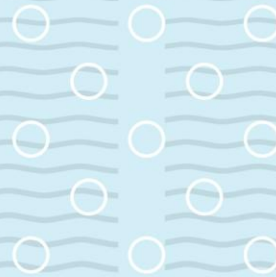


Unni Garbom

Ledelse – ingen jobb for amatører

En balansekunst mellom klarhetstenkning og kaos

I denne avhandlingen presenteres en kvalitativ studie med mål om å finne frem til noen suksessfaktorer for hvordan styrer kan lede arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling
[Kjølnes ring 56](#)
[3918 Porsgrunn](#)

<http://www.usn.no>

© 2016 Unni Garbom

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Innhold

Sammendrag	4
Forord	4
1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Kvalitet	7
1.3 Kompetanse og læring	8
1.4 Endringsledelse.....	9
1.5 Avgrensning og forskningsspørsmål	10
2. Politiske føringer, forskning og teori	12
2.1. Politiske føringer	12
2.2 Forskning om ledelse av organisasjoner.....	14
2.3 Kompetanse og læring	17
2.4 Læring i et pedagogisk filosofisk perspektiv.....	22
2.5 Utdanning og kompetanse	25
2.6 Handlingsrom	26
2.7 Ledelse i endring og utviklingsarbeid	27
2.8 Lærende organisasjoner	29
2.9 Ledelse av en lærende organisasjon	30
2.10 Ledelse og kultur for endring	31
3. Metode.....	33
3.1 Innledning.....	33
3.2 Kvalitativ metode	33
3.3 Forskerrolle, nærhet og distanse	35
3.4 Deltakerne.....	39
3.5 Fokusgruppeintervjuet	41
3.6 Bearbeiding av materiale	44

3.7 Validitet og reliabilitet.....	47
3.8 Etikk.....	49
4. Resultater og drøfting.....	51
4.1 Profesjonelt læringsfellesskap	52
4.2 Læring utenfor boksen.....	56
4.4 Faglighet i retur	59
4.6 Langsiktig og systematisk	61
4.7 Avsluttende kommentarer.....	63
4. 8 Pålitelighet av resultat	64
4. 9 Hva kan eventuelle funn brukes til, andre områder å undersøke.....	64
Bibliografi.....	65
Vedlegg.....	69
Intervjuguide fokusgruppeintervju	69
Intervjuguide for prøve på fokusgruppeintervju.....	71

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie med utgangspunkt i et fokusgruppeintervju av tre styrere. Det er en presentasjon av politiske føringer, forskning og teori i forhold til temaer som belyses i avhandlingen og som er sentrale i forhold til problemstilling. Begreper som kvalitet, ledelse, endring, kompetanse, læring og lærende organisasjon er sentrale og utgjør hovedområder i teoridelen. Utgangspunkt og tilnærming som forsker å karakterisere som hermeneutisk og fenomenologisk. Det er deltakernes forståelser av sin virkelighet som er sentralt. Forskningsdesign som er valgt, er et induktivt opplegg hvor empiri vurderes i forhold til teorien. Problemstillingen er som følger:

Hvordan leder styrer arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon?

Forord

En spennende og krevende periode ligger bak meg. Å gjennomføre master utdanning har utfordret egen endringskompetanse, evne til å stå i nye situasjoner, kaos og usikkerhet. Da har det vært godt å støtte seg til noen av perspektivene til Gert Biesta (2009) om at læring og menneskers dannelsesprosesser, innebærer både risiko og kan være smertefullt.

Master studie i utdanningsledelse på deltid har vært meningsfullt med vekslingen mellom teori, studier, lederjobb, oppgaver og feltarbeid. Jeg har fått delt, og prøvd ut underveis i studie med andre studenter og mine kollegaer, som har gitt gode tilbakemeldinger og oppmuntring underveis. Denne siste fasen med masteroppgave skriving har vært en omfattende og mer ensom jobb, som jeg til tider har opplevd som umulig å kunne gjennomføre. Jobb og andre deler av livet krever også sitt. På tross av dette har mine ambisjoner og ønsket om å forstå, tilegne meg ny innsikt og kunnskaper vært en drivkraft.

Jeg vil sende en spesiell takk til alle de som har stilt opp for meg slik at jeg har kunnet gjennomføre studie. Ved mine henvendelser til fylkeskommune og kommune administrasjon er jeg blitt møtt med positivitet og hjelpsomhet. Positivitet og engasjement karakteriserer også styrerne som har stilt opp til prøve- og fokusgruppeintervju og som har delt velvillig av sin tid, kunnskap og erfaring.

En stor takk til en tålmodig og støttende veileder, Kristin Rydjord Tholin, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og innspill. Til slutt en takk til mine kjære og nære familie og venner, som har holdt ut med meg i når jeg har vært i min skriveboble.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg føler meg privilegert som på tross av snart 30 år i yrket som barnehagelærer/styrer fortsatt opplever at jobben er både allsidig og meningsfull. ”Jakten” etter å forstå og ”fange” kompleksiteten i en organisasjon som barnehagen, hvordan lede endring - og utviklingsarbeid i retning av en lærende organisasjon, er både spennende og krevende. Endring og utviklingsarbeid er en langsiktig og kontinuerlig prosess, som fordrer utholdenhet og systematisk arbeid (Fullan, 2001; Ertesvåg & Roland, 2013).

I både Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (KD 2011) og politiske dokumenter som St. meld. Nr. 41, *Kvalitet i barnehagen* (2009) og St. meld. 24 (2013) *Framtidens barnehage*, fastslår at barnehagen skal være en lærende organisasjon, uten at det defineres eller forklares hva dette innebærer og hvordan det skal omsettes i handling. Videre fremheves satsningen på kvalitet i barnehagen og betydning av de ansattes kompetanse. Kunnskapsdepartementet sin strategi for kompetanse og rekruttering for 2014 – 2020 presiserer at et godt barnehagetilbud avhenger av de ansattes kompetanse.

Kvistad og Søbstad (2007) belyser kvalitetsarbeid i barnehagen med bakgrunn i prosjektet ”*Den norske barnehagekvalitet*” og fremhever at det ikke er en enkel faktor som gir kvalitet alene, men flere faktorer som virker sammen. Kvalitet er ikke noe som oppnås en gang for alle, men handler om en bevegelig praksis. I dette ligger det en holdning og væremåte om å være underveis og i utvikling, fordi det alltid er noe en kan forbedre eller videreutvikle. De ansattes endringskompetanse, menneskene i organisasjonen og ledernes rolle blir da essensiell.

Samfunnsoppdraget som vi ansatte har fått og ansvaret det innebærer å lede en pedagogisk virksomhet, som en barnehage, kan oppleves overveldende, både fordi det er en kompleks oppgave og at det ikke finnes enkle ”oppskrifter” på hvordan en kan få det til. Oppfatningen av hva kvalitet i barnehagen er, avhenger også av hvem som uttaler seg.

Erfaringer med og opplevelse av når jeg ”ikke får det til” som leder vekker nysgjerrighet hos meg å ønske om å forstå både menneskene og organisasjonen som jeg leder og hvordan vi virker sammen. Jeg har ambisjoner og ønsker som leder, om å bidra til læring og utvikling for de ansatte for å fremme kompetanse og kvalitet. De ansattes kompetanse har betydning for kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2013). Endringer i samfunnet og forventninger til hva en

barnehage skal være gjør at endring og utviklingsarbeid blir nødvendig for å kunne møte disse kravene. Sentralt i dette er personalets kompetanse og barnehagen som en lærende organisasjon (Ertesvåg & Roland, 2013).

Rammebetingelser som de ansattes kompetanse er en faktor som påvirker kvaliteten på barnehagetilbudet, og det fremheves både politisk og gjennom forskning (Kvalitet i barnehagen. St. meld. nr. 41, 2009; Ertesvåg & Roland, 2013). Personalgruppa i barnehagen har svært ulike forutsetninger og utdanningsnivå, fordi de ansatte er sammensatt av faglærte og ufaglærte. Dette gir lederne spesielle utfordringer i å legge til rette for faglig læring og utvikling for alle ansatte og lede barnehagen i retning av å utvikles til en lærende organisasjon.

Opplevelsen av å komme til kort og et ønske om å få til mer enn det som er mulig innenfor dagens rammer, er slik jeg erfarer, ikke uvanlig for engasjerte barnehageansatte.

For noen år siden var det et slikt hjertesukk som kom til uttrykk i pausetid fra en ansatt. En av mine kloke og erfarne pedagoger møtte denne litt frustrerte kollega med å fortelle fabelen om ”Haren og skilpadden”. Hun brukte fabelen som et bilde på at ved å være tålmodig, ta et skritt av gangen og arbeide målrettet, så vil vi på sikt eller i et lengre perspektiv få resultater. Raske og enkle løsninger er ikke svaret på komplekse utfordringer og passer dårlig i pedagogiske organisasjoner, som barnehage, hvor mange faktorer virker inn på kvaliteten. Denne fabelen gir et godt bilde nettopp av kompleksiteten i en organisasjon og hvor det må arbeides på mange ulike områder. Man må både være målrettet, tenke langsiktig og systematisk. På bakgrunn av overnevnte hendelse var det spesielt morsomt å erfare at Michael Fullan bruker den samme fabelen som min kollega, dvs. fabelen om ”Haren og skilpadden”, i avslutningen av sin bok ”Leading in a cultur of change.” Fullan bruker fabelen som et bilde på hvordan en kan lede en organisasjon slik at en får en positiv kultur for læring og endring. Han fremhever betydningen av å se kompleksiteten i en organisasjon, både ”se det store bilde”, sammenhengene, betydningen av å lære sammen, relasjoner, det moralske formålet og forståelse for endring.

På bakgrunn av disse betraktninger vil jeg undersøke mulige suksessfaktorer for å lede og håndtere denne kompleksiteten, ledelse av kompetanseheving i personalgruppa og utvikling av barnehagen i retning av en lærende organisasjon. Dette danner bakteppe for utvikling av problemstilling og valg av fokus for avhandlingen.

Min problemstilling er:

Hvordan leder styrer arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon?

Relatert til tema og område problemstillingen tar utgangspunkt i peker det seg ut noen sentrale begreper, som jeg innledningsvis vil utdype og klarlegge.

I tillegg til en kort presentasjon av og oversikt over noen sentrale begreper, som er relevant i forhold til problemstillingen, følger jeg opp med å presisere og avgrense problemstillingen og gi en oversikt over oppgaven i sin helhet.

1.2 Kvalitet

Etter flere år med satsning på kvantitet og utbygging for å oppnå full barnehagedekning har fokus de siste årene dreid over til kvalitet og innhold. Kvalitet er et honnørord og ikke enkelt å definere. Begrepet kvalitet kan belyses fra ulike perspektiver og kategorier. I rapporten *”Kvalitet i barnehager i Skandinavisk forskning 2006-2011”* (Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013, forkortet til DCER) er det gjort en gjennomgang av forskning, som er gjort i forhold til kvalitetsbegrepet i barnehagene i Skandinavia i det angitte tidsrommet. Dette er en systematisk forskningskartlegging, som er gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og inkluderer 289 ulike studier. Undersøkelsen tar for seg hva kvalitet i barnehage er og hvilke tegn som tyder på god kvalitet. Jeg vil komme tilbake til en nærmere utdyping av de kategorier av kvalitet rapporten fremlegger og måter å definere kvalitetsbegrepet.

En av indikasjonene for kvalitet i overnevnte rapport (DCER) er etterutdanning, som igjen henger sammen med læring og kompetanse. Kunnskapsdepartementet har bl.a. kommet med en strategi, *”Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020”* hvor blant annet daværende kunnskapsminister innledningsvis slår fast følgende:

En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (KD, 2013:5).

1.3 Kompetanse og læring

Kompetanse og læring er sentrale begreper i min avhandling og er gjensidig knyttet til hverandre. Kompetanse er i likhet med kvalitet et komplekst begrep og forskningen på område er begrenset (Nygren, 2004). Endringer og utvikling i samfunnet og organisasjoner gjør også at kompetanse ikke er gitt en gang for alle. Hvordan det legges til rette for kompetanseheving i personalgruppa er også et politisk spørsmål og prioritering. Dagens forventninger og krav om kontinuerlig oppdatering og utvikling av kompetanse gjør at vi snakker om et kompetansesamfunn. Begrepet livslang læring er også kommet til, som en nasjonal satsning og virkemiddel for læring gjennom hele livet for å møte dagens og fremtidens forventninger og krav. Kompetanse er et begrep som løftes frem både i stortingsmeldinger om barnehage, skole og voksenopplæring (St. meld. nr. 41 og 24) og i forskning (Nygren, 2004).

I mitt arbeid med å studere og vurdere kompetansebegrepet opplevde jeg det som forløsende å sette meg inn i Pär Nygren sin grundige gjennomgang og analyse av begrepet. I likhet med hva Ertesvåg og Roland (2013) påpeker, er min egen ledererfaring med utvikling av kompetanse, endring – og utviklingsarbeid, et krevende arbeid. Ansatte etterspør, ønsker og gir tilbakemeldinger om betydningen av faglig påfyll, men samtidig er det ingen garanti for at det fører til endring og utvikling eller ønsket kompetanse.

Boken *”Handlingskompetanse- om profesjonelle personer”* bygger på forskningsprosjektet ”I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav” (også kalt ”Kryssildprosjektet”), som er et treårig prosjekt med både kvalitativ og kvantitativ innsamlet data og analyse av disse. Nygren (2004) påpeker og stiller spørsmål blant annet ved at profesjonell kompetanse ofte omtales i entall og som et mer abstrakt begrep. Fokus for boken er at prosessen og utviklingen av en profesjonell person er en kontinuerlig og sammensatt prosess.

De prosessene der den profesjonelle personen generer sine profesjonelle kompetanser, er dobbelt situert; de er situert både i personens indre psykologiske prosesser og i hennes sosiale og kulturelle omgivelser (Nygren, 2004:5).

Hovedbegrepet i Nygren sin bok er profesjonelle handlingskompetanser, som er hva en profesjonell person utvikler både i formelle og uformelle læringsarenaer (Nygren 2004).

Læringsbegrepet sees i denne sammenheng i et sosiokulturelt læringsperspektiv, samtidig slik Nygren påpeker er også de indre psykologiske prosessene en nødvendig del av lærings og

utviklingsprosessen. Kompetanse kan ikke sees løsrevet, men i sammenheng med/i forhold til noe.

En menneskelig kompetanse kan ikke forstås hvis vi ikke samtidig vet hva den rettes mot, hva den skal brukes til. Den blir altså meningsløs uten sin gjenstand, enten den gjenstanden er et matematisk problem som skal løses eller et barns behov for omsorg (Nygren, 2004:65 (Kunnskapsdepartementet, Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen, 2016)).

Jeg vil utdype kompetanse – og læringsbegrepet ytterligere og bringer inn flere perspektiver og vil se det i sammenheng med utvalgt teori. Gert Biesta sin pedagogisk filosofiske tilnærming til læring og verdien av forstyrrelser, som Ann Sofi Larsen (2015) belyser i sin doktoravhandling *”Forstyrrelser som produktiv kraft i barnehagen,”* er både relevant og interessant for å belyse min problemstilling og i forhold til empiri.

1.4 Endringsledelse

Å være leder i barnehage er en mangfoldig og sammensatt oppgave, som krever at en mestrer å sjonglere mellom mange ulike forventninger og krav. Et billedlig uttrykk for dette ble presentert på en lederutdanning jeg deltok på, hvor det ble sagt om lederrollen at det forventes mer av en leder enn det forventes av superhelter eller hva vi forventer av oss selv. Dette frambrakte mye smil og latter, men også gjenkjennelse. Å være leder, og i denne forbindelse leder i barnehage, er en sammensatt rolle med mange ulike forventninger og oppgaver å ivareta. Opplevelsen av å skulle være ”multikunstner” kan til tider oppleves frustrerende, men allsidigheten er også det som gjør jobben spennende. Lederrollen innbefatter administrative oppgaver, personalledelse, kompetanseheving, oppfølging av enkeltbarn/foreldre, tverrfaglig samarbeid, rekruttering, HMS arbeid for å nevne noen av oppgavene og funksjonene. Mange av oppgavene som tillegges lederrollen er ikke kompetanse som er gitt gjennom grunnutdanningen. I undersøkelsen om kompetansebehov i barnehagen kommer det frem at annenhver styrer og pedagogisk leder uttrykker behov for mer kompetanse i ledelse (Gotvassli m.fl, 2012).

Barnehagen som organisasjon har, som tidligere nevnt, ingen ensartet personalgruppe. Personalgruppa er sammensatt av mennesker med ulik utdanning og erfaring. Dette gir spesielle utfordringer i ledelse av endringsarbeid og å fremme utvikling av en lærende organisasjon. Spekteret kan strekke seg fra fullført grunnskoleutdanning, ikke barnehagefaglig utdanning/erfaring, til førskolelærere med videreutdanning og masterutdanning. På

landsbasis er det store variasjoner i tilgang på fagutdannede og bemanningsnormen er kun angitt med antall pedagoger i forhold til barn, slik at rammene for barnehagedrift er ingen enhetlig størrelse. Lov om barnehager slår fast at det skal være forsvarlig pedagogisk ledelse og at den enkelte barnehage skal ha en dagligleder med barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. Det stilles ikke krav til lederutdanning for styrer, og bare et fåtall av styrerne har spesiell kompetanse innenfor organisasjon og ledelse (1 %) (Østrem, et al, 2009). Med dette som utgangspunkt skal styrer lede kompetanseheving av personalet og levere kvalitativt gode barnehager for alle barn.

I avhandlingen velger jeg hovedsakelig å bruke begrepet leder for styrer.

Fullan (2001) påpeker at han gjennom sin forskning om ledelse av endringsprosesser kan påvise at de ulike typer organisasjoner ikke skiller seg vesentlig fra hverandre. Ledelse av kompetanseheving henger sammen med ledelse av endring og hvordan en kan utvikle en kultur for læring i en organisasjon. Michael Fullan (2001) og Ertesvåg og Roland (2013) er sentrale teoretiske kilder for å belyse hvordan en kan lykkes med å lede endringsarbeid i en organisasjon.

Senge (2004) sin helhetlige modell for utvikling av en lærende organisasjon med de fem disipliner og systemisk tenkning er også sentral i forhold til å forstå begrepet lærende organisasjon. Dette utdypes i teoridelen.

Den teoretiske tilnærming har også satt sitt preg på utarbeidelse av intervjuguiden og har av den grunn indirekte gitt retning for empirien.

1.5 Avgrensning og forskningsspørsmål

Utvikling av personalgruppa og deres kompetanse i forhold til å fremme kvalitet er et kontinuerlig forbedringsarbeid. Kvalitet er heller ikke noe som kan oppnås en gang for alle. Barnehagen som organisasjon er ikke statisk, men skal være i endring og utvikling og det er mange variabler som påvirker. Kompleksiteten som ligger i å kunne identifisere hva som påvirker i positiv eller negativ retning i en personalgruppe en selv er en del av er ikke enkelt. Oppdraget er imidlertid klart formulert:

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (KD, 2011:22).

Selv om oppdraget er tydelig artikulert gjenstår det å fortolke ord, begreper og omsette de i praktisk handling. For hva betyr for eksempel begrepet *en lærende organisasjon* og hva vil det innebære og være *i endring og utvikling*?

I min studie er formålet både å belyse og komme nærmere hva suksesskriteriene er og hvordan en leder en organisasjon slik at ord blir til handling, det vil si at det er samsvar mellom det en sier og det en gjør. Kompetanseheving forutsetter mer enn fine ord en kursdag. Nygren (2004) løfter nettopp frem handlingsperspektivet, det å kunne handle i profesjonelle sammenhenger. Tid til kurs/opplæring har liten hensikt om det ikke fører til endring/utvikling av praksis.

Gjennom teori og egen empiri vil jeg belyse suksessfaktorene i ledelse av kompetanseutvikling i personalgruppa med utgangspunkt i endrings- og utviklingsarbeid og barnehagen som lærende organisasjon. Ambisjonene mine er å kunne tilføre ny innsikt og forståelse innenfor områdene som belyses i avhandlingen, og på den måte bidra til økt kvalitet i ledelse av kompetanseheving av personalet og derav økt kvalitet på innholdet i barnehagen.

I avhandlingen undersøker og belyser jeg hvilke valg og prioriteringer styrer gjør for å fremme læring og utvikling i personalgruppa og for å utvikle en lærende organisasjon. Hvilke forståelser har styrer av når læring og utvikling skjer? Hvordan vurderes kvalitetsutvikling i egen organisasjon?

I denne sammenhengen ønsker jeg å fokusere primært på suksessfaktorer og konstruktive erfaringer. Derfor har en premiss for utvalg av informanter vært at de har deltatt på lederutdanning og derfor har spesielt gode forutsetninger, kompetanse og innsikt på område. Problemer og utfordringer i en organisasjon er ofte i fokus for en leder, om det er oppfølging av HMS arbeid, sykemeldte, begrensninger i økonomi eller andre områder. Ved å fokusere på mulige suksessfaktorer fremheves det hva som fremmer kompetanseutvikling og hva som en leder med fordel kan gjøre mer av (Løsningsfokusert tilnærming/LØFT). Deltakerne i fokusgruppeintervjuet jeg har gjennomført er ledere. Utvalget av teori underbygger også dette. Samtidig ønsker jeg å belyse og problematisere utfordringene som ligger i kompleksiteten i å få til læring og utvikling i en organisasjon. Dette for å få en balanse og realisme i forhold til forskningsområde og hva en som leder også må forholde seg til.

Det er gjennomført kvantitative og kvalitative studier i barnehage i forhold til kvalitet på innhold og kompetansebehov for personalet, som kan være relevant å bruke i forhold til denne

studie. Kunnskapsdepartementet har initiert en kartlegging av kompetansebehov i barnehagen (Gotvassli m.fl., 2012) hvor ett av hovedfunnene er et behov for kompetanseheving i ledelse for styrer og pedagogisk leder.

I *Alle teller mer* (Østrem m.fl., 2009), som er evaluering av implementering av rammeplanen, avdekkes det at det er nødvendig med en systematisk og langsiktig kompetanseheving av personalet. I forhold til barnehagen som en lærende organisasjon fremhever Bleken (2005:63) at det bl.a. må arbeides med en konkretisering av planlegging og organisering av det pedagogiske arbeide og rådgivning/veiledning av personalet. I denne avhandlingen er det relevant og ta med teori i forhold til ledelse, endrings- og utviklingsarbeid i organisasjoner og om lærende organisasjoner. Videre er lærings- og kompetansebegrepet utdypet.

2. Politiske føringer, forskning og teori

I dette kapittelet vil jeg belyse problemstillingen ut fra ulike perspektiver. De politiske føringene for arbeidet med kompetanseheving henger også sammen med utvikling av kvalitet, som er det overordnede og uttalte målet for barnehagens innhold og tilbud for barna. Videre ser jeg på hva forskningen sier om ledelse i barnehage spesielt. Kompetanse, som er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (NOVA6/2008), belyses gjennom ulike innfallsvinkler. Endringer i samfunnet virker inn på barns og familiers livsvilkår og derav også barnehagens rolle og innhold. Utvikling skjer gjennom endring. Med bakgrunn i politiske føringer og argumenter om hva som er vesentlig for utvikling av kvalitet og tilsvarende forskning, vil jeg med utgangspunkt i valgt teori og empiri belyse problemstillingen i enkelt elementer og helhet. Det handler om lederens rolle i kompetansehevingsarbeidet og fremme av barnehagen som en lærende organisasjon. Kompetanseheving og læring er to sider av samme sak (Nygren 2004) og vesentlig for å forstå mekanismene som påvirker og fremmer kompetanseutvikling i personalgruppa.

2.1. Politiske føringer

Barnehagens plass i samfunnet har endret seg på flere områder de siste årene. Noen av endringene som har fått stor påvirkning på barnehagens rammer de siste årene er for eksempel foreldre/barns juridiske rett til barnehageplass, at barnehagene kom under kunnskapsdepartementet og at en ser barnehagen som en del at utdanningsløpet/livslang læring. Forventningene til bl.a. innhold, kvalitet og rollen barnehagen skal ha i samfunnet er mange. Politisk er det uttalt at en ser barnehagen bl.a. som et middel for utjevning av sosiale

ulikheter, iverksetting av tidlig innsats, fremme av inkluderende fellesskap og forebyggende arbeid på flere områder (St. melding 41). Videre skal de ansatte møte foreldrenes ulike forventninger og rettigheter og ikke minst oppfylle mandatet som er gitt i forhold til det faglige og kvalitative innholdet i tilbudet til barna. Personalets faglige kompetanse fremheves som barnehagens viktigste enkeltkomponent for kvalitet av departementet (St. melding 41). Samtidig understrekes kontinuerlig kompetanseheving som vesentlig for å kunne møte endringer i samfunnet (St. meld 24 og NOU 2012:1). Personalets ulike kompetansenivå gir styrer spesielle utfordringer med å få med alle i en felles kompetanseheving, som er meningsfull for alle.

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en strategi for kompetanse for fremtidens barnehage for perioden 2014 – 2020 hvor det fremheves at;

”En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne” (KD, 2013:5).

Forskning på barnehageområdet fremheves som et prioritert område for å få økt kunnskap om kvalitet (St. meld. 41 og St. meld. 24).

Styrers rolle og oppgaver er i endring ved bl.a. at barnehageadministrasjon bygges ned i noen kommuner, det etableres flere større enheter og det er større konkurranse mellom barnehagene. Dette kan medføre flere utadrettede og administrative oppgaver for styreren.

Nåværende regjering viderefører satsningen på å heve kompetanse for ansatte i barnehagen, som styrerutdanning. Styrerutdanningen kom som konsekvens av et behov for økt ledelseskompetanse for å møte endring og utvikling i barnehagesektoren og som en del av arbeidet med kvalitetsutvikling. Dette samsvarer med de opplevde behovene for økt kompetanse i ledelse som styrere gir uttrykk for i kartlegging (Gottvassli m.fl., 2012).

En ny stortingsmelding om kvalitet i barnehagen kom i år, dvs. Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Ny rammeplan skal bygge på denne og er planlagt ferdig i 2017. Det har vært store debatter om denne St. meldingen og den ser ikke ut til å få tilstrekkelig oppslutning i Stortinget. Om det vil føre til endringer på bemanningsnorm på et tidligere tidspunkt enn planlagt eller krav til ansattes kompetanse vet vi ikke på nåværende tidspunkt. Fokus på kvalitet belyses og vurderes ut fra ulike innfallsvinkler og det vurderes å innføre systemer for å følge opp og vurdere kvalitet på i

barnehagene. Dette er ikke tatt med i denne avhandlingen, fordi det kom frem i avsluttende fase av arbeidet.

2.2 Forskning om ledelse av organisasjoner

Studier i forhold til ledelse i barnehage er begrenset både i nordisk og internasjonal sammenheng. SINTEF sin rapport ”Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt” kom ut i 2014 på oppdrag fra Utdanningsforbundet for å gi en samlet oversikt på forskning om ledelse i barnehage og skole.

En del av den forskningen som rapporten tar for seg er NOKUT sin evaluering av førskolelærerutdanningen.

En av de mest sentrale utfordringene som ble påpekt i evalueringen var at kompetanse man fikk av utdanningen ikke samsvarte med kompetansebehovet i praksisfeltet. Herunder ble det påpekt at utdanningen tok inn over seg ledelsesaspekter i svært liten grad, og at utdanningen bør fokusere mer på kollegaveiledning og ledelse generelt (SINTEF, 2014:21).

Rapporten påpeker at ledelsesbegrepet er mer uklart og avhengig av kontekst i barnehage enn i skole. Den gir ikke noe fasitsvar på hva god ledelse er. Forskningen på område er svært begrenset og ledelse i barnehage spesielt, fordi den skandinaviske modellen for barnehage skiller seg fra verden for øvrig og ulikheter i begrepsbruk gjør det vanskelig å sammenligne. Det fremheves at en modell for ledelse av barnehage som er tatt i bruk i Norge hvor det skilles mellom administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personalledelse og ledelse utad. Administrativ ledelse er å følge opp rutiner, økonomi, rapporter m.m., pedagogisk ledelse går på barnehagefaglig ledelse, personalledelse dreier seg om å få de ansatte med seg mot felles mål utvikling av barnehagen som organisasjon og strategisk ledelse er den utadrettede ledelsen i forhold til eier, samarbeidsparter m.m.

Rapporten beskriver fire ulike retninger for ledelse som er fremtredende i ledelsesteoriene fra oppvekst og utdanningssektoren (SINTEF, 2014:15-18):

Distribuert ledelse beskrives på litt ulike måter, men det er mer fokus på organisasjonen, faglighet og felles ansvar for medarbeidere og ledere.

Pedagogisk ledelse er også faglig ledelse, ledelsen må være kunnskapsbasert. Det er avgjørende at lederen kan sette faglige mål, følge opp ansatte, gi tilbakemeldinger og systematisk kompetanseutvikling for de ansatte.

Transformasjonsledelse tar utgangspunkt å få frem meningsinnholdet i arbeidet, inspirere og motivere sine medarbeidere.

Kollektiv ledelse, også kalt demokratisk ledelse, ledelse av læring har flere likhetstrekk med distribuert ledelse, men tar innover seg i ennå større grad medarbeidernes og leder felles ansvar for å utvikle organisasjonen.

Selv om forskningen ikke kan gi et entydig svar på hva god ledelse i barnehage er, utpeker det seg noen tendenser og oppsummering i rapporten har med følgende punkter (SINTEF, 2014:29, 30).

- Innsikt og oversikt på barnehageområdet er en forutsetning for å kunne få til distribuert ledelse, som er nødvendig for å delegerer og fordele ansvar.
- God ledelse i barnehage er avhengig av distribuert ledelse blant annet pga. større enheter, men at også ansatte trenger å følges opp.
- Styrer må kunne fagfeltet
- God ledelse kan ledelse, derfor er kompetanseheving vesentlig i pedagogikk og ledelse
- Gode ledere er gode til å utøve strategisk ledelse
- Tid til ledelse, ønske om å lede
- Gode ledere har et nettverk med andre

I ledelsesteoriene er tendensen at det er gått fra å se på ledere som individer med egnede (eller uegnede) egenskaper, til å se på ledelse som en prosess eller en arbeidsmåte. Fokus på god ledelse er endret fra "den beste blant likemenn til den profesjonelle leder", sagt på en annen måte fra lederegenskaper til ledelsesmåte (SINTEF, 2014:15).

I rapporten deles forskningen, som er gjort i Skandinavia om kvalitet i barnehage, inn i fire kategorier av kvalitet, dvs. strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet.

Strukturell kvalitet innebærer de rammer som er satt for driften som bemanning, utdanning, ressurser, gruppestørrelse, lokaler og rammeplan.

Prosesskvalitet handler om samspill mellom barn og ansatte. Videre inkluderer det barnehageledelse, kompetanse omsatt i handling og læringsmiljø.

Innholdskvalitet handler om hvordan barnehagen oppfyller mandatet som ligger i rammeplan.

Resultatkvalitet omhandler effekten eller resultatene på individ og samfunnsnivå.

De ulike kategoriene av kvalitet påvirker hverandre gjensidig og er vanskelig å skille fra hverandre. I rapporten konkluderes det med at forskning, som belyser ulike sider av kvalitetsbegrepet er begrenset, men at ut fra det som foreligger er det noen tydelige indikasjoner.

Samlet sett peker forskningen om kvalitet i skandinaviske barnehager på noen helt konkrete forhold som viktigheten av fastlagte rammer for antall voksne pr. barn, det å ha en rammeplan og mulighet for både uformell og formell lek og læring, samt etter- og videreutdanningsforhold. Den peker dog også på viktigheten av god ledelse og gode relasjoner, forhold det ikke finnes konkrete oppskrifter på, men som vi kan konkludere er svært relevante å fokusere på (Kvalitet i barnehager i Skandinavisk forskning 2006-2011:34).

Rapporten påpeker at det er et paradoks at i forskningen som er gjennomgått omhandles ledelse som en del av strukturell og ikke prosessuelt fenomen. Noe som det stilles spørsmål ved nettopp fordi forskning påviser at god ledelse avhenger av gode relasjoner.

Resultatene gir indikasjoner på noen sentrale områder for kvalitet. Det er tid, ansattes refleksjon, relasjon, sterk ledelse og etterutdanning. Sterk ledelse innebærer tydelighet og rammer, men også veiledning.

Kvistad og Søbstad (2007) påpeker at det er utfordrende å finne en definisjon av kvalitet som alle kan samle seg om. I prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"(2004), som de har vært hovedansvarlig for, ble følgende definisjon av kvalitetsbegrepet foreslått:

Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er (Kvistad og Søbstad, 2002:17).

Gotvassli gjennomgår ulike sider av kvalitetsbegrepet i barnehage, med bakgrunn i forskning og han konkluderer med at i forhold til kvalitet, uavhengig av innfallsvinkel, vil de ansattes kompetanse være sentralt (Gotvassli, 2013).

2.3 Kompetanse og læring

Kompetanse i yrkessammenheng handler enkelt sagt om å ha forutsetninger for å utføre sitt arbeid. I en lærende organisasjon, som barnehagen skal være, er det både enkeltindividets, gruppene og organisasjonens kompetanse sentralt og hvor ord/teori skal omsettes i handling. I barnehagen hvor de ansatte er ulike i utdanningsnivå og har ulike forutsetninger/erfaringer med læringsprosesser, gir spesielle utfordringer for organisasjonen og ledere i forhold til utvikling av kompetanser. Kompetanseheving har betydning for å ha en felles faglig forankring, forståelse og språk for arbeidet. En annen side av arbeidet med kompetanseheving er hva som fører til læring. Opplæring, kurs, lese en fagartikkel m.m. fører ikke automatisk til at den enkelte/organisasjonen lærer og utvikler sin kompetanse.

Samtidig er kompetansebegrepet mer komplekst og sammensatt. Jeg tar i denne avhandlingen utgangspunkt i Nygren sitt begrep handlingskompetanse, som er utviklet med bakgrunn av resultatene fra forskningsprosjektet *"I kryssild mellom utdanning og praksisfeltets krav"*, som startet i 2001 (Kryssildprosjektet), og som ble gjennomført ved Høgskolen i Lillehammer over en treårs periode. Kompetansebegrepet belyses av Nygren på en meget grundig og omfattende måte, og jeg vil ikke innenfor denne avhandlingens rammer yte hans teorier full rettferdighet, men trekke ut noen sentrale deler.

Nygren (2004) presiserer at kompetanse som begrep ikke kan betraktes som noe abstrakt, generelt eller allment, men handler om den konkrete kompetansen en person har behov for, for å kunne handle i sitt praksisfelt. Han problematiserer at noen vil skille personlig kompetanse fra profesjonell kompetanse, fordi dette blir et kunstig skille. En kan ikke skille person fra profesjon.

Alle profesjonelle kompetanser er personlig utformede kompetanse (Nygren, 2004:86).

Nygren (2004) påpeker at i relasjonsbaserte yrker har vi forlatt idealer om verdi – og følelsesnøytralitet, som ikke lar seg gjøre eller er ønskelig. Følelser, verdier og ideologi er en

del av det å være menneske, samtidig som det bringer inn etiske dilemmaer i forhold til for eksempel likebehandling. Din personlighet vil også prege hvordan du utfører din profesjon.

Verdier og ideologi er forankret i følelser og det som er betydningsfullt for oss. Samtidig er vi en del av et større fellesskap/praksisfellesskap hvor det formes og utvikles ideologiske formasjoner. Vi både formes av konteksten vi er en del av samtidig som vi er med på å påvirke fellesskapet vi er en del av.

Disse ideologiske formasjonene integreres og fungerer så som en del av personens handlingsberedskaper (Nygren, 2004:93).

Ideologier er mer eller mindre bevisste hos mennesker, men kommer frem i menneskers handlingskompetanser.

Begrepet profesjonell personlighetsregulerende ferdigheter lanseres, med begrunnelse i at verdi og følelsesnøytralitet er verken ønskelig eller mulig. Samtidig gir det etiske og moralske dilemmaer for hvordan dette påvirker utøvelsen av sin profesjon. I arbeidet med å utvikle seg til profesjonell person utvikles hele personen dvs. menneskelig kompetanse, som inkluderer både det personlige og profesjonelle.

Den profesjonelle persons tilblivelse, beskrives som en lærings- og utviklingsprosess over tid. Nygren trekker frem den utdanningspolitiske ambisjonen om *Livslang læring*, som også underbygger den langsiktige tenkingen om læring. Nygren bringer inn en forståelse av den profesjonelle tilblivelse hvor personen formes gjennom sin deltakelse i ulike praksisfellesskap. Han bygger videre på Dreier mfl. sitt begrep *deltakerbaner* og skiller mellom tre ulike deltakerbaner. Dvs.

- *Institusjonalisert, profesjonell deltakerbaner*
 - *Institusjonalisert, profesjonell læringsbane*
 - *Personlig, profesjonell deltakerbane*
- (Nygren, 2004:243).

Den profesjonelle person tilblivelse formes gjennom både innenfor de rammer hvor læring er tilsiktet, som profesjonsutdanning, videre- etterutdanning, ute i praksis og i mer uformelle rammer. Uformelle arenaer kan være fellesskap som studievenner og personlige erfaringer som også virke inn på hvordan en utvikler seg som fagperson. Etter hvert vil deltakelse i ulike praksisfellesskap forme den du utvikler deg til som fagperson. Praksisfellesskapets rammer,

både i det formelle og uformelle, verdier, ideologi og kultur og hvilken posisjon deltakerne har, virker inn på hverandre og har en betydning for den enkelte profesjonelle person og for fellesskapet.

Nygren bygger sine teorier på en sosiokulturell forståelse og at læring bl.a. skjer gjennom å delta i et fellesskap, nærmere bestemt et praksisfellesskap. Relasjoner og handlingssammenhenger påvirker læringen og læringen er da en kollektiv prosess. Selv om de ansatte arbeider helt eller delvis hver for seg, utvikles en felles praksis ut fra at de er organisert og strukturert ut fra de mål og midler som gjelder for virksomheten. De ansatte er avhengig av hverandre og må også ha kunnskaper om hverandre og sammen så utvikler de ansatte en felles praksis. Nygren kaller dette handlingssammenheng. I prosessen med å utvikle sin profesjonelle handlingskompetanse skjer det i et samspill mellom de indre psykiske prosesser og ytre prosesser som vil si de sosiokulturelle/mentale prosesser. Nygren deler handlingskompetanse inn i fem hovedelementer som er; yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevante handlingsberedskap. Disse elementene påvirker hverandre og samlet sett utgjør en persons totale kompetanseprofil, som er unik for den enkelte. Begrepet profesjonelle personers tilblivelse tar utgangspunkt i et utviklings – og prosessperspektiv. Nygren (2004) bruker begrepet profesjonell handlingskompetanse.

Å ha en profesjonell kompetanse innebærer da

- *i forhold til bestemte krav å være i stand til å mestre en eller flere av de oppgavene som er tillagt profesjonen som legitime profesjonsoppgaver*
 - *å ha myndighet til å kunne fatte de beslutninger som kreves for å kunne utføre de legitime profesjonsoppgavene*
 - *å ha legitimitet til å utføre bestemte oppgaver som en del av profesjonsutøvelsen*
- (Nygren 2004:151).

Et viktig poeng for Nygren er at kompetanse er relasjonell, fordi en må se det i forhold til noe/noen.

Læring er ikke noe som automatisk skjer, men er avhengig av indre og ytre betingelser, som kompetanse skal utvikles eller brukes innenfor, slik Nygren påpeker. Indre betingelser dreier seg om en *”persons intellektuelle og emosjonelle psykiske prosesser”*, de ytre betingelsene

dreier seg om ”den sosiokulturelle og materielle konteksten”. Disse påvirker hverandre gjensidig (Nygren 2004).

Innsikten om handlingskompetansens dobbelte situerthet, det vil si at kompetansen er situert både i de forholdene som er de indre og de ytre betingelsene for dens utvikling, er i følge teorien en nødvendig forutsetning for å kunne forstå selve dynamikken i en persons kompetanseutvikling (Nygren 2004:321).

Kryssildprosjektet og Nygren sin forskning relateres til relasjonsbaserte yrker.

Nygren argumenterer for å bruke flertallsformen av kompetanse, dvs. at det handler om den profesjonelle persons kompetanser. Summen av de kompetanser en profesjonell person innehar er personens kompetanseprofil.

Alle de settene av handlingskompetanser som en person utvikler, kommer til uttrykk i det jeg kaller den enkelte persons totale kompetanseprofil (Nygren, 2004:163).

Innledningsvis i dette kapitlet uttrykte jeg at kompetanse i yrkessammenheng handler om å ha forutsetninger for å utføre sitt arbeid. Hovedelementene i den profesjonelle handlingskompetansen deler Nygren i fem hovedelementer, som nevnt tidligere. De fem elementene; yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant beredskap.

Kort fortalt og forenklet er yrkesrelevante kunnskaper, kunnskaper en skal tilegne seg gjennom sin profesjonsutdanning. Yrkesrelevante ferdigheter er å omsette kunnskaper i handlinger og ferdigheter som skal tilegnes/oppøves gjennom praksis i løpet av utdanningen og innsikt/kjennskap personen får om seg selv i møte med praksis.

Begrepet yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, er en betingelse for yrkesutøvelse. Det handlingsrommet den profesjonelle yrkesutøver trenger for å utføre sitt arbeid.

I yrkesidentitet ligger individuell og kollektiv identifisering, som virker inn på profesjonell yrkesutførelse, veiledende og motiverende.

Yrkesrelevant handlingsberedskap rommer de fire andre hovedelementene.

Beredskapen er utformet som en bestemt handlingstendens, nemlig i en integrert helhet av en emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å utføre de handlingene som løser og/eller legitimerer bestemte oppgaver – for eksempel de oppgavene som er

knyttet til barnevernsutredninger – i den profesjonelle praksisens ulike situasjoner og kontekst i tråd med bestemte behov eller mål (Nygren, 2004:177).

Avslutningsvis, i forhold til Nygren sin teori, vil jeg kort redegjøre for forhandlinger som skjer i praksisfellesskapet, som er med på å utvikle kontekstspesifikke handlingskompetanser.

Forhandlingene mellom praksisfellesskapets medlemmer kan være i forhold til alt fra mål og verdier og valg og prioriteringer. Noe av det som står på spill i disse forhandlingene er

posisjon, grad av kontroll, kunnskaper og ferdigheter og mening (identitet, verdier og ideologier) (Nygren, 2004:179).

Kort sagt hva som skal være styrende/gjeldende i praksisfellesskapet.

Et annet perspektiv som Ann – Sofi Larsen (2015) har med i sin avhandling ”*Forstyrrelses paradoksale kraft*” (2015) er potensialet som ligger i forstyrrelser i det pedagogiske arbeidet. Forstyrrelser kan være noe som utfordrer, dilemmaer, ulike forståelser m.m. og hvordan personen håndterer den, eventuelle vurderinger og refleksjoner som gjøres i etterkant. Larsen (2015) bygger sin avhandling på analyse av samtaler og språk, som brukes av personalet om deres pedagogiske praksis.

Artikkelen argumenterer for at fortellinger fra praksis, og gjentatte samtaler om disse, har kraft til å utfordre forestillinger, språk og handlinger i pedagogisk arbeid. Samtidig bidrar den med et kritisk perspektiv om hvordan diskursive forståelser kan konstruere «sannheter», forestillinger og monologer, hvor mangfold, tvil og motsetningsfylte perspektiv ikke reflekteres og verdsettes (Larsen, 2015:82).

Forstyrrelser er noe som destabiliserer og som rommer en mulighet for å stoppe opp å stille spørsmål og reflektere over egen praksis. I dette ligger også potensialet for å vurdere ulike forståelser, læring og utvikling. Larsen referer til Biesta og hvordan forstyrrelser/brudd kan tilføre noe nytt og skape noe nytt. I sammenheng med dette handler det også om å åpne opp for medvirkning og fremme demokrati. I en profesjon som barnehagelærer, står en i en posisjon med makt og innflytelse på små menneskers liv. De ansettes språk og ordsetting om barn og hvordan situasjoner og hendelser forstås er med på å definere mennesker. Ved å stoppe opp ved forstyrrelser og åpne opp for ulike forståelser gir det rom for kritisk refleksjon og læring.

Samtalene, som kommer i gang på bakgrunn av forstyrrelser, er derfor av vesentlig betydning fordi de har kraft til å produsere gjentagelser og dermed bidra til å forvandle, fornye og forandre (Larsen, 2015:91).

Jeg setter dette i sammenheng med utvikling av kompetanse og læring i praksisfellesskapet.

Postholm fremhever betydningen av å lære sammen og av hverandre. Læring er en aktiv prosess. Det refereres til flere forskningsresultater, som påviser verdien av samarbeidsaktiviteter for å legge til rette for læring. Dialog og refleksjon mellom kollegaer på bakgrunn av praksis er betydningsfullt for å få til endring. Å reflektere sammen fremmer også mer refleksjon. Gode betingelser for læring i kollegiet er at det er trygghet for å diskutere erfaringene sine *”i en trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære”* (Postholm 2012:32).

En annen interessant side ved læring, som trekkes frem er betydningen av at lærerne må lære å lære for å kunne ta ansvar for egen læringsprosess (Postholm, 2012).

Det kan bety at den enkelte må ta et personlig ansvar for sin læringsprosess. Eller slik som også Nygren (2004) påpeker, at læringen må aktivisere noe i den enkelte, dvs. en vekselvirkning mellom individuelle indre prosesser og de sosiale og kollektive prosessene.

Postholm (2012) henviser til Vygotsky og Dewey i forhold til læring.

Læring skjer i møte mellom personer og den konteksten de er i. Dette betyr at mennesker er aktive i læringsprosessen, de har en idé, som Dewey sier, og det igjen betyr at de må ha en motivasjon eller et behov for å utføre ulike aktiviteter som kan føre til læring. Mennesker må ha vilje til handling (Postholm 2012:10).

2.4 Læring i et pedagogisk filosofisk perspektiv

Problemstillingen min rommer både områdene kompetanseheving og utvikling av en lærende organisasjon, som innebærer en kontinuerlig og langsiktig prosess for å fremme endring og utvikling. Motstand mot endring er å forvente hos både enkelt individer og i organisasjon (Ertesvåg, Roland, 2013). Mangfoldet av mennesker som samles i organisasjoner som barnehage utfordrer forhandlingene om hva som skal være gjeldende (Nygren, 2004).

Jeg velger å ta med noen av Biesta (2009) sine perspektiver om læring, fordi endring og læring rommer forstyrrelser og risiko. Sagt med Larsen (2015) sine ord:

I et barnehagefelt som arbeider for å anerkjenne kompleksiteter og mangfold, kan dette arbeidet ses på som en vesentlig del av personalets ansvar, fordi det bidrar med å yte motstand mot forhold som reduserer kompleksiteter og mangfold. Et hvert forsøk på å gjøre det unike og spesielle om til det samme, yter vold og urett mot den andre og kan betraktes som uansvarlighet (Larsen, 2015:94).

Biesta (2009) ser læring og utdanning i et demokratisk dannelsesperspektiv. Teorien er forankret i lærer og elev perspektiv, men jeg mener hans teori er overførbar uavhengig av "elevens" alder. Biesta (ibid) er kritisk til at læring og utdanning i stor grad rettes mot et gitt produkt og viser til faren ved å reprodusere kunnskap versus betydningen av å gi rom for å oppdage noe nytt i fellesskapet. Han viser til tradisjonelle oppfatninger av læring som *tilegnelse av noe eksternt* i den forstand at eleven forsøker å mestre eller internalisere etablert kunnskap, versus et læringssyn som ser på læring som en form for *reaksjon på forstyrrelse*. Argumentasjonen om at *forstyrrelseslæringen* er mer betydningsfull pedagogisk sett, forutsetter at man medgir at utdanning ikke utelukkende dreier seg om overføring av kunnskap, verdier og ferdigheter, men i stor grad også om elevens individualitet, subjektivitet og tilblivelse i verden. På bakgrunn av dette læringssynet hevder han at

et av hovedansvarsområdene for utdanning er at stille muligheter til rådighet for, at individene kan bli til i verden, (Biesta 2009:38).

Dette dreier seg først og fremst om å skape situasjoner der elevene kan og må reagere, og at lærerne må vise interesse for og gi plass til den enkelte elevs reaksjoner. Han understreker imidlertid at dette ikke innebærer at enhver reaksjon vil være tilstrekkelig eller må aksepteres. Det å *bli til i verden* handler følgelig ikke om selvutfoldelse, men derimot er det *fuldstændigt relationelt* og handler om å tre inn i det sosiale. Utover å skape rom for reaksjoner og diskusjoner er det videre helt nødvendig at lærerne:

utfordrer deres elever til at reagere ved at konfrontere dem med det, der er anderledes og ved at stille så fundamentale spørsmål som "hvad mener du om det?", "hvor står du?" og "hvordan vil du reagere på det"? (Biesta 2009:38).

Det legges til grunn at:

disse spørsmål på en meget fundamental måte er pædagogiske spørsmål, fordi de utfordrer elevene til å vise, hvem de er og hvor de står (Biesta 2009:39).

Sett i forhold til den profesjonelle persons tilblivelse handler dette blant annet om å bevisstgjøre seg selv, få frem verdier og ideologier og vurdere disse i forhold til oppdraget en skal utføre.

På den andre siden legger Biesta ikke skjul på at dette er vanskelig og potensielt ubehagelige spørsmål, fordi læreren ved å gripe inn i elevenes liv på denne måten krenker elevens suverenitet, en inngripen som ifølge Biesta (2009) vil kunne ha en dyp, forandrende og forstyrrende effekt på eleven. Larsen (2015) fremhever ved å henvise til Derrida (2002) at for å kunne handle ansvarlig og rettferdig må en kunne tåle å forholde seg til det motsetningsfylte og paradokser (Larsen, 2015:94). Åpenhet er krevende, men rommer i seg nye og ukjente muligheter. Læring i tråd med dette læringssynet innebærer en risiko for at en kan lære noe annet enn en forventer.

Og der er en risiko for, at man lærer noget, man ikke ville have lært – noget om en selv, for eksempel. At lære innebærer alltid en risiko for, at læring påvirker en, at læringen forandrer en. Det betyder, at utdannelse kun kan begynde, når den lærende er villig til at løbe en risiko (Biesta, 2009:36).

For å utsette seg for denne risikoen, sette seg selv på spill, så må eleven ha tillit til at læreren og medelever er ansvarlige i den forstand at de ivaretar hverandre som unike individer og er åpne for forskjellighet. Dette viser også at det pedagogiske ansvaret er ansvaret for det uferdige, som man ennå ikke kjenner til. Overført til barnehagen og slik Larsen (2015) påpeker i sin avhandling kan forstyrrelser være en pedagogisk ressurs.

I mitt virke som leder hvor faglig utvikling har vært et prioritert område på alle nivåer i organisasjonen, har jeg erfart at faglig fokus i ulike former, som kurs, opplæring, refleksjonsoppgaver m.m. ikke alltid medfører endring i praksis. Det handler om å komme fra ord til handling og det er noe av det jeg ønsker å belyse i denne studien. Dette understøttes også av Ertesvåg og Roland (2013) sin forskning. Læring innebærer endring og endring kan oppleves ubehagelig.

Lillejord (2003) understøtter noen av Biesta sine perspektiver. Hun påpeker at det *nesten er umulig - å planlegge for læring* (Lillejord, 2003:38). Hun påviser hvor vanskelig det er å planlegge for læring med å sammenligne læring med å planlegge for kjærlighet eller vennskap. Læring kan verken tvinges på noen, eller er noe vi kan gjøre for andre.

Organisasjoner består av mennesker som samhandler og lærer, og det gjelder å finne ut hva det er som læres, hvordan man lærer, og hvor læringen finner sted (Di Bella & Nevis 1998:13 i Lillejord, 2003:14).

2.5 Utdanning og kompetanse

De ansattes kompetanse slås fast som den mest betydningsfulle enkelt element for kvalitativt gode barnehager (St. meld 24). Ser en på grunnutdanningen til barnehagelærere er det gjort endringer for å bedre utdanningen. NOKUT sin evaluering av den gang førskolelærerutdanning (2010) påviste at det er for lite samsvar mellom kompetanse som blir gitt gjennom utdanning og hva som trengs i praksisfeltet av kompetanse i ledelse. Det er nå implementert en ny rammeplan for utdanningen (KD 2012). Intensjonen bak endringen er at den i større grad skal møte kompetansebehovet i dagens og framtidens barnehage.

Endringer i forventninger, krav, rammebetingelser for hva barnehagene skal levere endrer også kompetansebehovet hos de ansatte og behovet for etter – og videreutdanning øker. Det er ulikt hva de ansatte opplever at de har behov for av økt/ny kompetanse, og barrierene for å få det til oppfattes ulikt i de ulike faggruppene (Gotvassli et. al. 2012). De største barrierene er begrensninger i økonomi og mulighet for økt lønn for etter – videreutdanning, tid til deltagelse og mulighet for vikar bruk. Selv om de ulike gruppene i barnehagen vurderer behovene og barrierene litt ulikt, vil deltagelse i etter – videreutdanning få konsekvenser i forhold til ansattes tilstedeværelse og med begrensede økonomiske rammer og tilgang på vikarer kan det få uheldige konsekvenser for tilbudet til barna. Dette kommer frem bl.a. i evalueringen forskningsrapporten *Kompetansebehov i barnehagen* (Gotvassli m.fl., 2012).

Styreren har gjennom lovverk, planverk og som leder et spesielt ansvar for å lede endrings- og utviklingsprosesser, kompetanse og kvalitetsutvikling for den enkelte og for barnehagen som organisasjon. Endrings- og utviklingsarbeid er en sammensatt og krevende prosess, samtidig som det fordrer et kontinuerlig og langsiktig arbeid.

Effekten av kompetanseheving er i likhet med kvalitet vanskelig å måle. Viljen og ønske til faglig utvikling er nok stor blant de ansatte og gir ansatte en økt opplevelse av mestring og meningsinnhold i arbeidet. Faglig utvikling og læring basert på forskning øker mulighetene for å utøve yrket sitt på grunnlag av kunnskap og profesjonalitet fremfor taus kunnskap og privat praksis. Læring og utvikling er ønsket på alle nivåer i organisasjonen.

Rammeplan er en forpliktende ramme for de ansatte, men gir ingen entydig svar på hvordan de ansatte skal arbeide og oppnå mandatet som er gitt. Dette gir stor fleksibilitet og handlingsrom, samtidig hviler det da et stort ansvar på de ansatte og lederne spesielt å forvalte sitt oppdrag på en kvalitativ god måte. Regjeringens strategi for kompetanse og rekruttering (2014-2020) fremhever langsiktig planlegging og innsats på ulike områder og nivåer. Betydningen av barnehagen som lærende organisasjon fremheves, ledelse av endrings og utviklingsarbeid og hvordan vi kan lære sammen.

2.6 Handlingsrom

I forhold til læreplanarbeid og forståelse av mandatet, som er gitt gjennom politiske føringer, er handlingsrommet og friheten i utførelsen av arbeidet en verdi i forhold til opplevelse av deltagelse og utvikling av egen handlingskompetanse (Nygren, 2004). Handlingsrommet er i denne sammenheng den enkelte leders/ pedagogs frihet til å finne sin form på sitt pedagogiske arbeid, uten å gå utenfor de rammene som gis gjennom mandatet som er gitt for barnehagens innhold. Kunnskap og forståelse av læreplanteori kan øke muligheten for å se ”rom for handling” (Bjørnsrud, 2005). Endrings- og utviklingsarbeid henger sammen med kompetanseheving og læring i barnehagen som en lærende organisasjon. Kompleksiteten i dette arbeidet fordrer en sirkulær tilnærming fremfor en lineær tilnærming (Senge, 2004). Endrings - og utviklingsarbeid krever blant annet å vurdere gjeldende praksis. Det betinger en åpen holdning for utprøving av våre antakelser. Argyris og Schön (1996) hevder at den enkeltes atferd er styrt av personlig handlingsteorier, det vil si at antakelser og ideer styrer atferden. De skiller mellom to slags teorier. Påberopte teorier er når egen atferd skal beskrives. Bruksteorier er det som styrer hva personene faktisk gjør. Det er med andre ord et slags regelsett som forteller oss hvordan vi bør agere. Argyris og Schön sier at det eksisterer et stort sprik både hos ledere og ansatte mellom det som uttrykkes verbalt og det som de faktisk gjør. Argyris, C., Schön, D.A.(1996).

Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer (KD 2011:56).

Ny rammeplan er ventet i 2017 og her er en mulig måte å forberede implementering på er å lære av erfaringer med implementering av nåværende rammeplan (KD, 2011). En mulig tilnærming er å arbeide med kunnskap og innsikt i læreplanteori. Et av funnene i evaluering av implementeringen av rammeplan *Alle teller mer* (Østrem m. fl., 2009), er at personalet selv

gir uttrykk for at de mangler kompetanse i læreplanteori. Videre kommer det frem at dokumentasjon oppfattes som det mest krevende området i rammeplanen å ta i bruk. Personalet har manglende kompetanse i å kunne bruke dokumentasjon som utgangspunkt for refleksjon og læring. Bjørnsrud (2005) påpeker betydningen av et kritisk og analytisk arbeid i lærerkollegiet i forhold til lærerplan. Det kreves at det arbeides med kompetanseheving av personalet og utvikling av barnehagen som organisasjon. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å se nærmere på styrerens rolle som leder av det pedagogiske arbeidet og de ansattes og organisasjonens kompetanseutvikling.

2.7 Ledelse i endring og utviklingsarbeid

Lederen i en organisasjon er sentral i endrings- og utviklingsarbeid. Barnehagen har formelt en hierarkisk oppbygging hvor styrer og barnehagelærerne har tydelig definerte ansvar for barnehagens innhold. Spesielt i endringsprosesser i en organisasjon er leder spesielt viktig (Fullan, 2001; Ertesvåg & Roland, 2013). Ved komplekse utfordringer har ledelse spesielt stor betydning. Ertesvåg og Roland tar i sin bok ”Ledelse av endringsarbeid i barnehagen” (2013) utgangspunkt i egen og andres forskning om ledelse av endringsprosesser. Noen av områdene, som de fremhever at har betydning for kvalitativ god ledelse av endrings- utviklingsarbeid er (Ertesvåg og Roland, 2013):

- Å gi retning i arbeidet, som bl.a. handler om å skape visjoner, utvikle mål og gjøre nødvendige prioriteringer.
- Utvikle kapasiteten til de ansatte tar utgangspunkt i at personalet er organisasjonens største ressurs. Lederen bør gå foran som et godt forbilde, gi støtte til ansatte og gi faglige utfordringer.
- Endre organisasjonen dreier seg om å legge til rette for samarbeid mellom kollegaer, både i formelle og uformelle arenaer, slik at de kan diskutere, reflektere og lære sammen.
- Lede intervensjoner dreier seg blant annet om ”å ha rett person på rett plass”. Når utfordringer oppstår er det viktig å ha ansatte som holder trykket oppe og en leder som holder retningen.

I sammenheng med denne avhandlingen og problemstilling med fokus på utvikling av personalets kompetanse er det fortrinnsvis langsiktig og systematisk arbeid som gir best uttelling. Planlagt og langsom endring, som de ansatte opplever at de har behov for, gir bedre resultater enn raske omveltninger (Ertesvåg og Roland 2013).

I teori om ledelse skilles det mellom administrasjon og ledelse (Martinsen m.fl., 2009:60). Ledelse, som handler om å påvirke mennesker og relasjoner, forutsetter tillit og dialog.

I min avhandling er det ledelse av mennesker som er relevant. Ledelse som fag er omfattende og går i mange retninger. Forskningen gir for eksempel en

begrenset støtte til argumentasjonen for at en bestemt lederstil gir de beste resultater i alle situasjoner (Jacobsen og Thorsvik 2009:398).

Ledelse er, slik jeg forstår det, å påvirke mennesker/medarbeidere, atferd og kultur. Nettopp ved å utnytte de ulike ressursene og kompetansen som finnes i organisasjonen og samtidig videreutvikle de ansattes kompetanse og lære sammen.

Ved å bruke ulike perspektiver/”briller” for å se organisasjonen får jeg som leder mulighet til å se og forstå den på nye måter. Ved å arbeide på individnivå kan jeg fremme utvikling hos den enkelte, men det vil ikke være tilstrekkelig. Samtidig er det viktig hva og hvordan vi jobber sammen i grupper og i felleskap. En leder skal gi retning og mål for arbeidet og fremheve det overordnede formålet med arbeidet.

Ledelse vil si å hjelpe gruppen til å utvikle en felles opplevelse av retning og forpliktelse mot denne (Bolman og Deal, 2010:217).

Spesielt for en organisasjoner, som barnehage, er at mandatet/formålet er gitt gjennom lov og rammeplan. Styrer har et spesielt ansvar for blant annet utvikling av ansattes kompetanse (KD, 2011).

Grupper kan være vidunderlig eller forferdelige, produktive eller stillestående, konforme eller kreative (Bolman og Deal, 2010:211).

Både Fullan (2001) og Ertesvåg og Roland (2013) fremhever kompleksiteten i en organisasjon og hvordan ulike faktorer påvirker hverandre. Ertesvåg og Roland (2013) belyser kompleksiteten i arbeidet med endring med utgangspunkt i endringsarbeid i barnehage. De fremhever paradokset i at det nettopp er i organisasjoner med store forskjeller i kompetanse det trengs mest kompetanseheving, samtidig som det gir spesielle utfordringer med å favne alle. De bygger på forskning om sentrale områder i endringsarbeidet og påpeker at grunnleggende kunnskaper om endringsarbeidet er nødvendig for å lykkes. Endringsarbeid lykkes best når endringen gjennomføres over et lengre tidsrom.

Endringsarbeidet deles i fire faser (Ertesvåg og Roland, 2013):

Fase 1 er **Initiering**, som vil si sette i gang å forandre. Sannsynligheten for og lykkes er størst om det er samsvar mellom det som skal endres og det som oppleves som et behov. Målsettingen må være kjent for de ansatte. Innholdet i endringen formuleres som kjernekomponenter.

Fase 2 er **Implementering**, hvor effekten av endringen kommer frem. Kjernekomponentene sier hva som skal endres og hvordan det skal omsettes i praksis. To faktorer som er avgjørende i denne fasen er trening og forpliktelse. En forutsetning for å bli bedre i noe er at en trener. Majoriteten (85 %) av de ansatte må støtte endringen for å ha nødvendig støtte og lojalitet.

Fase 3 er **Institusjonalisering**, som kan skje etter 2 – 4 år, betyr at endringen er blitt en del av organisasjon.

Fase 4 er **Videreføring**, er å utvikle endringen videre og få de nyansatte med.

2.8 Lærende organisasjoner

I forhold til problemstillingen er det relevant å fremheve perspektiver på hva som kjennetegner en lærende organisasjon. I den forbindelse støtter jeg meg på Senge sin teori om utvikling av lærende organisasjoner og fem disipliner (Senge, 2004). De ulike disiplinene i en organisasjon påvirker hverandre gjensidig og må derfor ikke bare sees hver for seg, men sees i helhet og sammenheng. Utgangspunktet til Senge er at alle mennesker er innstilt på å lære og det er lystbetont å lære i fellesskap. Individuell læring er en forutsetning for organisasjonens læring. Lærende organisasjoner er en forutsetning for å lykkes, fordi en må se organisasjoner i en større sammenheng og ikke som mange enkeltkomponenter.

Senge sine fem disipliner bygger på en systemisk forståelse av organisasjoner. Disiplinen personlig mestring er individets læring, mestring og vekst. Mentale modeller handler om hvordan vi forstår verden og hvordan vi handler ut fra denne forståelsen. Felles visjon gir læringen fokusering og energi, felles retning og motivasjon i retning av det vi ønsker å få til. Gruppelæring er potensialet i å lære sammen, og at gruppen rommer mer enn individene hver for seg. Systemtenking er den femte disiplinen og integrer de andre disiplinene. Gjennom systemtenkingen ser en hvordan de ulike disiplinene griper inn i hverandre og helheten.

Senge (2004) hevder følgende;

De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen (Senge, 2004:10).

En essensiell lederoppgave blir da å konstruere læreprosesser, som setter de i stand til å håndtere sine oppgaver og utvikle mestring av de ulike læredisiplinene. Samtidig blir det leders oppgave å fremme medarbeidernes forståelse av systemet og hvordan de kan finne felles løsninger, som er bedre enn de kan komme frem til hver for seg.

I rammeplanen 1.7 står det:

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (KD, 2011:22).

Arbeide med pedagogisk ledelse og barnehagen som en lærende organisasjon vil være sentralt.

Det innebærer å lede skolens arbeid med å tolke, utdype og konkretisere mål, prinsipper og retningslinjer som er nedfelt i læreplaner og styringsdokumenter, og å stimulere og lede de faglige diskusjonene og den felles refleksjonen som må foregå i lærerkollegiet (Lillejord, 2003:117)

2.9 Ledelse av en lærende organisasjon

Lederens rolle er ifølge Peter Senge (2004) tredelt: I rollen som **konstruktør** må hun bla. a. konstruere organisasjonens strategi og se hvordan de ulike delene i organisasjonen passer sammen i en helhet. En kan ta utgangspunkt i å utvikle en ny felles visjon i fellesskap, som bygger på felles verdier. Læringen må skje både på individuelt, gruppe og organisasjonsnivå. En essensiell lederoppgave blir å konstruere læreprosesser, som setter de ansatte i stand til å håndtere sine oppgaver og utvikle mestring av de ulike læredisiplinene. I leder sin rolle som **forvalter** handler det om den personlige og profesjonelle underliggende hensikt med organisasjonen. Et sterkere fokus på det profesjonelle sider av organisasjonen vil kunne være med på å oppveie den personlige/private formen blant de ansatte. I lederens rolle som **lærer** handler det om å fremme læring for alle i organisasjonen. Samtidig blir det leders oppgave å fremme medarbeidernes forståelse av systemet og hvordan det de kan finne felles løsninger,

som er bedre enn de kan finne hver for seg. Her vil det være viktig å mobilisere de mindre aktive og synlige i organisasjonen slik at de kommer tydeligere frem.

Ut fra dette kan en leder bruke den energien, som oppstår pga. gapet mellom den nåværende situasjon og visjon. Den kan være en kilde til en kreativ energi, eller kreativ spenning, som Senge (ibid) kaller det.

I forhold til begrepet *læring* viser Senge til ordet ”metanoia”, som betyr en mental forandring eller en endring av tankesett (Senge, 2004:19). Senge relaterer dette både til individ og organisasjon og ser vi dette i sammenheng med Nygren (2004), lærer ikke organisasjoner om ikke individer lærer. Disiplinene henger sammen i en helhet, og potensialet i at summen av å lære sammen blir noe mer enn å lære hver for seg.

Endring og det å tenke nytt, være kreativ å finne nye løsninger er noe av det Senge (2004) fremhever som verdifullt fremfor å bruke gamle løsninger, som ikke nødvendigvis bringer organisasjonen fremover. Systemisk tenking og Senge sine fem disipliner vektlegger betydningen av å se helheten, hvordan de enkelte disipliner virker sammen og i et langt tidsperspektiv. Noe som er en utfordrende lederoppgave (Senge, 2004).

2.10 Ledelse og kultur for endring

Fullan (2001) fremhever betydningen av å forstå at læring i organisasjoner er komplekse. Han advarer mot å forenkle og å tenke i lineære baner, fordi en da ikke vil lykkes med å utvikle kvalitet. Rammeverket for lederskap deler Fullan inn i fem kjernekomponenter.

Moralsk hensikt, som handler om at alle ansatte forstår verdien og hensikten i sitt arbeid. I forhold til endring og motivasjon for endring må de oppleve at endringen har en mening. Opplevelsen av behov for endring fremmer forpliktelse.

Forståelse for endring, handler om forståelser av de prosesser som er i en organisasjon og hvordan lede uten å overse kompleksiteten. Ledere på alle nivåer må sammen med engasjerte medarbeidere med ideer, samarbeide for at det bygges en sterk organisasjon, fremfor en sterk leder, dvs. å kultivere lederskap i andre. Fullan uttrykker om endring:

It can be understood and perhaps led, but it cannot be controlled (Fullan, 2001:33).

Relasjonsbygging, som er essensielt, fordi det er kvaliteten i det relasjonelle som gjør en forskjell. I det relasjonelle ligger betydningen av å være en del av et fellesskap. I det

relasjonelle ligger potensial for å lære av hverandre, dele ideer, prøve ut nye ideer og utfordre hverandre.

Deling av kunnskap og kunnskapsbygging. Kunnskapsdeling har en kulturell verdi og læring er en sosial aktivitet. Kunnskap er både den uttalte kunnskap og den tause kunnskap.

Fullan bruker et sitat fra Von Krogh:

Knowledge, as distinct from information, “is closely attached to human emotions, aspirations, hopes, and intention” (Von Krogh m. fl., 2000:30 i Fullan, 2001:81).

Sammenhenger handler om forståelsen av hvordan alt henger sammen og kompleksiteten i en organisasjon. Begrepet klarhetstenkning brukes i forhold til å få oversikt og retning i det komplekse og er en nødvendig del av hele prosessen.

Hvordan en som styrer kan mestre å lede personalgruppa i denne kompleksiteten og samtidig å utvikle barnehagen i retning av en lærende organisasjon er en ambisjon i denne avhandlingen.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsmetodiske valg for studie, prosessen og arbeidet med finne svar på/belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg redegjør for utvalg av informanter/deltakere, forarbeid og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Kapittelet gir en beskrivelse av prosessen med analyse og koding av materialet med begrunnelser og rammer for arbeidet. Videre drøfter jeg min forskerrolle og etiske vurderinger i arbeidet. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiets validitet og reliabilitet.

3.2 Kvalitativ metode

Samfunnsviteren kjennetegnes av at en er en del av det samfunnet som man studerer og den gjensidige påvirkningen mellom den som studeres og den som studerer (Grønmo, 2011). Skjervheim (1976) beskriver idealet for relasjon mellom samfunnsviteren og de som studeres som subjekt – subjekt. Informantene er ikke objekter, men har sin bevissthet og vilje (Hammersley & Atkinson, 2010).

Mitt utgangspunkt og tilnærming som forsker vil jeg karakterisere som hermeneutisk og fenomenologisk. De har begge utgangspunkt i samme teoretiske tradisjon og tilnærmingene er både overlappende og utfyller hverandre (Dalen, 2011). Fenomenologisk i betydningen av at det er informantenes subjektive opplevelse og forståelse som tillegges betydning. Rollen min som forsker blir å ta utgangspunkt i hvordan deltakerne beskriver sin virkelighet. Samtidig vil jeg veksle mellom å se enkeltdeler og helhet, samspill mellom tekst, meg som forsker og min forforståelse, en prosess som kan betegnes som den hermeneutiske spiral. Spiral brukes for å illustrere at det ikke er en start og stopp, men vekselvirkning og bevegelse (Dalen, 2011).

I denne avhandlingen har jeg valgt fokusgruppeintervju og kvalitativ metode. Begrunnelsene for valgene er tatt med utgangspunkt i forskningsområde, problemstilling og mine verdivalg. Hensikten er å komme tett på informantene og deres virkelighet, slik de beskriver og forstår den. Dette gir oss innblikk i det genuine ved deltakerne, samtidig som det er sannsynlig at de kan sees som representative for sin profesjonelle yrkesgruppe.

Ett av kjennetegnene ved/forutsetninger ved kvalitativ forskning er;

At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012:25).

Kvalitativ metode og tilnærming gir en nærhet til praksisfeltet, en gitt gruppe og deltakernes virkelighet. Jeg synes det er spesielt interessant og få frem deltakernes stemme, hvordan de beskriver og forstår sin virkelighet. Fokusgruppeintervju er en samtale form som gjør det mulig å belyse tema grundig og i stor grad ut fra informantenes perspektiver og språk i motsetning til hva et eksempel et standardisert spørreskjema kan gi rom for. Her er det deltakernes erfaringer, tanker og forståelser som skal frem. Teorien relatert til forskningsområde og problemstilling har gitt retning for intervjuguide og vil derfor påvirke empirien indirekte og avhandlingen direkte. Empirien gir oss en innsikt i hvordan de som ledere forstår sin rolle, ledelse av læring og kompetanseutvikling i personalet og i organisasjon og deltakernes redegjørelse for hvordan dette kommer til uttrykk i deres ledelse og praksis.

Avhengig av teoretisk innfallsvinkel til studien vil vi som forskere stille ulike spørsmål, og vi ser derfor heller ikke det samme. Det er det teoretisk rammeverket som gjør at du ser det du ser når du observerer. Dine spørsmål er påvirket av det når du lager intervjuguide, og hvilke dokumenter du velger å ta med eller se på. Det bestemmer også hva vi ikke ser, ikke spør om eller bryr oss om. (Nilssen, 2012:63).

Problemstillingen er forankret i humanistisk tradisjon hvor det er flere tolkningsmuligheter. Jeg støtter meg blant annet til den sosiokulturelle forståelsen av lærings begrepet (Nygren, 2004) og Senge (2004) sin systemiske tenkning om hvordan mennesker og organisasjoner lærer.

Problemstillingen er, som tidligere redegjort:

Hvordan leder styrer arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon?

Ut ifra et samfunnsvitenskaplig perspektiv, valg av problemstilling og kompleksiteten i område avhandlingen belyser, hvor det ikke finnes ett svar og en løsning, var valget av kvalitativ metode mest relevant for å belyse problemstillingen på en utfyllende måte og med deltakernes egne ord. Forskningsdesign som er valgt, er et induktivt opplegg hvor empiri vurderes i forhold til teorien. Utvalg av teori er i stor grad relatert til organisasjoner generelt og ikke barnehage spesielt. Fullan (2001) påpeker at en av hans hovedkonklusjoner er at i kunnskapssamfunnet er organisasjoner i stor grad like hverandre uavhengig av type. Formålet med en organisasjon er ulikt, men kjerneelementene en leder må forholde seg til er de samme.

Samtidig som de ansatte i barnehagen og deres kompetanse slås fast som den viktigste enkeltfaktor for kvalitet og sees som et virkemiddel for å fremme at barn får et likeverdig barnehagetilbud (St. meld. nr. 41), er utvalget av teori og forskning for hvordan dette utvikles begrenset. Dette påpekes i SINTEF sin rapport ”Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt” (2014).

Kvalitet i barnehagen kan etter min vurdering ikke oppnås ved eller måles ved standardiserte løsninger, men handler om relasjoner og mennesker som subjekt (Pettersvold, Østrem, 2012).

De mest utbredte kvalitative metodene, som deltakende observasjon og intervju, er i prinsippet basert på et subjekt – subjekt – forhold mellom forsker og de personer vi studerer (Thagaard, 2013:19).

Gjennom valg av fokusgruppeintervju som metode kommer jeg tett på informantene, samtidig som gruppedeltakerne har en mulighet for å påvirke innholdet i større grad enn eksempel skåring i et skjema. Informantenes innflytelse og påvirkning av hva som kommer frem er betydelig større ved bruk av en kvalitativ metode, som fokusgruppeintervju, enn hva kvantitative metode gir rom for.

En kvalitativ metode, som fokusgruppeintervju, gir mulighet for utfyllende svar og vi får innblikk i noen sin virkelighet fremfor et større omfang og antall. Dette innebærer en større grad av nærhet fremfor distanse til et felt. Dette samsvarer også med kvalitativ metodes særpreg.

3.3 Forskerrolle, nærhet og distanse

Mitt utgangspunkt er at jeg er utdannet barnehagelærer og har i flere år arbeidet som styrer. Jeg har arbeidet innenfor barnehagefeltet i 30 år og har i løpet av disse årene erfaring med ulike roller og funksjoner i barnehage sammenheng. Ulike roller og funksjoner har gitt meg mulighet til å erfare barnehagen fra ulike perspektiver, blant annet som praktikant, pedagogisk leder, spesialpedagog og foreldre. Underveis i videreutdanning og studier i spesialpedagogikk og utdanningsledelse har jeg også fått mulighet til å prøve ut og forske på barnehagefeltet med utgangspunkt i ulike tema og innfallsvinkler. Dette har gitt meg erfaring med og innsikt i ulike perspektiver og forståelser av barnehagens arbeid og innhold.

Forskningen er gjennomført innenfor eget fagfelt og i forhold til egen yrkesrolle, som gir nærhet til fagfeltet. Innsikten og nærheten gir meg et godt utgangspunkt for å stille spørsmål i et språk som deltakerne kjenner seg igjen i. Dette sammen med felles referanserammer gir et

godt utgangspunkt for et tillitsforhold mellom deltakerne og meg som forsker. En mulig risiko er at egne forforståelser gjør at deltakerne og jeg tar for gitt at vi legger det samme meningsinnhold i det som uttrykkes, og at jeg ikke er tilstrekkelig kritisk og refleksiv i forhold til materialet.

Det kan være utfordrende å analysere de sidene av kulturen som deltakerne så vel som forskeren tar for gitt (Thagaard, 2013:86).

Samtale formen, som fokusgruppeintervju er, gir deltakerne mulighet til å stille hverandre spørsmål og respondere på hverandre, slik at samtalen kan utvikle seg i andre retninger enn hva som var planlagt. Formen krever at jeg som forsker må finne en balanse mellom å gi rom for det deltakerne bringer inn og å lede samtalen slik at de planlagte temaene blir belyst.

Intervjueren har ansvar for å utvikle tillit, være lyttende og å tilpasse intervjusituasjonen til de innspill intervjupersonen bidrar med (Thagaard, 2013:99).

Samtidig med en forståelse av at nærhet til fagområde kan utfordre evnen til kritisk refleksjon og kritisk vurdering av hva deltakerne formidler og hvordan jeg som forsker påvirker situasjonen. En kan se og vurdere noe som selvfølgeligheter. Utfordringen som forsker blir da å finne en balansegang mellom nærhet og distanse.

Forskeren må gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. Det finnes få eller ingen oppskrifter, bare gode råd og ideer og noen prinsipper og standarder som må følges (Nilssen, 2012:29).

Med bakgrunn av overstående, vurderte jeg det som en forutsetning å skape en grad av distanse ved å gjennomføre fokusgruppeintervju med styrere som jeg ikke arbeider sammen med eller kjenner fra tidligere. Ved at deltakerne og jeg var nye for hverandre forholdt vi oss annerledes til hverandre enn om vi hadde vært kjente fra tidligere. I løpet av fokusgruppeintervjuet var jeg spesielt oppmerksom på at oppfølgingsspørsmålene skulle være av en karakter som var klargjørende for å få frem deltakernes forklaringer på eller utdyping av det de uttrykte. Målet under intervjuet var å skape en god atmosfære hvor alle deltakerne var inkludert, hvor de kunne gi innspill til hverandre og med god tid og rom til å gi utfyllende svar.

I kvalitativ forskning er nærhet en styrke. For å få innsidekunnskap forsøker forskeren å minimalisere avstanden, mellom seg selv og forskningsdeltakerne (Guba & Lincoln, 1988 i Nilssen, 2012:137).

Samtidig med en nødvendig bevissthet på min rolle som forsker og ansvaret for å lede samtalen ut fra de temaene som skulle belyses. I løpet av samtalen kom deltakernes perspektiver tydelig frem og formen ga rom for å gå i dybden på det deltakerne ønsket å gi uttrykk for. Det er grunn til å hevde at bakgrunn i samme fagfelt ga tillit, trygghet og et godt utgangspunkt for relasjonen mellom deltakerne og meg som forsker.

Utvalget av deltakerne og jeg har andre felles kjennetegn, som tilnærmet lik alder og kjønn. Dette er det grunn til å anta at letter etablering av kontakten, selv om det ikke var tilsiktet fra min side.

Kjennetegn som kjønn og alder er viktig for hvordan forskeren oppfattes (Thagaard, 2013:89).

Jeg hadde ingen tidligere erfaring med å gjennomføre fokusgruppeintervju. Annen relevant erfaring, som jeg anser som nyttig, er erfaring med å gjennomføre andre typer intervjuer, ulike samtale former og møteledelse gjennom mange års erfaring som leder og student.

Thagaard (2013) fremhever betydningen av at forskeren i et forskningsintervju skaper en positiv atmosfære uten konfrontasjoner. Samtidig referer hun til Kvale & Brinkmann (2009:229) og Fog (2007:229 i Thagaard, 2013) i forhold til asymmetrien som preger et intervju.

Ved å samtykke til å bli intervjuet forplikter intervjupersonen seg til å svare på spørsmål. Men forskeren utsetter seg ikke for den andres spørsmål på tilsvarende måte. Når forskeren anvender intervjuet for sitt forskningsspørsmål, forsterkes det asymmetriske ved situasjonen (Thagaard, 2013:96).

Samtidig påpeker Thagaard (2013) at intervjupersonen har kontroll ved selv å velge hva som fortelles og hvordan.

Helt innledningsvis i fokusgruppeintervjuet kunne det merkes litt spenning i gruppa, men kommunikasjonen kom raskt i gang og underveis forløp samtalen lett og engasjert. I gjennomføring av fokusgruppeintervjuet opplevde jeg å lykkes med å ivareta deltakerne, både ved å skape en positiv atmosfære hvor alle deltok, lede samtalen og få med alle temaene som

var planlagt belyst. Dette bekreftes/kommer tydelig frem i lydopptak og i den transkriberte teksten.

Diskusjoner innenfor fokusgruppen kan derfor bidra til å utdype de temaene som er relevante for prosjektet. Det kan imidlertid være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen. Derfor er det viktig at forskeren styrer diskusjonen og oppmuntrer alle til å delta (Thagaard, 2013:99).

Det ble få kritiske spørsmål til informantene fra meg, men jeg vurderte at det positive skulle være i fokus. I tillegg ville jeg holde den angitte tidsrammen som var avtalt. Med en begrenset tidsramme og engasjerte deltakere med mye de ønsket å dele var det ikke rom for så mange tilleggs- eller oppfølgingsspørsmål.

Formen hvor hovedfokus var suksessfaktorer ga også en positiv og ”ufarlig” innfallsvinkel. Deltakerne oppsummerte selv at fokusgruppeintervjuet opplevdes positivt og at de likte å samtale om arbeidet sitt og temaene som var i fokus.

Gjennom arbeidet med forberedelser av fokusgruppeintervjuet, analyse og vurderinger har jeg arbeidet med bevissthet om egen subjektivitet og refleksjoner rundt arbeidet, som egne erfaringer og teoretiske referanser. Ved å ha innsikt i ulike sider ved metodevalg øker bevisstheten og en kan vurdere styrker og svakheter for de valgene en gjør.

Å arbeide bevisst med egen subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forskingsdeltakerne, konteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012:139).

Både gjennom arbeidet med utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuet og bearbeiding av materiale var det viktig for meg å være bevisst, reflektert og få frem deltakernes synspunkter i forhold de gitte tema. Tilleggsspørsmålene som ble brukt var primært oppfølgingsspørsmål for å få oppklaring eller utdyping der hvor meningsinnhold var uklart, for å få eksempler og konkretisering eller for å holde samtalen innefor temaene.

Ut fra manglende erfaring med å gjennomføre fokusgruppeintervju gjennomførte jeg prøveintervjuet i forkant. I prøveintervjuet erfarte jeg, at noen av mine språklige valg skapte barrierer, dvs. teoretiske begreper som var ukjent og av den grunn skapte det distanse, utrygghet og en opplevelse av et forskerspråk med rette og gale svar. Med bakgrunn av denne

erfaringen omformulerte og justerte jeg både på spørsmål og språkbruk i intervjuguide (Vedlegg 1).

Under fokusgruppeintervjuet vektla jeg å gi deltakerne tid til å tenke litt, istedenfor at jeg omformulerte ved små pauser eller begynte å forklare. Utfordringen var å finne en god balanse i å lytte til deltakerne, la de utdype og samtidig sørge for en framdrift med ønske å komme gjennom alle temaene /spørsmålene.

Till viss del bör kanske diskussionen tillåtas att "glida iväg", eftersom det kan visa sig att sådant som moderatören inte tänkt på som relevant verkligen är det. Å andra sidan måste man någonstans sätta en gräns för vad som hör till ämnet (Wibeck, 2010:84).

Min erfaring som møteleder og samtaler innefor begrensede tidsrammer var nyttig å ha med seg og bevisstheten om betydningen om å finne en balanse mellom romslighet for deltakerne sine innspill og ledelse av samtalen.

3.4 Deltakerne

Utgangspunktet for utvelgelse av deltakere var at de var med frivillig, hadde erfaring som ledere og at de hadde deltatt på en styrerutdanning. Mitt primære ønske, som var å få med deltakere som hadde spesielt gode forutsetninger for å belyse min problemstilling, virket inn på kriteriene for utvelgelse, dvs. prinsippet om "å velge fra øverste hylle".

Deltagarna väljs då ut i enlighet med projektets mål, som i allmänna ordalag kan sägas vara att få ökad insikt och förståelse genom att på djupet studera vad ett mindre antal människor har att säga i en viss fråga (Wibeck, 2010:66).

Det ble lagt til grunn at styrere, som har tatt en videreutdanning innenfor ledelse, har bedre forutsetninger, som mer kunnskap og en større innsikt enn de som ikke har deltatt på tilsvarende utdanning. Med dette som utgangspunkt søkte jeg deltakere som hadde deltatt på en av de ulike styrerutdanninger, som er igangsatt. Ved hjelp av Fylkesmann i Vestfold og kommunal administrasjon fikk jeg tilgang på noen potensielle deltakere og tok kontaktet med de via telefon. I forarbeidet med å finne frem til et utvalg av deltakere til fokusgruppeintervju, var intensjon at to og to av deltakerne skulle kjenne hverandre profesjonelt. Begrunnelsen for dette var å skape trygghet for deltakerne i en ny og ukjent situasjon. Dessverre meldte en deltaker forfall på kort varsel og det gjorde at det ble litt annerledes enn hva som var planen. Konsekvensen ble at gruppa hadde to deltakere som kjente hverandre og arbeidet sammen og en deltaker som ikke hadde noen hun kjente fra

tidligere. Dette skapte en grad av asymmetri i gruppa. Samtidig hadde de to som var kollegaer litt forskjellig utgangspunkt, ved at de har en arbeidsfordeling som gir de ulike roller og ansvarsområder ut fra ulike styrker, som de fremhevet selv. Denne kollegiale relasjonen satte sitt preg på kommunikasjon ved at de to utfylte og komplimenterte hverandre noe i løpet av fokusgruppeintervjuet. Ubalansen dette kunne skapt i gruppa var likevel i liten grad merkbar. Deltakerne stilte spørsmål og var nysgjerrige på hverandre, de ga hverandre ordet og tok ordet samtidig som jeg hadde en bevissthet på å lede samtalen slik at alle deltakerne deltok i samtalen. Gjennom arbeidet som leder har de en yrkesrolle som gir mye erfaring med å ytre seg og styrerutdanningen har gitt de mulighet til å utvikle seg faglig med blant annet teori og fokus på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Grunnlag for utvelgelse av deltakere var at mer enn en kommune skulle være representert for å skape større bredde i utvalget. Potensielle deltakere møtte meg med velvilje og interesse for å være med, men faktorer som tid og mulighet påvirket hvem som kunne delta. Ut fra erfaring med gjennomføring av prøveintervju anså jeg fire deltakere som en god gruppestørrelse ut ifra rammebetingelsene, som tid til rådighet og metodevalg. Dette er også en gruppestørrelse som anbefales i forhold til metoden (Wibeck, 2010). Når en deltaker trakk seg kort tid før gjennomføring av fokusgruppeintervjuet ble det vanskelig å finne en erstatning og derfor ble det gjennomført med tre deltakere fra to ulike kommuner.

Deltakerne hadde flere felles kjennetegn i tillegg til at de hadde deltatt på en av styrerutdanningene. Alle tre er kvinner i alderen 43 – 56 år, de har alle mer enn en videreutdanning, de har flere års ledererfaring, de deler lederansvaret sammen med en annen hvor ansvarsområder og roller er fordelt. De kommer fra private og kommunale barnehager i mindre bykommuner og har ansvar for mellom 12 – 25 ansatte. Andre fellestrekk for de tre er at de i sine respektive barnehager i flere år har tatt i bruk et metodeverktøy som bygger på positiv psykologi, dvs. henholdsvis LØFT og AI (Appreciative Inquiry), og det er slik de selv uttrykker det, implementert i organisasjonene ved at det er gjennomgående i tankesett, praksis og kultur. Dette setter også sitt preg på materialet, fordi det også innvirker på deres tankesett og organisasjonene. Sistnevnte fellestrekke hos deltakerne var ikke kjent for meg i forkant.

Tidligere i avhandlingen trekker jeg frem kartlegging av opplevd kompetansebehov blant ledere, hvor styrere gir uttrykk for ønske om mer kompetanse i ledelse (Gottvassli m.fl., 2012). Styrerutdanning er en del av Kunnskapsdepartementet sin Strategi for kompetanse for fremtidens barnehager. Informantene har alle styrerutdanning og er derfor blant de som har

mer formell kompetanse enn hva flertallet av styrere har. Selv om det er påvist noen ulikheter i de ulike styrerutdanninger som tilbys, er det likevel likheter i pensum og innhold (Gode resultater har blitt bedre, 2014). Deltakerne har deltatt på to ulike tilbud av styrerutdanningene, men ut fra hva informantene referer av faglig innhold, tyder det på mange fellestrekk. Likheter og gjenkjennelse i hverandre var noe også informantene selv påpekte. Avslutningsvis i fokusgruppeintervjuet ga informantene selv uttrykk for at de hadde flere felles referanser og erfaringer på hva som er suksessfaktorer i ledelse av kompetanseheving og utvikling av lærende organisasjoner.

3.5 Fokusgruppeintervjuet

I prosessen med å utarbeide intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Krueger sine anbefalinger i oppbygging av intervjuguide (Krueger 1998a i Wibeck, 2010:73-74). Det karakteriseres som fem ulike spørsmålsformer, det vil si åpningsspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, avsluttende spørsmål og sluttspørsmål (ibid). Denne oppbygging av guiden og spørsmålene ga en god progresjon i intervjuet og ivaretagelse av deltakerne. I arbeidet med utvikling av spørsmålene i intervjuguide gikk jeg fra vide og åpne spørsmål til spørsmål som var tydeligere spisset i forhold til utvalgt teori og problemstilling. Dette for å avgrense omfanget av materiale og lette prosessen med bearbeiding og analyse. Intervjuguiden har en halvstrukturert form, med ulike tema og områder som ga retning og framdrift i intervjuet.

Med bakgrunn i at fokusgruppeintervju var nytt for meg gjennomførte jeg i forkant et prøveintervju. Prøveintervjuet ga meg mulighet til å teste ut intervjuguide, form, bruk av diktafon og min egen rolle.

I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011:30).

Erfaringene med prøveintervju var gode, men noen av spørsmålene fungerte mindre bra, fordi deltakerne ble usikre på innholdet i det jeg spurte om dvs. spørsmål som ble for teoretiske og begreper som var ukjente. Dette fikk innvirkning på videre utforming av spørsmålene i intervjuguiden, som jeg da omformulerte noe ut fra erfaringene i prøveintervjuet. I prøveintervjuet hadde jeg også noen referanser til teori, for å underbygge spørsmålene (Vedlegg 2). Dette utelot jeg nesten helt i fokusgruppeintervjuet med bakgrunn i erfaring med

at dette skapte en grad av distanse og usikkerhet for deltakerne i prøveintervjuet. Tilbakemeldingen var at de fikk en opplevelse av at det var noen ”riktige svar”.

Etter å ha gjennomført prøveintervju og lært av denne erfaringen kunne jeg under gjennomføring av fokusgruppeintervjuet fokusere på innholdet og ha større trygghet i rollen.

I forkant fikk deltakerne en kort muntlig orientering i telefon, i forbindelse med inngåelse av avtale om deltakelse i fokusgruppeintervju. For å sikre klarhet i avtale og trygge deltakerne fikk de i tillegg i forkant av fokusgruppeintervjuet en e post med litt informasjon. Deltakeren fikk på denne måten mulighet til å forberede seg til fokusgruppeintervjuet ved at de fikk noe forhåndsinformasjon både om form og innhold. Informasjonen var at fokusgruppeintervju har form som en faglig samtale og at det ville være fokus på ledelse av kompetanseheving, læring og utvikling i personalgruppa/organisasjonen.

Hensikten var å skape trygghet, vite noe om hva de gikk til og mulighet til å gjøre noen forberedelser ut fra at det er et sammensatt tema. De ble bedt om å tenke gjennom følgende:

Intervjuet vil ha fokus på ledelse av kompetanseheving, læring og utvikling i personalgruppa/organisasjonen.

I forkant av intervjuet er det en fordel om du tenker gjennom hvilke valg og prioriteringer du gjør i forhold til å fremme kompetanseheving i personalgruppa/organisasjonen og de faglige begrunnelser som ligger til grunn (Vedlegg 1).

Fokusgruppeintervju er ifølge Wibeck (2010) et strukturert gruppeintervju. Samtaleformen kan få frem mer enn ved individuelle intervjuer.

Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren (Wibeck, 2010:25).

Temaene i fokusgruppeintervjuet ble valgt av meg som forsker og ut fra mitt ønske om område for innhenting av empiri. Formen med halvstrukturert intervjuguide med noen fastlagte spørsmål/tema for samtalen, ga rom for andre innspill fra deltakerne og noen supplerende spørsmål underveis. Ved at deltakerne kunne stille spørsmål til hverandre fikk de mulighet til å bringe inn flere perspektiver enn om jeg alene var den som stilte spørsmål.

Fokusgruppeintervju ble gjennomført med en tidsramme på 1,5 time i et grupperom på biblioteket på HBV (nå HSN), som kan karakteriseres som ”nøytral grunn”, men samtidig kjente lokaler for alle deltakerne. Fokusgruppeintervjuet ble innledet med presentasjon av deltakerne, en kort gjennomgang av premissene for forskningen og formen på fokusgruppeintervju. Jeg noterte ned bakgrunnsinformasjon om deltakerne i et ferdig laget skjema, for å lette arbeidet og sikre at alle opplysninger ble med, som alder, utdanning, antall år som styrer, hvor mange ansatte de leder m.m. Dette for å kunne vurdere deltakernes bakgrunn, eventuelle innvirking og se det i sammenheng med det som kom frem i fokusgruppeintervjuet.

Ved siden av intervjuutskriftene vil notater om ytre forhold, såkalte faktaopplysninger som informantenes alder, bosted og lignende, også være viktig materiale, likeledes notater av ikke – verbal atferd og egne iakttagelser under intervjuet (Dalen, 2011:56).

I løpet av intervjuet gjorde jeg meg noen få og korte notater/stikkord av sentrale ord og begreper deltakerne brukte, også små ting jeg merket meg ved. Stemmeprøve med navn ble innledningsvis tatt opp, slik at jeg sikret meg å skille deltakerne stemmer fra hverandre. Velvillige, motiverte og faglig engasjerte deltakere skapte en positiv atmosfære fra starten.

I min ledelse av fokusgruppeintervju var målet at gruppemedlemmene også kunne utvikle og få ny kunnskap i forhold til temaene for samtalen og at det skulle være en meningsfull opplevelse for alle parter. Samtalen fungerte ut fra intensjonen, alle deltagere deltok aktivt, stilte hverandre spørsmål og ga hverandre kommentarer på innspill. De uttrykte glede over å få snakke fag, at spørsmålene og ledelsen av samtalen ga en god opplevelse av å samle oss rundt de gitte temaene. Deltakerne var nysgjerrige på hverandres måte å arbeide på og uttrykte at de hadde lært av hverandre og om seg selv.

I en fokusgrupp har deltagarna istället fördelen av att kunna ställa frågor till varandra och gemensamt utveckla sina tankegångar (Wibeck, 2010:22).

Tidsrammen ga noen begrensinger i forhold til antall tilleggsspørsmål og mulighet til å sjekke ut utsagn, som kunne være av interesse å følge opp. I løpet av samtalen var det både alvor og latter, og dialogen var fremtredende.

Diktafon var et godt teknisk hjelpemiddel for lydopptak og senere for bruk til transkribering. Den hadde et lite format og var lite fremtredende og kom i liten grad i fokus for deltakerne.

I en kvalitativ studie som dette, med tre deltakere, gjør at gruppe medlemmene kommer tettere på hverandre enn om det hadde vært en større gruppe. Det er suksesshistoriene og de gode erfaringene deltakerne delte jeg som forsker først og fremst vil bruke som grunnlag for ny innsikt og kunnskap.

3.6 Bearbeiding av materiale

Etter gjennomført fokusgruppeintervju fulgte en prosess med transkribering, sortering, analyse og bearbeiding av materiale. Transkriberingsprosessen ble spesielt krevende fordi deltakerne tidvis overlappet hverandre og snakket samtidig. Derfor krevde transkriberingsprosessen mange og gjentakende lyttinger for at alle detaljer skulle komme med, samtidig ble jeg av den grunn godt kjent med innholdet og etter hvert teksten. Latter, pauser og stemmenyanser er skrevet inn i den transkriberte teksten i parenteser, for å skille det fra teksten forøvrig. Betydningen av dette kommer tydelig frem der hvor deltakerne bruker ironi og humor for å uttrykke det de mener. Den nedskrevende teksten gjengir alle verbale uttrykk også småord og kommentarer til hverandre. Dette for å gi en så korrekt gjengivelse som mulig og at meningsinnholdet skal være nært opp til det som kom frem i fokusgruppeintervjuet. Det transkriberte materiale bygger på 1,5 times fokusgruppeintervju og ga mye tekst å arbeide ut fra i analyseprosessen. I kodingsprosessen har jeg arbeidet i World og med utskrift/på papir. Jeg brukte merknader i marg, fargekoder, markeringer og stikkord. Notater på papir med undringer og refleksjoner kommer i tillegg. Ulike innfallsvinkler og fremgangsmåter er prøvd ut for å sortere og kategorisere materiale. Jeg prøvd å fremstille materiale ut fra informantenes beskrivelse, også kalt tilstandsbilder for så å se materialet i forhold til teori og forståelser av dette, også kalt forståelsesmodeller (Dalen, 2011:68).

I løpet av prosessen fra gjennomført fokusintervju til transkribering, analyse og bearbeiding av materialet, endrer forståelsen og tolkning av materialet seg. Gjennom logg og memoskriving kommer det tydelig frem at de umiddelbare inntrykkene av hva som kom frem og forståelsen av dynamikken i gruppa endret seg. Et eksempel var opplevelsen av at en av deltakerne snakket betydelig mer enn det var tilfelle. Forklaringen på dette er at hun kom hyppig med småord, kommentarer, latter og inviterende innspill til de andre i gruppa.

Forskerens forforståelse vil påvirke tolkningsresultatet dersom forskeren ikke aktivt motvirker dette gjennom tiltak som skaper åpenhet. Forskeren må være i dialog med seg selv og være bevisst på hvilket grunnlag ulike valg er foretatt (Nilssen, 2012:41).

Rett etter gjennomført fokusgruppeintervju noterte jeg ned tanker, ideer og refleksjoner ut fra de inntrykk jeg umiddelbart satt igjen med. Noen eksempler på hva jeg tidlig festet meg ved var at deltakerne hadde en langsiktig plan og tenking for kompetanseutvikling i sine barnehager. Samtidig beskrev de at ansatte deltok i mange ulike arenaer for kompetanse heving. Faglig engasjement og interesse for å lære i hele organisasjonen var fremtredende. Systematikk, kompetanseplan og internopplæring var noen av de ord og begreper, som ble tillagt stor betydning av deltakerne og som jeg festet meg med. Assosiasjonene mine gikk i retning av systemisk tenking, lærende organisasjon og Senge (2004) sin teori om ”Den femte disiplin”. De umiddelbare tankene og refleksjonene, som er skrevet ned i forskerloggen har et preg av å være det jeg gjenkjente, referanser til teori og noen emosjonelle reaksjoner på hva som var kommet frem. Inntrykk som ble relatert til egen praksis, som ideer for utvikling av egen organisasjon, sammenligning med egne erfaringer og refleksjoner over egen praksis kommer frem i logg og notater i denne fasen.

Vi utvikler en forståelse for de temaene vi studerer, mens vi har kontakt med deltakerne i felten (Thagaard, 2013:120).

I løpet av transkriberingsprosessen ble enkelt elementene i fokus for tanker, ideer og refleksjoner. Ord og utsagn som deltakerne brukte, som ga nye spørsmål og undringer. Et eksempel på dette er noen områder, som deltakerne uttrykte seg i forhold til, som om de var selvfølgeligheter. Det ble blant annet brukt et uttrykk som ”kronprins” om en pedagog som står leder nært, en støttespiller og medspiller. Måten det ble det uttrykt på, fremsto som om dette var noe allment kjent begrep eller uttrykksmåte. Ut fra en diskursanalyse kan en forstå dette som noe som representerer kulturen deltakerne representerer.

Diskursanalyse fremhever hvordan personer skaper mening til det de beskriver, gjennom måten de uttrykker seg på (Thagaard, 2013:124).

Analyseprosessen bygger på kriterier fra Grounded Theory, dvs. informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen. I analyseprosessen er frekvens av ord og begreper, omfang og intensitet noen av holdepunktene. En innfallsvinkel har vært språklig analyse. Ved gjennomgang av tekst ble noen ord og begreper fremtredende ved at de ble gjentatt flere ganger. Eksempler på disse ordene/begrepene er systematikk, faglig fokus, felles opplevelser og team.

Centralt i analyseprosessen är att finna mönster, göra jämförelser och kontrastera olika data mot varandra (Wibeck, 2010:109)

Neste skritt i analysen var å se på innholdet i teksten og kode ut fra om det var noen temaer som pekte seg ut direkte eller mer indirekte. Ved å se sammenhenger og mønstre i tekstens ulike temaer og som underbygget og bekreftet hverandre. Utviklingen gikk fra å se enkelt deler til mer tydelige grupperinger av tema basert på innhold av teksten i helhet. Analyse- og kodingsprosessen får frem flere forståelser av materialet.

Talen kan tilbakeføres til den talende, mens en tekst blir mer stående for seg selv og atskilt fra partene til den talende, mens en tekst blir mer stående for seg selv og atskilt fra partene i den opprinnelige dialogsekvensen (Dalen, 2011:58).

I analyseprosessen og koding av tekst arbeidet jeg ut fra prinsippet om åpen koding og være åpen for hva som kom uttrykk uten å la teoretisk forforståelse begrense eller styre arbeidet. Etter flere runder og varianter med koding, som innebærer å lese, sortere og gjenlese og sortere på nytt, kom jeg frem til noen kategorier.

Koding er en fram – og - tilbake -prosess med gjentatte gjennomlesinger av materialet (Nilssen, 2012:84).

Det som ble fremtredende er kategorier som *lære sammen, kompetanse, endring, krav til faglighet, profesjonalitet og systematikk*. Kategoriene kom frem gjennom analyseprosessen hvor essensen i teksten og forskningsmaterialet utviklet seg til et mønster av kjerneområder. De fremstår som elementer av suksessfaktorer i utvikling av kompetanse og utvikling av en lærende organisasjon ut fra forskningsmaterialet, som gir mening og svar på problemstillingen. Dalen (2012) uttrykker at i denne fasen går en fra å beskrive og gjengi hva deltakerne uttrykker til å tilføre egne refleksjoner og se materialet i sammenheng med relevant teori.

For å forstå hva det egentlig handler om, trengs både analytisk refleksjon og teoritilfang (Dalen, 2011:60).

Utgangspunktet for problemstillingen er å søke og finne frem til suksessfaktorer. Et mulig dilemma med et slikt positivt fokus er at det fremstiller en vesentlig forenkling av virkeligheten. Utfordringer ble antydnet i samtalen og jeg la til noen tilleggs spørsmål for å klargjøre om det var så ”enkelt”, som det kunne høres ut som. Nyansene og ulikhetene i

personalgruppene kom da tydeligere frem og at motstand mot endring og ulike dilemmaer i personalledelse var en del av lederutfordringene. Motstand for endring i organisasjonen og ”at det gjør vondt å lære nytt” som Biesta (2009) uttrykker ble gjenkjennelig for deltakerne og meg. Lederne vektla å ha mange ulike og utenom faglige erfaringer på studieturer, foredrag og som en del av kompetanseutvikling i personalgruppa. Jeg registrerte at deltakerne uttrykte stor sikkerhet og tro på systematikk og systemer. De ga ikke uttrykk for noen betenkeligheter i forhold til at eier skulle innføre kvalitetssystemet PULS (kvalitetsverktøy for skole og barnehage levert av firmaet Conexus).

I fortolkningsprosessen begynner arbeidet med å reflektere og vurdere funnene i materialet i forhold til teori. I analyseprosessen ble noen mønstre og områder fremtredende gjennom å se sammenhenger i det som kom til uttrykk av erfaringer, tanker og forståelser.

I denne prosessen må forskeren både benytte informantenes egne ord og uttrykk, men også egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er eller hva informantene virkelig gir uttrykk for (Dalen, 2011:60).

Ved gjennomgang og analysen av transkriberte teksten, forskningsgrunnlaget, og arbeidet med å vurdere det i forhold til teori, for så igjen finne noen svar på problemstilling kom jeg frem til fire hovedområder. Hovedområdene jeg velger å kalle ”*profesjonelt læringsfellesskap*”, ”*læring utenfor boksen*”, ”*langsiktig og systematisk*”, og ”*faglighet i retur*”. Dette er jeg kommet frem til ved å vurdere det deltakeren har gitt uttrykk for direkte, ved beskrivelser og forståelser av sin virkelighet sammen med det som kommer frem mer indirekte og underliggende, som representerer holdninger og verdier. Utdyping av dette kommer jeg tilbake til i kapittel fire med resultater og drøfting.

3.7 Validitet og reliabilitet

Dalen (2011) drøfter og stiller spørsmål ved om kvalitativ forskning burde ha sin egen terminologi, fordi kvantitative metode bygger på naturvitenskaplig metode og derfor representerer et annet grunnsyn. I kvantitative metode er det utviklet metoder for å måle validitet og reliabilitet, som ikke er direkte overførbare til kvalitativ metode. Innenfor fagfelt som etnografi og sosialantropologi ble forskerens nærhet til feltet og informantene sett som en ”garanti” for forskningens gyldighet og troverdighet. Dette omtales i faglitteraturen som økologisk validitet. Det å ha kunnskap om feltet som en forsker på, gir i seg selv en troverdighet (Dalen, 2011). Sannsynligheten for at deltakerne og forsker har noen felles

teoretiske referanserammer i forhold til eksempel lærende organisasjon, endringsledelse og læring med bakgrunn i teori i studier og styrerutdanning er stor. Ut fra hva deltakerne forteller og beskriver tyder det på at de har implementert noe av denne kompetansen i sin handlingskompetanse, og at det gjenspeiles i hvordan de leder sin organisasjon.

Deltakerne og jeg som forsker har felles nærhet til feltet, trolig flere felles faglige referanser og oppfatninger som er representative for tiden vi lever i. Det er redegjort for forskerrolle og fremgangsmåte og det er hva deltakerne uttrykker, som er grunnlaget for avhandlingen. Ved å gjengi og sitere utsagn fra deltakerne i resultater og drøfting er intensjonen å få frem deltakernes forståelser.

Intersubjektivitet betyr ordrett "mellom subjekter", og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles for mennesker (Dalen, 2011:95).

Målet med den faglige samtale, som fokusgruppeintervju, var at det skal oppleves som meningsfull og være til nytte for deltakerne samtidig som forskeren får nyttig empiri. En annen fordel med fokusgruppeintervju er at ved at informantene er flere sammen i en gruppe kan det lette presset på den enkelte. Svakheten med fokusgruppeintervju er at deltakerne kan si det de mener er forventet, sosialt akseptert og at gruppedynamikken gjør at de sier noe for å gjøre inntrykk (Wibeck, 2010:144). Fokusgruppeintervjuet, som er gjennomført, er ut fra et lederperspektiv. Dette er utgangspunkt for empirien, men hvordan andre i organisasjonen vurderer de samme tema kan vi ikke vurdere på annen måte enn hva deltakerne beskriver. Grunnlaget for avhandlingen bygger ikke på dette fokusgruppeintervju alene, men sees i sammenheng med annen forskning og teori. Dette øker gyldigheten for resultatene.

Mine verdier og forståelse av læring, som både ut fra et sosiokulturelt perspektiv og som en indre psykologisk prosess, dvs. dobbelt situert (Nygren, 2004). Denne forståelsen påvirker valg av teori og innfallsvinkel for studie. Verdiene jeg står for som menneske og i min profesjon påvirker hva jeg fokuserer på av temaer, valg av metode og vurderinger jeg gjør gjennom analyse og bearbeiding av materiale. Dynamikken mellom eget materiale og annen teori gir mulighet for å se flere perspektiver og kunne vurdere gyldigheten av egen forskning. Egen bakgrunn og begrunnelser er gjort kjent sammen med beskrivelser av prosessen i forkant og gjennomføring.

En redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse betegnes av Maxwell (1992) som deskriptiv validitet (Dalen, 2011:97).

Studie sin validitet ville vært bedre om jeg hadde gjennomført et større antall fokusgruppeintervjuer, med den samme gruppa eller med ulike grupper. Planen for gruppe størrelse var å ha fire deltakere istedenfor tre og det kan ha virket noe inn på dynamikken i gruppa. Materialet har reliabilitet sett i forhold til deltakernes kompetanser, erfaring og sett i sammenheng med annen forskning og teori.

Materialet som ble innhentet gjennom fokusgruppeintervjuet gir relevante funn i forhold til målet med undersøkelsen og problemstilling.

Samtidig kompenseres og øker validiteten ved at annen relevant forskning sees i sammenheng med denne avhandlingens empiri.

Forskningsresultatene er alltid forbundet med en større eller mindre grad av usikkerhet... Slike resultater bør oppfattes som indisier heller enn bevis. Like fullt kan resultatene ha meget stor faglig og praktisk verdi. Selv om det kan hefte usikkerhet ved forskningsresultatene, gir de vanligvis et veldig mye sikrere grunnlag for beslutninger enn bare personlig synsing. (Kleven m. fl., 2011:9-10).

3.8 Etikk

I forarbeidet med å finne frem til aktuelle deltakere i fokusgruppeintervju, ble det innhentet informasjon både hos fylkesmann og i kommuneadministrasjon. Saksopplysningene var ikke fullstendige, men ga ledetråder til å arbeide ut fra. Aktuelle deltagere ble personlig kontaktet pr telefon til deres respektive arbeidsplasser. De ble både informert om bakgrunnen for at de ble kontaktet, hvor jeg hadde informasjonen fra og en kort presentasjon av hva jeg ønsket deres deltakelse til. Av de åtte, som ble forespurt svarte fire muntlig ja til deltakelse. I tillegg til muntlig avtale ble de informert skriftlig pr e-post. Informasjonen i forkant bekreftet saksopplysninger, som tid og sted, kort om hva et fokusgruppeintervju går ut på og tema for intervjuet. Deltakerne bekreftet sin deltakelse skriftlig per e post. God informasjon og trygghet for informantene har vært viktig for meg som forsker. Informantenes frivillige deltagelse, velvillighet til å gi av sin tid, dele kunnskap og forståelser av sin profesjonelle virksomhet er en tillitserklæring til meg som forsker, som jeg har stor respekt for. Dette sammen min begrensede erfaring som forsker gjør meg spesielt aktsom både i forhold til gjennomføring, i forvaltning av materiale og at de etiske retningslinjene for forskningen følges.

Informasjonen, som ble gitt i forkant, ble gjentatt og utdypet innledningsvis ved gjennomføring av fokusgruppeintervjuet. Rammer og betingelser for fokusgruppeintervjuet og hvordan materialet ville bli håndtert, som anonymisering og sletting av lydopptak ble redegjort for deltakerne. Lydopptak er slettet, personopplysninger og opplysninger som kan identifisere deltakerne er anonymisert i den transkriberte teksten og i avhandlingen.

Informasjon om deltakerne, deres arbeidsplasser og lignende er jeg spesielt oppmerksom på ikke å tilkjenne i samtaler eller andre sammenhenger.

Transkribert tekst og avhandlingen inneholder ikke personopplysninger eller identifiserbar informasjon, som går utover tredjepart og vurderes å komme utenfor behovet for meldeplikt. Fokusgruppeintervjuets tematikk er utelukkende jobbrelatert og i form av samtale med rom for å dele det de som deltakere selv ønsket.

4. Resultater og drøfting

Gjennom fokusgruppeintervjuet har deltakerne delt av sine egne opplevelser og forståelser ut fra de temaene, som samtalen tok utgangspunkt i. Gruppeeffekten i en gruppesamtale, hvor deltakerne også responderer og stiller hverandre spørsmål, gir mer enn summen av hva tre individuelle intervjuer ville kunne gi (Wibeck, 2010:150). Fokusgruppeintervju kan gi innsikt og mulighet til å oppdage noe nytt (ibid).

I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i hovedområdene/kategoriene, som er kommet frem i analyseprosessen, videre reflektere og drøfte disse i forhold til teori og problemstilling. Jeg velger å gjengi et utvalg av deltakernes utsagn, som er representative, for så videre å vurdere og drøfte de i forhold til annen forskning og teori. Avslutningsvis vil funnene vurderes og peke på nye spørsmål som kan være verdt å undersøke ytterligere.

Talking innebærer å gå utover det deskriptive. Det betyr å knytte mening til funnene, gi forklaringer og trekke noen slutninger (Patton, 2002 i Nilssen, 2012:117).

Ut fra analysen av materialet og forskningsgrunnlaget trer det frem fire hovedkategorier, som jeg velger å kalle **”profesjonelt læringsfellesskap”**, **”læring utenfor boksen”**, **”langsiktig og systematisk”**, og **”faglighet i retur”**.

Jeg velger å presentere funnene ut fra disse fire kategoriene.

Informantene hadde noen felles referanserammer blant annet lederkompetanse tilegnet gjennom deltakelse på styrerutdanning, flere års erfaring som styrer og ledelse av samme barnehage over flere år og delt ledelse/lederteam. Stor stabilitet og lite utskifting av personalet er også en felles faktor for de tre barnehagene. Dette er faktorer som bare delvis uttrykkes eksplisitt i fokusgruppeintervjuet. Saksopplysninger kommer i forkant av gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet, dvs. ved presentasjon. Disse faktorene er ikke uvesentlige, og kan medvirkende og vurderes som mulige suksessfaktorer eller en kan forstå en faktor som stabilitet, som noe som underbygger andre deler av materiale. Rapporten *”Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt”* (SINTEF, 2014), oppsummerer indikatorer på god ledelse i barnehage med blant annet leder som kan fagfeltet, tid og ønske om ledelse og nettverk. Dette sammenfaller med deltakernes kompetanser.

Mitt utgangspunkt i avhandlingen er løfte frem suksessfaktorer, men kritisk refleksjon er både en viktig del av læring og utviklingsarbeidet i en organisasjon og denne avhandlingen. Det er både å forvente og et sunnhetstegn at motstand kommer til uttrykk og at hindringer oppstår.

Spørsmål og undring fremmer refleksjon og nødvendige prosesser i personalgruppa (Biesta, 2009; Ertesvåg & Roland, 2013).

Jeg vil her redegjøre for fire hovedkategorier, som kommer frem i forskningsgrunnlaget og drøfte funnene i forhold til problemstilling og teori.

Avhandlingen søker å finne noen svar på problemstillingen gjennom drøfting av funn i empiri i forhold til teori.

Hvordan leder styrer arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon?

4.1 Profesjonelt læringsfellesskap

Tar vi utgangspunkt i hva som kommer til uttrykk i politiske føringer og ambisjoner om kvalitet i barnehage fremheves personalets kompetanse som den viktigste enkeltfaktor (St. melding 41) og videre nødvendigheten av kontinuerlig kompetanseheving som vesentlig for å kunne møte endringer i samfunnet (St. meld 24 og NOU 2012:1). I strategiplan "Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020" fremheves ledelse og reflekterte voksne, som sentrale elementer for utvikling av kvalitet.

Deltakerne presiserer at de både i rekruttering og i oppfølging av ansatte gir tydelig uttrykk for hva som forventes og kreves for å arbeide i deres barnehager. Profesjonalitet og engasjement er forventet. Dette påvirker bl.a. rekruttering og utvelgelse av de ansatte.

Da er det det med profesjonalitet som vi holder veldig høyt oppe. Hvem er det vi er her for. Er det det samme for deg om du jobber på butikk eller barnehage bør du jobbe i butikk. Hvem er du i barnehage for, hva vil du? Er det bare for å få lønn på kontoen eller er det fordi du har noe ekstra å gi (A).

Lederne gir mange ulike eksempler direkte og indirekte at faglighet er i fokus og det er gjennomgående i alle deler av organisasjonen. Alle tre deltakere beskriver at det faglige og profesjonelle har utviklet seg i organisasjonene over tid og at det ikke alltid har vært slik. Samtidig vurderer de at dette ikke er gjeldende for alle ledere.

Det er noen ganger slik at barnehagen går dit styreren vil og det er jo vel og bra, men noen ganger holder det ikke helt mål innenfor/i forhold til faglige kriterier. Det må være faglig, etterprøvbart, det må være profesjonelt (B).

Ser en dette i sammenheng med Nygren (2004) og begrepet profesjonell handlingskompetanse, med bakgrunn i forskingen i "Kryssildprosjektet" fremheves det blant annet

Å ha en profesjonell kompetanse innebærer da

- *i forhold til bestemte krav å være i stand til å mestre en eller flere av de oppgavene som er tillagt profesjonen som legitime profesjonsoppgaver (Nygren, 2004:151).*

Styrer har i kraft av sin rolle et spesielt ansvar å lede personalet i henhold til mandatet, som er gitt gjennom lovverk og rammeplan (KD:2011). En rammeplan gir et stort handlingsrom for variasjoner, men fordrer nettopp som Nygren (ibid.) uttrykker profesjonell kompetanse.

Tidligere praksis med å sende enkelt personer på kurs er tilnærmet ikke eksisterer i de organisasjonene deltakerne representerer. Kurs, opplæring tilbys for flere av gangen, grupper eller for hele personalet. Bevisstheten om dette er noe som har utviklet seg med utgangspunkt i behov for endring pga. tidligere høyt sykefravær og gjennom ledernes egen kompetanse/leder utdanning. Felles for alle tre barnehagene er at det er en høy andel av fagutdannede. Med noen variasjoner er de stort sett to pedagoger per gruppe og flere ansatte som deltar på videre – og etterutdanning. Assistenten og ufaglærte er i klart mindretall.

Jeg har fem assistenter som går Barne- og ungdomsarbeider nå, gratis på kveldstid, med Kompetansebyggeren. De jobber alle fem, da har jeg fire assistenter igjen og alle går av med pensjon innenfor en periode på to år. Da har jeg ingen assistenter igjen (C).

Ut fra et sosiokulturelt lærings syn er det ved å dele kunnskap og bygge kunnskap en sosial aktivitet (Fullan, 2001) og det er en leders oppgave å konstruere læreprosesser og utvikle mestring (Senge, 2004). Deltakerne har prioritert kompetanseutvikling gjennom flere år med vekt på å lære sammen. Mindre heldig utfall av ledernes ønske om å gi rom for etter- og videreutdanning blir delt i fokusgruppeintervjuet. Det må være en balanse i antall ansatte som er borte av gangen.

Jeg har en lei tendens på å prøve ut, sier ja til litt for mye. Så vet ikke før det sier stopp, vi hadde fem som gikk på skole samtidig av pedagogene. Det gikk ikke spesielt bra. Vi berga året, men det fine er at jeg kan bare henvise til det året (C).

Med utgangspunkt i ledernes visjoner og mål fremhever informantene at de vektlegger at de som ledere skal finne frem til de ansattes ressurser. Informantene referer selv til flerårig utviklingsarbeid i sine organisasjoner med kompetanseheving relatert til positiv psykologi (AI og LØFT). Gjennom flere år har de arbeidet med fokus på barn og ansattes ressurser, fremfor problemer. Denne ressursorienteringen er forankret i verdier og ideologi, som beskrives som gjennomgående/felles i organisasjonene. Dette er fremtredende både direkte og indirekte gjennom fokusgruppeintervjuet. Det kommer direkte frem gjennom visjoner og konkrete eksempler på praksis.

Ville jo tenke at ved å være leder så er det å bidra til at alle ansatte kan bli den beste utgaven av seg selv eller nå potensialet sitt lissom, forløse. Se hvor langt vi kan bidra til at de kan komme, til å være gode i jobben sin (B).

Mer indirekte synliggjøres ressursfokus i forbindelse med at det er noe annet som omtales.

Men vi er også veldig opptatt av det relasjonelle i ledelsen. Altså det situasjonsbestemte, den trenger det, den trenger det, den er selvgående, her må du løfte. Sånn har vi jobbet ganske systematisk (B).

Et viktig poeng for Nygren (2004) er at kompetanse er relasjonell, fordi en må se det i forhold til noe/noen. Deltakerne beskriver en praksis hvor alle ansatte blir fulgt opp og fordi de er ulike, får de forskjellig tilbud for kompetanseheving, veiledning m.m som ut fra hva de som ledere vurderer som behov.

Kompetansehevingen har vært gjennomført for hele personalet i alle tre barnehagene og fulgt opp i ulike arenaer over tid. Informantene beskriver og gir mange eksempler som tyder på at de ansatte i stor grad har felles språk og kultur for å se etter ressurser og muligheter i barnehagene, noe som de ansatte har et eierforhold til. Ertesvåg og Roland (2013) vil karakterisere at dette er en del av organisasjonen og at de viderefører og utvikler dette i forhold til nye utviklingsområder. Gjennomgående i det informantene forteller er holdningen om å løfte frem hva den enkelte er god til og verdien det har for fellesskapet. Fokus på hva den enkelte mestrer er gjennomgående både i forhold til barn og ansatte. Alle er gode til noe og mindre gode i noe annet. Dette er et tema som gjentas flere ganger i intervjuet kombinert med at det er en tydelig holdning de har som ledere og som de vektlegger for den enkelte ansatte og organisasjon.

Utsagn som underbygger dette er:

- *at de ansatte kan bli den beste utgaven av seg selv eller nå potensialet sitt*
- *alle mennesker har i seg, mulighet til å lære seg og endre praksis*
- *se hverandres gode sider, styrkene både faglig og personmessig*
- *alle har noe vi ikke er så gode på*

Med utgangspunkt i ulike spørsmål og områder som styrerne beskriver er det hva både barn, de ansatte kan og får til som løftes frem. Samtidig vedkjenner de at selv med et mestringsperspektiv er det noen grenser for hva som er bra nok i forhold til ansatte.

Vi har også hatt folk inne som jeg har tatt en samtale og sagt det er en grunn til at du ikke blir ansatt videre nå. Du mangler kompetanse på det og det område. Skal du søke inn her må du kanskje gå videreutdanning, du må lese for å få en forståelse for det. Det mangler, derfor får du ikke jobb videre (B).

Kulturen som beskrives av lederne er at fokus skal være på det positive, hva ansatte er gode på. Det kommer samtidig frem at de ansatte selv hadde ytret seg om at de ønsket å bli utfordret på hva de kan bli bedre i. Dette har ført til at de har videreutviklet ressursorienteringen til å ta med ønske om forbedring. Nåværende praksis ble beskrevet som å gi to gode tilbakemeldinger og en utfordring. Informantene uttrykte i forhold til ressursorienteringen at de opplevde dette som utelukkende positivt og utvide med å gi utfordringer.

Da var det noen som sa det at vi bør settes litt større krav til. For det var faktisk litt gjengs at de sa at de kunne bli det. Så tenkte jeg. Ja fader og, det skal vi gjøre. Så nå er det to gode tilbakemeldinger og en utfordring (C).

Slik Senge (2004) uttrykker i forhold til lederens rolle som lærer handler det om å fremme læring for alle i organisasjonen. De ansattes etterspørsel etter å få utfordringer kan være et tegn på at de ønsker større utfordringer enn hva mestringsfokus gir. Spørsmålet er i hvilken grad en lærer noe nytt om en ikke risikerer slik Biesta (2009) poengterer. Ved å stoppe opp ved forstyrrelser og åpne opp for ulike forståelser gir det rom for kritisk refleksjon og læring. Dette sammenfaller med Larsen(2015) sine funn om verdien og betydningen av forstyrrelser i økende grad til å kunne skape bevegelse i det pedagogiske arbeidet. I spenningen som finnes mellom nåværende og en ønsket situasjon (Senge, 2004) ligger også potensialet til å lære noe nytt og det vil være med på å utvikle en lærende organisasjon.

4.2 Læring utenfor boksen

Gjennom valg for kompetanseheving og hvordan organisasjonene lærer sammen, fremhever deltakerne verdien av variasjon og mangfold for å skape en aksepterende holdning hos de ansatte. Det sees både som en verdi og noe som er betydningsfullt internt og i møte med et mangfold av foreldre og barn. Lederne vurderer ulike felles opplevelser og prioritering av å gi de ansatte et stort mangfold av erfaringer, som betydningsfullt for å utvikle handlingskompetanse til å møte de mange ulike erfaringene som arbeidet medfører.

Tanken min er at en møter så mange forskjellige mennesker, at jeg skal ha et personale som ikke blunker engang når det møter foreldre av alle mulige varianter (C).

Det er felles for informantene at de fremhever verdien av et mangfold i ansatte gruppa, at de er ulike og at ingen er god til alt, men alle er god i noe. Selv om den positive ressurs holdningen er dominerende, settes det krav og standarder for de ansatte.

Sammensettingen av personalgruppene beskrives som et stort mangfold i alder, kjønn og kompetanse. Lederne uttrykker at eventuelle utfordringer ulikhetene i personalet kan by på blant annet forebygges ved å ha mange ulike felles opplevelser. Studietur blir vurdert som en viktig felles opplevelse som binder de sammen som personale og prioriteres årlig i alle barnehagene. Her fremheves betydningen av å bli inspirert og at ulike felles opplevelser gjør at de blir godt kjent med hverandre. Innholdet behøver ikke være direkte barnehage faglig, men at det er noe som fremmer selvinnsikt og gir variasjoner av erfaringer.

Vi må bety noe for hverandre da. Vi må ha det litt moro sammen, vi må skape noe, - vi må bli kjent på nye måter (B).

Betydningen av det relasjonelle er fremtredende, noe også Fullan (2001) påpeker som essensielt. Sammenligner en det deltakerne vektlegger av varierte opplevelser for sine ansatte i forhold slik Larsen (2015) påviser verdien og mulighetene, som ligger i det uventede/forstyrrelser skaper dette en mulighet for læring og utvikling. Gjentakelser med årlige studieturer med variert innhold bygger en kultur for endring og et "vi fellesskap".

Mye tyder på at dette sammen med ressursorientering og en kultur med fokus på kompetanseutvikling fremmer en aksepterende kultur. Postholm (2012) fremhever betydningen trygg atmosfære for at ansatte skal lære av hverandre.

Ja og det å anerkjenne hverandre. Vi snakker om det å unne hverandre suksess, det er de blitt så god på (A).

De ansattes varierte erfaringer og opplevelser sammen, som det er grunn til å tro, får frem andre sider enn hva de gjør innenfor de vante rammene i barnehagen.

Så vi har hatt alt mulig mellom himmel og jord. Alt fra yoga, til tapping, meditasjon, pusting. Tapping er sånn LMP (viser med fingrene, tappe på ulike punkter i ansiktet) sånn at en blir bedre. Ja, vi har gjort veldig mange ting da (C).

Nygren (2004) bruker begrepet praksisfellesskapet, om hva ansatte lærer av hverandre og ser dette som en del av kompetansebegrepet. Felles opplevelser påvirker relasjonsbygging og kan styrke opplevelsen av å være et fellesskap (Fullan, 2001). Stabilitet i personalgruppa gir også lederne mulighet til å videreutvikle organisasjon et langsiktig perspektiv i forhold til endrings- og utviklingsarbeid. Sammenligner vi dette med fasene Ertesvåg og Roland (2013) bruker om endringsarbeid, kan lederne fokusere på fase 4 hvor de viderefører endringsarbeidet og få eventuelle nye med. Samtidig kommer det frem at mangfold og ulikhet også kan by på utfordringer.

Utfordringen er når jeg setter sammen veldig forskjellige mennesker er at de skal jobbe sammen og, i de forskjellige teama, men det er også en jobb å få de til å se det. Få de til å se hverandres gode sider, styrkene både faglig og personmessig (C).

Av og til oppstår det situasjoner en ikke lederne ikke forutså og krever at de setter i gang spesielle tiltak, som veiledning av enkelt personer eller grupper for å få det til å fungere.

En av deltakerne fremhevet og gjentok betydningen av å kunne stille spørsmål ”ved alt”. Hun beskrev en væremåte hvor hun var åpen for ”alle” spørsmål og at hun i stor grad tok seg tid til å tenke og reflektere over gjeldende praksis.

Brukte mye tid - så har vi noen diskusjoner, det at alt kan stilles spørsmålstegn til. Kanskje det er det viktigste i lederstillingen min – at det er alltid er lov å stille spørsmål. Jeg gjør det jo selv også. Jeg gir ikke svaret (C).

Ser vi dette i sammenheng med Biesta (2009) og Larsen (2015) sine perspektiver på verdien og potensielle forstyrrelser og ubestemmelige øyeblikk, som en pedagogisk ressurs, fremhever denne lederen en åpenhet som fremmer rom for mange spørsmål og refleksjon.

Lederne beskriver organisasjoner hvor kompetanse fremheves som et gode og hvor endrings og utviklingsarbeidet er noe som er gjennomgående for alle nivåer og i ulike arenaer.

Du skal lissom være litt redd for å være hjemme en dag, redd for at du skal gå glipp av noe, tenker jeg da. Det skal være litt farlig å være hjemme (B).

Nygren (2004) problematiserer kompetansebegrepet på flere måter og fremhever begrepet handlingskompetanse. Kompetansene utvikles både i formelle læringsarenaer og uformelle læringsarenaer. Han fremhever praksisfellesskapet sin betydning for utvikling av kompetanser. Deltakerne gir mange eksempler på hvordan de arbeider systematisk med de formelle læringsarenaene og de ansatte søker og ønsker i stor grad å delta i videre – og etterutdanning. Samtidig fremheves læringsfellesskap, veiledning og refleksjon, som en del av praksisfellesskapene. Læring og kompetanse er ikke noe som kan tvinges frem (Nygren, 2004, Senge, 2009). Forhandlinger i praksisfellesskapet (Nygren, 2004), med romsligheten for å stille spørsmål ved bestående praksis, gjorde det nødvendig å undersøke nærmere ved å spørre om hvordan de vet at det beveger seg i riktig retning og at de ansatte lærer.

Du kan se at praksis endrer seg. Så er det selvfølgelig de som ikke beveger seg særlig, men som likevel er innenfor. Og så er det noen som beveger seg veldig, hele tiden. Sånn er vi jo ulike (B).

Lillejord (2003) understøtter noen av Biesta sine perspektiver. Hun påpeker at det *nesten er umulig - å planlegge for læring* (Lillejord, 2003:38). Deltakernes prioriteringer av læring på mange ulike måter, skaper engasjement og motivasjon hos alle ansatte og nivåer i organisasjon (Senge, 2004). Potensialet det uventede har i seg er både mulighet for å skape noe nytt og risikoen for at de ansatte ikke ser sammenhengen i det som læres og overføre det til arbeidet med barna. Lederne uttrykker at de overfører det de lærer til ”sin virkelighet”.

Vi hadde besøk av ”krusedull filosof” H. C. Medlien, Det synes jeg var litt morsomt, det å kunne tenke litt utenfor boksen. Også sammen med unga. Vri og vende litt på ord og hva vi gjør i hverdagen (C).

Deltakerne uttrykker at de har sine visjoner for ledelse, men at de ikke er uttrykt eksplisitt. Retningen for organisasjon er i planverk. Vurderingsarbeid gjøres regelmessig, og nettopp åpenheten for det uventede gjør det nødvendig å vurdere *vi hva det er som læres* (Lillejord, 2013)

4.4 Faglighet i retur

Lederne har gjennom sin egen praksis med kompetanseutvikling lagt et grunnlag hvor de har omsatt teoretisk kunnskap ut handling, delt og prøvd ut. De har lært sammen og brukt muligheten de hadde til å knytte forbindelseslinjer mellom teori og praksis.

Vi tok PUB, du og jeg og en pedagog til (A). Og når vi jobbet oss gjennom de temaene så hadde vi det slik at vi lagde innholdet på personalmøtet også. Sånn at på hvert personalmøte fikk de servert faglig innhold fra PUB studie. Så de er veldig godt opplært på å forvente faglig innhold på alle møter (B).

Faglig påfyll og fokus, som lederne legger til rette for eller bidrar til for alle ansatte, eksternt eller internt har en annen side. Praksisen og forventningen er at de ansatte skal omsette det de lærer i handling eller dele med sine kollegaer av hva de har lært. Det blir stilt krav til de ansatte om å bidra, dele kompetanse og dokumentering av arbeidet som er gjort.

Assistentene har en time fast i uka til plantid bortsett fra når vi har intern opplæring. Intern opplæringen har vi hver måned hvor vi har veiledning med assistenter/fagarbeidere. Det blir prioritert høyt. Det gjør også at de bidrar gjennom de oppgavene de får, som er knyttet til årsplan og rammeplan. I forhold til ulike områder (A).

Relaterer vi funnene til disiplinen Senge kaller personlig mestring, fremhever han betydningen av å ha visjoner og noe å strekke seg etter (Senge, 2004). Begrepet rommer både kompetanse, ferdigheter og hva som er viktig for oss. Samtidig tillegges disiplinen en klarhet i å se nåværende situasjon og et potensial til å lære og utvikle seg ytterligere.

Informantene gir uttrykk for at de ansatte ytrer ønske om kompetanseheving og gir flere eksempler på at ansatte vil bidra med egen kompetanse til fellesskapet og av egen motivasjon.

Vi har to ansatte som har gått veiledningsstudiet. En med 30 studiepoeng, en hos A og en hos meg. De kommer nå og melder seg til tjeneste, de har lyst til å bidra (B).

Deltakerne har ut fra hva forskningen fremhever, som er referert til tidligere i oppgaven (SINTEF, 2014; Ertesvåg & Roland, 2013), gode forutsetninger for å lede endrings og utviklingsarbeid. Styrernes egen kompetanseheving er blitt synliggjort og brukt direkte inn i organisasjonen. Det har vært parallelle prosesser hvor deres egen læringsprosess er knyttet til kompetanseheving i personalgruppa. Dette har kommet frem både i form av deling av faglige

områder, planlegging og gjennomføring av kompetanseheving i organisasjonen. Lederne har alle gjennomført styrerutdanning, men har i tillegg gjennomført annen utdanning, som de har nyttiggjort seg inn i egne barnehager.

Både lederne og de ansatte som deltar på videre- etterutdanning, kurs eller opplæring deler med de andre både underveis og i etterkant.

Det har jo alle mennesker i seg, mulighet til å lære seg og endre praksis (A).

Senge (2004) underbygger denne påstanden, at vi mennesker er innstilt på å lære. Han hevder en optimistisk fremstilling av menneskers motivasjon for læring. Vekslingen mellom at lederne gir mange muligheter for de ansatte i å utvikle sin kompetanse og at det samtidig forventes at den anvendes og deles i organisasjonen.

Ja dere krever mye av oss, ja det kreves mye for å jobbe i våre barnehager. De må gjøre en del ekstra arbeid, som de sier da, når de har vært ute og studert så har de hørt forskjellige ting ute. Men de synes det er bra sier de etterpå da, fordi vi må jo utvikle oss, vi må tenke videre (A).

Endringer i en organisasjon setter særlig krav til ledelse for at det skal lykkes. Noe av det som tidligere forskning fremhever som vesentlig er blant annet å ha ledere som gir retning for arbeidet, utvikle de ansattes kapasiteter, legge til rette for samarbeid og holde trykket oppe (Ertesvåg, Roland, 2013). Kompleksiteten ligger i at enkelt deler og helheter virker sammen og gjør det krevende å se hvordan alt henger sammen.

Du må for det først være endringsvillig, men du må ha en endringsglede, tror jeg. For det kommer hele tiden. Hos oss sier vi at du må tenke nytt om det vi tar for gitt. Og så må du ha en beredskap også – det kommer til å skje noe i morgen som du ikke tenker i dag (B).

Læring og kompetanseheving står sentralt i alle tre ledernes arbeid med læring og utvikling av egne barnehager. Kompetanse og læring, som lederne selv har tilegnet seg gjennom styrerutdanning og på annen måte, er med stor sannsynlighet en av suksessfaktorene for endrings- og utviklingsarbeidet.

Deltakerne har det felles at de ikke er ledere alene. Styrer rollen er delt eller de er organisert i lederteam. Det innebærer at de både fordeler ansvar og oppgaver, de spesialiserer seg på ulike faglige områder av lederrollen samtidig som de samarbeider og står sammen i situasjoner hvor

det er ønskelig. På denne måten utnytter de også personalets styrker også på ledernivå. Å dele på lederrollen gir mange fordeler slik de uttrykker det, både som inspirasjon og ressurs for organisasjonen og de selv. En styrers oppgave og rolle kan vanskelig fylles av en person alene, slik deltakerne selv uttrykker det og at de som lederteam utfyller hverandre.

Engasjementet tror jeg også, hos oss også. Du bobler litt mer, du får lov til gjøre det du er god på eller føler mestring i som styrer. Det er jo nesten en umulig stilling å ha. For du skal være god på alt. Det er det vel de færreste som klarer. Egentlig om det er noe som det skorter på og du kan få lov til å være to, så slipper en å føle på det at noe går bort, eller som ikke blir gjort. Ja, som du ikke mestrer (C).

Ledelse av endring innebærer også å møte og håndtere motstand, som naturlig oppstår (Ertesvåg, Roland, 2013). Lederne fremhever både betydningen av hvordan de som ledere kan støtte hverandre i en slik situasjon, samtidig som alle tre fremhever at de er avhengig av ”medspillere” i personalgruppa for øvrig.

A ble min kronprins ikke sant. Sånn som det ofte blir i en barnehage med en leder. Velger du deg en pedagogisk leder (B).

En refleksjon rundt denne strategien er at avstanden mellom styrer og de øvrige ansatte, som ligger i den makt og grad av innflytelse, som leder rollen har i forhold til øvrige ansatte. Dette gjør at det er sannsynligvis er betydningsfullt at en eller flere ansatte framsnakker hva leder prøver å påvirke organisasjonen i retning av. I SINTEF (2014) sin rapport om ledelse slår det fast at i forhold til kvalitativ god ledelse har en gått fra å se det som lederegenskaper til ledelsesmåter. Andelen av fagutdannede og felles faglig læring og utvikling i deltakernes organisasjoner øker muligheten for felles faglig forståelse. Bolman og Deal (2010) påpeker at felles faglig opplevelse av retning øker muligheten for at de ansatte føler seg forpliktet.

4.6 Langsiktig og systematisk

Lederne beskriver selv at de har hatt prosesser og utvikling i sine organisasjoner hvor kunnskapen om hva som gir best læringsutbytte er å lære flere sammen. Kurs hvor enkeltpersoner deltar skjer bare unntaksvis. Erfaringene til deltakerne er at om en ansatt deltar på kurs gir lite eller ingen verdi for læring i organisasjonen. Eksterne enkelt stående kurs fremheves som inspirasjon og noe som skal være lystbetont, men det er i felles diskusjon og refleksjon at den viktigste læringen skjer.

Det er ikke at vi sender de på enkelt kurs, for det har vi egentlig sluttet med. Men å sende de på KOMPASS studie, videreutdanning for assistenter og fagarbeidere, flere sammen (B).

Prioriteringene er å ha kvalitative god opplæring/kurs for flere eller alle ansatte, som inspirerer og skaper engasjement. Betydningen av å være flere og lære sammen fremheves flere ganger, som en verdi for å utvikle læring og fremme ansattes kompetanse.

Men å sende de på KOMPASS studie, videreutdanning for assistenter og fagarbeidere, flere sammen. Nå har vi også hatt et opplegg med Kari Pape. Hvor de har reist en gruppe og det synes vi at vi har fått veldig mye igjen for. Men jeg tenker det at, vi liker å lære selv (B).

Barnehagene er stor pedagogtetthet og stor andel av faglærte. Ufaglærte assistenter er et lite mindretall. Lederne uttrykker at videre – og etterutdanning både prioriteres, etterspørres og ønskes. I tillegg deles kompetanse og kunnskap inn i egen barnehage. Barnehagene har både internopplæring og veiledning.

Det er en iver etter å lære mer (C).

Å lære sammen fremheves som en gjennomgående praksis, som er satt i system og i en helhet og sammenheng.

Assistentene har en time fast i uka til plantid bortsett fra når vi har intern opplæring. Så ting er satt veldig i system, og det har vi fått veldig gode tilbakemeldinger på. De to bhg ble koblet sammen i 2010, med felles årsplan og alt, mye mer rød trå i møtevirksomhet, opplæring av fagarbeidere/assistenter, opplæring av pedagogiske ledere, mer faglig innhold da enn før (A).

Verdien av å lære sammen fremstilles både som en disiplin i en lærende organisasjon (Senge 2004) og en sosiokulturell forståelse av læring (Nygren 2004). Postholm (2012) referer til verdien av sosial læring. Nygren (ibid) fremhever læring i ulike praksisfellesskap, men problematiserer samtidig både at det ikke automatisk skjer en læring eller at det som læres er det som er tilsiktet. Systematikken og vekselvirkningen av å være mottaker av opplæring og forpliktelser/krav til de ansatte om å dele synliggjør hva de ansatte har tatt til seg og deres faglige forståelse. Veksling mellom inntrykk og uttrykk gjør sannsynligheten for at lederne kan vurdere de ansattes kompetanseutvikling og læring.

Ja, læringa er vår. Og det er vi litt opptatt av, fordi du ikke kan ha en barnehage hvor du sender noen på ditt og noen på datt og tro at det skjer noe innad. Det er vår oppgave å ivareta, og jeg tror den beste læringa skjer i vår gruppe. Det vi gjør sammen i vår gruppe – våre diskusjoner over tid (B).

Kompetanseheving i barnehagene vektlegges i alle barnehagene. To av barnehagene og kommunen de er en del av, prioriterer systematikk spesielt i forhold til internopplæring. Assistenter og fagarbeidere får månedlig veiledning, de har internopplæring i grupper hvor de også får oppgaver. Gjennomgående er det en praksis på at de ansatte får noe, men må gjøre en egen innsats og det en har lært deles i etterkant. Kurs/opplæring skal komme fellesskapet til gode. Lederne uttrykker at det er stor interesse for kompetanseheving og at det går på rundgang, slik at alle får noe.

Hos oss jobber vi veldig systematisk med ting (B).

Spesielt to av deltakerne vurderer systematikk, som suksessfaktor. De har utviklet egen internopplæring, som inkluderer veiledning av assistenter/fagarbeidere. Betydningen av systemer og metoder fremheves utelukkende som noe positivt.

4.7 Avsluttende kommentarer

Innledningsvis startet jeg med fabelen om Haren og skillpadden, med referanse til Fullan (2001) og betydningen av å se kompleksiteten i en organisasjon, det vil si å både ”se det store bilde”, sammenhengene, betydningen av å lære sammen, relasjoner, det moralske formålet og forståelse for endring.

Målet med avhandlingen har vært å finne frem til noen suksessfaktorer for å lede og håndtere denne kompleksiteten, ledelse av kompetanseheving i personalgruppa og utvikling av barnehagen i retning av en lærende organisasjon. Profesjonelt læringsfellesskap, læring utenfor boksen, langsiktig og systematisk, og faglighet i retur er sentrale områder for funnene i forhold til *hvordan styrer leder arbeidet med kompetanseheving i personalgruppa i retning av å være en lærende organisasjon*. Dette gir noen svar på hvordan ledere kan håndtere kompleksiteten i en organisasjon og lede personalgruppa med i retning av en lærende organisasjon hvor ansattes kompetanse er sentralt. Kompleksiteten utfordrer ledernes evne til å balansere mellom ulike interesser og valg. Kompetanse i ledelse og å dele lederrollen slik at en kan utfylle hverandre gir gode muligheter for å lykkes. Arbeidet er ikke enkelt, og faren for

at en finner sine ”oppskrifter” på løsning er til stede. En balansekunst som må forvaltes med lederkompetanse og kritisk refleksjon.

4. 8 Pålitelighet av resultat

Avhandlingen er gjennomført ved hjelp av kvalitativ metode, med fokusgruppeintervju av tre styrere. Utgangspunktet for studie og avhandlingen har vært å finne frem suksesskriterier. Deltakerne er et utvalg, som er i mindretall ved at de er blant de få som har gjennomført styrerutdanning. Det er grunn til å tro at styrer utdanningen har gitt de kompetanser i forhold til ledelse og utvikling av en lærende organisasjon. Ledere med styrerutdanning og andelen faglærte i barnehagen er økende ([http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningspeile](http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeile)). Dette er også en ambisjon politisk, men i et langt perspektiv. De fire hovedkategoriene og funnene **profesjonelt læringsfellesskap, læring utenfor boksen, faglighet i retur og til slutt langsiktig og systematisk** er med grunnlag i analyse og drøfting i forhold til annen teori og gir noen svar på problemstillingen. I henhold til kvalitativ metode så er det et av kjennetegnene ved/forutsetninger ved kvalitativ forskning;

At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012:25).

Noen begrensinger i studie er det redegjort for gjennom metodedel, som omfang.

4. 9 Hva kan eventuelle funn brukes til, andre områder å undersøke

Studie sier noe om hvordan styrer leder kompetanseheving i personalgruppa i retning av en lærende organisasjon.

I et eventuelt videre arbeid ville det være interessant å vurdere betydningen av styrerutdanningen og eventuelle variasjoner i forhold til de ulike studiesteder. Videre ville det være spennende å forske videre på forståelser av begrepet lærende organisasjon.

Bibliografi

- Agyris, C. S. (1996). *Organizational Learning ||: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget UP-unge pedagoger.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, innkludering og læreplanarbeid* (Volum 198. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder – en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bolman, L., & Deal, T. (2010). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvaliativ tilnærming*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske komiteer. (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gotvassli, K.-A. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.-A., Haugset, A. S., Johansen, B., Nessum, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen*. Steinkjær: Trønderlag R og D Institute.
- Grønmo, S. (2011). *Sammfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen. St. meld. nr. 41*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *NOU 2012:1, Til barnas beste, ny lovgivning for barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage. St. meld. 24*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen. *Stortingsmelding nr. 19*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Delrapport 6, Oppsummering og anbefalinger, Rapport 8/2006*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2007). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Langslet, G. J. (2008). Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i organisasjonsutvikling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, ss. 343-348. Henta frå http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=42741&a=3
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsens paradoksale kraft*. Trondheim: NTNU, Norsk senter for barneforskning.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, Ø. L. (2010). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, K. H., & Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- SINTEF, M. S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. en kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013, Juni 10). *Kvalitet i barnehager i Skandinavisk forskning*. Henta Oktober 15, 2015 frå [udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Forskningsrapporter/2013/Fire-typer-kvalitet-i-barnehagen/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, Oktober). <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet>. Henta frå 7.3 Økt pedagogtetthet i barnehagen.
- Velten, J., Ackerman, C., Hällsten, F., & Tengblad, S. (2008). *Medarbeiderskap. Fra ord til handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. Malmö, Sweden: Studentlitteratur.
- Østrem, B. S., Føsker, L., Hognes, H., Jansen, T., Nordtømme, S., & Tholin, K. (2009/1). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia:
Cappelen Damm Akademisk.

Intervjuguide fokusgruppeintervju

Utforming av intervjuguide

Informantene har i forkant forberedt seg med å tenke gjennom følgende:

Intervjuet vil ha fokus på ledelse av kompetanseheving, læring og utvikling i personalgruppa/organisasjonen.

I forkant av intervjuet er det en fordel om du tenker gjennom hvilke valg og prioriteringer du gjør i forhold til å fremme kompetanseheving i personalgruppa/organisasjonen og de faglige begrunnelser som ligger til grunn.

Åpningsspørsmål/presentasjon: litt om den enkelte, kompetanse og erfaring.

Introduksjonsspørsmål: Hvilke **visjoner og mål** har styrer for kompetanseheving i personalgruppa? Er disse delt med øvrige ansatte, felles visjon/mål?

Hvordan prioriteres **tid** til ledelse av personale/ tid til administrative oppgaver?

Nøkkelspørsmål:

Ulike retninger og former for ledelse; Hvilken **kompetanse** anser styrer at det er viktig å ha for å fremme en lærende organisasjon (formelle og uformelle situasjoner)?

Hvordan arbeider styrer med **egen læring og utvikling som leder**

(selvutvikling, mentale modeller)? Er du tilknyttet en **nettverksgruppe**?

Hvilke faktorer er styrende for de prioriteringer styrer gjør i forhold til **valg** av områder for kompetanseheving (og hva er begrunnelsene)? Hva er **tidsperspektivet** for evt. utviklingsarbeidet?

I hvilke **sammenhenger** anser styrer at **læring** skjer i personalgruppa og organisasjonen?

(individ, gruppe/lære sammen, felles)

Hvordan tilrettelegger styrer for **læring** og hvordan følger styrer opp arbeidet?

(tid til refleksjon, tid til øving, lære sammen, veiledning)

Hvordan **vurderer** styrer **kvalitetsutvikling** i egen organisasjon?

- Strategier, metoder, verktøy?
- Fra ord til handling

Avsluttende spørsmål: I løpet av fokusgruppeintervjuet har dere gjort dere noen **nye tanker** om arbeidet med kompetanseheving og ledelse?

Sluttspørsmål: Tilbakemelding; **Hvordan har dette vært?**

Intervjuguide for prøve på fokusgruppeintervju

Deltagerne får i forkant forberede seg i forhold til å tenke gjennom hvilke faglige begrunnelser hun/han har for sin ledelse av kompetanseheving i personalgruppa/organisasjonen.

Intervjuguiden skal ha følgende oppbygging:

Åpningsspørsmål: litt om den enkelte, kompetanse og erfaring.

Introduksjonsspørsmål: Hvilke **visjoner og mål** har styrer for kompetanseheving i personalgruppa? Er disse delt med øvrige ansatte, felles visjon/mål?

Hvordan prioriteres **tid** til ledelse av personale/ tid til administrative oppgaver?

Nøkkelspørsmål:

Ulike retninger og former for ledelse; Hvilken **kompetanse** anser styrer at det er viktig å ha for å fremme en lærende organisasjon (formelle og uformelle situasjoner)?

Hvordan arbeider styrer med **egen læring og utvikling som leder**

(selvutvikling, mentale modeller)?

Hvilke faktorer er styrende for de prioriteringer styrer gjør i forhold til **valg** av områder for kompetanseheving (og hva er begrunnelsene)?

I hvilke **sammenhenger** anser styrer at **læring** skjer i personalgruppa og organisasjonen?

(individ, gruppe/lære sammen, felles)

Hvordan tilrettelegger styrer for læring og hvordan følger styrer opp arbeidet?

(tid til refleksjon, tid til øving)

Hvordan vurder styrer kvalitetsutvikling i egen organisasjon?

- Strategier, metoder?

Avsluttende spørsmål: I løpet av fokusgruppeintervjuet har dere gjort dere noen nye tanker om arbeidet med kompetanseheving og ledelse?

Sluttspørsmål: Tilbakemelding; Hvordan har dette vært?

Stikkord for faglige referanser til å bruke i løpet av prøveintervju.

Peter Senge: Den femte disiplin, System tenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring

Nøkkelen til å mestre systemtenking som en ledelsesdisiplin ligger å oppdage mønstre der andre bare kan se enkelthendelser og krefter som de skal reagere på (133)

Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring (145)

Den fremragende lederen er han som får mennesker til å si: ”Vi gjorde det selv”.

Ertesvåg og Roland:

Når en skal knytte systemperspektivet til bhg, dreier det seg om å se de ulike delene og hvordan de virker sammen i helheten (73).

Nøkkelen til varig endring ligger i systematisk og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering og fornyelse av arbeidet. Her er skisseres noen forutsetninger for å lykkes med videreføringsarbeidet (Ertesvåg m.fl. 2010) (41)

- Systematisk arbeid helt fra initieringsfasen
- Vedlikehold av kompetanse som er utviklet i intervensjonen
- Fornyelse av arbeidet

M. Fullan, Rammeverk for lederskap

Forståelse for endring – relasjonsbygging – Kunnskapsdeling – sammenheng – morlask hensikt/formål

Entusiasme, energi og håp