

Master i Endringsledelse

UIS

*Lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med
hvilken virkning?*

Anita Teigen

Januar 2017



Universitetet
i Stavanger

**MASTERGRADSSTUDIUM I
ENDRINGSLEDELSE**

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Høst 2016

FORFATTER:

Anita Teigen

VEILEDER:

Einar Kristoffer Brandsdal

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med hvilken virkning?

EMNEORD/STIKKORD:

Ledelse, lederutvikling, barnehage, mellomlederrollen, pedagogisk leder, kompetanse, kompetanseutvikling, læring, barnehagelærerutdanning

SIDETALL: 60

STAVANGER15.01.17.....

DATO/ÅR

Sammendrag

Tema for denne studien er lederutvikling i barnehagen. Formålet har vært å få svar på problemstillingen «*lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med hvilken virkning?*»

Temaet er aktuelt knyttet til at flere undersøkelser konkluderer med at de pedagogiske lederne i barnehagen mener at ledelse som fag har vært en mangel i barnehagelærerutdanningen.

Studien har tatt utgangspunkt i en privat barnehage som gjennomførte et lederutviklingsprogram i 2014.

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode basert på intervju, og har intervjuet fem pedagogiske ledere, styrer for og eier av barnehagen.

Resultatene viser at grunnen til at lederutviklingsprogrammet ble satt i gang, er todelt. Den ene grunnen knyttes til et ønske om å heve den enkelte leders lederkompetanse, samt å bidra til egenutvikling og refleksjon rundt egen rolle som leder. Den andre grunnen handler om å få kartlegge lederteamets styrker og svakheter, og på denne måten utvikle et bedre og mer reflektert lederteam.

Oppgaven konkluderer med at det er et tydelig behov hos de pedagogiske lederne i barnehagen for lederutvikling tilknyttet rollen som pedagogisk leder. Det kan synes som denne barnehagen har oppnådd målet sitt med dette lederutviklingsprogrammet: Deltakerne i lederutviklingsprogrammet har gjennomgått en egenutvikling og en helt klar bevisstgjøringsprosess knyttet til lederrollen i barnehagen. De pedagogiske lederne gir også klare tilbakemeldinger om at et slikt lederutviklingsprogram har vært en styrke knyttet til lederteamet i barnehagen, og til hverandres forståelse av hver enkelt sine styrker og svakheter, og hvordan de påvirker hverandre i gruppen. Det kan virke som det at lederutviklingsprogrammet var særlig tilpasset barnehage, samt at kursholder selv var barnehagelærer, var en medvirkende årsak til at denne barnehagen har gjennomført et vellykket lederutviklingsprogram. Det trekkes i resultatene frem at lederutviklingsprogrammet var praksisnært og gjenkjennbart i forhold til eget arbeidssted.

Forord

Denne mastergraden er avslutning på en master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger.

I arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et ønske om å skrive om et tema som er relevant for arbeidet mitt som daglig leder i en privat barnehage. Jeg har alltid hatt en stor interesse for ledelse som fag, og som barnehagelærer et sterkt engasjement for ledelse i barnehagesektoren. Jeg har selv erfart en mangel på faget ledelse i utdanningen, både da jeg selv gikk barnehagelærerstudiet, i sin tid førskolelærer, og i min tid som leder for de pedagogiske lederne i barnehagen.

Prosessen underveis har vært veldig spennende. Det var veldig interessant å høre på hva de enkelte intervjuobjektene fortalte, og videre å se sammenhenger med det de sa opp mot teorien jeg har valgt å ha fokus på i denne oppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Einar K. Brandsdal for veldig god veiledning, og for utfyllende og konstruktive tilbakemeldinger, samt til intervjuobjektene som har stilt velvillig opp.

Jeg vil også få rette en enorm stor takk til min samboer Kjell for tålmodighet og oppmuntringer i dette arbeidet, og til lille Mie på 1 år som med verdens største smil og herligste latter har gitt mamma inspirasjon til å ferdigstille oppgaven i den travle hverdagen med full jobb og studie. Dette hadde ikke gått uten dere.

Bergen, januar 2017

Anita Teigen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

1.0	Innledning	s. 7
1.1	Tema og bakgrunn for valg av tema.....	s. 7
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 9
2.0	Empirisk kontekst	s. 11
3.0	Teori	s. 12
3.1	Ledelse.....	s. 12
3.1.1	Ledelse i barnehager.....	s. 13
3.1.1.1	Lederidentitet i barnehager.....	s. 14
3.1.2	Perspektiver på ledelse.....	s. 14
3.2	Lederutvikling.....	s. 16
3.2.1	Perspektiver på lederutvikling.....	s. 17
3.3	Kompetanse og læring.....	s. 18
3.3.1	Kompetanseutvikling.....	s. 18
3.3.2	Læring.....	s. 21
4.0	Forskningsdesign og metode	s. 22
4.1	Forskningsdesign.....	s. 23
4.2	Forskningsspørsmål.....	s. 24
4.3	Forskningsstrategi.....	s. 25
4.3.1	Abduktiv forskningsstrategi.....	s. 25
4.4	Data, kilder og utvalg.....	s. 26
4.5	Datainnsamling.....	s. 27
4.6	Dybdeintervju.....	s.28
4.7	Datareduksjon og analyse.....	s. 29
4.8	Styrker og svakheter.....	s. 30
4.9	Mulige feilkilder.....	s. 31
4.10	Validitet og reliabilitet.....	s. 32
4.11	Etisk refleksjon.....	s. 35

5.0	Presentasjon av empiri og analyse	s. 35
5.1	Forskningsspørsmål 1: Hvorfor ble lederutviklingsprogrammet satt i gang?.....	s. 36
5.2	Forskningsspørsmål 2: Hvilke forventninger hadde deltakerne til programmet?.....	s. 38
5.3	Forskningsspørsmål 3: Hva var innholdet i lederutviklingsprogrammet?	s. 39
5.4	Forskningsspørsmål 4: Hvilke erfaringer gjorde deltakerne seg?....	s. 40
5.5	Forskningsspørsmål 5: Hvordan kan egne utfordringer – og erfaringer med programmet – være nyttig for videreutvikling av ledelse i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning?.....	s. 47
5.6	Ledelse og kompetanse.....	s. 48
5.6.1	Ledelse.....	s. 48
5.6.2	Kompetanse.....	s. 50
6.0	Konklusjon	s. 51
7.0	Litteraturliste	s. 54

Vedlegg 1

Vedlegg 2

Vedlegg 3

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for valg av tema

Hovedtema for denne masteroppgaven er å studere bakgrunn for – og mulige virkninger av et lederutviklingsprogram for mellomledere i en barnehage. Min begrunnelse og bakgrunnen for valg av tema er at jeg gjennom egen erfaring fra barnehagesektoren, opplever at barnehagelærerstudiet i liten grad har omhandlet ledelse som fag. Som pedagogisk leder på en avdeling i en barnehage er man blant annet leder for en personalgruppe, samt at man i egenskap av tittel som leder må utføre ulike lederfunksjoner. I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvorfor man setter i gang ulike lederutviklingsprogram hos mellomlederne, altså de pedagogiske lederne, og hvordan dette eventuelt virker inn på det videre arbeidet i organisasjonen. Ødegaard (2011) viser til at det ikke er gjort så mange studier rundt organisasjon og ledelse i barnehagesektoren, og hevder videre at det kan virke som det råder et uklart syn på hva ledelse i barnehagen innebærer.

Tradisjonelt sett er gjerne barnehagen som organisasjon preget av en flat struktur, uten tydelig lederskap (Aasen, 2010). Flat struktur innebærer at mellomnivå er fjernet. Dette er et svært utbredt reformbegrep. Røvik (2009) viser til en undersøkelse der 2/3 mener flat organisasjonsstruktur er et kjennetegn ved en idealorganisasjon, og at det er blitt en institusjonalisert norm for riktig og effektiv organisering. Gotvassli (2013) hevder at lederne i barnehagen i dag er blitt mer tydelige og strukturerte, og man kan da stille spørsmål ved hvordan denne flate strukturen har preget den pedagogiske *lederrollen* i barnehagen?

Videre vises det til at et flertall av norske organisasjoner investerer i ulike lederutviklingsprogram for sine ansatte, og at lederutvikling de siste årene har blitt en institusjonalisert praksis i norske organisasjoner. HR-Norge anslo i 2008 at det ble brukt ca. 1 milliard kroner årlig på lederutvikling i Norge. I effektstudier som er gjennomført er det uenighet om hvilke effekter lederutvikling har (Lysø og Fjellvær, 2014).

Helt fra starten av arbeidet med denne masteroppgaven har jeg ønsket å ha fokus på ledelse og lederutvikling i barnehagen. Bakgrunnen for dette, er som nevnt over, at jeg gjennom flere år

som daglig leder i private barnehager har hatt en stor interesse for ledelse som fag, men også et brennende engasjement for lederutvikling i barnehagen. Jeg har som barnehagelærer med egne øyne sett hvor mangelfull barnehagelærerstudiet kan være knyttet til ledelse, og hvilket behov en som barnehagelærer har for kompetanseheving på dette området i arbeidet som pedagogisk leder i barnehagen. I en evaluering av barnehagelærerstudiet, som Nasjonalt organ for kvalitet i barnehagen i utdanningen (NOKUT) gjennomførte i 2002, vises det til at det er et ønske om større vektlegging av organisasjon og ledelse i studiet (Gotvassli, 2013). I den nye Rammeplan for barnehagelærerutdanningen finnes det i dag et fag på 15 studiepoeng – ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

Tema for oppgaven er stadig aktuelt, både i media og på politisk nivå. I 2014 opprettet Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) en programgruppe for revisjon og utvikling av nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Formålet med gruppens arbeid er å sikre at retningslinjene bidrar til utvikling av studiet som profesjonsutdanning, til faglig utvikling innenfor barnehagelærerutdanningsfeltet, og til å styrke kvalitet, sammenheng og helhet i utdanningen. I tillegg er mangelen på barnehagelærere stadig i medias søkelys. I en oppfølging av Stortingsmelding nr. 24 «*Framtidens barnehage*», la regjeringen i 2013 frem en strategiplan for økt kompetanse i barnehagesektoren - «*Kompetanse for fremtidens barnehage*.» I denne strategiplanen påpekes sammenhengen mellom kompetanseutvikling og god kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013) Et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Gotvassli (2013) hevder at interessen for ledelsesspørsmål i barnehagen er veldig liten, og at dette henger sammen med at det ikke har vært tradisjon for å forstå barnehager i et organisasjonsperspektiv.

Børhaug og Lotsberg (2010) viser til at det er gjort få større studier av barnehageledelse i Norge. I en større undersøkelse av Gotvassli i 1991, kom det frem at styrerne i norske barnehager ikke hadde tid til å drive pedagogisk ledelse (Børhaug og Lotsberg, 2010). Dette impliserer at de pedagogiske lederne får, og har et stort ansvar, og pålegges store oppgaver knyttet til ledelse i barnehagen.

Det ble i 2012, på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, gjennomført en større spørreundersøkelse, der hovedformålet var å gi et bedre kunnskapsgrunnlag for utforming av etter- og videreutdanningstilbudet til de ansatte i barnehagen. I denne undersøkelsen kommer det frem at 52,3 % av pedagogiske ledere og styrere mener at de har et egenvurdert svært stort

behov for kompetanseutvikling knyttet til ledelse, med en score på 3,55 av 5 i gjennomsnitt (Gotvassli, 2013).

Disse undersøkelsene viser at mangel på ledelse som fag i barnehagelærerutdanningen, gjør at man må kompensere for dette i ettertid ute i barnehagene gjennom for eksempel ulike lederutviklingsprogram. Dette underbygger videre mitt valg av tema som skissert opp innledningsvis, der jeg viser til at behovet for kunnskap om ledelse for mellomlederne i barnehagen er stort.

Formålet med oppgaven er å se på hvorfor man setter i gang lederutviklingsprogram i barnehagen, hvilken virkning slike program har, samt videre å kartlegge de pedagogiske ledernes erfaringer knyttet til programmet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil sees i lys av ulike teorier innenfor ledelse og lederutvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Her vil jeg utdype problemstillingen og formulere forskningsspørsmål.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er *lederutvikling – hvorfor og med hvilken virkning?*

Jeg har vinklet problemstillingen slik at den skal si noe om hvilke erfaringer mellomlederne i barnehagen gjør seg rundt lederutviklingsprogrammet de var en del av, og om de tar i bruk noe av det de erfarer på slike lederutviklingsprogram. Dette gjør jeg fordi jeg ser det som en svært viktig og nødvendig del av det å gjennomføre lederutviklingsprogram i barnehagen - å kunne kartlegge hvorfor man setter dette i gang, og hvilken virkning man kan se i ettertid. Grunnen til at dette er viktig, påpekes også blant annet av Lysø og Fjellvær (2014), som viser til at kunnskap om og evaluering av lederutvikling er viktig for å oppnå ønsket mål med lederutviklingen. Videre viser de til at en i organisasjoner gjerne må dokumentere hvilken betydning investeringer, i dette tilfellet i form av lederutviklingsprogram, har for organisasjonen.

For å kartlegge eventuell endringsprosess og endring, ønsker jeg i oppgaven å se på hva som er forbedret, hva det gjøres mer av, hva det gjøres mindre av, hva de har sluttet med, og hva de gjør annerledes. Videre ønsker jeg i lys av ulike teorier om ledelse og lederutvikling, å se på hvilke utfordringer manglende lederopplæring i bachelorstudiet barnehagelærer kan føre til hos mellomlederne i barnehagen. Det tilbys stadig ulike lederutviklingsprogram i ulike fora, og i hvilken grad gir disse programmene kunnskaper og læring som er overførbare i praksis? Hvilke metoder legges det vekt på og hvorfor?

Ut i fra problemstillingen over har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvorfor ble lederutviklingsprogrammet satt i gang?
2. Hvilke forventninger hadde deltakere og ledelse til programmet?
3. Hva var innholdet i programmet?
4. Hvilke erfaringer gjorde deltakerne seg?
 - a. Om gjennomføring og personlig utbytte (kunnskapslæring) av samlingene?
 - b. Om programmet betød endring, forsterking eller svekking av egen praksis – og i tilfelle hva?
 - c. Om det betød endring av organisatorisk praksis/ hvordan fellesskapet fungerer?
5. Hvordan kan egne utfordringer – og erfaringer med programmet – være nyttige for videreutvikling av ledelse i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning?

Videre i oppgaven vil jeg, etter å ha redegjort for studieobjektet, presentere teorien jeg legger til grunn for de faglige perspektivene mine, og for forståelsen av de begrepene som er sentrale for å gripe og analysere empirien. Deretter blir det redegjort for metoden for utvelgelse, innsamling og analyse av data. Videre vil empiri og analyse av resultatene mine presenteres. Til slutt vil det komme en konklusjon med oppsummering av de viktigste funnene og svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Empirisk kontekst

I det følgende vil jeg si noe om studieobjektet, samt det aktuelle lederutviklingsprogrammet som ble gjennomført i barnehagen.

Den aktuelle barnehagen i studien, jeg velger å kalle den Lego barnehage, er en privat barnehage med fem avdelinger, noe som tilsvarer en mellomstor barnehage etter norske forhold. Dette er en barnehage jeg kjenner til, men som jeg ikke har jobbet i.

En barnehage er gjerne organisert med en styrer eller daglig leder som innehar en funksjon som øverste leder for organisasjonen. Videre består barnehagen gjerne av ulike avdelinger med faste voksne og et fast antall barn. På hver avdeling vil det være en eller flere pedagogiske ledere, i prinsippet avdelingsledere, faglærte fagarbeidere og (ufaglærte) assistenter.

Lego barnehage satte i 2014 i gang et lederutviklingsprogram i samarbeid med ekstern kursholder. Tittelen på lederutviklingsprogrammet var «Tydelig, trygg og modig ledelse». Kursholder er selv utdannet barnehagelærer, og har jobbet som konsulent med alt fra små bedrifter til større organisasjoner som Statoil, DNB, TV2 og Aker Solutions.

Lego barnehage hadde ikke noe erfaring med lederutvikling fra tidligere. Deltakerne hadde alt fra 3,5 år til 15 års erfaring som mellomledere i barnehagen, og var i aldersspennet fra midten av tjuårene til over 50 år. En av deltakerne hadde deltatt på lederutviklingsprogram i en annen barnehage tidligere.

Hovedtemaene for samlingene var:

- Ledelse og lederteam
- Typeforståelse
- Barnehagen som organisasjon
- Organisasjonskultur
- Konflikthåndtering

Alle de fem pedagogiske lederne samt styrer i barnehagen deltok i lederutviklingsprogrammet som foregikk over fire dagsamlinger, samt noe mellom- og etterarbeid i barnehagen. På samlingene var det deltakere fra egen barnehage, samt to andre barnehager. Alle deltakerne fikk kartlagt sin egen personlighetstype, det Ringstad og Ødegård (2012) kaller typeforståelse, i form av Jungs typeteori, samt en innføring i Jungs typepsykologi som en del av lederutviklingsprogrammet. Hovedvekten i Jungs typepsykologi er å gi innsikt og råd knyttet til menneskets egenutvikling. Deltakerne får en forståelse av egen og de andres personlighetstype, og denne forståelsen kan de nyttiggjøre seg av i hverdagen gjennom samspill, arbeid og aktivitet (Ringstad og Ødegård, 2012).

3.0 Teori

For å kunne belyse problemstillingen faglig vil jeg under se på ulike teorier knyttet til ledelse og lederutvikling, både generell ledelsesteori og teori spesifikt knyttet opp mot barnehagesektoren. Sentrale teoretiske begreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine er:

- Ledelse og ledelse i en organisasjon som en barnehage
- Lederutvikling
- Kompetanse og kompetanseutvikling
- Læring, organisasjonslæring og læring i organisasjoner

Jeg starter med en gjennomgang av ledelse med definisjoner og ulike teorier. Videre vil jeg redegjøre for lederutvikling og ulike typer av dette. Dette gjør jeg for å kunne forklare teoretiske sammenhenger, som igjen kan hjelpe meg til å utvikle en forståelsesramme rundt empiri og analyse. Jeg vil i tillegg støtte meg noe til teori om læring og kompetanseutvikling.

3.1 Ledelse

Feltet som omhandler ledelse er stort og komplekst, men jeg vil i det følgende kort se på ulike definisjoner av ledelse, samt noen teorier knyttet til dette. Jeg vil si noe om ledelse i barnehagen, og videre se på noen perspektiver på ledelse.

Innledningsvis velger jeg å ta utgangspunkt i Mikkelsen og Laudal sine betraktninger om ledelse. Mikkelsen og Laudal viser til ledelse som *«å få tilslutning fra medarbeidere på retning og mål for virksomheten og å velge riktige virkemidler slik at felles mål kan nås»* (Mikkelsen og Laudal, 2014:27). Videre tar de opp det de kaller evidensbasert ledelse – *«ledelsesbeslutninger og organisatorisk praksis som bygger på forskningsbasert kunnskap»* (Mikkelsen og Laudal, 2014:62). Evidensbasert ledelse handler om å systematisere kunnskaper om ledelsespraksis: I hvilken type organisasjon eller situasjon har ledelesespraksisen virket i, og hvilke virkninger har den? Det vil si evnen til å skaffe seg informasjon og oversikt over praksis, samt til refleksjon over erfaringer og konsekvenser av disse. Å stille kritiske spørsmål rundt egne handlinger, kan redusere mengden dårlige beslutninger (Mikkelsen og Laudal, 2014).

Videre velger jeg å vise til Klemsdal (2013), som stiller spørsmål ved hva vi trenger ledere til, og som hevder at svaret på dette er at man trenger ledere til å gjennomføre utviklingsledelse. Utviklingsledelse *«handler om å lede de små, men kontinuerlige utviklingsprosessene som vi hele tiden holder på med til hverdags for å få arbeidssituasjonene våre til å henge sammen og fungere»* (Klemsdal, 2013:13). Dette synet på ledelse springer ut fra et sosiologisk perspektiv, og tas med i denne studien, da handling og samhandling ses på som en stor del av lederutviklingsprogrammet. Det ble i 2012 gjennomført en stor europeisk medarbeiderundersøkelse som viste at det medarbeiderne ønsket seg mest av lederne, var tydelighet (Klemsdal, 2013).

3.1.1 Ledelse i barnehager

Under velger jeg i hovedsak å vise til og referere til Gotvassli (2013), og hans forskningsbaserte betraktninger om ledelse i barnehagen.

Gotvassli viser til at ledelse i barnehagen gjerne handler om det kulturelle perspektivet, der man jobber med mellommenneskelige relasjoner og prosesser. Han velger videre å definere ledelse slik: *«Ledelse er mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål»* (Gotvassli, 2013:36). Denne definisjonen peker på ledelse som påvirkning av andre. Spurkeland (2009)

snakker om relasjonsledelse, og at det handler om å gjøre hverandre gode. Gotvassli påpeker videre at ledelse i en barnehage, når alt kommer til alt, handler om arbeid med barna.

3.1.1.1 Lederidentitet i barnehager

Gotvassli viser til utvikling av lederidentitet som et grunnlag for utvikling av lederrollen i barnehagen. Lederen må utvikle mot og trygghet i rollen, samt legitimitet og legalitet. Legitimitet vil si å opparbeide seg tillit hos medarbeiderne, mens legalitet dreier seg om erkjennelse og bruk av formell makt i lederrollen. Utvikling av lederidentitet dreier seg om å finne ut hvilken leder du er, og hvilken leder du ønsker å være.

3.1.2 Perspektiver på ledelse

Her vil jeg først kort presentere to perspektiver på ledelse beskrevet av Lysø og Fjellvær (2014), før jeg skisserer opp fire ulike teoretiske perspektiver på ledelse presentert av Gotvassli (2013). De siste fire perspektivene er særlig knyttet opp mot ledelse i barnehagen.

Lysø og Fjellvær viser til to forståelser av ledelse; ledelse som rolle og posisjon, og ledelse som relasjon og prosess.

En retning innen ledelsesforskning ser på ledelse i form av en rolle eller posisjon, der fokuset er på om lederen som individ oppfyller forventningene til utøvelse av posisjon eller stilling. Her så tidligere ledelsesteorier gjerne på ledernes egenskaper og personlighetstrekk, mens senere ledelsesteorier har knyttet ledelse opp mot ledernes atferd (Lysø og Fjellvær, 2014).

En annen retning ser på interaksjonen mellom ledere og medarbeidere – altså ledelse som relasjon og prosess. Synet på ledelse som kollektive prosesser og organisasjonsendring har dominert de siste årene. Fokuset er her på sosiale prosesser, relasjonsmønstre og formell og uformell ledelse (Lysø og Fjellvær, 2014).

Gotvassli (2013) refererer til Aarum Andersen (2009), og fire hovedretninger innen studiet av ledelse.

Den første retningen er personlighetsretningen. I denne retningen mener man at det er en sammenheng mellom spesifikke fødte egenskaper og lederposisjoner. Det vektlegges hvem eller hva lederen er. Videre viser Gotvassli til at lederens personlige egenskaper påvirker gruppens prestasjoner, noe som kan refereres videre til arbeidet i barnehagen, der personlige egenskaper er av stor betydning. Et forskningsfunn innen biologisk forklaring på ledelse, er mentalisering. Det vil si å søke informasjon om eget og andres indre liv, og videre sette denne informasjonen sammen slik at vi forstår oss selv og andre for å bedre samspillet. Gotvassli hevder at evnen til mentalisering er en viktig egenskap hos ledere, da en lettere vil forstå andre, hva de liker, hva som motiverer dem og hva de føler i ulike situasjoner.

Den andre retningen er symbolsk ledelse, der lederen gjerne vil legge vekt på grunnleggende verdier og pedagogisk grunnsyn i barnehagen. Innenfor denne retningen finnes det fire typer ledelse; institusjonell ledelse, karismatisk ledelse, transformativ ledelse og ledelse som forvaltning av mening. Gotvassli viser til at å arbeide mye med verdispørsmål som leder, vil være essensielt i barnehagesammenheng.

Den tredje retningen er ledelse som handling, altså lederstil og atferdsmønstre i praksis. Gotvassli definerer lederstil som «*lederens grunnleggende trekk eller mønster i sin atferd slik det oppfattes av andre*» (Gotvassli, 2013:47). Det finnes flere teorier om lederstil og Gotvassli viser til Yukl (2010) og Arnulf (2012), som sier at forskning viser at i en barnehage gir støttende og relasjonsorienterte ledere noe mer tilfredse medarbeidere.

Den siste retningen Gotvassli viser til er ledelse som funksjon – situasjonsbetinget ledelse. Man må ta hensyn til ulike faktorer som påvirker samspillet, og som er gjensidig avhengig av hverandre. Situasjonsbetinget ledelse er «*avhengig av en vekselvirkning mellom lederen, medarbeiderne, overordnede, kollegene, organisasjonen, kravene på arbeidsplassen og tidsbegrensingene*» (Gotvassli, 2013:49).

Jeg legger disse fire forståelsene av ledelse til grunn når jeg vurderer hvilke endringer i ledelse lederutviklingsprogrammet har medvirket til.

3.2 Lederutvikling

I denne delen av oppgaven vil jeg innledningsvis se på ulike definisjoner og forståelser av kompetanse, og knytte dette videre opp mot kompetanseutvikling i barnehagen. Deretter ser jeg på læring i organisasjoner.

Lysø og Fjellvær (2014) viser til at med økt profesjonalisering av ledelse, har veksten av lederutvikling eksplodert de seneste årene. Veksten innenfor blant annet lederutdanning og lederopplæring bidrar til økt etterspørsel etter kunnskap om ledelse (Byrkjeflot, 1997). Ledelse hadde tidligere et fokus på strukturelle ulikheter, rasjonalitet og effektivitet, mens ledelse i senere tid avspeiler samfunnets vekt på å skape tillit gjennom gode sosiale relasjoner (Byrkjeflot, 1997). Hvordan man best kan drive med lederutvikling og effekten av dette, gir imidlertid forskningen ingen klare svar på (Lysø og Fjellvær, 2014).

«Lederutvikling handler om å utvikle ledere og ledelse, både den enkelte leder og organisasjonen» (Lysø og Fjellvær, 2014:291).

Lysø og Fjellvær viser til at god lederutvikling må knyttes opp mot synet på hva en organisasjon er og hvordan en ønsker å utvikle organisasjonen.

Gotvassli (1991) viser til *lederutvikling* som en tilvekst i et menneskes lederkompetanse, samt som en form for beredskap for å kunne lede organisasjoner når nye situasjoner og utfordringer oppstår. Videre viser han til *ledelsesutvikling* som de bevisste endringer eller tilfeldige hendelser som bidrar til å styrke organisasjonens samlede ledelsesfunksjoner.

Organisasjonsutvikling er ifølge Gotvassli (1991) et forsøk på å styrke prestasjoner i den totale organisasjonen gjennom effektiv anvendelse av de menneskelige ressursene, gjerne ved å benytte atferdsvitenskapelige metoder.

Jeg legger Gotvassli sin forståelse av leder- og organisasjonsutvikling til grunn for min anvendelse av begrepene i denne studien.

3.2.1 Perspektiver på lederutvikling

Dette avsnittet er i stor grad hentet fra Lysø og Fjellvær (2014).

Det finnes ulike perspektiver på lederutvikling. Lysø og Fjellvær viser til at god lederutvikling henger sammen med hva man ser på som god ledelse og god organisering av organisasjoner.

Lysø og Fjellvær trekker frem Grint (2005), og at en fellesnevner for lederutvikling er opplegg som ledere deltar på sammen med andre ledere i egen eller andre organisasjoner, og som fokuserer på individuell og kollektiv utvikling i organisasjonen. Deltakerne går gjennom en personlig utviklingsprosess, der målet er å utvikle mennesket, og gjennom det også utvikle virksomheten.

Lysø og Fjellvær viser videre til at man gjerne deler lederutvikling inn i eksterne programmer, med ledere fra ulike organisasjoner, og interne programmer med ledere fra samme organisasjon. I tillegg pekes det på tre perspektiver på lederutvikling, der det ene ikke utelukker de andre, men der flere perspektiver kan tas i bruk.

Det første perspektivet ser på lederutvikling som kunnskapstilegnelse. Man fokuserer da på kunnskaper og ferdigheter om ledelse, der antakelsen er at ny kunnskap fører til forbedret praksis. Kritikken mot dette perspektivet er at den formidlede kunnskapen sjelden vil passe alle. Relevansen er avhengig av person, organisasjon og andre situasjonsfaktorer.

Det andre perspektivet viser til lederutvikling som kunnskapsutøvelse, der refleksjon og praktisk problemløsning står sentralt. En utfordring med dette perspektivet, er at deltakernes selvrefleksjoner kan føre til nye problemstillinger og utfordringer, både for den enkelte og for organisasjonen.

Det tredje perspektivet er lederutvikling som kunnskapsutvikling, der kunnskap er noe som oppstår når mennesker møtes. Mulige resultater kan være innovasjon i organisasjonen, organisasjonslæring og lokale endringsprosesser. Kritikken av dette perspektivet går på at individet ikke er i fokus, og at individuelle behov og ulikheter ikke er tatt hensyn til.

Det blir av viktighet å kunne tilpasse lederutvikling til den enkelte organisasjon, dens lokale forhold, strategi og omgivelser. Å synliggjøre hvordan lederutvikling henger sammen med hele organisasjonen vil være essensielt for den enkelte virksomhet (Lysø og Fjellvær, 2014).

De tre perspektivene på lederutvikling er sentrale når jeg skal svare på forskningsspørsmålene om hvorfor lederutviklingen ble satt i gang, og hvilken virkning det hadde.

3.3 Kompetanse og læring

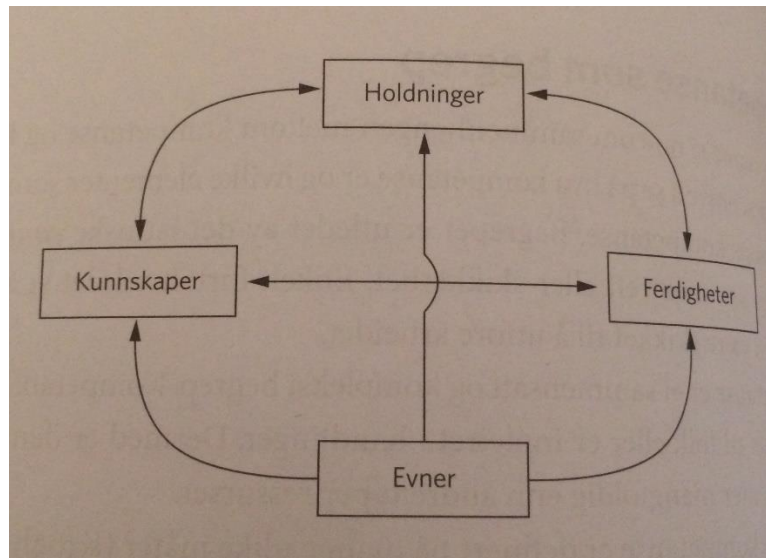
I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på læring og kompetanseutvikling i organisasjoner, da jeg anser dette som relevant å si noe om knyttet til studien og i forhold til lederutviklingsprogrammet. Innledningsvis ser jeg på ulike definisjoner og forståelser av kompetanse, og knytter dette videre opp mot kompetanseutvikling i barnehagen. Deretter ser jeg på læring i organisasjoner.

3.3.1 Kompetanseutvikling

Klemsdal viser til kompetanse som *«de ressursene vi selv har med oss for å finne konkrete løsninger på situasjoner»* (Klemsdal, 2013:195). Han sier videre at menneskets ulike kompetanser integreres i praksis, samtidig som arbeidsrelatert kompetanse utvikles gjennom sosiale praksiser, det vil si som sosial samhandling rundt problemløsning.

Gotvassli viser til at kompetanse kan forstås som *«evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og ulike utfordringer»* (Gotvassli, 2013:17). Videre peker han på at det er situasjonsbetinget hvilket resultat man får når det gjelder kompetanseutvikling, at kompetanse kan ha kortvarig verdi, og følgelig må brukes og videreutvikles.

Lai definerer kompetanse som *«de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål»* (Lai, 2004:48).



Figur 1 Kompetansebegrepet (Lai, 2004:52).

I avsnittene under er det meste stort sett hentet fra Gotvassli (2013). Han viser til at de forskjellige kompetansekomponeentene holdninger, ferdigheter, evner og kunnskaper henger nøye sammen, og er vanskelig å skille fra hverandre. Kompetanseutvikling i en organisasjon handler om å utnytte, fornye og styrke de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos de ansatte.

I Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013) «*Fremtidens barnehage*» påpekes det at den viktigste faktoren for barns trivsel og utvikling i barnehagen, er de ansattes kompetanse, noe som underbygges ved å vise til internasjonal faglitteratur. Kompetanseutvikling i barnehagen har bakgrunn i en forståelse av at det er en sammenheng mellom kompetanse og kvalitet. Gotvassli (2013) viser til at god kompetanseutvikling krever et målbevisst og strukturert arbeid for å oppnå ønsket effekt. Den norske barnehagesektoren har gjennomgått store endringer, og det stilles i en barnehage krav til rask omstilling, å ha gode samarbeidsevner og å kunne jobbe i team, ha oppfinnsomhet, å kunne se sammenhenger, samt å inneha spisskompetanse på feltet. Kompetanseutvikling innebærer å kartlegge behovet for kompetanse, og videre utforme ulike strategier for å utvikle kompetanse. Dette vil videre gi læring på individ- og organisasjonsnivå, føre til endring av praksis og antatt bedre kvalitet.

Organisatorisk kompetanse er «*summen av de kunnskaper og ferdigheter som den ansatte besitter, og den teknologien de gjør bruk av*» (Gotvassli, 2013:21). Læring i organisasjoner er

mer enn summen av læring hos enkeltindivider. Det skjer en endring av organisasjonsmedlemmenes mentale innstilling, mentale kart og endring i hvordan utfordringer i det indre og ytre miljøet oppleves og tolkes.

Gotvassli (2013) viser til at effekten av kompetanseutvikling og ulike opplæringsprogrammer er krevende å måle. Det er derfor vanskelig å skaffe gode data som gir sikre konklusjoner på hvilke effekter ulike tiltak har på organisasjonsnivå, og hvilken betydning de har for oppnådde resultater i organisasjonen.

Men noe finnes: Det ble i 2012 på oppdrag av Kunnskapsdepartementet gjennomført en større spørreundersøkelse, der hovedformålet var å gi bedre kunnskapsgrunnlag for utforming av etter- og videreutdanningstilbudet til de ansatte i barnehagen. I denne undersøkelsen kommer det frem at 52,3 % av pedagogiske ledere og styreere mener at de har et svært stort behov for kompetanseutvikling knyttet til ledelse, med en score på 3,55 av 5 i gjennomsnitt (Gotvassli, 2013). I en undersøkelse av Bastiansen (1986), fant hun at kun 4-5 % av barnehagelærerne mente at barnehagelærerutdannelsen ga god nok forberedelse til å ivareta lederoppgaver i barnehagen (Gotvassli, 1991).

Barnehager er kunnskapsorganisasjoner, og møter følgelig på ledelsesutfordringer man tradisjonelt finner i denne type organisasjoner. De ansatte styrer og kontrollerer egen utførelse av arbeidet ut i fra respons fra kollegaer, brukere og ledere. Kunnskapsarbeid er i liten grad rutinebasert, og lar seg i liten grad standardisere. Svarene på hvordan oppgaver skal utføres finnes primært i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis.

Den profesjonelle kompetansen i barnehagen består av ulike kompetanser. Personlig kompetanse som består av sosialt engasjement, kultursensitivitet, barnrelevante interesser og holdninger. Kommunikativ kompetanse som er samtale- og samhandlingsferdigheter, evne til å mestre direkte relasjoner og vanskelige situasjoner. Videre innebærer den profesjonelle kompetansen faglig kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse, som dreier seg om juridisk og faglig skjønn. Den ansattes personlighet spiller en stor rolle for både produktet og prosessen. Den profesjonelle kompetansen er mer enn bare en fagkompetanse, den inneholder også like mye etiske og emosjonelle komponenter (Gotvassli, 2013).

3.3.2 Læring

Gotvassli (1991) stiller spørsmål ved om lederutvikling er mulig? Er det slik at oppgavene utføres på en bedre måte etter gjennomførte lederutviklingsprogram, og har disse programmene overføringsverdi til hverdagen? OECD (2004) viser til at det er vanskelig å måle og definere hva som læres, det finnes ingen standard for hva som skal defineres som input i en læreprosess (Gotvassli, 2013). Ved å gjennomføre lederutviklingsprogram for ledere i barnehagen, ønsker organisasjonen å utvikle sine ledere både individuelt og sammen.

Dersom man ser på forskningsspørsmålene som skal belyses i masteroppgaven, viser Aasen til at behovet for kompetanse om ledelse i barnehagen anses som stort, og at barnehagelæreren trenger mer kompetanse på området (Aasen, 2010). I en undersøkelse av Bastiansen (1986), fant hun at kun 4-5 % av barnehagelærerne mente at barnehagelærerutdannelsen ga god nok forberedelse til å ivareta lederoppgaver i barnehagen (Gotvassli, 1991).

Gotvassli viser til at opplæringsprogram som baserer seg på aksjonsforskning (Revans, 1984), har noen grunnprinsipper for å oppnå oppsatte mål:

1. Det arbeides med virkelige problemstillinger fra hverdagen.
2. Det legges opp til læring av andre i samme situasjon.
3. Programmene er problemorienterte og deltakerstyrte med problemstillinger fra egen hverdag.
4. Det legges stor vekt på diagnosefasen.
5. Det legges stor vekt på hvordan problemløsning kan gjennomføres ved diskusjon med andre.
6. Kløften mellom teori og praksis minskes. Med reell problemløsning knyttet til lederutviklingen vil både organisasjonen og individet lære.
7. Læring gjennom å handle i reelle situasjoner, aksjonslæring, vil ha innvirkning på hele mennesket; kunnskapsmessig, følelsesmessig, holdninger, verdier, tolkninger, ferdigheter og atferd. (Gotvassli, 1991: 117 – 118).

Læringskompetanse, altså kunnskaper, ferdigheter, og holdninger til å være lærende, krever metakunnskap. Det vil si kunnskap om egen kunnskap og begrunnelser og erfaringer som

ligger bak kunnskapen vi har. Å sette ord på det vi kan og begrunne det vi gjør. Dette krever vilje og evne til å analysere og forklare egen forståelse og eget utgangspunkt. Hvorfor handler vi slik vi gjør? (Gotvassli, 2013).

Gotvassli viser til Schön som peker på dialog og diskusjon som viktige elementer for å fremme læring i organisasjoner, og at å møte andres kunnskaper og erfaringer, er en kilde til egen vekst. Det er i dialogen mellom lytter og den som snakker at nye elementer blir skapt, og at ny forståelse oppstår. Sentralt står evnen til refleksjon over egen praksis (Gotvassli, 2013).

I dette kapittelet har jeg sett på ulike definisjoner av ledelse og av lederutvikling, og hvilke jeg legger til grunn i denne studien. Jeg har tatt for meg noen utvalgte perspektiver på ledelse og på lederutvikling, og også knyttet disse begrepene direkte opp mot barnehagesektoren. Til slutt har jeg gjennomgått noe teori om kompetanse og læring, både på individnivå og organisasjonsnivå – da begge nivåene inngår i min problemstilling.

4.0 Forskningsdesign og metode

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling vil jeg videre redegjøre for og begrunne mine valg knyttet til forskningsdesign og metode i studien. Oppgavens forskningsdesign er knyttet opp mot problemstillingen, og jeg starter med å redegjøre for innholdet i et forskningsdesign. Videre skisserer jeg opp forskningsspørsmålene og valgt forskningsstrategi, og redegjør for ulike datatyper, kilder og utvalg, samt datainnsamlingsmetode. Til slutt vil jeg i denne delen av oppgaven se på styrker og svakheter med forskningsdesignet, samt si noe om metodenes og dataenes validitet og reliabilitet.

Jeg ønsker å bruke kvalitativ metode i form av intervju, der jeg intervjuer fem pedagogiske ledere som har fulgt lederutviklingsprogrammet i barnehagen over en gitt tidsperiode. I tillegg intervjuer jeg styrer og eier av barnehagen for å få med ledelsens perspektiv på problemstillingen. En kvalitativ tilnærming vil kunne være med å belyse mangfoldet og de ulike nyansene innenfor dette temaet. Utvalget består av totalt syv respondenter som alle jobber i barnehagen. Hensikten med studien er å belyse hvorfor man gjennomfører lederutviklingsprogram, om de fungerer etter intensjonene, og om det forekommer læring som tas i bruk i etterkant av programmene.

Med bakgrunn i Blaikies forskningsdesign vil jeg videre redegjøre for mine valg knyttet til studiet, samt styrker og svakheter ved denne.

4.1 Forskningsdesign

Blaikie (2010) beskriver et forskningsdesign som en plan utviklet for gjennomføring av et forskningsprosjekt. Tilnærmingen til forskningen må samsvare med forskningsspørsmålene som stilles. En må ta stilling til flere designelementer for å besvare disse spørsmålene best mulig - hva er det som skal studeres, hvordan skal det studeres, og hvorfor ønsker en å studere nettopp dette. Forskningsdesignet gjør rede for planleggingen av forskningsprosjektet, samt de avgjørelser som må tas før gjennomførelse. Det primære ved forskningsdesignet blir å spørre seg, gitt oppgavens problemstilling, hva som er nødvendig for å svare på denne på en metodisk korrekt og overbevisende måte.

Blaikie (2010) skisserer videre opp noen kjerneelementer som bør være til stede i et forskningsdesign, og som vil få konsekvenser for og påvirke hverandre. Det vil være nødvendig å starte med å redegjøre for forskningsproblemet. Videre må man vurdere forskningens formål, samt definere hvilke forskningsspørsmål som skal brukes, og som skaper retningen for selve studien og hva den søker å besvare. Valg og bruk av forskningsstrategi for å besvare forskningsspørsmålene, vil igjen ha stor innflytelse på valg knyttet til datakilder, datautvalg, datainnsamling, datareduksjon og analyse. Uten en slik plan svekkes mulighetene for et vellykket resultat betraktelig (Blaikie, 2010).

Ved oppstart av masterstudiet hadde jeg allerede en klar tanke om at jeg ønsket å skrive om ledelse og lederutvikling i barnehagen. Bakgrunnen for dette er at jeg gjennom flere år som daglig leder i ulike private barnehager, med egne øyne har sett hvor mangelfull barnehagelærerstudiet kan være knyttet til ledelse, og hvilket behov en som barnehagelærer har for kompetanseheving på dette området i arbeidet som pedagogisk leder i barnehagen. Jeg valgte gitt oppgavens problemstilling, å intervju pedagogiske ledere i en barnehage som hadde gjennomgått et lederutviklingsprogram.

4.2 Forskningsspørsmål

Blaikie (2010) viser til at forskningsproblemet bør defineres så klart som mulig, og at det er forskningsspørsmålene som beskriver selve forskningsprosjektet og forskningsdesignet. Tema for problemstillingen vil kunne tilsi hvilken retning man beveger seg inn i, samtidig som det vil kunne gi indikasjoner på ulike begrensninger som kan oppstå underveis. Formulering av forskningsspørsmålene er den mest kritiske komponenten i et hvert forskningsdesign (Blaikie, 2010). Forskningsspørsmålene angir retning og fokus for selve studien, og hva denne søker å besvare. Man kan si at forskningsprosjektet bygger på selve forskningsspørsmålene. Blaikie (2010) grupperer forskningsspørsmålene inn i tre hovedgrupper: hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmål. Dette samsvarer med forskningsformål som søker etter beskrivelse, forklaring eller forståelse, samt endring.

I denne masteroppgaven har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare den overordnede problemstillingen:

1. Hvorfor ble lederutviklingsprogrammet satt i gang?
2. Hvilke forventninger hadde deltakere og ledelse til programmet?
3. Hva var innholdet i programmet?
4. Hvilke erfaringer gjorde deltakerne seg?
 - a. Om gjennomføring og personlig utbytte (kunnskapslæring) av samlingene?
 - b. Om programmet betød endring, forsterking eller svekking av egen praksis – og i tilfelle hva?
 - c. Om det betød endring av organisatorisk praksis/ hvordan fellesskapet fungerer?
5. Hvordan kan egne utfordringer – og erfaringer med programmet – være nyttige for videreutvikling av ledelsetema i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning?

Blaikie (2010) viser til at forskning kan ha ulike formål i henhold til hva man ønsker svar på. I denne masteroppgaven søkes det både å beskrive, forstå, forklare, evaluere og vurdere hvorfor man setter i gang lederutviklingsprogram, samt hvilken virkning det gir.

4.3 Forskningsstrategi

Forskningsstrategi er det tredje elementet i Blaikies forskningsdesign. For å kunne besvare forskningsspørsmålene, vil det være essensielt å ta i bruk riktig forskningsstrategi. Blaikie (2010) viser til fire ulike forskningsstrategier: induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv. Deduktiv og retroduktiv forskningsstrategi hevder Blaikie (2010) best egnes for forskningsprosjekter med et forklarende formål, mens induktiv og abduktiv forskningsstrategi kan nyttes når formålet er å utforske eller beskrive sosiale fenomener.

I denne oppgaven er det ønskelig å se på den enkeltes oppfattelse av lederutviklingsprogram. I den anledning ses det som relevant å bruke en abduktiv forskningsstrategi for best å kunne besvare forskningsspørsmålene, der formålet er å utforske sosiale fenomener.

4.3.1 Abduktiv forskningsstrategi

Jeg har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i den abduktive forskningsstrategien. Målet med abduktiv forskningsstrategi er å beskrive og forstå sosiale prosesser ved hjelp av sosiale motiver og forklaringer. Hermeneutikken og fortolkningsvitenskapene hevder at den sosiale verden er den som er tolket og opplevd fra innsiden, og som videre skal beskrives. Sosiale realiteter er et produkt av forhandlinger om meningen ved handlinger og situasjoner, og for forskeren derfor pre-tolket. Forskeren skal tolke sosiale fenomener som allerede er tolket av aktørene – symbolsk interaksjonisme.

Den abduktive forskningsstrategien handler om å tolke og vurdere enkelte hendelser ut i fra en tenkt sammenheng eller et mønster, der man skal kunne forstå noe på en ny måte (Danemark et al, 1997). Blaikie (2010) viser til at den abduktive forskningsstrategien gir rom for tolkning, motiver og intensjoner som direkte kan relateres til menneskets atferd, og der man ikke nødvendigvis finner en universell sannhet. Målet blir å finne ut hvorfor mennesker gjør som de gjør og hva de gjør, der formålet vil være å oppnå forståelse mer enn forklaring. I denne oppgaven søker jeg å forstå de enkelte deltakeres forståelse av lederutviklingsprogrammet, nettopp for å danne meg et bilde av hvorfor man setter i gang lederutvikling, samt hvilken virkning man sitter igjen med.

4.4 Data, kilder og utvalg

Samfunnsvitenskapelig forskning kan benytte seg av primær-, sekundær- og tertiærdata. Primærdata kan komme fra flere kilder, er et resultat av direkte kontakt mellom forsker og kilde, og besvarer undersøkelsens forskningsspørsmål. Som forsker vil jeg selv beskrive hvorfor og hvordan data har blitt samlet inn, samt at jeg selv har kontroll over produksjon og analyse, og følgelig videre kan vurdere kvaliteten selv.

Sekundærdata er ferdig utarbeidet av andre forskere, mens tertiærdata er analysert av andre forskere (Blaikie, 2010). Sekundærdata kan være både tid- og kostnadsbesparende, men siden disse dataene allerede er innhentet til et annet formål, vil det gjerne ikke gi tilfredsstillende informasjon til aktuell problemstilling, noe som impliserer at det derfor må vurderes med et kritisk blikk.

I oppgaven benytter jeg meg i hovedsak av primærdata ved bruk av intervju, samt sekundærdata fra annen litteratur på området. Dette fordi jeg ønsker å kunne benytte meg av åpne spørsmål underveis, og for å ha mulighet til bedre å kunne få svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Ved å bruke denne metoden for innsamling av data, vil man stå overfor en del problemstillinger man må være oppmerksom på knyttet til dataanalysen, noe jeg vil komme nærmere innpå lenger nede i oppgaven.

Blaikie (2010) viser til at all forskning inneholder et valg der man velger et utvalg av en populasjon, noe som kan gjøres via et tilfeldig utvalg eller et ikke-tilfeldig utvalg. Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av et ikke-tilfeldig utvalg fra barnehagen. Jeg valgte de fem pedagogiske lederne som var med på lederutviklingsprogrammet. De resterende pedagogiske lederne som jobbet i barnehagen når undersøkelsen ble gjennomført, har ikke deltatt i lederutviklingsprogrammet. Jeg vurderte i starten av oppgaven å intervju alle pedagogiske ledere i barnehagen, både de som deltok i lederutviklingsprogrammet, og de som ikke deltok, men slik som oppgaven og problemstillingen utviklet seg underveis, valgte jeg etter hvert å gå bort fra dette.

Empirisk har jeg gjort en avgrensning til de pedagogiske lederne i barnehagen som har vært med på lederutviklingsprogrammet. De pedagogiske lederne vil i denne studien ikke representere noen bredde i forhold til kjønn, da alle er kvinnelige ansatte. I forhold til erfaring

har noen av de pedagogiske lederne mye erfaring, inntil 15 år, mens andre har mindre, 3,5 års arbeidserfaring fra barnehagen. Alderen på respondentene varierer fra midten av tjuårene til over 50 år. En av respondentene hadde gått på et annet lederutviklingsprogram tidligere i en annen barnehage, men det kunne ikke sammenlignes med dette lederutviklingsprogrammet. Antallet respondenter som er 5, tilsier at eventuelle konklusjoner gjerne må utprøves på et mer representativt materiale senere.

Ved å bruke denne metoden for innsamling av data, vil man stå overfor en del problemstillinger man må være oppmerksom på knyttet til dataanalysen. I oppgaven tar jeg utgangspunkt i et semi-strukturert intervju med en intervju-guide, og åpning for flere spørsmål underveis. Dette for å få bedre flyt i intervjuet, samt ha mulighet til bedre å kunne forstå hva den enkelte informant mener og sier. Med å være åpen for flere spørsmål underveis, vil jeg tilføre en viss fleksibilitet knyttet til hvilke data jeg vil kunne få inn. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verdenen fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009), og det vil derfor for å få belyst problemstillingen på en best mulig måte, i denne situasjonen være en fordel med åpne spørsmål underveis. Jeg ser på om det er noen nøkkelbegrep og mønstre, samt at jeg videre knytter mine funn opp mot annen tidligere teori.

4.5 Datainnsamling

Det neste trinnet etter at forskningsspørsmål, forskningsstrategi, datakilder og metoder for utvelgelse er klare, blir å se på hvordan man skal innhente og analysere dataene for besvarelse av gitte problemstilling (Blaikie, 2010). Tid kan hevdes å være et kritisk moment ved forskningsdesign, og Blaikie viser til ulike valg knyttet til tidsaspektet. En tverrsnittstudie begrenser seg til nåtid, men man kan ved datainnsamling også bruke studier som strekker seg over en tidsperiode, eller som relateres til fortid. Denne oppgaven er i hovedsak en tverrsnittstudie begrenset til situasjonen på nåværende tidspunkt. Å følge denne barnehagen over tid i arbeidet med dette lederutviklingsprogrammet kunne vært en interessant del av en lengre studie, men vil ikke være aktuelt i denne sammenhengen. Dette er i hovedsak begrunnet i et tidsperspektiv i tilknytning til denne oppgaven.

4.6 Dybdeintervju

I denne studien har jeg valgt dybdeintervju som metode for innsamling av data. Dette fordi jeg ønsket å legge opp til at respondenten kunne snakke fritt og få uttrykke sine tanker rundt temaet, samt å få informasjon om respondentenes opplevelser og meninger om lederutviklingsprogrammet. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide, med åpning for flere spørsmål underveis. Dette for å få bedre flyt i intervjuet, samt ha mulighet til å kunne bedre forstå hva den enkelte informant mener og sier. Med å være åpen for flere spørsmål underveis, vil jeg tilføre en viss fleksibilitet knyttet til hvilke data jeg vil kunne få inn. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verdenen fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009), og det vil derfor for å få belyst problemstillingen på en best mulig måte, i denne situasjonen være en fordel med åpne spørsmål underveis. I et dybdeintervju får respondenten følelsen av å være i fokus, noe som kan gjøre han eller hun mer konsentrert. Jeg fikk med dette anledning til å avdekke dypere meninger hos respondenten. Et intervju kan også bidra til å skape større nærhet til respondenten, noe som igjen kan bidra til å åpne for mer sensitiv informasjon. En ulempe med dybdeintervju er at det tar lang tid å gjennomføre, og at en kun får intervjuet et begrenset antall respondenter. Å sette sammen, fortolke og analysere dataene som samles inn, kan ved en slik metode være utfordrende.

Jeg brukte god tid på å utarbeide spørsmålene, og testet disse på en av respondentene på forhånd. Spørsmålene fungerte fint, men jeg så etter et par intervju at noen av spørsmålene gikk litt over i hverandre. En grunn til dette kan jo være at forståelsen av spørsmålene er ulik for meg som har jobbet mye med problemstillingen og forskningsspørsmålene, i forhold til de som hørte spørsmålene for første gang.

Respondentene ble kontaktet per telefon med informasjon om undersøkelsen, og spørsmål om de ønsket å være med i studien. Samtykkeerklæring ble sendt til respondentene per e-post på forhånd (vedlegg 3). Respondentene var velvillige til å delta i undersøkelsen. Intervjuene ble gjennomført som personlige intervju, mens et intervju ble gjennomført per telefon på grunn av geografisk avstand. Intervjuguidens spørsmål var faste, men med mulighet for å stille spørsmål underveis (vedlegg 1). Dette i tilfelle respondentene hadde vansker med å svare, eller om vedkommende kom med informasjon jeg ønsket å vite noe mer om. I intervjusituasjonen opplevde jeg at det fungerte fint å følge opp interessante svar, og at respondentene holdt seg til temaet. Jeg brukte alt fra 35 til 60 minutter på intervjuene, og alle

respondentene samtykket til å ta opp samtalene på bånd. På denne måten unngikk jeg å skrive notater underveis, og jeg kunne vie all oppmerksomhet på selve intervjuet. Innledningsvis ble respondentene informert om studien, anonymitet, samt at de hadde mulighet til å velge å ikke svare på spørsmål om de ikke ønsket. Avslutningsvis ble respondentene spurt om de hadde noe mer å tilføye til lederutviklingsprogrammet som ikke hadde blitt belyst i intervjuet, om de hadde noen spørsmål, og at de når som helst hadde anledning til å trekke seg fra studien om ønskelig.

4.7 Datareduksjon og analyse

Datareduksjonsteknikker som koding reduserer innsamlet materiale til en form passende for analyse (Blaikie, 2010). Koding kan være med på å forklare, analysere og generere teori, noe som foregår gjennom åpen og aksial koding. Åpen koding deler data inn i kategorier og underkategorier. Aksial koding handler om prosesser der forskeren må se på ulike årsakssammenhenger, kontekster og strategier som respondent på et fenomen, samt konsekvens dersom handling ikke finner sted. Dey viser til aksial koding som en sirkulær prosess; å beskrive, klassifisere og å koble data (Blaikie, 2010).

Ved å transkribere intervjuene i ettertid, vil man få ut materialet i ren tekst. Blaikie (2010) viser til klassifisering som en prosess der man først deler data i biter, for så å sette det sammen igjen. Koblinger er den siste delen av forskningsstrategien, der man ønsker å se om man finner regulariteter, variasjoner og singulariteter for videre å kunne danne teorier (Blaikie, 2010). Jeg vil i masteroppgaven se om det er noen nøkkelbegrep og mønstre, samt knytte mine funn opp mot annen tidligere teori.

For å bearbeide datamaterialet, transkriberte jeg intervjuene for å sikre at datagrunnlaget ble registrert, og videre for å få det over i en presentabel og lesbar form. Dette ble gjort kort tid etter selve intervjuene slik at jeg fikk med meg respondentenes svar mens det fortsatt var friskt i minnet.

4.8 Styrker og svakheter

Blaikie (2010) konkluderer med at ingen forskningsstrategier er uten feil eller begrensninger, og nettopp på grunn av dette må forskeren innta en pragmatisk holdning. En bevisst og aktiv forskerrolle i samtale med informanter i et samtalepreget intervju, vil kunne gi større uttelling og øke validitet og reliabilitet (Andersen, 2006).

Dybdeintervju har i likhet med andre metoder for datainnsamling, sine styrker og svakheter. En styrke ved å gjennomføre intervju som metode, er at en ved dialog i intervjusituasjonen, skaper en nærhet mellom forsker og respondent. På denne måten får man frem den unike og individuelle forståelsen av forholdene, samt det spesifikke ved respondenten og sammenhengen man befinner seg i.

En av utfordringene med å gjennomføre et intervju, vil ifølge Andersen være «å forstå relasjonen mellom subjektet og sosial virkelighet» (Andersen, 2006: 279). Både informant og forsker vil alltid ha en viss for-forståelse det vil være viktig å være oppmerksom på. Andersen (2006) viser til Holstein og Gubrium (1995) som påpeker at aktiv intervjuing gir data som er et resultat av en sosial prosess. Denne grunnforståelsen er viktig å få med i analysen av dataene. Informantenes egne subjektive opplevelser gir viktige data knyttet til å forstå, tolke og forklare fenomenet de er en del av, og det blir derfor viktig å forstå informantene ut fra deres egne referanserammer (Andersen, 2006). Man må i tilknytning til intervjusituasjonen være sin rolle som forsker og intervjuer bevisst. I en interaksjon mellom mennesker vil situasjonen alltid være preget av de personene som er deltakere i prosessen, og som det videre er noe man må være oppmerksom på i tolkning og beskrivelse av data i et forskningsprosjekt.

En annen utfordring med kvalitativ metode, er at på grunn av alle nyansene som oppstår, kan det være vanskelig å tolke datagrunnlaget. Jeg gjennomførte ett telefonintervju på grunn av geografisk avstand, og man vil da ikke få med seg endringer i respondentens kroppsspråk, og med det gå glipp av nyttig non-verbal kommunikasjon og reaksjon. Videre vil mengden av komplekse data gjøre det utfordrende å få oversikt over all informasjonen, samt at vi som mennesker er selektive og kan foreta en ubevisst siling av informasjon. I noen tilfeller kan også nærhet til forskningskilde og respondent bli for tett. I og med at jeg har kjennskap til barnehagen fra før av, kan dette være med på å føre til at den kritiske refleksjonen som forsker svekkes.

Man må videre være observant på å kontrollere for tilfeldigheter, samt muligheten for påvirkning ved bruk av intervju som metode. Dette vil følgelig være en del av tolkningen og beskrivelsen av dataene.

En annen utfordring med kvalitativ metode er at det kan være tid- og ressurskrevende, og det kan derfor være nødvendig å bruke et mindre utvalg. De fem respondentene er mitt empiriske materiale, og jeg sier i empirien noe om hva akkurat disse fem har erfart. Jeg har ikke hatt noe mål om å si noe om lederutvikling i barnehager generelt. Det ville selvsagt vært fint å gjøre om jeg hadde hatt anledning. Denne metodens tilnærming vil derfor ha utfordringer med ekstern gyldighet. I følge Blaikie (2010) trenger ikke informasjonen nødvendigvis føre til noen konklusjon om universell sannhet, men snarere et formål om å oppnå forståelse mer enn en forklaring. Intervjuene kan videre ta lang tid å planlegge i forkant, å gjennomføre, og i ettertid med transkribering, analysing og tolkning. At lederutviklingsprogrammet ble gjennomført i 2014, kan være både en styrke og en svakhet for studien. Det kan være en styrke knyttet til at man etter to år, virkelig kan få frem om det har vært noen virkning av lederutviklingsprogrammet hos de pedagogiske lederne. En svakhet kan være at de i intervjusituasjonen ikke helt husker tilbake til det de opplevde for to år siden, og hvis lederutviklingsprogrammet ikke har vært tema i barnehagen etter gjennomføring, kan de ha glemt viktig informasjon og studien kan gå glipp av ulike nyanser.

4.9 Mulige feilkilder

Ved undersøkelser kan det oppstå en rekke mulige feilkilder. Spørsmålene kan være uklare og tvetydige, slik at respondenten ikke svarer, eller misforstår og svarer noe helt annet enn det som det ble spurt om. Min personlighet, og måten jeg gjennomfører undersøkelsen på, kan også påvirke både spørsmålet som stilles og selve intervjusituasjonen. Videre vil selve intervjuene variere i forhold til hvor god intervjuer er til å følge opp uklare svar, slik at det respondenten egentlig mener kommer klart frem, samt hvor opptatt intervjuer er av at intervjuguiden skal følges slavisk. Jeg mener jeg fikk til gode intervjuer, og mener jeg fikk spurt oppfølgingsspørsmål der jeg var usikker på hva respondenten mente. En mulig feilkilde kan være at respondenten svarer det han tror intervjuer ønsker å høre, og på den måten ikke forteller hele sannheten.

En annen feilkilde kan være knyttet til dekningsfeil. At jeg ikke har en god nok populasjon i utvalget mitt. Som nevnt tidligere i oppgaven, var det grunnet tidsperspektivet, nødvendig å begrense utvalget noe. Dette vil naturlig nok prege studien noe, og tilsier at dersom jeg hadde gjort studien på nytt, kunne jeg fått et annet resultat. Dette lederutviklingsprogrammet ble gjennomført i 2014, noe som kan påvirke resultatet. Det kan være jeg hadde fått andre svar om jeg hadde intervjuet deltakerne umiddelbart etter gjennomført lederutviklingsprogram. Samtidig, gitt min problemstilling om lederutviklingsprogrammet har hatt noen virkning, vil avstand til gjennomføringen av lederutviklingsprogrammet, være med på å belyse nettopp dette, hva de sitter igjen med to år etterpå.

4.10 Validitet og reliabilitet

Andersen (2006) viser til at i studier der data samles inn, må man håndtere spørsmål om reliabilitet og validitet. Reliabilitet sier noe om dataenes troverdighet og bekreftbarhet, mens validitet sier noe om overførbarhet knyttet til situasjon eller teoretiske betingelser. Det blir i analysen viktig å skille mellom utsagn om faktiske forhold og utsagn knyttet til vurdering og tolkning, samt å kunne dokumentere at man har oppfattet kilden riktig (Andersen, 2006). Jeg gjennomførte intervjuene med lydbåndopptaker, noe som ses på som et godt hjelpemiddel i så måte, for å sikre at jeg har oppfattet svarene riktig. En ulempe med dette kan være at det påvirker respondenten, og at han eller hun ikke klarer å slippe seg løs under intervjuet.

Reliabilitet og validitet sier også noe om fakta og vurderinger i analyse, og om tolkninger er etterprøvbare knyttet til forskningens formål (Andersen, 2006). Yin (2014) skiller mellom intern og ekstern validitet, der ekstern validitet sier noe om hvorvidt resultatene kan generaliseres, og intern validitet handler om de forhold som vanskeliggjør en korrekt fortolkning av de observerte sammenhengene i studien. Det betyr at intern validitet vil si at man kan argumentere for at en beskrivelse er riktig, dersom andre er enige i beskrivelsen. Til flere som er enige, til større sannsynlighet for at den er riktig (Jacobsen, 2005). Valg av respondenter anser jeg som riktig, knyttet til at det var disse seks som hadde vært med på lederutviklingsprogrammet. Fem pedagogiske ledere og styrer i barnehagen. I tillegg ble eier av barnehagen intervjuet med bakgrunn i spørsmålene som gikk på ledelse og ledelsens forståelse av lederutviklingsprogrammet. Utvalget representerer alle i Lego barnehage som var direkte berørt av lederutviklingsprogrammet. Det er disse jeg kan si noe om. Om de er

representative for barnehageledere generelt i Norge, kan jeg selvfølgelig ikke si noe om. Videre ser jeg at en del synspunkter går igjen hos respondentene, noe som gjør at jeg kan argumentere for at dette er generelle trekk i utvalget. Dette er likevel kun en sannsynlighet, og ikke noe bevis for at det stemmer. Jacobsen (2005) viser til at når flere studier viser det samme resultatet, kan man til en viss grad hevde at fenomenet kan generaliseres til en populasjon.

Respondentene fikk på forhånd informasjon om undersøkelsens formål. Utvalget i denne studien vil nødvendigvis ikke ha samme oppfattelse som et annet utvalg, og må derfor tolkes med forsiktighet. Respondenter som refererer til egne opplevelser gir mer tiltro, enn for eksempel respondenter som refererer til noe andre har fortalt dem, eller som de har lest et sted. Det at respondentene i denne studien selv har vært med på et lederutviklingsprogram, gir dem en nærhet til fenomenet som det forskes på i studien (Jacobsen, 2005). Videre må jeg være kritisk til om respondentene har motiv for ikke å fortelle sannheten, samt at jeg som forsker må vurdere om respondentene kan gi et skjevt bilde av virkeligheten. Man kan ikke i en slik studie vite med sikkerhet om respondentene svarer ærlig. Det at respondentene oppriktig ønsket å gi informasjon under intervjuet, og at de alle oppfattet temaet som legitimt, gir ingen indikasjoner på ovennevnte i så måte.

Kvalitativ metode gir implikasjoner for vanskeligheter med å generalisere data. Blaikie (2010) viser til at sosiale situasjoner aldri vil være helt like, noe som vil vanskeliggjøre gjentakelser. Målet er ikke å komme frem til standardiserte resultater, der generalisering vil være vanskelig, og noe som igjen kan svekke forskningsdesignet eksterne validitet. For at et dybdeintervju skal ha validitet, må en måle det en har til hensikt å måle, og det må være fravær av systematiske feil. En måte å sikre dette på, er å gjennomføre et test-intervju på forhånd. Dette valgte jeg å gjennomføre på den ene respondenten.

Reliabilitet vil si at undersøkelsene skal kunne repeteres med samme måleinstrument med samme resultat (Yin, 2014). Jacobsen (2005) viser til at reliabilitet sier noe om at resultatene i forskningsprosjektet er pålitelige. I en intervjusituasjon kan forskeren påvirke informantene, noe som kan være på å gi et ikke-korrekt bilde av situasjonen (Jacobsen, 2005). Påliteligheten til respondentene varierer med holdninger, erfaringer, tid og situasjon. Blaikie (2010) viser til at målet med reliabilitet er å minimere feil og skjevheter i forskningen. Det er viktig at man som forsker forholder seg objektiv, og ikke påvirker informantene i noen som helst grad. Å

gjennomføre intervjuet på et for informantene naturlig sted, kan være med på å styrke oppgavens reliabilitet, i motsetning til om intervjuet blir gjennomført på et kunstig sted (Jacobsen, 2005). Jeg gjennomførte intervjuene i respondentenes egen barnehage, et kjent og trygt sted for informantene. Jeg valgte å stille åpne spørsmål, for ikke å lede respondenten til svarene. Jacobsen (2005) viser videre til at det å være uoppmerksom som forsker kan påvirke resultatene. Forskningsresultatene i oppgaven vil kunne være påvirket av ulike faktorer, som igjen vil kunne påvirke oppgavens reliabilitet og validitet. Dette gjelder særlig med tanke på intervjusituasjonen og faktorer som kan påvirke denne, samt resultatene fra dataanalysen. Antallet informanter og omfanget av studien i dette tilfellet vil vanskeliggjøre noen form for generalisering av resultatene, og vil samtidig gjerne kunne sees som en svakhet og eller begrensning ved studiet. Samtidig vil man likevel kunne få svar på forskningsspørsmålene knyttet til den aktuelle problemstillingen i det aktuelle studiet. Videre vil valg av teori knyttet til forskningen, gi andre slutninger enn valg av annen teori knyttet opp mot samme datamateriale.

På slutten av hvert intervju ble det delt ut et oppsummeringsskjema (vedlegg 2), der respondentene skulle krysse av på et skjema med sentrale utsagn som summerte opp noen spørsmål i intervjuene. Ved å lese igjennom dem og så svare, gav det meg en mulighet til å kvalitetsjekke konsistensen med det de hadde uttalt muntlig. Det styrker både reliabilitet og validitet.

Intervjuene ble tatt opp som lydfiler som senere ble transkribert. Materialet er gjennomgått og systematisert i henhold til de fem forskningsspørsmålene. Analysen har siktet mot å få frem et så nyansert og riktig bilde som mulig av hvordan mellomlederne oppfatter lederutviklingsprogrammet, og videre hvilken virkning lederutviklingsprogrammet har hatt for deres videre arbeid i barnehagen.

Validitetsmessig må man kunne vurdere om de kvalitative dataene gir grunnlag for den fortolkningen jeg som forsker gir dem. Dette krever transparens i oppgaven, og jeg har derfor forsøkt i den grad det er mulig ut fra oppgavens omfang, å gjøre rede for hvordan intervjuene har gitt grunnlag for de fortolkningene de har.

4.11 Etisk refleksjon

For å verne om anonymitet, har hverken barnehage eller respondenter blitt navngitt i oppgaven. Oversikt over svar har jeg sikret gjennom referering til respondentene ved å bruke R1 – R7. Respondentene ble på forhånd informert om både anonymitet og undersøkelsens formål. Alt materialet knyttet til datainnsamlingen ble slettet med en gang intervjuene var transkribert. Det er ikke knyttet navn på barnehage eller respondenter til datamaterialet, eller til oppgaven i sin helhet. Respondentene som ønsker det, vil få rapporten tilsendt i ettertid.

Jeg vil vurdere om masteroppgaven min skal formidles innen det politiske og/ eller det faglige miljøet, og eventuelt som en kronikk. Intervjuobjektene blir i tilfelle informert om dette.

5.0 Presentasjon av empiri og analyse

Analysen og tolkningen av datamaterialet vil gjerne bære preg av en vekslning mellom teori og empiri, der man søker å komme frem til en helhetlig forståelse av det som undersøkes i studien, noe som vil komme frem i kapittelet under.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og på grunnlag av teori beskrevet tidligere i oppgaven, vil jeg videre redegjøre for funnene som blir gjort i undersøkelsen. Resultatene vil bli analysert - tolket og drøftet - i henhold til hverandre og til teorigrunnlaget, og vil bestå av både oppsummering og direkte sitat fra respondentene.

Jeg har valgt å dele empiri- og analysekapittelet inn etter forskningsspørsmålene i studien. I tillegg vil jeg legge frem respondentenes opplevelser av fenomenet ledelse og kompetanse, som ikke faller naturlig inn i kategoriene rundt forskningsspørsmålene. Respondentene vil bli referert til som R1 – R7.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvorfor ble lederutviklingsprogrammet satt i gang?

I denne delen vil jeg kartlegge selve bakgrunnen for at lederutviklingsprogrammet ble satt i gang, og videre knytte dette opp mot hva valgte teorier sier om nettopp dette.

Styrer og eier for barnehagen viser til at grunnen til at lederutviklingsprogrammet ble satt i gang, var et ønske om å øke lederkompetansen i barnehagen. Både individuelt og kollektivt i hele organisasjonen. Barnehagen hadde fra før av et sterkt lederteam med mye kompetanse på ulike områder, og pedagogiske ledere med mye erfaring. Styrer i barnehagen ønsket å videreutvikle barnehagen med bakgrunn i en forståelse av at tydelige ledere på avdelingen, gir økt trygghet for personalgruppen, noe som igjen gir økt kvalitet til arbeidet med barnegruppen. Styrer hadde også en formening om at å kartlegge lederteamets styrker og svakheter, kunne hjelpe lederteamet til bedre forståelse av hverandre, samt til å jobbe videre med hva som kunne være lederteamets svakheter for videre å styrke teamet og arbeidet deres i barnehagen. Både styrer og eier har erfart at de pedagogiske lederne i barnehagen på et generelt grunnlag, trenger mer kompetanse på ledelse, og på å bli mer tydelige i rollen sin som leder.

På direkte spørsmål om respondentenes oppfattelse av hvorfor lederutviklingsprogrammet ble satt i gang, svarer R1 og R7 at det var for å kartlegge hvilken kompetanse og hvilke personer man har i lederteamet, og for videre å kunne bygge et best mulig lederteam basert på lederteamets styrker og svakheter. R4 svarte i tillegg at det var fordi lederteamet skulle ha et felles utgangspunkt knyttet til måten de som ledere fremstod på som lederteam, og at man skulle ha et felles utgangspunkt i forhold til egen forståelse av egne evner og egen vurdering. R5 og R7 svarte at det også var for å bli mer bevisst på hvordan andre var i lederrollen, og for å skape en forståelse for at vi er ulike personligheter i et lederteam, og hvordan dette videre påvirker teamet.

Flere respondenter (R2, R5, R7) svarte at man skulle kartlegge ens egne styrker og svakheter, samt at det handlet om bevisstgjøring av egen rolle som leder, og av lederteamet. R3, R5 og R7 påpeker at det var et behov for å kartlegge hvordan man kunne bli bedre og tydeligere ledere. I 2012 ble det gjennomført en stor europeisk medarbeiderundersøkelse som viste at det medarbeiderne ønsket seg mest fra lederne, var nettopp tydelighet (Klemsdal, 2013).

To av respondentene (R3, R7) svarte at det var for å bli mer bevisst og kjent med seg selv som leder, og hva man måtte jobbe med knyttet til egenutvikling av rollen som pedagogisk leder i barnehagen. Dette samsvarer med det Gotvassli (2013) kaller for utvikling av lederidentitet. Å finne ut hvilken leder du er, og hvilken leder du ønsker å være.

Lysø og Fjellvær (2014) peker på at god lederutvikling må knyttes opp mot hvordan en ønsker å utvikle organisasjonen. Flere av respondentene er tydelige på at det var ønskelig med utvikling i lederteamet som bakgrunn for hvorfor lederutviklingsprogrammet ble satt i gang. Ut ifra det respondentene svarer over, kan det synes som at barnehagen har hatt et fokus på organisasjonsutvikling i tilknytning til dette lederutviklingsprogrammet.

Organisasjonsutvikling handler ifølge Gotvassli (1991) om å forsøke å oppnå endringer i den totale organisasjonen.

Ut ifra respondentenes svar over, kan man relatere dette til Lysø og Fjellvær (2014), som viser til at god lederutvikling henger sammen med hva man ser på som god ledelse og god organisering av organisasjoner. Videre sier de at en fellesnevner for lederutvikling er opplegg som ledere deltar på sammen med ledere i egen eller andre organisasjoner, og som legger hovedvekten på individuell og kollektiv utvikling i organisasjonen. Lysø og Fjellvær (2014) viser videre til tre perspektiver på lederutvikling. Man kan i tilknytning til denne studien, se at lederutviklingsprogrammet i større eller mindre grad, tar i bruk alle tre perspektivene:

Lederutvikling som kunnskapstilegnelse, lederutvikling som kunnskapsutøvelse, og lederutvikling som kunnskapsutvikling. Deltakerne har fått en felles forståelse av hverandres, lederteamets og egne styrker og svakheter.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke forventninger hadde deltakerne til programmet?

I denne delen vil jeg kartlegge hvilke forventninger deltakerne hadde til lederutviklingsprogrammet, og videre knytte dette opp mot hva valgte teorier sier om nettopp dette.

R1 svarer her at hun forventet å skulle kunne utvikle seg selv. Hun var på tidspunktet lederutviklingsprogrammet ble satt i gang nyutdannet barnehagelærer. *«For meg var det viktig å klare å definere hva en leder er, hvilken lederstil jeg har, og hvordan jeg kunne utvikle meg i forhold til mine personlige egenskaper»*. R3 og R7 ønsket å få innsikt i hvordan de fremstår som ledere, gjerne sett fra andres ståsted. Flere av respondentene (R3, R4, R5, R7) ønsket å utvikle seg til å bli bedre ledere. R5 uttaler at, *«Jeg ønsket å bli mer bevisst på hvordan jeg kunne bli en bedre leder. Det har ikke vært min sterkeste side å lede andre. Jeg ønsket å lære litt om hvordan man kan være en god leder»*.

R2 og R7 ønsket å bli bedre kjent med de andre i ledergruppen, samt at R7 hadde en forventning om at dette ble satt i gang fordi man skulle bli et bedre lederteam som var klar over dets styrker og svakheter, og å kunne gjøre en bedre jobb ut i fra hvilke forutsetninger teamet hadde.

Ut ifra at jeg nå har fått et innblikk i hvilke forventninger deltakerne hadde til programmet, vil jeg vise til Gotvassli (1991) som sier at hensikten med lederutvikling er å dyktiggjøre hver enkelt leder, og å tilføre en vekst i dennes lederkompetanse. Videre viser han til ledelsesutvikling som de hendelser eller endringer som bidrar til å styrke organisasjonens samlede lederfunksjoner. Informasjonen fra respondentene over sier meg at dette lederutviklingsprogrammet de gjennomførte i denne barnehagen, på forhånd hadde skapt noen forventninger hos deltakerne, om å både øke hver enkelt deltakers lederkompetanse, samt å utvikle hele lederteamets kompetanse. Lysø og Fjellvær (2014) viser til at lederutvikling fokuserer på både individuell og kollektiv utvikling i organisasjonen. Deltakerne gjennomgår en personlig utviklingsprosess, der målet er å utvikle mennesket, og gjennom det også virksomheten.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Hva var innholdet i lederutviklingsprogrammet?

I denne delen vil jeg kartlegge hva som var innholdet i lederutviklingsprogrammet, og videre knytte dette opp mot hva valgte teori sier om nettopp dette.

Alle respondentene mente at dette handlet om bevisstgjøring av egen rolle. R1 og R5 mente det handlet om å bli bevisst hvordan man som person reagerer og handler, og videre hvordan dette påvirker de andre rundt deg.

To av respondentene mente det handlet om hvordan man selv oppfattes av andre (R1, R7). Vi er ulike og reagerer på ulike måter, men måten vi fremtrer på påvirker miljøet rundt oss. R4 mente det handlet om å få en felles forståelse, og å gjøre medarbeiderne bedre gjennom samarbeid, mens R5 mente det handlet om å lære seg å samarbeide med andre mennesker som er ulike deg.

Flere respondenter (R1, R4, R7) relaterte dette spørsmålet til typeforståelsen de var gjennom, og til å bli kjent med sine styrker og svakheter som leder (R2, R7). R2 og R5 sier at en del av innholdet handlet om hvordan man fungerer som leder, og å bli bedre kjent med seg selv.

«Det var veldig interessant å lese om de som hadde motsatte typeforståelser fra meg. Som vi også har i vårt lederteam. Hvis jeg sier sånn så kan de reagere slik. Dette var helt nytt for meg. Jeg var vant til å dure frem på min måte. Jeg følte jeg lærte mye om å samarbeide med andre som var helt ulik meg, og det å bli mer bevisst på hvordan andre kan tolke det jeg sier».

Jeg fant det i denne studien nødvendig å vite noe om innholdet i lederutviklingsprogrammet, og relaterer respondentenes svar til Gotvassli (2013), som knytter ledelse i barnehagen opp mot det kulturelle perspektivet, der det jobbes med mellommenneskelige relasjoner og prosesser. Dette fremheves også opp av Lysø og Fjellvær (2014) som sier at et perspektiv på ledelse ser på interaksjonen mellom ledere og medarbeidere, og der fokuset er på sosiale prosesser, relasjonsmønstre og formell og uformell ledelse. Som referert til over, kommer dette ledelsesperspektivet også til uttrykk gjennom respondentenes svar i denne studien, knyttet opp mot hva de erfarte var innholdet i lederutviklingsprogrammet.

5.4 Forskningsspørsmål 4: Hvilke erfaringer gjorde deltakerne seg?

I denne delen vil jeg kartlegge hvilke erfaringer deltakerne gjorde seg, og videre knytte dette opp mot hva valgte teori sier om nettopp dette.

Alle respondentene sier de kjente seg igjen i egen typeforståelse. Tre av respondentene (R1, R3, R5) sier de fikk et lite sjokk. *«Det var nesten som et slag i ansiktet, fordi man har en oppfatning av seg selv og hvordan man er som person og som leder. Min typeprofil stemte ganske godt med hvordan jeg er, og når man forklarer andre om dette og om resultatet, og de sier, ja sånn er du faktisk, så er det nesten en litt skremmende opplevelse.»* (R1).

Flere respondenter (R1, R3, R5, R7) sier de fant mye med seg selv som de måtte jobbe med, blant annet hvordan de oppfattes av andre i ulike situasjoner, og at de underveis i lederutviklingsprogrammet og i ettertid, har jobbet mye med å *«se seg selv utenfra.»* R1 sier at *«min typeforståelse lignet minst på den du typisk finner i barnehage, så jeg fant mye jeg måtte jobbe med i forhold til meg selv. I forhold til hvordan andre oppfatter meg i ulike situasjoner, der jeg for eksempel alltid følte jeg måtte ha kontrollen. Ikke fordi jeg mener at jeg må det, eller ikke stolte på andre, men fordi jeg ville være til god hjelp. Det som ga meg størst aha-opplevelse var hvordan dette kunne oppfattes av andre.»*

R1 fremhever videre at det var veldig nyttig å få en bevisstgjøring rundt hvor ulike personligheter vi hadde i vårt lederteam, og at vi var en veldig *«bred gruppe.»* R2 ble ikke så overrasket over typeforståelsen, og kjente seg veldig godt igjen, samtidig som hun fikk en del å tenke på i forhold til egen rolle knyttet til de andre i personalgruppen. R3, R5 og R7 påpeker at de ble mer bevisst i forhold til hvordan de påvirker andre, samt blir påvirket selv av andre.

Disse utsagnene kan settes i sammenheng med det Gotvassli (2013) sier om læringskompetanse, og evne og vilje til å analysere og forstå egen forståelse og eget utgangspunkt. Videre viser Gotvassli til Schön som fremhever viktigheten av dialog og diskusjon for å fremme læring i organisasjoner. Sentralt i denne læringen er evnen til refleksjon over egen praksis.

Gotvassli (1991) sier at opplæringsprogram som baserer seg på aksjonsforskning har noen grunnprinsipper for å oppnå oppsatte mål. Noen av disse målene er at det arbeides med

virkelige problemstillinger fra hverdagen, og at det legges opp til læring av andre i samme situasjon. Videre vises det til et grunnprinsipp om at programmene er problemorienterte, og deltakerstyrte med problemstillinger fra egen hverdag. På spørsmål om lederutviklingsprogrammet var tilpasset organisasjonen, svarer alle respondentene at det var av stor fordel at ekstern kursholder var barnehagelærer og kjente til barnehagen som organisasjon. Dette gjorde feltet og eksemplene praksisnært, der både kursholder og kursdeltakere kunne relatere seg til hverdagslige situasjoner, og kjente seg igjen i de eksemplene som ble brukt.

Virksomhetsintern lederutvikling jobber gjerne med horisontale ledergrupper på samme nivå i en organisasjon, der fokuset er på utvikling av lederteam eller kulturbygging knyttet til organisasjonen. Eksempel kan være mellomledere, og bruk av for eksempel JTI (Lysø og Fjellvær, 2014). Dette ser man er gjort blant annet i tilknytning til lederutviklingsprogrammet i denne oppgaven.

På spørsmål om respondentene kunne tenke seg å delta på lederutviklingsprogram flere ganger i barnehagen, svarer samtlige ja. Dette kan relateres til det NOKUT fant i sin evaluering av barnehagelærerstudiet i 2012, som viste at det var et ønske om mer kunnskap om organisasjon og ledelse i studiet. Aasen (2010) viser til en undersøkelse av Bastiansen fra 1986 som fant at kun 4-5 % av barnehagelærerne mente at barnehagelærerutdanningen forberedte de godt nok til å kunne ivareta lederoppgaver i barnehagen.

Flere respondenter (R3, R5, R7)) trekker frem at de skulle ønske hele personalgruppen kunne vært med på dette lederutviklingsprogrammet. Lederne gir helt klart uttrykk for egen bevisstgjøring rundt sin egen rolle som leder, men er likevel klare på at alle, også assistentgruppen, burde inkluderes og få være del av det same utviklingsprogrammet. Kan dette være et uttrykk for det Aasen (2010) beskriver som den rådende flate strukturen i barnehagen? Eller er det et signal på at de er teamene sine på avdelingene bevisst, og ser styrken i at felles kunnskap gir bedre samarbeid? Respondent R5 trekker frem at man etter å ha sett på hvilke personlighetstyper man har i lederteamet, også skulle sett på dette i forhold til teamene på de ulike avdelingene. Kompetanse og kvalitet henger sammen. Dette fremheves i Stortingsmelding nr. 24, «*Fremtidens barnehage*». I en barnehage er det assistentgruppen som er den gruppen som er mest med barna. Dette fordi de pedagogiske lederne oftere er med på møter, har kortere arbeidsdager og er i form av sin rolle som leder, nødt til å ta seg av

andre oppgaver enn direkte arbeid med barnegruppen. Sett i lys av dette, og for å kompetanseheve hele personalgruppen kan man stille spørsmål ved om respondentene gjerne har et viktig poeng her?

Flere respondenter (R1, R3, R7) trekker frem at det å veilede hverandre mellom og på samlingene var svært lærerike prosesser. Det å bli satt sammen i grupper med personer som har helt ulik typeforståelse enn det en selv har, var veldig interessant. Det å se hvor annerledes andre tenkte rundt samme problemstilling eller case, hvordan tingene ble tolket. Flere respondenter syntes det var en fin veksling på samlingene mellom teori og gruppearbeid. Dette funnet samsvarer også med det Schön sier om at dialog og diskusjon er viktige elementer for å fremme læring. Å møte andres kunnskaper og erfaringer er en kilde til egen vekst. Det er i dialog med andre at ny forståelse oppstår (Gotvassli, 2013).

Tidsperspektivet med varighet over tid, blir trukket frem som bra (R3). Hvis en skal få til endring er det viktig at lederutviklingsprogrammet går over tid, og at man tar tak i det igjen og igjen (R3, R7). *Program som varer over lenger tid gjør det man jobber med mer automatisert*». (R2).

Flere påpeker viktigheten av å kunne se andre i forhold til seg selv, og å respektere at de du jobber med er ulik deg selv (R1, R7). R2 sier at hun etter lederutviklingsprogrammet reflekterer bedre over egen praksis, hvordan hun er som person og hvilken lederstil hun ønsker å ha, og hvordan hun oppfattes av andre. *«Det har vært en sensitiv læring knyttet til hvordan andre oppfatter meg, enten de er nye eller har jobbet sammen lenge. At jeg er leder, betyr ikke at jeg har svaret på alt»*. Gotvassli (2013) peker på at sentralt i lederutvikling står evnen til å kunne reflektere rundt egen praksis. R3 uttaler at *«jeg lærte noe om hvordan man kan lede for å være en god leder. Jeg tør nå å stå i tingene, der jeg tidligere nølte mye mer.»*

En respondent (R2) trekker frem det å se styrkene til de andre i lederteamet, hvordan man kan utfylle hverandre, som noe hun sitter igjen med etter lederutviklingsprogrammet. Gotvassli (2013) refererer til ledelse som påvirkning av andre, og sier at det handler om mellommenneskelig påvirkning. R3 sier at hun i ettertid bruker mye tid på å forstå de hun jobber sammen med; *«det sitter jeg igjen med, det å bli kjent med de man jobber sammen med, og forstå de slik at man fungerer godt sammen som et team»*. Ut ifra respondentenes

svar her, kan man relatere dette funnet til Spurkeland (2009) som snakker om det å gjøre hverandre gode gjennom det han kaller relasjonsledelse. Dette underbygges også av både Yukl (2010) og Arnulf (2012), som viser til forskning som konkluderer med at relasjonsorienterte ledere i barnehagen, gir noe mer tilfredse medarbeidere (Gotvassli, 2013).

Gotvassli (2013) viser til at å utvikle sin egen lederidentitet er et viktig grunnlag for lederrollen i barnehagen. Man må finne mot og trygghet i rollen sin som leder. På spørsmål om lederutviklingsprogrammet har bidratt til endring av lederatferd, og hvordan en er som leder, svarer alle respondentene ja. R3 sier at hun har blitt en mer tydelig leder etter lederutviklingsprogrammet, der hun gjerne var litt mer forsiktig og usikker tidligere. En stor europeisk medarbeiderundersøkelse i 2012, viste at det medarbeiderne ønsket seg mest av lederne var tydelighet (Klemsdal, 2013). Tre av respondentene (R1, R2, R3) sier at de står tryggere i seg selv etter å ha vært gjennom dette lederutviklingsprogrammet. De stoler mer på egne avgjørelser og har et mer bevisst forhold til lederrollen. Flere respondenter peker på at de må jobbe med flere ulike aspekter for å fylle rollen sin som leder (R1, R2, R3, R5, R7). R3 sier at *«jeg har blitt mer bevisst. Jeg har tanken i hodet mitt hele tiden, hvordan virker min måte å lede på, på de ulike personene. Hvordan skal vi dra lasset sammen. Det er blitt et verktøy som hammer og sag, du må samle det i verktøykassen din, og tenke og reflektere rundt det jevnlig. Jeg er blitt mer tryggere og mer sikker på meg selv»*.

R5 fremhever at *«jeg har lært meg å samarbeide med andre typer mennesker, og er blitt mer bevisst hvordan jeg selv er, en ser seg selv litt utenfra»*. Hun har blitt flinkere til å høre på alle sine meninger, og er bevisst på at noen faktisk må spørres etter meningene sine, da de gjerne er litt mer stille enn andre i personalgruppen. *«Hvordan jeg selv er, og hvordan jeg handler – det er blitt litt mer automatisert, jeg tar meg selv i å gjøre ting der jeg etterpå tenker, å nei, der gjorde jeg det igjen. Så jeg har blitt mye mer bevisst på hva jeg sier og gjør overfor andre»*.

På spørsmål om de har hatt en personlig utvikling etter lederprogrammet, svarer alle respondentene ja. Mikkelsen og Laudal (2014) sier at å stille kritiske spørsmål rundt egne handlinger, kan være med på å redusere mengden dårlige beslutninger. Ut ifra det respondentene svarer over, kan man si at lederutviklingsprogrammet har ført til at de nå stiller flere spørsmål rundt egen praksis, egen væremåte og egne handlinger. R3 sier at *«jeg har blitt mer bevisst på hvordan jeg selv er, og jeg ser meg selv litt utenfra»*. En respondent (R2) ble

tryggere på at det var i orden å være slik som hun er som leder, og sier hun fikk bekreftelse på dette gjennom lederutviklingsprogrammet. «*Jeg er blitt mer bevisst på hva jeg må jobbe videre med. Det er i bakhodet hele tiden når jeg leder andre*». R5 konkluderer med at «*jeg er blitt mer bevisst på hvordan jeg er som person, både i jobbsammenheng men også i forhold til de rundt meg hjemme*».

R2 sier at kursleder var flink til å se hver enkelt deltaker på lederutviklingsprogrammet, noe som førte til refleksjon rundt egen rolle. Hun fortsetter med at hun er blitt mer sikker på seg selv, har mer selvtillit og trygghet i egen rolle, og at hun har fått materiale til refleksjon rundt egen måte å lede på.

Flere respondenter trekker frem hele personalgruppen, og at det ikke bare er på ledernivå at de har fått bruk for erfaringene og kunnskapen de har fått gjennom lederutviklingsprogrammet. Et overraskende resultat, var at to av respondentene mente at lederutviklingsprogrammet var samlende for både lederteamet og for hele personalgruppen. Kan dette muligens knyttes til ledernes egenutvikling og bevisstgjøringsprosess rundt egen rolle som leder? At ledernes egen utvikling ses i sammenheng med at hele personalgruppen får et løft. Lysø og Fjellvær (2014) viser til lederutvikling som en personlig utviklingsprosess, der målet blant annet er å utvikle hele virksomheten, og at ny kunnskap fører til forbedret praksis. Videre påpeker Lysø og Fjellvær at å synliggjøre hvordan lederutvikling henger sammen med hele organisasjonen vil være av stor betydning for den enkelte virksomhet.

R1 har tenkt mye på å se seg selv i forhold til andre, både voksne og barn, og å være bevisst sitt eget kroppsspråk. Hun fremhever videre at hun har blitt flinkere til å sette av tid til andre, samt at hun har blitt mer bevisst på hvordan hun tar opp ting med medarbeiderne. R3 svarte at hun formulerer seg annerledes, at hun får de rundt seg til å reflektere, gjennom veiledning og hvordan hun stiller spørsmål. «*Hvordan man møter folk. Dine handlinger påvirker andre. Det å tørre å gå tilbake hvis man har gjort en feil, og si beklager.*» Dette funnet gjenspeiler det Gotvassli (2013) sier om at lederens personlige egenskaper påvirker hele gruppens prestasjoner.

R3 sier hun er blitt flinkere til å stå i det i vanskelige situasjoner, det å tørre å ta opp ting. To av respondentene (R3, R4) sier de er blitt mer reflektert, og at fokuset deres er blitt mer

spisset i forhold til hva som er viktig på avdelingen. Begge fremhever at de er blitt tydeligere ledere.

Flere respondenter (R3) trekker frem veiledning som positivt, samt det at man var trygg på veiledningspersonen. En respondent (R5) sier at hun føler det ble jobbet bra med dette i ettertid på ledermøtene, og at også ledelsen ble flinkere til å passe på at alle fikk ordet.

På spørsmål om deltakerne har fått bruk for lederutviklingsprogrammet i barnehagen, svarer alle respondentene ja. En av respondentene (R1) sier at det går mye på personlig utvikling og hvordan man møter andre mennesker. R2 og R5 svarer at de har fått bruk for kunnskapen om hvordan man kan jobbe i et team, hvordan man skal få brukt personalet best mulig.

På spørsmål om de har noen kunnskap de har tatt i bruk i det daglige som de har ervervet seg gjennom lederutviklingsprogrammet, svarer flere (R1, R5, R7) at det handler om å se seg selv i forhold til andre mennesker, og hvordan ens egne handlinger påvirker andre. R2 sier at lederutviklingsprogrammet både bevisst og ubevisst har blitt implementert i henne som person. *«Det å bli kjent med de andre i lederteamet sine styrker og svakheter er veldig viktig for å vite hvordan vi tenker som lederteam»*. R4 sier at hun har blitt tydeligere og mer strukturert som leder etter lederutviklingsprogrammet. Hun synes det har blitt lettere å være leder, det er hun blitt lettere for henne å ta avgjørelser, og å kunne stå i det i vanskelige situasjoner. Dette samsvarer med det Gotvassli (2013) hevder om at lederne i barnehagen i dag er blitt mer tydelige og strukturerte. Der man tidligere så en flat struktur i barnehagene, har man de senere år gått i retning av en mer tydelig lederstruktur i barnehagen.

Lysø og Fjellvær (2014) viser til at lederutvikling handler om å utvikle både ledere og ledelse – både den enkelte leder og hele organisasjonen. Flere respondenter (R1, R2, R7) sier det har vært en bevisstgjøringsprosess i lederteamet på hva som er teamets styrker og svakheter. R1 trekker frem at *«det virker som lederteamet har mer respekt for hverandre fordi vi er bevisst på hverandres ulikheter»*. R2 mener at hun nå i ettertid ser verdien i andre sine synspunkter og verdier på en ny måte. R3 påpeker at fellesskapet mellom avdelingene har blitt enda bedre enn det var fra før av. Folk har blitt mer bundet sammen etter lederutviklingsprogrammet, og R5 sier at lederne er blitt flinkere til å se hverandre, samtidig som man ble bedre kjent gjennom å delta på dette lederutviklingsprogrammet sammen. Flere av resultatene over er i

overensstemmelse med Gotvassli (1991) sine tanker rundt ledelsesutvikling. Han viser da til endringer eller hendelser som bidrar til å styrke organisasjonens samlede ledelsesfunksjoner.

På spørsmål om ledelsen har fulgt opp lederutviklingsprogrammet i ettertid, svarer alle respondentene ja, og trekker frem at det har vært tema på ledermøter, på ledertreff og på personalmøter. En av respondentene (R1) fremhever det som positivt at hele personalgruppen har fått innblikk i hva lederteamet har jobbet med, og at man har trukket paralleller til hvordan de ulike avdelingene og hele personalgruppen fungerer sammen. R2 viser til at barnehagen jobber mye med ledelse og pedagogisk virksomhet på generell basis, og er aktive i forhold til bevisstgjøring av personalet knyttet til holdninger og handlinger, hvordan man snakker med barn og voksne, at man jobber for et felles ståsted og grunnsyn i barnehagen. To respondenter (R5, R7) uttrykker at de gjerne skulle fortsatt med lederutviklingsprogrammet over lengre tid.

På spørsmål om hvilken betydning kontekst og organisasjonsstruktur har på lederutvikling, svarer to (R1, R5) at det er viktig å ha en tydelig organisasjonsstruktur. Det gjør det trygt, lettere å stå i det, og å være trygg på seg selv. En respondent (R3) sier hun har jobbet i en barnehage tidligere hvor det ikke var noen struktur, og at dette påvirket hvordan hun selv utførte jobben sin. Hun sier videre at hun mistet mye stolthet ved å ikke kunne identifisere seg med og stå inne for det arbeidsstedet signaliserte. En tydelig og profesjonell leder som står for verdiene til barnehagen, gjør at du selv blir motivert til å gjøre en god jobb, og at du selv kan stå for dette som person og som leder.

R6 sier at det gjerne er lettere å drive lederutvikling i små enheter med bedre oversikt, at det er lettere å veilede seks pedagoger enn tyve. *«Svakheten med de minste barnehagene er at det er for liten faglig kompetanse, det blir for glidende overganger mellom hvem som er pedagog og hvem som er assistent»*. Kanskje dette også kan forklare noe av den flate strukturen som har vært rådende i barnehagene? Store barnehager er et nyere fenomen, tidligere fantes det stort sett kun små enheter.

På spørsmål om hva som kjennetegner en barnehage som er en god organisasjon, sier en respondent (R1) at det har mye med ledelsen å gjøre. Det er de som setter rammene og angir retningslinjene. R2 sier at en god barnehage oppfyller målene i Rammeplan for barnehager, har sin egen profil, at det er tydelig og klart hva barnehagen står for, at alle samarbeider for å

nå målene, og at hele barnehagen har felles verdier og mål. R4 viser til at en god barnehage har ansatte som trives, en god leder, og dyktige medarbeidere som gir det lille ekstra. R5 trekker frem trivsel, humor, og samarbeid på tvers av avdelingene i barnehagen. R6 viser til at en god barnehage klarer å beholde gode personer over tid og å tiltrekke seg nye, særlig pedagogisk kompetanse. Den har et uttalt mål, en faglig sterk plattform, er troverdig i forhold til barnehagens samfunnsmandat og troverdig i forhold til barnetall, pedagog- og personaltetthet.

5.5 Forskningsspørsmål 5: Hvordan kan egne utfordringer – og erfaringer med programmet – være nyttige for videreutvikling av ledelsetema i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning?

I denne delen vil jeg se på hvordan respondentenes egne utfordringer – og erfaringer med programmet – kan være nyttige for videreutvikling av ledelsetema i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning.

R1 sier det burde vært mer reelle caser i tilknytning til studiet. Hvordan man skal håndtere ulike situasjoner man kan komme opp i. Flere respondenter sier at praksis burde vært knyttet mer opp mot ledelse som fag. Både R3 og R6 sier at det burde vært lengre praksiser, der man øvde seg på lederrollen og på veiledning.

Flere respondenter (R1) sier at det burde vært en del av studiet i barnehagelærerutdanningen å lære noe om og kjenne på hvem man er som person. R1 sier at, «*det må man finne ut. Det er vanskelig å være en trygg leder om man ikke vet hvilken type leder man er, eller er bevisst sine egne sterke og svake sider*» R2 og R4 påpeker også at barnehagelærerne burde hatt litt mer personlige kunnskaper om hvem de er, hvilke styrker og svakheter en har. «*De bør også bli mer klar over hva som forventes av dem, det bør bli mer tydeliggjort*». R5 foreslår at høyskolene burde fått inn typeforståelse som en del av studiet.

På spørsmål om respondentene mener lederutviklingsprogram er nødvendig i barnehagen knyttet til rollen som pedagogisk leder, svarer seks av syv respondenter ja. R1 peker på at man gjennom et lederutviklingsprogram, får et annet innblikk i hvordan en driver egen praksis og hvordan en er som person. Det har betydning for hvordan en fremstår, noe som igjen har

mye å si for arbeidsmiljøet, hvordan man møter de man jobber med, og hvordan vi kan forstå hverandre best mulig. R2 sier at det er viktig å være bevisst rollen sin som leder, og reflektere over hvordan man leder andre mennesker. R3 sier at man som leder bør ha fokus på å utvikle seg, og R6 er opptatt av hvordan man kan få frem det beste i seg selv som leder (R6).

I forhold til at jeg nå har fått et innblikk i hva respondentene tenker om barnehagelærerstudiets fokus på ledelse som fag, kan jeg se at dette samsvarer med NOKUT sin evaluering av barnehagelærerstudiet fra 2002, der det fremkommer at det er et ønske om større vektlegging av organisasjon og ledelse i faget (Gotvassli, 2013). Dette samsvarer også med egen opplevelse av at faget ledelse er en mangel i barnehagelærerstudiet. Det respondentene sier over, gir indikasjoner på at de har opplevd det utfordrende å komme ut i arbeid i barnehagen etter endt studie. R6 sier at *«barnehagelærerne har ikke på noen som helst måte nok kunnskap om ledelse når de kommer ut fra høyskolen. De vet ikke hva de går til.»* Dette bekrefter også R2, mens R3 sier at *«jeg følte meg ikke klar for utfordringen når jeg var ferdig utdannet. Jeg vet om flere barnehagelærere som sier det samme»*. Alle respondentene sier at det ikke var noe fokus på ledelse da de gikk på barnehagelærerstudiet, i sin tid førskolelærerutdanningen.

5.6 Ledelse og kompetanse

I denne delen vil jeg se på hvordan respondentene forstår begrepene ledelse og kompetanse, og videre se på hva valgt teori sier om disse begrepene.

5.6.1 Ledelse

Jeg ønsket også å gå i dybden på hvilke tanker respondentene hadde om fenomenet ledelse. Det er til en viss grad enighet blant respondentene om at ledelse handler om å få med seg alle medarbeiderne, og å være en samlende person på avdelingen. R2 sier at en *«må lede en avdeling slik at verdiene og målene blir synliggjort. En må vite hvor en står i arbeidet, og dette skal drysse ned på barnegruppen i de daglige handlinger i hverdagen»*. Klemsdal (2013) viser til utviklingsledelse, og at de er de små utviklingsprosessene man holder på med i det daglige, som gjør at det hele fungerer.

Både R1 og R4 viser til at ledelse handler om å «vise vei», og ta avgjørelser, gjerne bestemmelser som ikke alle vil ta. R1 viser videre til at ledelse ikke handler om å bestemme, men det viktigste er hvordan man skal motivere medarbeiderne (R1, R2, R3). Den som leder vet ikke alltid best, man må få innspill fra andre for å kunne utvikle seg som leder (R1, R5). Samtidig sier R1 at «noen må styre skuten», og som R5 sier «være den overordnede som leder avdelingen».

Dette respondentene sier over stemmer overens med det Mikkelsen og Laudal sier om ledelse; «å få tilslutning fra medarbeidere på retning og mål for virksomheten, og å velge riktige virkemidler slik at felles mål kan nås» (Mikkelsen og Laudal, 2014:27).

Et annet trekk som går igjen i svarene, er at ledelse handler om organisering, og at man må ha oversikt over hva som skal skje (R2, R3, R7). R3 sier at man må veilede, sørge for å følge planer og lover, følge opp foresatte, følge opp ting som er bestemt, og motivere. Barna skal være i fokus.. R4 sier at det handler om å være ydmyk, tydelig på hva en selv tenker er riktig, og å avklare forventninger. R5 sier det handler om kontroll, å samarbeide godt, å gi tydelige beskjeder, og å lytte til alle; «å se alle er viktig».

R6 sier at i en barnehage er det ulike typer ledelse; økonomisk ledelse, pedagogisk og faglig ledelse, og personalledelse. «Ledelse varierer fra organisasjon til organisasjon, til hvilke personer man leder, alt etter behov. For meg er ledelse å skape begeistring, å bygge opp noe som er troverdig, å skape en organisasjon som folk tror på, å være til stede, å anerkjenne, å ha respekt for de du skal lede. Ledelse er til syvende og sist å være god på mennesker. Hvis du ikke er flink med mennesker, egner du deg ikke til å være leder».

På spørsmål om hva som kjennetegner god ledelse, kan respondentenes svar kategoriseres i to hovedgrupper. Den ene delen handler om at god ledelse har en del kjennetegn som kan relateres til personlige egenskaper: Å lytte, å være åpen, å se de du jobber med, å bidra, å være tålmodig, å klare å reflektere over at ulike personer skal fungere i et team. Den andre delen handler om å klare å formidle det som organisasjonen står for, å være tydelig. Å være ærlig, tydelig, å la andre få slippe til og komme med ideer, å skape en samholdsfølelse, å gjøre hverandre sterke, å få frem det positive i alle, å være en god motivator, å være en som

personalet har respekt for. Å stille tydelige krav, å være bevisst sin egen rolle, å tørre å stå for det en mener er riktig.

R5 sier at god ledelse er at man er tydelig og sikker på jobben man gjør, at man vet hva som må gjøres, å delegere, å ha en god tone med medarbeiderne. *«God ledelse har mye med trivsel å gjøre, om du ikke ser eller hører kollegaene dine er du ikke en god leder.* R6 sier at god ledelse handler om at en er trygg på hvem en er, å være et medmenneske, å kunne veksle på måten man leder på etter situasjon og behov, å være ryddig, profesjonell, og å kunne stå i beslutninger.

På spørsmål om hva de mener er det viktigste de gjør som ledere, svarer en respondent (R1) at det er å være en god rollemodell, å motivere, og å gi personalet mulighet til å jobbe med det de trives med, og å gi de ansvar og utfordringer. Tre respondenter (R1, R2, R3) trekker her frem barnegruppen, at det viktigste de gjør som ledere i barnehagen er å gjøre en god jobb for barna (R1, R2, R3). Dette samsvarer med Gotvassli (2013), som påpeker at ledelse i en barnehage til syvende og sist handler om arbeid med barna.

5.6.2 Kompetanse

Jeg ønsket også å få et innblikk i hva respondentene tenkte om begrepet kompetanse i forhold til dette lederutviklingsprogrammet. Flere respondenter viser til at kompetanse er noe man kan ha på ulike områder. En respondent (R3) sier at *«kompetanse er alt du har lært og som du evner å bruke i en gitt sammenheng»*. Flere respondenter (R3, R4, R7) påpeker at kompetanse henger sammen med utdanning og praksiserfaring innenfor ulike områder. R5 definerer kompetanse som *«alt du har tilegnet deg gjennom livet, både teoretisk og praktisk»*.

R2 sier at kompetanse er noe som er implementert i dine daglige handlinger og i væremåte. Det er en blanding av verdier og kunnskaper, samt evne til å reflektere over problemstillinger og kunnskapen du har fått i livet.

Ut ifra det respondentene over sier om kompetanse, kan man trekke inn Lai, som også viser til kompetanse som *«de samlede kunnskaper, ferdigheter, ever og holdninger som gjør det mulig*

å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2004:48). Klemsdal (2013) sier også at, menneskets ulike kompetanser integreres i praksis.

På spørsmål om hva respondentene ønsker mer kunnskap om knyttet til jobben som pedagogisk leder i barnehagen, svarer fire av fem pedagogiske ledere at de ønsker mer kunnskap om ledelse. En respondent (R1) svarer at hun også ønsker mer kunnskap om veiledning. På spørsmål om hva mellomledere i barnehagen *generelt* trenger mer kunnskap om, svarer fire respondenter (R2, R3, R6, R7) at det trengs mer kunnskap om veiledning. Tre respondenter svarer at det trengs mer kunnskap om lederrollen (R5, R6, R7). På spørsmål om hva de mener de trenger mer kunnskap om knyttet til lederrollen, svarer to av respondentene veiledning, en respondent svarer hvordan ens lederstil påvirker andre, og å utvikle seg som leder.

Ut ifra hva respondentene sier om kunnskapsbehov, kan man trekke frem Kunnskapsdepartementets undersøkelse fra 2012, der 52,3 % av de pedagogiske lederne og styrerne som var med i undersøkelsen, mener de har et egenvurdert behov for kompetanseutvikling knyttet til ledelse.

6.0 Konklusjon

Tema for denne oppgaven har vært lederutvikling i barnehagen, med følgende problemstilling som jeg har søkt å få svar på:

Lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med hvilken virkning?

Jeg har i denne oppgaven sett på en privat barnehage som i 2014 gjennomførte et lederutviklingsprogram for sine pedagogiske ledere i barnehagen.

Jeg fant at grunnen til at lederutviklingsprogrammet ble satt i gang i barnehagen, har to hovedårsaker: Den ene er et ønske om å heve kompetansen på feltet ledelse blant lederne i barnehagen, altså en bevisstgjøringsprosess rundt egen rolle som leder. Det var et ønske om å utvikle sin egen lederidentitet, å finne ut hvilken leder en ønsker å være. Den andre grunnen til at det ble satt i gang et lederutviklingsprogram i barnehagen, var et ønske om å få kartlegge

lederteamets kompetanse, dets styrker og svakheter, og hvordan dette påvirker gruppen. På bakgrunn av dette ønsket barnehagen å videreutvikle et bedre og mer reflektert lederteam i barnehagen, og å få en utvikling tilknytning til dette som kom hele organisasjonen til gode.

Deltakernes forventninger til lederutviklingsprogrammet i barnehagen, kan også deles i to hovedretninger. Den ene retningen handler om forventninger til egenutvikling og hvordan man selv fremstår som leder, altså knyttet til kompetanseheving av hver enkelt leder. Den andre retningen handler om forventninger til å bli bedre kjent, samt å øke lederkompetansen i lederteamet. Ledelsesutvikling er med på å styrke hele barnehagen. Forventningene til lederutviklingsprogrammet var altså både individuelle knyttet til økt lederkompetanse, men også til en kollektiv utvikling av hele organisasjonen.

Innholdet i lederutviklingsprogrammet handlet om en bevisstgjøring av egen rolle som leder. Hvordan en påvirker og oppfattes av andre. Det handlet også om å få en felles forståelse rundt ledelse, og hvordan en kan gjøre hverandre gode. Lederutviklingsprogrammet handlet mye om egenutvikling, det å bli kjent med sine egne styrker og svakheter som leder. Deltakernes personlighetstype og typeforståelse var en stor del av dette å bli bedre kjent med seg selv. Av dette kom også at man ble bedre kjent i ledergruppen, og med lederteamets styrker og svakheter, som en følge av hvilke personligheter som er en del av lederteamet. Oppsummert handlet innholdet i lederutviklingsprogrammet om mellommenneskelige relasjoner og prosesser.

Deltakerne gjorde seg flere erfaringer etter å ha deltatt på lederutviklingsprogrammet. Flere av respondentene kjente seg igjen i typeforståelsene sine, og fant flere sider de ønsket å jobbe med seg selv på knyttet til lederrollen. Deltakerne erfarte at det var en god læringsprosess å se seg selv utenfra, og å bli klar over hvordan vi mennesker påvirker hverandre når vi jobber i ulike team. Respondentene lærte også mye knyttet til hvor ulike lederne i lederteamet var, og hvilke styrker og svakheter teamet hadde. Deltakerne fremhevet som positivt at kursholder var barnehagelærer, og at dette gjorde lederutviklingsprogrammet praksisnært og gjenkjennbart.

Knyttet til personlig utbytte av lederutviklingsprogrammet, sier flere respondenter at å erfare andres kunnskaper, erfaringer og måter å se ting på, har vært veldig lærerikt. Respondentene har også forsterket sin egen refleksjon rundt egen praksis, og opplever seg selv som tryggere i

lederrollen. Deltakerne viser også til at det har vært en bevisstgjøring i lederteamet på hva som er dets styrker og svakheter, og hva lederteamet må jobbe mer med. Flere respondenter sier også at de føler lederteamet er mer bundet sammen nå enn tidligere, og at de har blitt bedre kjent.

I forhold til erfaringer gjort til egen praksis, sier respondentene at de mener de er blitt tydeligere ledere, og at de er blitt flinkere i ulike situasjoner: De er blitt bedre lyttere, de setter av mer tid til de andre medarbeiderne og de tør nå å stå i det i vanskelige situasjoner.

Relatert til ledelse som fag i barnehagelærerstudiet, opplever deltakerne dette som manglende. De foreslår lengre praksisperioder knyttet opp mot lederrollen i barnehagen. Flere respondenter sier også at en på studiet burde lære noe om egen personlighetstype.

Til slutt oppsummeres det med at 6 av 7 respondenter sier at lederutvikling er nødvendig knyttet til rollen som pedagogisk leder i barnehagen.

7.0 Litteraturliste

Andersen-Aarum, J. (1995). *Ledelse og ledelsesteorier*. Oslo. Bedriftsøkonomenes Forlag A/S.

Andersen, S. S (2006). *Aktiv informantintervjuguiding*. Norsk statsvitenskapelig tidsskrift. Vol 22, 278-298.

Blaikie, N. (2010). *Designing social research*. 2nd Edition. Cambridge: Polity Press.

Blindheim, B.T. og Røvik, K. A. (2012). *Ledelse og bedrifters samfunnsansvar*. I Ottesen, Otto (2012). *Ledelse. Å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Byrkjeflot, H. (1997): *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K. og Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Nordisk Barnehageforskning 3(3): 79-94.

Danemark, et al. (1997): *Generalisering, vetenskapliga slutledningar och modeller for forklarande samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Gotvassli, K-Å. (1991): *Personalutvikling i barnehagen*. Oslo: Tano.

Gotvassli, K-Å. (2013): *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotvassli, K-Å. (2013): *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Jacobsen, I. D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Klemsdal, L. (2013). *Hva trenger vi leder til? Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lysø, I. H, Fjellvær, H. (2014). *Lederutvikling – perspektiver, praksiser og paradokser*. I

Mikkelsen, A., Laudal, T. (2014). *Strategisk HRM 1. Ledelse, organisasjon, strategi og regulering*. Oslo: Cappelen Damm AS

Mikkelsen, A. og Laudal, T. (2014). *Strategisk HRM 2. HMS, etikk og internasjonale perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, K. H., Skogen, E. (red). (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ringstad, H. og Ødegård, T. (2012). *Typeforståelse. Jungs typepsykologi – en praktisk innføring*. 4. utgave. Optimas organisasjonspsykologene as.
- Røvik, K. A. (2009). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schein, E. H. (1994). *Organisasjonskultur og ledelse*. 2. utgave. DK: Valmuen
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, K. R. (2014). *Case study research. Design and Methods*. California: SAGE Publications, Inc.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitet i Oslo.
- Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2010, vol 94 (04), pp 293-305.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide: Lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med hvilken virkning?

- Kort introduksjon om oppgaven
 - Informere om intervjuguiden
 - Det er selvsagt anledning til å si «pass» eller «det vil jeg ikke svare på»
 - Informasjon om metode og anonymitet
 - Om ønskelig kan respondent få lese oppgaven i ettertid
- 1. Hva var etter din oppfatning grunnen til at lederutviklingsprogrammet ble satt i gang?**
 - 2. Hvilke forventninger hadde du til lederutviklingsprogrammet?**
 - 3. Hva var hovedinnholdet i lederutviklingsprogrammet slik du opplevde det?**
 - 4. Hvilke erfaringer gjorde du deg?**
 - a. Om gjennomføringen?**
 - b. Personlig utbytte (kunnskapslæring) av samlingene?**
 - c. Praktisering i etterkant av samlingene**
 - d. Om programmet betød endring av din egen praksis? Hva i din praksis ble eventuelt forsterket, og hva ble svekket?**
 - e. Om programmet betød endring av hvordan fellesskapet fungerer og organisatorisk praksis?**
 - 5. Hvordan forstår du følgende begreper?**
 - a. Ledelse?
 - b. Kompetanse?

6. Hva mener du at du sitter igjen med etter lederutviklingsprogrammet?
 - a. Lærte du noen konkrete verktøy du kunne ta i bruk etter lederutviklingsprogrammet?
 - b. Føler du at lederutviklingsprogrammet har bidratt til en endring i hvordan du er som leder? På hvilken måte?
 - c. Bruker du noe av det du erfarte på lederutviklingsprogrammet bevisst i barnehagen? Evnt ubevisst?
 - d. Har du hatt en personlig utvikling som leder etter lederutviklingsprogrammet?
 - e. Har du endret lederatferd etter å ha deltatt på lederutviklingsprogrammet?
 - f. Har du fått bruk for lederutviklingsprogrammet i arbeidet ditt i barnehagen?
 - g. Kan du nevne eksempel på kunnskap du tar i bruk i det daglige som du ervervet deg i lederutviklingsprogrammet?

7. Har lederutviklingsprogrammet blitt fulgt opp av ledelsen i ettertid?
 - a. Var lederutviklingsprogrammet tilpasset organisasjonen? Hvordan ble lederutviklingsprogrammet ledet og administrert?
 - b. Hvilken betydning tenker du kontekst og organisasjonsstruktur i barnehagen har på lederutvikling?
 - c. Burde noe vært annerledes knyttet til lederutviklingsprogrammet?

8. Kunne du tenke deg å delta på lederutviklingsprogram flere ganger i barnehagen?
 - a. Hva ønsker du mer kunnskap om?
 - b. Hva tenker du mellomledere i barnehagen generelt trenger mer kunnskap om?
 - c. Mener du at lederutviklingsprogram er nødvendig i barnehagen knyttet til rollen som mellomleder/ pedagogisk leder?

9. Hva mener du at du trenger kunnskap om ift lederrollen i barnehagen?

- a. Har du noen tanker om din egen rolle som leder?
 - b. Hva tenker du er det viktigste du gjør som leder?
 - c. Hva tenker du kjennetegner god ledelse?
10. Hva tenker du kjennetegner en barnehage som fortjener betegnelsen en god organisasjon?
11. Er det noe du ønsker å tilføye knyttet til lederutviklingsprogrammet som ikke er blitt belyst til nå?
12. Hva synes du om barnehagelærerutdanningens fokus på ledelse?
- 13. Hvordan kan egne utfordringer – og erfaringer med programmet – være nyttige for videreutvikling av ledelsetema i bachelorstudiet barnehagelærerutdanning?**
14. Hva er din stillingstittel i barnehagen?
15. Hvor lenge har du jobbet som mellomleder i barnehagen?
- a. Har du hatt andre mellom- eller lederstillinger tidligere?
16. Har du deltatt på andre lederutviklingsprogram i andre barnehager før du begynte i Lego barnehage?
- a. Hvis ja, hvilke?
-
- Takk for intervjuet!
 - Har du noen spørsmål?
 - Kan jeg ta kontakt med om ytterligere spørsmål dersom noe er uklart?
 - Ta gjerne kontakt om du skulle ha noen spørsmål, eller kommer på noe i ettertid.

Vedlegg 2 Oppsummeringsskjema

Oppsummeringsskjema

Lederutvikling i barnehagen – hvorfor og med hvilken virkning?

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn? Sett ring rundt svaret ditt.

1. Jeg hadde mye kunnskap om lederutvikling før jeg ble med i lederutviklingsprogrammet

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

2. Lederutviklingsprogrammet svarte til mine forventninger

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

3. Lederutviklingsprogrammet har forbedret min egen praksis

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

4. Lederutviklingsprogrammet har bidratt til endringer i min rolle som leder

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

5. Lederutviklingsprogrammet har forbedret organisasjonens praksis

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

6. Jeg mener at fokus på lederutvikling er nødvendig i barnehagen

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

7. Jeg mener at bachelorstudiet barnehagelærer burde inneholde mer ledelsesfag

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

8. Jeg hadde et stort personlig utbytte av lederutviklingsprogrammet

Helt uenig **Noe uenig** **Litt uenig** **Litt enig** **Noe enig** **Helt enig**

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Hei,

I forbindelse med min masteroppgave i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger, søker jeg informanter til temaet lederutvikling i barnehagen.

I denne forbindelse ønsker jeg å intervju 6 aktører som har vært berørt av lederutviklingsprogrammet. Intervjuet vil dreie seg om dine tanker og meninger om hvorfor man har fokus på lederutvikling i barnehagen, og om hvilken virkning dette har hatt for deg og din rolle i barnehagen.

Opplysningene du bidrar med, vil anonymiseres i selve oppgaven. Det er ønskelig at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, for å sikre at alle opplysninger kommer med. Intervjuet vil vare anslagsvis 30 - 45 minutter. Tid og sted avtales nærmere om du ønsker å delta i intervjuet.

All deltakelse i denne oppgaven er frivillig. Dersom det blir gitt et samtykke til intervju, kan dette trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at grunn må oppgis.

For mer informasjon, kontakt meg gjerne på tlf 97 65 32 44, eller på e-post anitateigen2607@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Anita Teigen

Master i Endringsledelse, Universitetet i Stavanger