

# Motivasjon og ledelse i endrings- og utviklingsarbeid i barnehage

---

*Hvordan kan man som styrer/enhetsleder motivere barnehageansatte i endrings- og utviklingsarbeid?*

**August Johannes Leinan**

[Kandidatnummer: 16]

**Bacheloroppgave**

[BDBAC4900]

Inderøy, april 2024

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

# Innholdsfortegnelse

<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>4</b>
<b><i>1: Begrepsavklaringer</i></b> .....	<b>5</b>
<b>1.1: Styrrer/enhetsleder</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2: Endrings- og utviklingsarbeid</b> .....	<b>5</b>
<b><i>2: Teori</i></b> .....	<b>5</b>
<b>2.1: Motivasjon</b> .....	<b>5</b>
2.1.1: Maslows behovshierarki .....	6
2.1.2: Mestringsmotivasjon .....	6
2.1.3: Selvbestemmelsesteori (SBT) .....	7
2.1.3.1: Indre og ytre motivasjon .....	7
2.1.3.2: Grader av selvbestemmelse .....	8
2.1.3.3: Styrket læringspotensial .....	8
2.1.3.4: Informasjonsoppfattelse.....	9
<b>2.2: Ledelse</b> .....	<b>9</b>
2.2.1: Relasjonsledelse .....	10
2.2.2: Teamledelse .....	10
2.2.3: Målstyrt ledelse .....	11
<b>2.3: Organisasjonskultur</b> .....	<b>11</b>
<b><i>3: Metode</i></b> .....	<b>12</b>
<b>3.1: Kvalitativ vs. kvantitativ</b> .....	<b>12</b>
<b>3.2: Kvalitative metoder</b> .....	<b>13</b>
<b>3.3: Intervju</b> .....	<b>13</b>
<b>3.4: Intervjuguide</b> .....	<b>14</b>
<b>3.5: Informanter</b> .....	<b>14</b>
<b>3.6: Gjennomføring av intervjuer</b> .....	<b>15</b>
<b>3.7: Behandling av data</b> .....	<b>16</b>
<b>3.8: Kvalitetsvurdering</b> .....	<b>17</b>
<b>3.9: Etske retningslinjer</b> .....	<b>19</b>
<b><i>4: Funn og drøfting</i></b> .....	<b>20</b>

<b>4.1: Ledelse</b> .....	<b>21</b>
4.1.1: Teamledelse .....	21
4.1.2: Relasjonsbygging .....	23
<b>4.2: Motivasjon</b> .....	<b>24</b>
4.2.1: Maslows behovshierarki.....	24
4.2.2: Mestring.....	25
4.2.3: Selvbestemmelse .....	26
4.2.3.1: Indre og ytre motivasjon.....	26
4.2.3.2: Integrert regulering .....	26
4.2.3.3: Ledereffekt i SBT .....	27
<b>4.3: Organisasjonskultur</b> .....	<b>28</b>
<b>5: Oppsummering</b> .....	<b>30</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>31</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>33</b>
<b>1: Intervjuguide</b> .....	<b>33</b>
<b>2: Samtykkeskjema</b> .....	<b>35</b>

## Innledning

Siden 2019 har den nasjonale tilskuddsordningen Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (Rekom), lagt til rette for å heve den kollektive kompetansen hos ansatte i barnehager i Trøndelag (Statsforvalteren i Trøndelag, 2019).

Fra 2019 til 2022 hadde alle barnehager som deltok i ordningen tilgang til en «egen» veileder fra en høyskole eller et universitet i regionen, som skulle bidra til den nevnte kompetansehevingen. I 2023 ble ordningen revidert, og man gikk bort fra «silotenking». Dermed mistet barnehagene denne «egne» veilederen, til fordel for å jobbe sammen med andre barnehager i kompetansenettverk (Statsforvalteren i Trøndelag, 2023).

Med den nye måten å jobbe med Rekom på, opplevde jeg – som nystartet, fungerende styrer i en barnehage – at mange i nettverket mitt mistet litt av progresjonen i, og motivasjonen for, å drive endrings- og utviklingsarbeid.

Dette sparket i gang en tankeprosess. Hvorfor ble progresjonen og motivasjonen borte? Her kan man se i to ulike retninger: Den ene handler om hvordan styrere/enhetsledere jobber sammen som styrergruppe i Rekom-nettverket; den andre handler om hvordan styrere/enhetsledere jobber internt i egen barnehage, med tanke på kompetanseheving – som utgjør en viktig del av barnehagens mandat, ifølge rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det er i den sistnevnte retningen denne oppgaven skal gå, og oppgaven løfter følgende problemstilling:

*Hvordan kan man som styrer/enhetsleder motivere barnehageansatte i et endrings- og utviklingsarbeid?*

For å svare på problemstillingen vil motivasjonsteori og ledelsesteori, samt teori om organisasjonskultur, bli gjennomgått. Deretter følger et metodekapittel hvor forskningsprosessen beskrives i detalj, før funn fra forskningen drøftes i lys av teorien som er presentert. Avslutningsvis følger en oppsummering av oppgaven.

Allerede nå kan jeg avsløre så mye som at man som leder har stor innvirkning på ansattes motivasjon. Gjennom å ha en relasjonell ledelsesstil, hvor man tar hensyn til individene i en større gruppe, skaper man tillit og trygghet som er nødvendig for lystbetont og aktiv deltakelse på jobb. Og det kan være nøkkelen til suksess i endrings- og utviklingsarbeid.

# 1: Begrepsavklaringer

Før oppgaven går i gang med teori, er det greit å kort redegjøre for to begreper som problemstillingen presenterer.

## 1.1: Styrer/enhetsleder

Ifølge barnehageloven (2006, § 24) skal alle barnehager ha «en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse». Den øverste lederen i barnehagen er styrer eller enhetsleder. En styrer har styreransvar i én barnehage, mens en enhetsleder har styreransvar i flere barnehager (Gotvassli, 2021, s. 24-25). Som styrer har man ansvar for det pedagogiske innholdet i barnehagen, for den daglige driften og utviklingen, og personalansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

## 1.2: Endrings- og utviklingsarbeid

Endrings- og utviklingsarbeid er en kontinuerlig prosess i barnehagen, som handler om å sørge for at barnehagen som organisasjon skal endre og utvikle seg (Gotvassli, 2021, s. 292). Et slikt arbeid kan eksempelvis handle om å endre og utvikle organisasjonskultur- og struktur og grunnsyn. Endring- og utviklingsarbeid kan imidlertid også være mer konkrete prosjekter hvor man jobber med et spesifikt tema, med utgangspunkt i rammeplanen (Gotvassli, 2021, s. 292).

# 2: Teori

Når man skal se på hvordan styrere/enhetsledere kan motivere barnehageansatte i et endrings- og utviklingsarbeid, er det flere teorier man kan benytte seg av. I dette kapitlet vil teori knyttet til motivasjon, ledelse og organisasjonskultur bli gjennomgått.

## 2.1: Motivasjon

Motivasjon kan defineres på flere måter, men helt overordnet kan man si at motivasjon handler om hvorfor man gjør noe, altså om årsakene til valgene man tar (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s. 229). De ulike motivasjonsteoriene som presenteres er valgt fordi de danner et bredt grunnlag

for å forstå hva motivasjon er, samtidig som det er mulig å se dem i lys av hverandre. Det gjør det mulig å drøfte funn fra flere innfallsvinkler senere i oppgaven.

### 2.1.1: Maslows behovshierarki

I 1943 ga Abraham Maslow ut boka «A Theory of Human Motivation», hvor han lanserte *behovshierarkiet* – en «pyramide» bestående av fem trinn, hvor hvert trinn representerer noe vi som mennesker har behov for, for å leve og utvikle oss. På bunnen av pyramiden befinner fysiologiske behov seg. Oppover finner man sikkerhetsbehov, sosiale behov, og behov for anerkjennelse, før selvrealisering står på toppen (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s. 232-233). Maslow mener at de fleste mennesker automatisk har behov for å «oppfylle» hvert trinn før de kan ta fatt på det neste, og mener også at mennesker motiveres av ønsket om å nå toppen og denne selvrealiseringen (Deci & Ryan, 1985, s. 36).

Teorien er aktuell selv i dag, fordi mange mener den gir et innblikk i hvilke grunnleggende behov vi som mennesker faktisk har. Men den er også kritisert, for eksempel for å være for lite tydelig på hva hvert trinn/hver kategori innebærer, noe som kan gjøre den vanskelig å ta i bruk i praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s. 233).

### 2.1.2: Mestringsmotivasjon

Der Maslows teori handler om forutbestemte faktorer for motivasjon, mener McClelland (1953, referert i Rand, 1991, s. 18) at erfarte faktorer er like viktig. McClelland sier nemlig at mennesker gjennom stadig å prøve og feile bygger opp forventninger, og når disse innfris, kjenner man på mestringsfølelse. Denne mestringsfølelsen blir motivasjon som brukes i alle aspekter ved livet – fra alt fra å lære å gå som barn, til å skrive en bacheloroppgave, eller noe så «enkelt» som å lage middag (Rand, 1991, s. 18).

McClelland (Rand, 1991, s. 18) mener denne formen for motivasjon både er sterk og universell, da alle mennesker ikke bare ønsker å føle mestring, men faktisk *må* mestre flere ting i livet.

Innenfor teorien om mestringsmotivasjon har man to hovedretninger: (1) *Å oppnå noe med suksess*, og (2) *å unngå noe, gjennom å mestre* (Rand, 1991, s. 19).

### 2.1.3: Selvbestemmelsesteori (SBT)

Ifølge Deci og Ryan (1985, s. 149) spiller personligheten eller egenskapene ulike mennesker har, også en viktig rolle når det kommer til hva de motiveres av. Deci og Ryan (1985, s. 38) mener nemlig at selvbestemmelse er en kvalitet ved den menneskelige eksistens, som handler om muligheten til selv å ta valg, og om at man har et selvvalgt ståsted til årsaken til valgene. Det man selv bestemmer, påvirkes altså av den man er – av personlighet og/eller egenskaper.

Innenfor SBT ser Deci og Ryan (1985, s. 38, 58 & 88) overordnet at mennesker motiveres av tre ulike behov: (1) *Selvbestemmelsesbehovet*, (2) *kompetansebehovet*, og (3) *det interpersonlige behovet*. Det sistnevnte er trangen vår til å være sosiale og til å føle tilknytning til andre, mens kompetansebehovet kan sees på som behovet for å mestre (Deci & Ryan, 1985, s. 26-27). Hvordan disse behovene utvikler seg, blir avgjørende for det førstnevnte – selvbestemmelsesbehovet. Det handler om indre og ytre motivasjon.

#### 2.1.3.1: Indre og ytre motivasjon

Ytre motivasjon er at man gjør noe, basert på ytre faktorer, som for eksempel lønn eller andre goder (Deci & Ryan, 1985, s. 44). Man gjennomfører altså på grunnlag av at man får noe igjen for innsatsen i form av belønning. Og oppgavene som gjennomføres er pålagte.

Indre motivasjon er at man gjør noe fordi man faktisk har lyst til det – fordi man for eksempel vet at man vil føle på glede og selvtilfredshet under og i etterkant av gjennomføringen (Deci & Ryan, 1985, s. 57).

Ifølge Deci og Ryan (1985, s. 59) er den indre motivasjonen – i alle fall på sikt – den sterkeste, da belønningen den ytre motivasjonen baserer seg på etter hvert ikke vil oppleves like tilfredsstillende. En fordel da, er at ytre motivasjon kan omgjøres til indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985, s. 58), og det kan skje blant annet ved økt selvbestemmelse og at man ser verdien i det at man faktisk gjennomfører (Deci & Ryan, 1985, s. 57-58). Et eksempel på dette kan være at man i arbeidslivet eksempelvis får mulighet til å legge opp dagen slik man selv ønsker, noe som kan bidra til økt grad av indre motivasjon til å gjennomføre arbeid.

*(Det er herfra Skogen og Haugens arbeid med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som vil bli brukt. Det handler om behov for en klar og tydelig oversettelse av deler av teorien, samt om at det er fint å få andres perspektiver på en teori som er mye brukt i forskning på motivasjon.)*

### 2.1.3.2: Grader av selvbestemmelse

I SBT blir fire typer prosesser som beskriver graden av selvbestemmelse presentert, og Skogen og Haugen (2021, s. 130) har tolket og oversatt disse til norsk: (1) *Eksternal integrering*, (2) *introjektivt regulering*, (3) *identifisert regulering*, og (4) *integrert regulering*.

Prosessene kan beskrives som måter å få det samme arbeidet gjort på, hvor motivasjonen som ligger bak gjennomføringen er det som skiller dem fra hverandre.

*Eksternal integrering* er motivasjon basert utelukkende på ytre motivasjonsfaktorer som lønn og andre goder, mens *introjektivt regulering* er motivasjon som styres av samvittighet (Skogen & Haugen, 2021, s. 130). Den introjektivt prosessen er ikke lystbetont: Man motiveres heller av en indre pålagt tvang (Skogen & Haugen, 2021, s. 131). *Identifisert regulering* har en personlig verdi for den som motiveres, og motivasjon kommer da av at man får en personlig «gevinst» av det arbeidet man legger ned (Skogen & Haugen, 2021, s. 131).

Den siste – *integrert regulering* – er den prosessen som oppleves mest selvbestemmende, og dermed også mest positiv (Skogen og Haugen, 2021, s. 132). Integrert regulering er nemlig motivasjon som innebærer at man aksepterer og godtar at det stilles krav, men også at man forstår verdien av kravene (Skogen og Haugen, 2021, s. 132). I barnehagesammenheng kan det bety at man som assistent har forståelse for at pedagogisk leder setter grenser eller utdeler oppgaver, fordi man skjønner at det er til det beste, enten her og nå eller på sikt. Skogen og Haugen (2021, s. 132) påpeker likevel at dette også handler om at man som leder lytter til de ansatte, og at kravene som stilles ikke kommer ut av det blå: At man som medarbeider har en form for autonomi, selv om man blir styrt.

### 2.1.3.3: Styrket læringspotensial

Resultatet av å være indre motivert eller av å benytte seg av integrert regulering, er at man får styrket læringspotensialet sitt (Skogen & Haugen, 2021, s. 133), og får man styrket dette potensialet, vil også motivasjonen øke.

Skogen og Haugen (2021, s. 133) peker på flere ytre faktorer som påvirker indre motivasjon, som graden av selvbestemmelse, hvorvidt den som pålegger oppgaven er betydningsfull for den som skal gjennomføre den, og at den som pålegger oppgaven involverer seg i arbeidet som blir utført.



### 2.1.3.4: Informasjonsoppfattelse

Som leder må man også være klar over at det man kommuniserer ut til ansatte, vil tolkes og internaliseres ulikt. Skogen og Haugen (2021, s. 135) peker på tre måter informasjon kan bli oppfattet på:

(1) *Informativt*: Det som blir sagt oppleves relevant for en selv og gir mening. Man opplever at man har muligheter til å løse oppgaver på egne måter.

(2) *Kontrollerende*: Informasjonen oppleves begrensende, og man føler dermed at man har få muligheter til å ta egne valg.

(3) *Umotiverende*: Informasjonen oppleves ikke bare kontrollerende, men som direkte instruksjoner, og man føler at man ikke har noen muligheter til å påvirke selv.

Både personlighet hos ansatte og leder, samt leders lederstil spiller altså en rolle i hvordan informasjon oppfattes. Skogen og Haugen (2021, s. 136) eksemplifiserer når de sier at det ofte er mennesker som verken er selvbestemte eller kompetente, som opplever informasjon som umotiverende. De peker også på at man som leder eksempelvis kan være kontrollerende uten at man fremstår slik: Hvis man har en demokratisk lederstil, som gjør at «alle» føler seg deltakende, kan følelsen av å være kontrollert bli opplevd mindre (Skogen og Haugen, 2021, s. 136).

## 2.2: Ledelse

Ledelsesteori kan enkelt og greit sies å handle om nettopp hvilken «lederstil» en leder velger/ender opp med å ta (Gotvassli, 2021, s. 41). Det finnes lite ledelsesteori direkte knyttet til det å være leder i barnehage, men det betyr ikke at man ikke kan ta i bruk «generell» ledelsesteori for å se nærmere på lederrollen i barnehager (Gotvassli, 2021, s. 40-41). Ifølge Skogen (2021, s. 24) vil ledelse bli viktigere og viktigere i barnehagene framover, og det å ha kjennskap til slik teori som leder, i arbeid med eksempelvis endrings- og utviklingsarbeid, er derfor svært viktig. Det finnes selvsagt mange ulike teorier på området, men basert på problemstillingen denne oppgaven løfter, vil fokuset ligge på relasjonsledelse og teamledelse i dette kapittelet. Men også målstyrt ledelse vil presenteres, fordi denne står i sterk kontrast til de to førstnevnte teoriene. På den måten er det lettere å se hvorfor enkelte måter å lede på fungerer bedre i barnehager.

I tillegg er relasjonsledelsen med på å styrke selvbestemmelsesteorien som ble presentert tidligere i dette teorikapittelet, og som funnene fra intervjuene viser at er sentral.

### 2.2.1: Relasjonsledelse

«Relasjonsledelse dreier seg om å bry seg om andre og arbeide for jobbtilfredshet og trivsel. Det handler også om å kunne motivere personalet for arbeidsoppgavene» (Skogen, 2021, s. 44). Relasjonsledelse kan altså beskrives som en måte å lede på, som innebærer samhandling, kommunikasjon og samspill mellom leder og ansatt.

Spurkeland (2017, s. 25) mener at ledelse ikke kan eksistere uten at det er et forhold mellom flere mennesker til stede, og peker på at gode relasjoner mellom disse menneskene er det som skaper den gode ledelsen (Spurkeland, 2017, s. 25). For at gode relasjoner skal kunne dannes i et arbeidsforhold, må lederne være genuint interesserte i mennesker, da relasjonsledelse egentlig ikke innehar «teknikker» som kan læres – de må etableres på den genuine interessen (Spurkeland, 2017, s. 19).

Innen relasjonsledelsen skilles det mellom det å *lede*, som er den mellommenneskelige ledelsen, og det som kalles *administrasjon* (Spurkeland, 2021, s. 25). Det sistnevnte handler om de administrative oppgavene en leder har, som for eksempel det å lage budsjett. I barnehager er jo – som nevnt i begrepsavklaringen – styrere/enhetsledere lederne på toppen, og de har ansvar for begge deler.

Spurkeland (2017, s. 25) sier at de administrative oppgavene nok kan være utfordrende for mange ledere, men påpeker at «ledelse av mennesker er det som blir mest forsømt».

### 2.2.2: Teamledelse

En annen, men lignende ledelsesform, er teamledelse. Denne ledelsesformen baserer seg på de samme verdiene som relasjonsledelsen, men der relasjonsledelsen fokuserer på gode relasjoner mellom leder og hver enkelt ansatt, fokuserer teamledelsen både på det, og samarbeidet i personalgruppa som helhet (Skogen, 2021, s. 45).

Teamledelse kan innebære ulike måter å strukturere seg på, men viktige stikkord for denne typen ledelsesform er kommunikasjon, medvirkning og demokratiske prosesser (Skogen, 2021 s. 45). Skal barnehagen eksempelvis jobbe med et bestemt fagområdet fra rammeplanen, kan det være hensiktsmessig av styrer å la de ulike teamene i barnehagen finne sin måte å utforske og arbeide med tematikken på, slik at de får utnyttet kompetansen og kunnskapen de sitter på, på best mulig måte (Lundestad, 2021, s. 87). I de ulike teamene vil det være naturlig at eksempelvis pedagogisk leder tar lederansvar, da denne personen er den som kan fagliggjøre arbeidet. Andre ansatte vil få andre roller.

Teamledelse og relasjonsledelse henger sammen, og man kan benytte seg av begge samtidig og i kombinasjon (Aasen, 2018, s. 120).

### 2.2.3: Målstyrt ledelse

Som en motsetning til både relasjonsledelse og teamledelse har man mer målstyrte ledelsesfilosofier, som eksempelvis New Public Management (NPM). Dette er ledelsesformer som innebærer å lede med tanke på resultat og økonomi framfor det mellommenneskelige (Øgård, 2014, s. 95). Spurkeland (2017, s. 16) mener at NPM har store svakheter, og han peker blant annet på at målstyring kan skape både frykt og stress for eksempelvis for konsekvenser.

Spurkeland (2017, s. 25) er minst like kritisk til ledelsesformer hvor lederen er mer sjef enn leder, og anser ikke autoritære sjefer som ledere i det hele tatt. «De er bare posisjonsutøvende maktpersoner som i beste fall leder seg selv og andre sjefer eneveldig over andre», hevder han. Det er altså en forskjell på det å være leder og sjef.

## 2.3: Organisasjonskultur

Hvordan en barnehage organiserer seg og hvilken kultur en barnehage har, er avhengig av flere av faktorene som er nevnt tidligere i dette kapittelet, men overordnet kan man si at organisasjonsstruktur og organisasjonskultur blir utgjort av de formelle og uformelle aspektene ved en barnehage (Gotvassli, 2021, s. 247).

Organisasjonsstrukturen er knyttet til de formelle aspektene: Altså av hvordan de ansatte er organisert i ulike avdelinger eller baser, hvordan man velger å jobbe med ulike temaer, hvor ofte man har møter, og så videre (Gotvassli, 2021, s. 247).

Organisasjonskulturen er knyttet til de mer uformelle aspektene: Alt fra hvordan de ansatte snakker til hverandre, til hvordan konflikter håndteres og hvilket grunnsyn de ansatte deler (Gotvassli, 2021, s. 247).

Organisasjonskulturen utvikler seg over tid, og kan være avhengig av hvilken struktur som er valgt. Og strukturen kan påvirkes av kulturen. Selv om ingen barnehagekulturer er helt like, og kulturen kan være i stadig endring, finnes det noen «satte» kategorier de fleste befinner seg i (Gotvassli, 2021, s. 248-249).

Gotvassli (2021, s. 258) peker på fire kulturtyper, «basert på ulike kjerneverdier, antakelser, fortolkninger og tilnærminger som kjennetegner en organisasjon»:

(1) *Hierarkikultur*: Prosedyrer, regler og rutiner er tydelig til stede, og bidrar til at barnehagen går rundt. Tydelig hierarki.

(2) *Markedskultur*: Eksternt fokus. Jobber for å styrke egen posisjon i markedet. Opptatt av hvordan man fremstår.

(3) *Klankultur*: Samhold, fellesskap og lojalitet i fokus. Langsiktige mål og langvarige arbeidsforhold.

(4) *Adhockultur*: Opptatt av stadig utvikling. Ikke redd for å prøve noe nytt. Kreative og intuitive prosesser.

At teori om organisasjonskultur er presentert, handler om at funn fra intervjuene viser at organisasjonskulturen er en dynamisk overordnet paraply, som påvirker og påvirkes av det daglige arbeidet i en barnehage. Å kunne se hvordan ulike former for organisasjonskultur kan påvirke er dermed viktig.

## 3: Metode

Med teorien på plass, skal vi over til forskningsprosessen for denne oppgaven. I dette kapitlet skal blant annet forskningsmetoder, behandling av data og etiske retningslinjer gjennomgås.

### 3.1: Kvalitativ vs. kvantitativ

I forskning finnes det mange forskjellige metoder for å samle inn og analysere data. Selv om det også er mange ulike ting som skiller disse metodene fra hverandre, ligger det «største» skille, ifølge Bergsland og Jæger (2023, s. 31), i om man vil forske kvalitativt eller kvantitativt. Hovedforskjellen her er at førstnevnte handler om å få dybdeforståelse i et gitt tema, mens sistnevnte fokuserer på målbarhet og utbredelse (Bergsland & Jæger, 2023, s. 31-34).

Denne oppgaven har som mål å gå i dybden på styrere/enhetsledere sin innsikt i – og forståelse av – motivasjon i endrings- og utviklingsarbeid i praksis. Ønsket er altså å få et innblikk i deres erfaringer med å strukturere et endrings-/utviklingsarbeid best mulig, gjennom å jobbe med motivasjon og ledelsesstil. For å unngå å «låse» informantene i prosessen, er kvalitative forskningsmetoder å foretrekke. Det handler om at kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes ved at de byr på stor fleksibilitet og åpenhet i den valgte forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30), mens man i kvantitativ forskning ofte er mer «låst», i og med at man må forholde seg til mer standardiserte måter å forske på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 42).

## 3.2: Kvalitative metoder

Innen kvalitativ forskning har man flere metoder å benytte seg av, og ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 44) er observasjon, prosjektarbeid og intervju blant disse. (Bergsland & Jæger, 2023, s. 42). Observasjon innebærer, naturlig nok, å observere gitte situasjoner, fenomener eller bestemte grupper eller individer, for å få grunnlag for å tolke og analysere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101). Når man observerer kan man få et godt innblikk i hva som faktisk skjer innenfor det man forsker på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 61).

Prosjektarbeid som metode innebærer på sin side at man utformer et prosjekt, hvor man selv (i større grad enn ved observasjon, hvor man ofte er passiv deltaker), er aktivt deltakende i det man forsker på sammen med barna (Bergsland & Jæger, 2023, s. 41). En slik forskningsmetode kan være god for å få et bredt datagrunnlag knyttet opp til temaet prosjektet dreier seg om (Bergsland & Jæger, 2023, s. 48).

Med tanke på problemstilling og valgt teori er imidlertid intervjuer den best egnede metoden å bruke i denne oppgaven. Det handler blant annet om at intervju som metode kan gi innsikt i bakenforliggende årsaker til at noe eksempelvis skjer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 61). Siden endrings- og utviklingsarbeid er tidkrevende prosesser med mange dimensjoner (Gotvassli, 2021, s. 287-288), er det vanskelig å få innsikt i styrer/enhetsleder sitt perspektiv gjennom observasjoner og/eller prosjektarbeid innenfor tidsrammene av arbeidet med denne oppgaven.

## 3.3: Intervju

Hva man får ut av intervjuer handler om flere ting: Innenfor rammene av intervjuer, har man nemlig flere valgmuligheter, og det første man må bestemme seg for, er om man vil gjennomføre individuelle intervjuer eller intervjuer med flere informanter samtidig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-81). I et gruppeintervju kan eksempelvis informantene la seg påvirke av hverandre – noe som både kan være positivt og negativt, og slike intervjuer kan være godt egnet om man vil få forståelse for tankene til en gruppe som helhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-81). Individuelle intervjuer er sånn sett bedre om man vil dykke dypere i individene sine holdninger og oppfatninger. Det er det sistnevnte denne oppgaven vil gjøre, og det er dermed valgt individuelle intervjuer.

Man må også avgjøre om intervjuene skal være strukturerte, ustrukturerte eller semistrukturerte. Strukturerte intervjuer kjennetegnes av at alle spørsmål er forhåndsbestemte,

og av at det bare er disse spørsmålene som stilles til alle informanter (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 74). Det vil gi svar som er tydelig sammenlignbare. Ustrukturerte intervjuer bærer preg av det motsatte – at spørsmålene som stilles formuleres der og da, basert på informantene (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 76-77). Slike intervjuer kan nesten forveksles med deltakende observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 76-77), og slike intervjuer gir ikke nødvendigvis sammenlignbare svar.

Semistrukturerte intervjuer henter litt fra begge de to andre formene. Her har man forberedt spørsmål, men om de stilles, hvordan de stilles, i hvilken rekkefølge, og så videre, spiller mindre rolle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Målet er å la informantene delvis styre retningen intervjuene tar og at man følger opp tema de kommer inn på og ønsker å snakke om. Samtidig må man som forsker passe på at intervjuene ikke sklir «helt ut». Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) er nok dette den mest brukte intervjuformen innen kvalitativ forskning, og det er også den som har blitt brukt i denne oppgaven. Det fordi den nettopp tillater å komme i dybden på informantene på en naturlig måte.

### 3.4: Intervjuguide

Intervjuene var som sagt semistrukturerte, og det ble brukt en intervjuguide (se vedlegg 1), noe Postholm og Jacobsen (2016, s. 78) påpeker at er svært vanlig. En intervjuguide fungerer som en oversikt over tema eller spørsmål man ønsker å stille informantene i løpet av intervjuet (Bergsland & Jæger, 2023, s. 33-34). I denne oppgaven er det brukt en detaljert intervjuguide, med konkrete spørsmål, selv om planen ikke nødvendigvis var at alle spørsmål måtte stilles eller besvares. Intervjuguiden fungerte like mye som et notat for meg selv.

Den detaljerte formen ble valgt for å ha en bred inngang til intervjuet, for å sette i gang egen tankeprosess, og for å være bedre forberedt om det skulle dukke opp spørsmål tilbake i løpet intervjuene. Som Postholm og Jacobsen (2016, s. 78) påpeker, er det beste om informantene selv kommer inn på tema intervjuguiden inneholder, og dette ble det søkt å oppnå gjennom dialog.

### 3.5: Informanter

I denne oppgaven har det altså blitt gjennomført individuelle, semistrukturerte intervjuer med to informanter.

Informantene, én styrer og én enhetsleder ulike barnehager i samme kommune, ble strategisk valgt, med utgangspunkt i begrepsparet *insider* og *outsider*, som Gleiss og Sæther (2021, s. 88) introduserer i forbindelse med relasjoner mellom forskere og informanter. Er man på «innsiden» som forsker, er man en del av det sosiale miljøet man forsker på eller i fra før av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). Man har altså kjennskap til, erfaringer fra, og kunnskap om, for eksempel fagområdet eller dem man forsker på. Er man på «utsiden» som forsker, er og har man ikke det. Gleiss og Sæther (2021, s. 89) sier imidlertid at det kan være fordeler og ulemper med å forske fra både innside- og utsiddeperspektiv. I positiv forstand kan innsiddeperspektivet bidra til å gjøre forskningsprosessen «lettere». Både med tanke på å få tak i informanter, og at man i en intervjusituasjon lettere kan få informanten til å åpne seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). På motsatt side sier Gleiss og Sæther (2021, s. 89) at en fallgrube med innsiddeperspektivet kan være at man overser viktig informasjon, som man i intervjusituasjonen tar for gitt.

Informantene i denne oppgaven er, som sagt, valgt strategisk, i form av at jeg som forsker har valgt dem fordi jeg allerede har kjennskap til dem og deres arbeid. Jeg visste på forhånd at de har jobbet og jobber med endrings- og utviklingsarbeid over tid, og at de har mye erfaring med Rekom. Jeg anser dem derfor som gode informantkandidater for å kunne komme nærmere et svar på problemstillingen oppgaven løfter.

De to informantene er for øvrig i 40- og 50-årene. «Gjertrud» er styrer i en mellomstor barnehage med omtrent 60 barn, mens «Anna» er enhetsleder i to barnehager med til sammen omtrent 75 barn. Begge har ansvar for mellom 15 og 20 ansatte.

### 3.6: Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i informantenes egne arbeidsmiljø – i møtelokaler i barnehagene. Det ble lagt opp til en avslappet og delvis uformell samtale. Hvert intervju varte i omtrent én time. I forkant av intervjustart fikk informantene et samtykkeskjema til gjennomlesing (se vedlegg 2), hvor det blant annet står opplysninger om samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Det ble ikke gjort lydopptak av intervjuene. Dikteringsfunksjonen i Word, samt å ta håndskrevne notater underveis, ble heller benyttet. Dikteringsfunksjonen i Word fungerer som en transkripsjon av tale, men den har mange feilmarginer og skrivefeil, noe som krever at man har gjort egne notater selv underveis, slik at man faktisk kan bruke «transkripsjonen».

Selv om Gleiss og Sæther (2021, s. 96-97) anbefaler bruk av lydopptak av intervjuer, i og med at det kan være vanskelig å få med seg alt som blir sagt, sier de at det også er fordeler

ved å ikke gjøre det: Man blir blant annet stående igjen med en mer håndterlig mengde data om man «bare» noterer underveis. De påpeker imidlertid – i likhet med Postholm og Jacobsen (2016, s. 80) – at man bør sette seg ned for å oppsummere intervjuene kort tid etter gjennomføring. På den måten kan man lettere gå tilbake til det som ble sagt i det videre arbeidet. Dette var noe som ble gjort samme dag som intervjuene ble gjennomført i denne oppgaven.

Intervjuguiden ble brukt aktivt, og ble styrende for intervjuene, selv om informantene selv ofte rørte borti intervjuguidens innhold på eget initiativ. At intervjuguiden var der, var antakelig lurt, i og med at samtalene tidvis «skled ut» i digresjoner – antakelig som følge av at jeg og informantene har kjennskap til hverandre fra jobbsammenheng.

### 3.7: Behandling av data

Datamaterialet som kom ut av intervjuene, var altså oppdelt i følgende:

- Transkripsjon utført av Word sin dikteringsfunksjon.
- Håndskrevne notater gjort underveis i intervjuene.
- Oppsummering av intervjuene skrevet like i etterkant av gjennomførte intervjuer.

Det finnes svært mange måter å analysere data på ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 170), men felles for dem er at målet er å stykke opp og foredle innholdet, slik at det kan nyttiggjøres.

Før intervjuer ble gjennomført kan man ha forventninger til hva man kommer til å sitte igjen med av data i etterkant av dem. En slik tilnærming beskriver Gleiss og Sæther (2021, s. 171) som en deduktiv analyse – altså at man på forhånd har satt visse kriterier for hva man vil finne og bruke av data. Selv om det lå enkelte slike forventninger der i også denne oppgaven, var målet hele veien å – i hovedsak – ha en åpen tilnærming, hvor datafunnene skulle få være med på å bestemme veien videre. Dette er det Gleiss og Sæther (2021, s. 171) beskriver som en induktiv analysemetode. De sier også at det er vanlig å kombinere de to metodene, og kaller denne formen for abduktiv analyse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 171).

Innenfor de ulike «overordna» analysemetodene (deduktiv, induktiv og abduktiv), har man mer spesifikke metoder å ta i bruk for å raffinere og bearbeide svarene best mulig. Men, sier Gleiss og Sæther (2021, s. 171): Det er ikke alltid nødvendig å bruke bare én metode slavisk – i alle fall ikke når man er student.

*«Etablerte analysemetoder er nyttige, men forutsetter at man bruker tid på å tilegne seg tankegangen og litteraturen som ligger til grunn for dem, og verktøyene de tilbyr.*



*Masterstudenter har ofte dårlig tid, og da er det fint å vite at det går an å lære grunnleggende analyse uten å følge én bestemt analysemetode. Det er lov å kombinere nyttige triks og gode tips fra flere metoder» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).*

At man kan kombinere analysemetoder, eller hente ut deler av dem, har vært viktig i arbeidet med å analysere dataene i denne oppgaven. En abduktiv metode som ofte er brukt i analyser av data fra intervju, er deskriptiv analyse – en form for analyse hvor man koder og kategoriserer funn (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 104). Det er nettopp dette som er gjort med datamaterialet i denne oppgaven, selv om en slik metode stort sett brukes når man har større mengder tekstlig data (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 104).

Hvordan man koder avhenger av hva man forsker på, og det finnes dermed ingen fasit på hvordan man kategoriserer. I denne oppgaven er kodingen altså basert på oppgavens tematikk: Motivasjon i endrings- og utviklingsarbeid.

I og med at det ble gjort en abduktiv analyse, var enkelte kategorier på plass på forhånd av analysen, som eksempel «motivasjon» og «ledelse». Dette er kategorier det er naturlig å tro at informantene vil snakke om, i og med at intervjuguiden legger opp til det. Det viste seg imidlertid at de også var opptatt av for eksempel «organisasjonskultur» og «organisasjonsstruktur», noe som førte til at dette også ble koder i analysearbeidet.

### 3.8: Kvalitetsvurdering

Når det kommer til vurdering av kvalitet på forskningsarbeidet som er gjort, er det to begrep det er viktig å redegjøre for aller først: Reliabilitet og validitet.

Reliabilitet innen kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskningen er pålitelig – om stegene som er gjort i prosessen er gjort på en tillitsvekkende måte (Bergsland & Jæger, 2023, s. 43-44). Dette innebærer blant annet hvilke metoder som er brukt, hvordan man håndterer dataene man ender opp med, og hvordan dataene tolkes (Bergsland & Jæger, 2023, s. 44).

Validitet knyttes i kvalitativ forskning til troverdigheten til forskningen, og om denne forskningen er overførbar eller ikke (Bergsland & Jæger, 2023, s. 44). Validitet handler altså om gyldigheten til forskningen – om man har brukt de mest egnede metodene i eksempelvis datainnsamling, analysen av funn, og så videre (Gleiss og Sæther, 2021, s. 201).

For å styrke både reliabiliteten og validiteten i denne oppgaven, har hele prosessen blitt forsøkt gjort rede for så grundig og transparent som mulig. Her følger en kort oppsummering:

1. Valg av tematikk for oppgaven
2. Danning av teorigrunnlag
3. Utarbeiding av problemstilling
4. Valg av kvalitativ forskningsmetode
5. Valg av intervju som metode
  - a. Semistrukturert intervju, med intervjuguide
6. Strategisk valgt av informanter
7. Gjennomføring av intervjuer
  - a. Samtykkeskjema
  - b. Bruk av Word sin dikteringsfunksjon
  - c. Notater underveis
  - d. Sammendrag av intervjuene i etterkant
8. Behandling av data
  - a. Abduktiv metode
    - i. Deskriptiv analyse, med koding

At oppgaven er transparent er en styrke, men den har også svakheter. At man påpeker hvilke svakheter som finnes i forskningen er viktig, ifølge Postholm & Jacobsen (2016, s. 129-130), fordi det styrker nettopp reliabiliteten og da også kvaliteten.

En svakhet som allerede er påpekt, er valget om ikke å gjøre lydopptak av intervjuene. Som Postholm og Jacobsen (2016, s. 81) sier kan jo dette bidra til at man går glipp av en del informasjon som kan være avgjørende for resultatet, selv om det ikke trenger å være slik.

En annen svakhet kan være det nevnte *insider-perspektivet* denne oppgaven har. Ofte antas det nemlig at det er vanskelig å være objektiv når man har et slikt perspektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Men det trenger ikke være slik, ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 88), som påpeker at et innsideperspektiv kan være nødvendig for å få tilgang til informantene og deres kunnskap, meninger og holdninger.

Dette kan igjen knyttes til *bias*, som også kan være en svakhet med oppgaven. *Bias* handler nemlig om effekter som kan påvirke forskningen, som for eksempel hvordan forskeren bruker sin forutinntatthet i valg av tema for forskningen, arbeidet med å analysere data, eller hvordan informantene påvirkes av forskeren med tanke på måten spørsmål blir stilt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Dette kan eksempelvis bety at man som forsker bare ser etter det

man på forhånd har et ønske om å finne. Dette er noe Gleiss og Sæther (2021, s. 202-203) påpeker at man i aller høyeste grad bør unngå. Men det er også vanskelig, siden alle har bias. Det er dermed umulig å garantere for at mine bias ikke har spilt en rolle i arbeidet med denne oppgaven.

En fjerde svakhet kan være at utvalget informanter ikke er stort/bredt nok til at man kan se overførbarhet eller generalisere funnene (Bergsland & Jæger, 2023, s. 44). Men likevel er det sannsynlig å tro at siden de to informantene – som begge deltar i den regionale kompetansehevingen Rekom – har den samme kunnskapen og innsikten til at de i alle fall er delvis representative.

### 3.9: Etske retningslinjer

Etikk er en viktig del av forskningsprosessen, og etiske dilemma dukker opp i alle faser – helt fra valg av tematikk og teori, til utforming av problemstilling, valg av informanter, og så videre (Bergsland & Jæger, 2023, s. 47). Ifølge Bergsland og Jæger (2023, s. 47) og Gleiss og Sæther (2021, s. 43) er det spesielt tre hovedprinsipper som er viktig med tanke på det etiske ansvaret man som forsker har: (1) *Informert samtykke*, (2) *konfidensialitet*, og (3) *konsekvenser*.

(1) *Informert samtykke* handler om at informantene i et forskningsprosjekt skal ha informasjon nok til å ta stilling til om de vil delta i prosjektet eller ikke, at de forstår hva prosjektet handler om, og hva det å stille som informant innebærer (Gleiss og Sæther, 2021, s. 44). I arbeidet med denne oppgaven har det blitt utarbeidet et samtykkeskjema for å sikre at denne delen blir ivaretatt. Samtykkeskjemaet gir informasjon om prosjektet, og sier blant annet noe om hvordan personopplysninger blir ivaretatt. Det spesifiserer også at informantene har mulighet til å trekke seg fra prosjektet – helt til oppgaven leveres. Gleiss og Sæther (2021, s. 44) sier at det i praksis kan være vanskelig å gi tilstrekkelig med informasjon i arbeid med informert samtykke, og at det også kan være vanskelig å forstå for enkelte hva det å være informant faktisk betyr. For å sikre at informantene i denne oppgaven har forstått dette, har de i tillegg til samtykkeskjemaet fått muntlig informasjon i forkant og underveis, samt at de har fått tilgang til oppgaven som helhet før levering.

(2) *Konfidensialitet* i forskningssammenheng handler om hvordan og hvorvidt det skal være mulig å identifisere deltakere/informanter i et forskningsprosjekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Det er ikke et absolutt krav om konfidensialitet i all forskning, og det er heller ikke mulig med full konfidensialitet, hevder Gleiss og Sæther (2021, s. 45). I denne oppgaven får man noe informasjon om informantene: Man får vite at de er styreere/enhetsledere i ulike

barnehager i samme kommune, at de er en del av Rekom-nettverket, samt at jeg som forsker har kjennskap til dem fra før. Bergsland og Jæger (2023, s. 47) sier at det kan være ekstra vanskelig å sikre informantenes anonymitet i et kvalitativt forskningsprosjekt, siden slike prosjekter blant annet har færre informanter, og fordi informantene deler av sine egne erfaringer. Det kan gjøre det lettere å identifisere dem, kanskje spesielt siden man – i dette tilfellet – deler informasjon om et omtrentlig geografisk område de jobber i. Med tanke på å opprettholde konfidensialitet har informantene i oppgaven fått fiktive navn (Bergsland & Jæger, 2023, s. 47): «Gjertrud» og «Anna».

(3) *Konsekvenser* er det tredje hovedprinsippet man må ta hensyn til med tanke på etikk i forskning, og dette handler enkelt og greit om hvilke konsekvenser deltakelse i et forskningsprosjekt kan ha på deltakerne/informantene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 45-46). Dette innebærer at forskeren må ta hensyn til hvordan man håndterer informantene, slik at de ikke kommer negativt ut av en eventuell deltakelse. Det handler også om hvordan man som forsker behandler data: At man ikke gjør overtramp som fører til at datamaterialet blir tolket så feil at det ikke lenger er representativt for det informantene delte, og dermed fører til en negativ konsekvens for dem (Gleiss og Sæther, 2021, s. 46). Dette har hele veien vært oppe til vurdering i arbeidet med denne oppgaven. Blant annet gjennom at det ikke har vært relevant å se på effekten av det informantene har delt om sine erfaringer med å jobbe med motivasjon i et endrings- og utviklingsarbeid, men heller ved å se på metodene de anvender.

## 4: Funn og drøfting

Presentasjon og drøfting av funn i forskning kan gjøres på mange ulike måter, men ifølge Bergsland og Jæger (2023, s. 18-19) er det vanlig å presentere og drøfte funn fortløpende i en akademisk tekst. Det er også slik dette kapittelet er oppbygd. Det handler både om å unngå unødvendige gjentakelser, og om at analysen av datamaterialet etter intervjuene ble gjort på en abduktiv måte, ved deskriptiv analyse. Dette innebærer som nevnt å kode og kategorisere funn (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 104), og funnene i denne oppgaven er kategorisert under *ledelse, motivasjon og organisasjonskultur*. Det selv om det er mange flytende overganger mellom dataene.

Informantene «Gjertrud» og «Anna» ble i intervjuene stilt spørsmål som skulle få dem til å snakke om deres lederstil, deres tilnærming til arbeid med endrings- og utviklingsarbeid, og deres syn på å motivere ansatte i et slikt arbeid. Oppgaven tar ikke stilling til hvordan

endrings- og utviklingsarbeidet i praksis struktureres og blir gjennomført, men fokuserer altså heller på hvordan man som leder forholder seg til, bygger tillit til, og motiverer de ansatte.

Funn som ikke er relevante for oppgavens problemstilling – «*Hvordan kan man som styrer/enhetsleder motivere barnehageansatte i et endrings- og utviklingsarbeid?*» – presenteres ikke.

## 4.1: Ledelse

Endrings- og utviklingsarbeid blir av Gotvassli (2021, s. 292) beskrevet som både kontinuerlige prosesser og mer kortvarige prosjekter i barnehagesammenheng. Det finnes likevel lite empiri om hvorvidt endrings- og utviklingsarbeid faktisk har like stor verdi som et slikt arbeid blir tillagt (Gotvassli, s. 288).

Informantene Gjertrud og Anna er imidlertid ikke i tvil om de positive effektene endrings- og utviklingsarbeid har, og de forteller om en arbeidshverdag preget av slikt arbeid.

Anna, som er enhetsleder for to barnehager, hvor den ene er en del av et oppvekstsenter med barneskole vegg i vegg, sier at det i hennes barnehager drives både store og små endrings- og utviklingsarbeid hele tiden – også som en del av den større enheten oppvekstsenteret utgjør.

Gjertrud forteller at det i barnehagen hun er styrer i, pågår et større, overordnet endrings- og utviklingsarbeid nå, som omhandler det psykososiale læringsmiljøet i barnehagen. Samtidig pågår det flere mindre pedagogiske prosjekter som baserer seg på den overordna tematikken.

Begge informantene er opptatte av at man som leder har hovedansvar for alt av endrings- og utviklingsarbeid som skal skje eller pågår i barnehagene. Da både med tanke på å starte nye endrings- og utviklingsprosjekter, og å drive den kontinuerlige utviklingen til barnehagen som helhet. Og dette er bra, ifølge Skogen (2021, s. 24-25), som påpeker viktigheten av at man som leder er bevisst på ansvaret for å utvikle organisasjonen.

Videre sier Skogen (2021, s. 25) at ledere ikke bare skal være oppdaterte selv, men også at de må oppdatere de ansatte på tydelige måter, for at de skal lykkes med endrings- og utviklingsarbeidet, og det kan blant annet gjøres gjennom god kartlegging av de ansatte.

### 4.1.1: Teamledelse

Har man kartlagt de ansatte, vil man som leder ha en bedre og mer grunnleggende forståelse for hvem det er man jobber med og skal lede (Skogen, 2021, s. 47). Det er også personalets

kompetanse som har størst betydning for den pedagogiske virksomheten, og det å kjenne til styrker og svakheter i personalgruppa er derfor essensielt (Skogen, 2021, s. 25).

Kartlegging av de ansatte og å ha flere kommunikasjonskanaler, i tillegg til den daglige kontakten, er noe både Anna og Gjertrud sier at de prioriterer.

Anna forteller eksempelvis at hun har gjennomført «speed-dater» med alle ansatte i sine barnehager. I disse møtene med de ansatte, får de fortelle om sin kompetanse og sine erfaringer, og hva de trives med både på arbeid og på fritiden. Hun sier at «speed-datene» gir innblikk i hvilke ønsker ansatte har for sin egen arbeidshverdag, samt at de er med på å avklare forventninger og sette delmål. I tillegg holder hun årlige medarbeidersamtaler.

Gjertrud forteller at også hun har medarbeidersamtaler med alle ansatte, men at også de pedagogiske lederne på hver avdeling har medarbeidersamtaler med sine. I barnehagen har de ansatte også mulighet til å uttrykke seg gjennom en medarbeiderundersøkelse, og en «postkasse» hvor de kan legge igjen «brev» med for eksempel ønsker om tematikk de vil ha løftet i plenum.

Om man ser til Skogen (2021, s. 46), kan dette ses på som viktige elementer i teamledelse – en ledelsesform som jo handler om at man gjennom å bli godt kjent med ansatte, kan utnytte kompetanse og kunnskap på best mulig måte. Et godt team består nemlig av et lite antall mennesker med komplementære ferdigheter, kunnskaper og kompetanse, og for å kunne sette sammen gode team må man altså som leder vite hvem som kan hva, og hvem som kan passe til å jobbe sammen (Aasen, 2018, s. 107 & Lundestad, 2021, s. 75).

Og årsaken til at Gjertrud og Anna gjør som de gjør, sier de, er for nettopp å få et innblikk i menneskene de omgir seg med, og for å passe på at alle blir sett og hørt.

En annen ting som bidrar til at man kan tolke Gjertrud og Anna til at de driver teamledelse i sine barnehager, er blant annet at de forteller om diskusjoner og samtaler som skjer i plenum: Om at de ulike teamene i barnehagene reflekterer sammen, men også at eksempelvis de som styrere reflekterer sammen med de pedagogiske lederne i barnehagene.

Gjertrud forteller at det i hennes barnehage brukes en bestemt modell når det kommer til involvering av alle ansatte i «debatten», både innad i team, avdelinger og i det overordna fellesskapet. Modellen hun bruker kalles IGP (individuell, gruppe, plenum), og den går ut på at man først reflekterer individuelt, deretter i gruppe og så i plenum. IGP kan som arbeidsform, selv om det ikke er med IGP-betegnelsen den blir omtalt, kjennes igjen i Lundestad (2021, s. 78) teori om teamledelse, og det å skape felles intensjoner.

### 4.1.2: Relasjonsbygging

Basert på det at Gjertrud og Anna bruker mye tid og ressurser på å bli kjent med alle de ansatte i barnehagene sine, er det nærliggende å tro at de har en genuin interesse i å gjøre nettopp det. Den genuine interessen for mennesker når man er leder, er essensiell i relasjonsledelsen (Spurkeland, 2021, s. 19). Med dette, kan man kanskje si at Gjertrud og Anna bruker teamledelse som en arbeidsmetode under relasjonsledelsen som overordnet teoriparaply. Relasjonsledelse er jo som nevnt en ledelsesform som handler om at man som leder viser at man bryr seg om sine ansatte, og sånn bygger gode relasjoner (Skogen, 2021, s. 44-45).

Ingen av dem bruker imidlertid relasjonsledelse som begrep konkret, selv om de begge nevner viktige stikkord for relasjonsledelsen, som tillit, trygghet og samhandling – ord som også er viktige innenfor teamledelse, i og med at disse to ledelsesformene henger tett sammen (Aasen, 2018, s. 120 & Skogen, 2021, s. 45).

Interessen for sine ansatte prøver Gjertrud ifølge seg selv å vise enda tydeligere, gjennom å være til stede ute i avdelingene, i stedet for å sitte på kontoret til enhver tid. «Som leder må man være på ballen, og tilstedeværende i barnehagen. Slik er man en leder og ikke en sjef», sier hun i intervjuet.

Her en hun inne på det Spurkeland (2021, s. 25) snakker om: Han påpeker at det er en forskjell mellom det å være sjef og leder, og tolker man ham rett, ligger forskjellen i det å være involvert i de ansattes arbeidshverdag, fram for å styre dem fra bak en lukket dør. Både han og informantene i denne oppgaven foretrekker altså relasjonsledelse framfor målstyrte ledelsesformer som NPM, som Spurkeland (2021, s. 25) mener har store svakheter.

I NPM ender man for eksempel oftere opp med sjefer enn ledere, enn i relasjonsledelse (Spurkeland, 2021, s. 16).

Selv om informantene tydelig tar i bruk relasjonsledelse i sine barnehager, er det likevel en del av relasjonsledelsen det kan virke som om de ikke er helt enige med Spurkeland i. Spurkeland (2017, s. 25) mener nemlig at det er et tydelig skille mellom ledelse av mennesker og administrative oppgaver. Dette tydelige skillet kommer ikke fram i intervjuene med Gjertrud og Anna. De sier at administrative oppgaver ofte kan handle om mennesker, og Anna bruker sykefravær som eksempel: Når noen er borte fra arbeid over tid, så er det i utgangspunktet et administrativt «problem» som må løses, men det er også en mellommenneskelig/relasjonell utfordring, hvor man må ta seg tid til å snakke om hvor skoen trykker. Spurkelands teori er ikke basert direkte på ledelse i barnehage, og sånn sett kan den kanskje ha behov for «tilpassing», når det kommer til akkurat dette.

Spurkeland (2021, s. 25) hevder også at «ledelse av mennesker er det som blir mest forsømt» – administrasjon blir altså oftere prioritert. Ut fra intervjuene med Gjertrud og Anna, stemmer ikke dette helt, selv om de heller ikke er uenige.

Anna bruker eksempelet om at administrative oppgaver som å lage planer ofte må nedprioriteres fordi man for eksempel har sykefravær i barnehagen, som innebærer at man må ut i avdeling selv. Andre ganger prioriterer man å være ute i avdelingen for å styrke relasjonen med de ansatte, sier hun også.

Når gode relasjoner er på plass, mener Gjertrud at hun har mulighet til å «pushe» de ansatte i barnehagen mer, enn om hun ikke hadde kjent dem godt. At hun kan dytte dem litt, bidrar til enda bedre relasjoner, sier hun.

## 4.2: Motivasjon

Relasjoner kan være viktige med tanke på hvordan ansatte motiveres til å gjennomføre oppgaver, men mennesker motiveres ulikt, og det finnes som nevnt i kapittel 2.1 flere teorier som ser på dette.

### 4.2.1: Maslows behovshierarki

En av de mest grunnleggende teoriene er Maslows behovshierarki, som handler om at mennesker ønsker å nå selvrealisering (Deci & Ryan, 1985, s. 36). Men for å nå denne må man «oppfylle» grunnleggende behov som å ha sikret mat og drikke, et sted å bo, et sosialt nettverk og anerkjennelse for det man gjør og er først (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s. 232-233). Selv om både fysiologiske behov og sikkerhetsbehov kan oppfylles gjennom å ha en jobb som gir lønn, kan man si at det å ha en jobb – og kanskje særlig en jobb i en barnehage – handler mer om de sosiale behovene og behovet for anerkjennelse.

Om man legger dette til grunn når man snakker om et endrings- og utviklingsarbeid, vil ansatte ønske å delta i et slikt arbeid basert på ønsket om sosialisering og anerkjennelse.

Anna mener at en god porsjon humor og det å være sosiale sammen er viktig for å drive et endrings- og utviklingsarbeid framover, og dette stemmer sann sett godt med Maslows teori.

Men denne teorien er basert på forutbestemte faktorer, og som nevnt er den ikke nødvendigvis særlig god å bruke for å forklare individuell motivasjon, da den ikke presiserer hva som ligger i de faktiske kategoriene (Jacobsen & Thorsvik, 2022, s. 232). Jacobsen og Thorsvik (2022, s. 232-233) sier imidlertid at den er god å bruke for å utarbeide belønnings-



systemer, siden den er tydelig på hva den mener mennesker har behov for overordnet. Det kan man eksempelvis tolke dithen at betyr at om man mangler mat, så er mat en god belønning som vil motivere. Men jo lenger opp i pyramiden man kommer, jo vanskeligere vil det vel være å belønne, da kategoriene på toppen er så indre drevet?

#### 4.2.2: Mestring

Mye motivasjonsteori fra nyere tid, er basert på Maslows behovshierarki (Deci & Ryan, 1985, s. 36), men det finnes også teori som har andre bein å stå på – som teorien om mestringsmotivasjon. Denne teorien er erfaringsbasert, og handler om ønsket og behovet for å mestre det man prøver seg på, enten man selv har satt forventninger, eller noen rundt det har gjort det (Rand, 1991, s. 18). Dette er en teori det er lett å se tråder til i informantintervjuene.

Gjertrud ble ansatt som styrer i sin barnehage for fem år siden, og har siden da jobbet kontinuerlig med et overordnet endrings- og utviklingsarbeid. I løpet av disse årene, sier hun, har arbeidet gradvis engasjert og involvert alle ansatte, og graden av vellykkethet har økt i takt med dette. Det mener hun handler om at de ansatte stadig har mestret de nye oppgavene, og dermed har kjent på suksess. Dette har igjen ført til at de ansatte har tatt fatt på nye oppgaver med lettere sinn.

Dette er et klassisk eksempel på motivasjon basert på å oppnå noe med suksess, framfor motivasjon basert på å unngå nederlag, om vi ser på McClellands (Rand, 1991, s. 19) teori om mestringsmotivasjon.

Et annet eksempel som Gertrud løfter, er at hun som leder, sammen med de ansatte, avklarer forventninger til endrings- og utviklingsarbeidet som gjennomføres i barnehagen. Å gjøre det, er ifølge McClelland viktig, fordi det gjør det lettere å vurdere kvaliteten på arbeidet man legger ned (Rand, 1991, s. 18-19). Og sånn kan man unngå nederlag, og oppnå suksess senere.

Anna synes at de beste endrings- og utviklingsarbeidene starter i avdelingene i barnehager, fordi det da er en eller flere ansatte som ser et behov for, og ønsker å endre, praksisen. Styrer/leder har da mulighet til å involvere den/de som løfter et ønske om endring i utarbeidningen av en plan for et nytt endrings- og utviklingsarbeid. Dette bidrar til at motivasjonen til den/de ansatte økes, sier Anna. Dette er også et eksempel på motivasjon basert på ønsket om å oppnå suksess, og på at man i fellesskap er med på å avklare forventninger, som da altså er positivt for dette.

### 4.2.3: Selvbestemmelse

Mestringsmotivasjon er et eksempel på det man kan kalle indre motivasjon – motivasjon som grunner i et indre ønske om å oppnå noe (Deci & Ryan, 1985, s. 57). Motsetningen til dette er ytre motivasjon, som da eksempelvis er motivasjon basert på at man får lønn (Deci & Ryan, 1985, s. 44). Maslows teori, om man tar utgangspunkt i Jacobsen og Thorsviks (2022, s. 233) tanker om at teorien fungerer som et belønningssystem, kan være et eksempel på ytre motivasjon i kategoriene på bunnen av pyramiden. Mat er jo på lik linje som lønn, en ytre motivasjon. Men jo høyere opp i pyramiden man kommer, jo mer kan man argumentere for at motivasjonen blir indre.

#### 4.2.3.1: Indre og ytre motivasjon

I mange yrker er det naturlig å tenke at lønn er en avgjørende faktor og hovedmotivasjon for ansatte. For å jobbe i barnehage, eller andre yrker hvor arbeidshverdagen består av å ta vare på andre mennesker, er det nærliggende å tro at indre motivasjon er en minst like viktig faktor.

Anna sier at ansatte i barnehager selvfølgelig får lønn for jobben de gjør, men hun sier samtidig at det er viktig at man ser verdien av jobben i form av noe annet enn lønn også: For eksempel at man opplever at ungene fortjener å ha trygge og engasjerte ansatte der, for at de skal ha en god hverdag. Dette er noe hun forteller at hun prøver å legge til rette for i sine barnehager, gjennom å la de ansatte få medbestemmelsesrett og påvirkningskraft over egen arbeidshverdag. Det mener hun nemlig øker kvaliteten på eksempelvis endrings- og utviklingsarbeid.

Hun peker også på at ansatte legger ned en ekstra innsats om de selv virkelig ønsker å utføre oppgaver, noe som stemmer godt overens med det Deci og Ryan (1985, s. 59) sier om at indre motivasjon er sterkere enn ytre motivasjon, og dermed også er den typen motivasjon man helst vil se hos ansatte.

#### 4.2.3.2: Integrert regulering

Men, det er ikke alltid slik at man kan få alle ansatte til å føle på indre motivasjon «automatisk» (Skogen & Haugen, 2021, s. 130).

Gjertrud sier at det i hennes barnehage brukes lang tid på å implementere endringer etter at ønskene for endring er kartlagt. Endringene skjer først etter at hun som leder trekker trådene ned og inn i de aktuelle teamene som skal jobbe med endrings- og utviklingsarbeidet,

før arbeidet så kastes litt fram og tilbake mellom alle involverte, og det reflekteres i fellesskap. Gjertrud sier at det her er viktig å få inkludert alle aktivt og gi dem eierskap til arbeidet, fordi «selv om man sitter i hjørnet og ikke er med, deltar man likevel, men da på en negativ måte». Siden Gjertrud mener at man uansett er deltakende – om man vil eller ikke – er det viktig å få økt graden av og ønsket om aktiv og positiv deltakelse, sier hun.

Og dette stemmer godt overens med det Deci og Ryan (1985, s. 58) sier, om mulighetene til å omgjøre ytre motivasjon til indre motivasjon. Og det skjer gjennom å øke selvbestemmelsesgraden de ansatte har (Deci & Ryan, 1985, s. 57-58) – altså å øke mulighetene de har til selv å bestemme over egen deltakelse.

Man kan tolke Anna dithen at man som leder selvsagt ønsker at deltakelsen til ansatte skal være motivert av naturlig indre motivasjon, eller av integrert regulering – som da er en av måtene Skogen og Haugen (2021, s. 130) mener man kan internalisere ytre motivasjon på. Integrert regulering innebærer at man som ansatt for eksempel innser at arbeidet man i utgangspunktet kanskje ikke er indre motivert for, vil gagne barna (Skogen & Haugen, 2021, s.142). Og gjør man det, har man bestemt at man vil delta fordi man skjønner at det er til det beste for alle. På sikt kan det føre til økt selvfølelse, noe som igjen bidrar til at motivasjonen faktisk blir indre og genuin (Skogen & Haugen, 2021, s. 132).

Som Anna sier: «Man jobber jo i barnehagen for barnas beste, og praksisen skal derfor alltid komme barna til gode» – avhengig av om man er indre eller ytre motivert for arbeidet eller ikke.

Men: Man kan ikke utelukke at enkelte ikke når denne formen for selvbestemmelse, og at de heller motiveres av andre ytre faktorer, som ikke – i like stor grad, eller like tydelig – lar seg internalisere. Noen vil for eksempel som utgangspunkt ikke kunne motiveres av noe annet enn lønn, av en indre pålagt tvang eller av at man får en personlig gevinst av å delta (Skogen & Haugen, 2021, s. 130-131). Så er det da opp til lederen å prøve å endre på dette.

Å gjøre det kan være et endrings- og utviklingsarbeid i seg selv, som kan handle om organisasjonskultur, og dette er det Gjertrud beskriver når hun sier at barnehagen hennes jobber overordnet med det psykososiale læringsmiljøet nå. Dette vil oppgaven komme tilbake til.

#### *4.2.3.3: Ledereffekt i SBT*

Gode relasjoner kan i seg selv føre til økt motivasjon, om man ser på Skogen og Haugens (2021, s. 133) tolking av Deci og Ryan, når det kommer til ytre faktorer som påvirker den indre motivasjonen. De påstår nemlig blant annet at ledere som er betydningsfulle for sine ansatte –

som altså har en god relasjon til sine ansatte – lettere vil kunne få de ansatte til å gjennomføre oppgaver av egen vilje (Skogen & Haugen, 2021, s. 133).

Dette er noe begge informantene gir uttrykk for at de har forståelse for, og noe de arbeider for å oppnå. Det kommer fram tidligere i denne oppgaven, under kapiteltittelen «Relasjonsbygging» i drøftingsdelen, hvor Anna og Gjertrud forteller om arbeid de legger ned for å bli godt kjent med sine ansatte og deres egenskaper. Å måle i hvor stor grad de er betydningsfulle for sine ansatte, er imidlertid umulig å gjøre uten å ha snakket med de ansatte, da det bare er de som kan si hvordan de opplever relasjonen. Det Anna og Gjertrud kan si noe om, er hvorvidt de føler og tror at de er betydningsfulle, og om de mener at de ser effekt av de valgene de tar som ledere.

Gjertrud forteller eksempelvis om hvordan det stadige arbeidet med endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen, basert på hennes fremgangsmåte de siste fem årene, har ført til utvikling. Hun peker eksempelvis på at det med tiden har blitt mindre motstand mot endrings- og utviklingsarbeidet, og at de ansatte forstår hvorfor arbeidet blir gjort.

Det kan ha noe å gjøre med måten hun kommuniserer med sine ansatte på. Om det hun kommuniserer blir oppfattet informativt, betyr det at de som mottar informasjonen føler at den er relevant og gir mening, og samtidig at de har mulighet til å løse oppgaver på selvbestemte måter (Skogen & Haugen, 2021, s. 135). Dette er den formen for kommunikasjon Skogen og Haugen (2021, s. 135) mener man bør etterstrebe. Det kan, basert på Gjertruds egne uttalelser, virke som om de fleste ansatte oppfatter henne på denne måten. Men det betyr ikke at enkelte kan oppfatte henne enten kontrollerende eller demotiverende, som bidrar til en følelse av mindre selvbestemmelse og da også mindre motivasjon (Skogen & Haugen, 2021, s. 136). Slike ting er det jo som nevnt bare den enkelte ansatte som kan svare på.

### 4.3: Organisasjonskultur

Summen av flere av elementene dette drøftingskapittelet er innom, er med på å utgjøre det som til slutt er en organisasjonskultur. Ifølge Gotvassli (2021, s. 247) handler organisasjonskulturen i en barnehage om de uformelle aspektene ved hverdagen, som eksempelvis hvordan de ansatte forholder seg til hverandre, hvor stor takhøyde det er og hvilke verdier de ansatte deler.

Både Anna og Gjertrud sier at det å jobbe kontinuerlig med endrings- og utviklingsarbeid fører til at man er bedre rustet til å ta fatt på nye slike prosesser, og at det gjør det lettere å «holde koken». Dette utgjør igjen en viktig del av organisasjonskulturen, sier de. Og hvordan denne organisasjonskulturen er, påvirker hvor motiverte de ansatte er for å bidra aktivt i

arbeidshverdagen. Begge påpeker også at de jobber for å ha en kultur som er åpen for endring: «Vi kan ikke sette oss ned å si oss fornøyde, fordi det bestandig er rom for utvikling», som Anna sier.

Selv om Gotvassli (2021, s. 261) sier at klankultur – en organisasjonskultur hvor samhold, fellesskap og lojalitet som verdier står i fokus – er svært vanlig i norske barnehager, så er det også mulig å se at Anna og Gjertruds barnehager også delvis har adhockultur. Dette er kultur hvor nettopp utvikling står i sentrum. De forteller at de gjerne tester ut nye måter å gjøre ting på, og er ikke redd for å feile – da prøver de bare på nytt eller på noe annet. Og de ser også kritisk på eksisterende praksis, for å drive utviklingen videre.

En av årsakene til at adhockulturen har blitt fremtredende i begge sine barnehager, kan være Rekom-arbeidet, som begge skryter av. Rekom er som nevnt en tilskuddsordning hvor barnehager landet over får hjelp til å drive endrings- og utviklingsarbeid på sin enhet, i samarbeid med universitet og høyskoler (Statsforvalteren i Trøndelag, 2019). Gjertrud sier at denne ordningen har fungert som ei gulrot både for henne som leder og for de øvrige ansatte, til å bli bevisste på å drive endring og utvikling av praksisen sin i barnehagen. At Rekom føles som en gulrot handler ifølge Gjertrud om at man får sakkyndige personer til å veilede seg som leder, men også veiledning i hvordan man kan legge opp endrings- og utviklingsprosesser som skaper engasjement. Og resultatet er økt kompetanse, og da også et økt ønske om å ta del i prosessene for de ansatte.

Hierarkikultur er også mulig å se spor av i måten Anna og Gjertrud organiserer barnehagene sine på. Slik kultur er preget av tydelige regler og rutiner, og har en klar ledelsesstruktur (Gotvassli, 2021, s. 260). Som funn så langt i teksten har vist, er både Anna og Gjertrud opptatt av teamledelse. De forteller at de i dette arbeidet for eksempel delegerer ansvar «nedover i systemet», og at de på den måten styrker både ansvarsfølelsen og tilliten til, og mellom, de ansatte og lederne. Selv om det altså er et hierarki til stede, påpeker Gjertrud at hierarkiet ikke handler om å utøve makt, men heller om å styrke etosen til de pedagogiske lederne, slik at de får brukt den kunnskapen de sitter på, på en nyttig og kompetansefremmende måte. Målet er altså å styrke og sikre fagligheten i arbeidet gjennom ledelse, ikke gjennom å være sjef.

Med dette sagt, er det nok imidlertid den nevnte klankulturen som står sterkest i begge sine barnehager. Og det handler om at både Anna og Gjertrud verdsetter muligheten de ansatte har til å drive langsiktig utvikling av både seg selv og fellesskapet, som fagpersoner og privatpersoner, noe som er et kjennetegn ved klankulturen (Gotvassli, 2021, s. 261). Videre står også trivsel og samhold sterkt i denne formen for organisasjonskultur, og basert på

funnene som er presentert gjennom dette kapittelet, er det helt klart at trivsel og samhold betyr mye for både Anna og Gjertrud også. At trivsel er en viktig faktor i arbeidshverdagen og på arbeidsplassen er heller ikke Haugen og Skogen (2021, s. 179-180) i tvil om.

## 5: Oppsummering

Denne oppgaven har forsøkt å finne svar på problemstillingen «Hvordan kan man som styrer/enhetsleder motivere barnehageansatte i et endrings- og utviklingsarbeid?». Et helt klart og tydelig svar er det ikke mulig å gi, men noe kan i alle fall relativt klart slås fast: Hvilken lederstil lederen har og hvilke fremgangsmåter lederen bruker har stor innvirkning.

Det er eksempelvis stor forskjell på det å drive målstyrt ledelse og det å drive relasjonsledelse eller teamledelse, og funnene i denne oppgaven viser at det i barnehager er mest hensiktsmessig at leder følger prinsippene i de sistnevnte. Gjennom å skape og ha gode relasjoner til sine ansatte, har man nemlig best mulig forutsetninger i et yrke hvor mennesker står i sentrum.

Men, det krever en solid dose arbeid å skape disse gode relasjonene. Å ha en genuin interesse for mennesker er derfor viktig for ledere i barnehager. Gjennom å bli kjent med de ansatte – både med personligheten, kompetansen og interessene deres – vil man som leder kunne tilrettelegge for at hver og en skal få utnyttet sine styrker, og det å kjenne på mestring kan være en viktig faktor for motivasjon (Rand, 1991, s. 18)). Gir lederen også de ansatte muligheten til å være «kurator» i eget arbeidsliv og øker graden av selvbestemmelse hos de dem, vil motivasjonen også øke (Skogen & Haugen, 2021, s. 133), og mest ønskelig i form av at motivasjonen går fra å være ytre til å bli indre. Om det er realistisk at ledere i barnehager skal kunne «omgjøre» ytre motivasjon til indre motivasjon hos sine ansatte, er likevel et spørsmål verdt å stille.

Svaret er nok ja, men som informantene Anna og Gjertrud sier, så skjer det ikke over natta. All endring krever nemlig tid (Gotvassli, 2021, s. 292), og det å jobbe med økt motivasjon kan være et endrings- og utviklingsarbeid i seg selv. Klarer man imidlertid å avklare forventninger til endrings- og utviklingsarbeidet man driver på forhånd, og lar alle ta del i dette arbeidet, har man allerede kommet et stykke på vei.

## Litteraturliste

Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager* (barnehageloven). LOV-2005-06-17-64.  
Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bergsland, M. D. & Jæger H. (2023). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger. (Red.), *Bachelor i barnehagelærerutdanningen* (2. utg., s. 15-51). Cappelen Damm akademisk.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i ny forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Gotvassli, K.A. (2021). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Haugen, R. & Skogen, E. (2021). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. I E. Skogen, (Red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (3. utg., s. 177-204). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Lundestad, M. (2021). Ledelse av team i barnehagen. I E. Skogen, (Red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (3. utg., s. 71-112). Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon*. Universitetsforlaget.

Skogen, E. (2021). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen, (Red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (3. utg., s. 23-54). Fagbokforlaget.

Skogen, E. & Haugen, R. (2021). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen, (Red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (3. utg., s. 113-148). Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Statsforvalteren i Trøndelag (2019). *Langsiktig kompetanseutviklingsplan: Regional ordning for kompetanseutvikling for barnehage 2019-2022*.

<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/2b3a46fd3ee648dbbbf4c144ccea3be7/langsiktig-kompetanseutviklingsplan.pdf>

Statsforvalteren i Trøndelag (2023). *Langsiktig plan: Regional ordning for kompetanseutvikling for barnehage 2022-2025*.

<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/2b3a46fd3ee648dbbbf4c144ccea3be7/langsiktig-plan-for-rekom-i-trondelag-2022-2025-revidert-nov-23.docx>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Øgård, M. (2014). Fra New Public Management til New Public Governance: Nye forvaltningskonsepter i kommunen? I L. E. Rose (Red.) & H. Baldersheim, *Det kommunale laboratoriet* (3. utg. s. 93-110). Fagbokforlaget.



# Vedlegg

## 1: Intervjuguide

### Om deg:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år med erfaring i barnehage har du?
  - Som styrer?
  - Som barnehagelærer/pedagogisk leder?

### Erfaringer:

Hvilken erfaring har du med styrt endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen?

- Hvordan vil du beskrive rollen din som styrer/enhetsleder i et endrings- og utviklingsarbeid?
  - Hvilket ansvar har du som styrer?
- Hvor lenge har dere brukt styrt endrings- og utviklingsarbeid som metode i barnehagen?
- I hvilke sammenhenger jobber dere med endrings- og utviklingsarbeid?
- Har dere noen aktive endrings- og utviklingsarbeid for øyeblikket?
  - Har du noen eksempler på endrings- og utviklingsarbeid du har deltatt i?
  - Har du vært både deltakende og/eller leder i et endrings- og utviklingsarbeid?

### Fremgangsmåte:

Hvordan er din fremgangsmåte for å påbegynne et styrt endrings- og utviklingsarbeid?

- Er endrings- og utviklingsarbeid en naturlig arbeidsmetode som benyttes i din barnehage?
- Hvilken kultur for styrte endrings- og utviklingsarbeid finnes hos dere?
- Hvordan oppstår andre ønsker om et endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen?
  - Indre motivert av deg personlig (indre press)?
  - Ønske fra personalet eller organisasjonen (internt press)?
  - Lovendring (ytre press)?
- Hvem deltar i utarbeidingen av det nye målbildet for endrings- og utviklingsarbeidet?
  - Hvordan samarbeider du med ledergruppa, og hvem består den av?
  - Hvordan nås behovene til alle i personalgruppa?

- Er det du som styrer/enhetsleder eller ledergruppa som tar ansvar for å utarbeide metoden for gjennomføringen av endrings- og utviklingsarbeidet?

**Motivasjon, overordnet:**

Hvordan forstår du motivasjon av de forskjellige barnehageansatte (pedagogiske ledere, barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter) i et endrings- og utviklingsarbeid?

- Hvordan får man hele gruppa til å bli en deltagende part i et endrings- og utviklingsarbeid?
- Er det kultur for å endre praksis gjennom et styrt endrings- og utviklingsarbeid?
- Hvordan håndterer du som styrer/enhetsleder eventuell motstand i personalgruppa/enkeltpersoner i endrings- og utviklingsarbeidet?

**Typer motivasjon:**

Som styrer/enhetsleder, hvordan styrer du disse prosessene for å motivere alle de forskjellige ansatte?

- Ytre motivasjon som utgangspunkt? (at forventning om å lykkes, innsats som kreves og belønningen for gjennomført arbeid er passende)
- Indre motivasjon som utgangspunkt? (Følelsesmessige forhold som fører til et ønske om å jobbe med endring/utvikling av praksisen i barnehagen)
- Selvbestemmelsesteori med kompetanseheving, identitet og tilknytning? (Det å ha autonomi over sin egen hverdag, men fallgruver som selvdyrkelse og selvhevdelse)

Endrer du på tilnærmelsen din til motivasjon i arbeidsmiljøet under prosessen i et endrings- og utviklingsarbeid?

**Læringsutbytter:**

Kan du fortelle noe om noen læringsutbytter du har hatt i et endrings- og utviklingsarbeid?

- Læring og utvikling blant de ansatte
- Egen utvikling av lederstil

Er det ellers noe du vil nevne/tilføye?

## 2: Samtykkeskjema



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

# Vil du delta i bachelorprosjektet

**«Motivasjon og ledelse i endrings- og utviklingsarbeid i barnehage»?**

Jeg, August Leinan, skriver våren 2024 bacheloroppgaven min på barnehagelærerutdanningen ved Dronning Maud Minne Høgskole (DMMH) i Trondheim.

Oppgaven har følgende problemstilling:

*Hvordan kan man som styrer/enhetsleder motivere barnehageansatte i et endrings- og utviklingsarbeid?*

I forbindelse med oppgaven, ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervju som kan gi innsikt i tematikken. Målet er ikke å vurdere informantenes kunnskap, men å lære om motivasjonsarbeid i barnehagen. Formålet er altså å få innsikt i hvordan ledere i barnehager jobber med ansattes motivasjon i endrings- og utviklingsarbeid.

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Det vil ikke lagre personopplysninger om deg som stiller som informant, det vil ikke bli gjort lydopptak under intervjuene, og du som informant anonymiseres i bacheloroppgaven. Det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere deg. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

Du har også mulighet til å trekke deg som informant til ethvert tidspunkt, uten å oppgi noen grunn, innen bacheloroppgaven leveres 19. april 2024.

Om du vil ha mer informasjon om prosjektet – også underveis – vil du som informant ha mulighet til å kontakte meg enten på e-post eller telefon.

E-postadresse: a\*\*\*\*\*n@gmail.com

Telefonnummer: 9\*\*\*\*\*8

## **Samtykkeskjema**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivasjon og ledelse i endrings- og utviklingsarbeid i barnehage», og jeg samtykker til:

- å delta i intervju som informant i prosjektet.

*Dato:* .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av SIKT, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.