



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2013 Åpen
Forfatter: Laura Milena López
Veileder: Sigrun K. Ertesvåg	
Tittel på masteroppgaven: <i>Endringsledelse i barnehage - erfaringer med "Være Sammen" programmet</i>	
Engelsk tittel: <i>Change leadership in kindergarten – experiences with the program "Være Sammen"</i>	
Emneord: <i>Endringsledelse, transformatorisk ledelse, barnehage, endringsarbeid, implementering, Være Sammen programmet.</i>	Sidetall: 71 + vedlegg/annet: 82 Stavanger, 12.05.2013

Forord

Etter mange travle dager, lange netter og mange etterlengtede kaffebesøk som jeg måtte takke nei til, er nostalgien nå omsider på sitt høyeste. Ikke bare er det slutten på to flotte og lærerike år som student på UiS, men også begynnelsen på en ny og ukjent periode i livet. Det er skremmende, men også utrolig spennende!

Jeg tar med meg mye lærdom fra dette mastergradsarbeidet, og tenker at selv om endring kan virke skremmende, så er det også en absolutt nødvendighet. Innerst inne, selv om vi ikke alltid vil vedkjenne oss det, er det noe vi alltid lengter etter og trenger. Selv om vi ofte søker til det trygge og behagelige, må vi ikke glemme at vekst skjer i det vi våger oss ut i det ukjente.

Oppgaven har blitt til under kontinuerlig veiledning av Sigrunn Karin Ertesvåg, ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Tusen takk Sigrunn, gode råd og konstruktiv tilbakemelding.

Jeg vil også takke styre og veiledere som villig stilte opp som intervjupersoner. Det var ikke få ganger jeg etter intervjuene opplevde å ha vokst ved lytte til deres tanker og erfaringer. Uten deres hjelp ville ikke dette prosjektet kunne latt seg gjennomføre. Takk til gode kollegaer i Tastavarden barnehage og på Hero for fleksibiliteten og romslighet disse 5 månedene.

Takk til min familie og mine gode venner for å mye oppmuntring, tålmodighet og varme ord. Uten dere, vil ikke dette gitt mening! Takk lillesøster Cami, for korrektur og gjennomlesning.

Y finalmente, gracias mamá y papá por su comprensión y entrega, por el amor tras cada almuerzo servido. Sobre todo, mil gracias por creer en mi y sembrar en mi esa seguridad para avanzar por mas, y por los dos juntos, ser mi ejemplo de fé.

"It is well for us that, amidst alle the variablenes of life, there is One whome change cannot affect, whose heart can never alter, and on whose brow mutability can make no furrows". ~ Charles Spurgeon

Laura Milena López, Stavanger 12. mai 2013

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Sammendrag	5
1. Innledning	6
1.1 Presentasjon av tema.....	6
1.2 Formål og problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning	7
2. Teori	9
2.1 Endringsarbeid	10
2.1.1 Endringsprosessen.....	10
2.1.2 Readiness og capacity	17
2.1.2 Implementeringskvalitet.....	19
2.2 Endringsledelse	22
2.2.2 Transformasjonsledelse.....	23
2.3 Være Sammen.....	32
3. Metode.....	34
3.1 Innledning.....	34
3.2 Metodisk tilnærming	34
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	34
3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	34
3.3 Planlegging av undersøkelsen.....	35
3.3.1 Rekruttering og utvalgsprosedyrer:	35
3.3.2 Endelig utvalg:	36
3.4 Det kvalitative forskningsintervju.....	37
3.4.1 Intervjuforløp.....	38
3.5 Analyse av datamaterialet	40
3.6 Forskningsetiske utfordringer	41
3.7 Kvalitetssikring av intervjumaterialet.....	42
3.7.1 Feilkilder	44
4. Presentasjon av funn	45
4.1 Endringsprosessen	46
4.1.1 Sentrale faktorer ved initiering av endringsarbeid.....	46
4.1.1 Suksefaktorer og utfordringer under endringsprosessen:	48
4.1.3 Videreføring og evaluering av endringsarbeidet	50
4.2 Transformasjonsledelse	52
4.2.1 Styrers visjon og plan for arbeidet.....	52
4.2.2 Styrers krav og forventninger til personalet.....	53
4.2.3 Utvikle kapasiteten og gi støtte underveis	54
4.2.4 Styrer om sin egen rolle som endringsleder.....	54

5. Drøfting	57
5.1 Utøvelse av transformasjonsledelse ved initiering av endringsarbeid	58
5.2 Ledelse i utviklingen av en kollektiv kultur og kapasitetsbygging.....	62
5.3 Betydningen av å gi støtte og stille krav.....	64
5.4 Styrers evaluering av endringsarbeidet.....	66
5.5 Metodiske vurderinger	68
6. Konklusjon	69
6.1 Implikasjoner for forskning og praksis	70
6.2 Implikasjoner for framtidig forskning	71
Litteraturliste	72
Figurliste	75
Vedlegg 1	76
Vedlegg 2	77
Vedlegg 3	78
Vedlegg 4	79
Vedlegg 5	80
Vedlegg 6	82

Sammendrag

Tema for mitt prosjekt er endringsledelse i barnehagen. Formålet er å se hva det er ved ledelse som oppleves å fremme eller hemme implementering av programmet "Være Sammen". Jeg tar utgangspunkt i teori som behandler endringsarbeid som fenomen, og teori som omhandler transformasjonsledelse.

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode basert på semi –strukturerte intervju, og har intervjuet 4 styrere i pilotbarnehager og 2 veiledere for Være Sammen programmet.

Hovedfunnene i min studie viser at vi kan se tydelige tegn til transformatorisk ledelse hos styrerne. Resultatene viser at noen mer enn andre har lykket med å utøve denne type ledelse. Resultatene viser at balansegangen mellom transformatorisk og transaksjonell ledelse er en utfordring. Utfordringen i det å stille krav og det å holde arbeidet varmt er også noe som blir pekt på i studien. Svarene viser videre at implementering skjer for det første gjennom styrers konkrete atferd rettet mot selve intervensjonen, og for det andre gjennom å bygge kapasitet og en kollektiv kultur i barnehagen. Manglende engasjement i personalet, det å kunne fornye arbeidet underveis og manglende evaluering – og kartleggingsverktøy ble nevnt som vesentlige utfordringer i endringsarbeidet.

Flere styrere peker på betydningen veilederutdanningen har hatt for deres utvikling som styrere og ledere av endringsarbeidet. Veilederne støtter opp under dette, og vektlegger behovet for styrke endringskompetansen hos styrerne for å lykkes med Være Sammen.

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Tema for mitt forskningsprosjekt er "endringsledelse i barnehagen". Til tross for å være en av de største organisasjonene i Norge, er barnehagen med sine korte 30 år en av de nyere institusjonene. Tradisjonelt sett har barnehagen vært underlagt lite styring utenfra. I 2006 kom Rammeplan for barnehagen. Gjennom denne presiseres blant annet barnehagens pedagogiske innhold, og det innføres krav til at barnehagene skal være i endring. Mye endring har skjedd de siste årene, spesielt hva det faglige angår. Barnehagen har i dag en rammeplan og formålsparagraf å forholde seg til, og den er blitt en del av utdanningsforløpet. De aller fleste barna begynner i 1 ½ års alderen, og det er full barnehagedekning per definisjon.

Det overordnede målet for barnehagen er å gi barnet omsorg og legge til rette for utvikling og læring. Barnehagen skal kunne inkludere alle barn, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging St. Melding 41 (2008-2009). Stortingsmelding 16 (2006- 2007) vektlegger videre prinsippet om tidlig innsats. Altså at barn med tilpasningsvansker fanges opp tidlig, og at nødvendige tiltak skal kunne settes inn tidlig og når utfordringene oppdages. Barnehagen må endres i takt disse prinsippene om omsorg, inkludering og tidlig innsats.

Disse endringene stiller store krav til styrer som leder for barnehagen. Leder er grunnleggende for å bygge tillitt og videre legge til rette for forutsetninger for å lykkes med endringsarbeidet (Fullan, 2007). Videre ser ledelse ut til å være den viktigste enkeltfaktoren for implementering av programmer i skolen (Midthassel & Ertesvåg, 2008), (Larsen, 2005). Spesielt betydningsfullt er rektorenes evne til å ha en plan, bygge strukturer i organisasjonen, og videre kunne inspirere de ansatte til sterke forpliktelse til arbeidet (Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Utøvelse av transformatorisk ledelse har vært objekt for mye forskning de siste 20 årene, og har et bredt empirisk grunnlag. Det er en svært aktuell teori som i stor grad beskriver

forholdet mellom ledelse og endringsarbeid i skolen (Oterkiil og Ertesvåg, submitted). Relativt lite forskning er gjort rundt transformatorisk ledelse, og rundt hvilken rolle styrer spiller for implementering av endringsarbeid i barnehagen. Det er fortsatt et behov for å konkretisere hva det er ved ledelse som kan fremme eller hemme implementering i barnehagen. Dette er årsaken til at jeg valgte å skrive om endringsledelse. Jeg har valgt å benytte meg av forskning som er gjort av endringsarbeid i skolen og tilpasset denne til barnehagens virksomhet.

Særlig spennende er det også å kunne se endringsledelse i lys av et program som Være Sammen. Programmet har som mål å drive kompetanseheving av de ansatte i barnehagen. Fokus er å utvikle varme og grensesettende voksne, og på denne måten forebygge utvikling av vanskelig atferd. Sentrale tema er tidlig innsats, sosial kompetanse, relasjonsbygging og håndtering av utfordrende atferd.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få fram lederens rolle i implementering av Være Sammen. Problemstillingen i studien kan oppsummeres slik:

Hvordan kan styrers ledelse fremme eller hemme implementering av Være Sammen?

1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning

I Problemstillingen vil belyses i hovedsak gjennom to sentrale aspekter ved endring, nemlig endringsprosessen og endringsledelse. Fordi fenomenet er så komplekst har jeg bevisst valgt å skille disse aspektene; prosess og ledelse, fra hverandre underveis i oppgaven. På denne måten vil jeg bedre kunne synliggjøre sammenhengen mellom disse. I tillegg vil teori rundt kapasitet for endring og implementeringskvalitet styrke studiens teoretiske rammeverk.

kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk, og sentrale begrep som endringsarbeid, endringsprosess og transformasjonsledelse vil bli gjort rede for. I kapittel 3 redegjøres valg av metode, planlegging av undersøkelsen, utvalg, analyse, forskningsetiske utfordringer og kvalitetssikring av arbeidet. Kapittel 4 presenterer hovedtendensene

illustrert med sitater fra intervjuene. Og i kapittel 5 belyses og drøftes problemstilling med utgangspunkt i relevante funn ved prosjektet.

Oppgaven er avgrenset til å handle om endringsledelse i barnehagen. Endringsledelse kan ses på som ledelse utført av flere i barnehagen (distribuert ledelse), eller som ledelse utført av styrer (Ertesvåg, 2012). Til tross for at ledelse på mange nivåer ser ut til å være viktig for implementering, har jeg valgt å avgrense dette prosjektet til å ta utgangspunkt i styrer, som leder for endringsarbeidet.

Endringsledelse er et komplekst fenomen å undersøke. Det er ikke til å komme utenom at det kan analyseres fra flere perspektiv og teorier enn det utvalget jeg har valgt å benytte meg av. Min hensikt har vært å beskrive endringsledelse på bakgrunn av erfaringer både styrere og veiledere som har deltatt i programmet har gjort seg, og peke på noen aspekter som kan fremme eller hemme implementering av programmet. Hensikten har ikke vært å bevise eller motbevise teori, og heller ikke komme fram med en oppskrift på hva som er god eller dårlig ledelse, men heller belyse ulike aspekter ved ledelse som kan ha betydning for implementering. Jeg vil underveis i oppgaven bruke begrepene: program og intervensjon om hverandre.

2. Teori

I denne teoridelen ønsker jeg å vektlegge to sentrale tema: endringsprosessen og endringsledelse. Disse danner det teoretiske grunnlaget for problemstillingen min. I tillegg presenteres "Være sammen" programmet.

Innledningsvis presenteres teori rundt endring og endringsarbeid som fenomen. Deretter vil jeg beskrive endringsprosessen basert på perspektivet til Fullan. Videre belyses hvordan "capacity" og "readiness" er viktige faktorer for barnehagen som institusjon i endring. Jeg vil også kort presentere implementeringskvalitet basert på modellen til Greenberg og kollegaer.

I andre del presenteres teori relatert til endringsledelse. Hovedsakelig vil jeg basere meg på Leithwoods teori om transformasjonsledelse. Teorien avsluttes med en kort presentasjon av Være Sammen programmet

Forskning fra skolen vil ha en overføringsverdi til barnehagen, i og med at begge er pedagogiske virksomheter. Det er gjort relativt lite forskning rundt endringsarbeid i barnehagen, og har derfor valgt å benytte meg av forskning som er gjort av endringsarbeid i skolen, og tilpasset denne til barnehagens virksomhet. Det har vært viktig for meg å både reflektere rundt -og drøfte teorien underveis.

2.1 Endringsarbeid

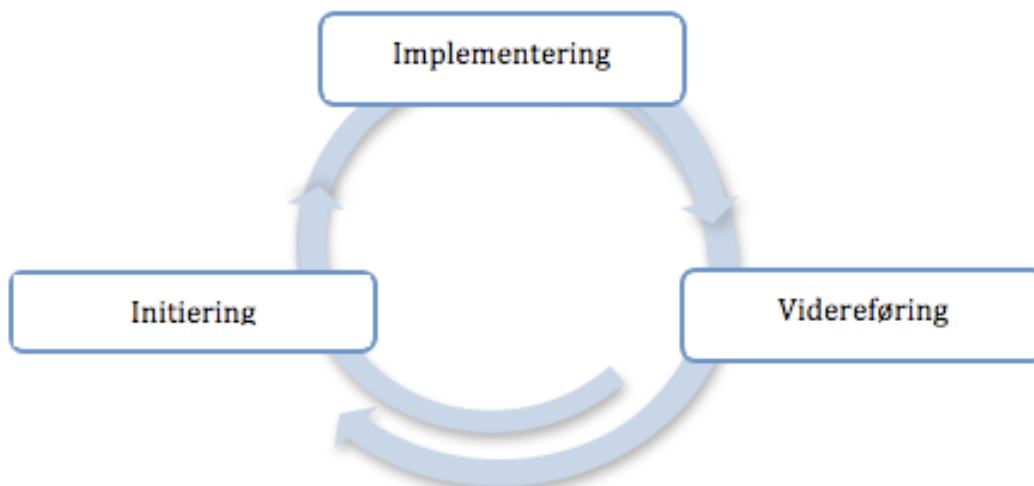
Målet med å drive endringsarbeid er, i følge Skogen (2004), å forbedre nåværende praksis. Endringsarbeid i barnehagen vil i korte trekk bety at man ønsker å forbedre måten barnet blir ivaretatt på, måten man gir barnet omsorg på, og måten barnehagen tilrettelegger for at barnets skal få gode utviklingsmuligheter. Et implementeringsprogram, som Være Sammen, er en måte å drive systematisk endringsarbeid på. Programmet har i tråd med prinsippet om å ivareta barnet, utviklet mer konkrete og mer spesifikke mål for endringsarbeidet.

Å drive endringsarbeid er utfordrende (Fixsen mfl. 2005). Burke (2008) viser til at de fleste forsøk på signifikant endring ikke lykkes. Dette skyldes tre faktorer. Før det først er dyp og varig endring svært vanskelig å få til. For det andre er det vanskelig å argumentere for endring når alt tilsynelatende ser ut til å virke. "Hvis noe ikke er ødelagt, hvorfor da fikse på det"? Det ser likevel ut til at det nettopp er når "ting går greit" at man bør være på jakt etter å skape endring. For det tredje, hevder Burke, at vår kunnskap rundt hvordan endring planlegges og implementeres fortsatt er nokså begrenset, og at det derfor er utfordrende å få til endring (Ibid.). Fullan (2007) påpeker at endring er en prosess, som ikke skjer fra en natt til dag, men at den imidlertid har en begynnelse og en slutt. Videre vektlegger han hvilken betydning motivasjon har for endringsarbeid. Han påpeker at nøkkelfaktoren for all endring ligger i det å *ville* endre på noe, altså at man er motivert for endring, noe som videre forutsetter at personene involvert *forstår* hva som skal endres på og hvorfor.

Endring kan ofte oppleves som kaotisk og rotete. Utallig mange elementer kan påvirke arbeidet underveis og føre til at utfallet blir noe helt annet enn det man hadde sett for seg. Det å kunne danne seg en forståelse av hvordan endring skjer, altså endringsprosessen, er helt grunnleggende for å kunne lykkes med endringsarbeid (Fullan 2007).

2.1.1 Endringsprosessen

En endringsprosess består av ulike faser. Disse beskrives i teorien på forskjellige måter. Felles for dem alle er at de beskriver endringsprosessen ved at den har en startfase, en midtdel, og en avslutning. Schein (i Burke 2008) deler prosessen inn i tre faser; *unfreezing*, *changing* og *refreezing*. Fullan (2007) kaller disse fasene for initiering, implementering og videreføring. I figur nedenfor illustreres disse.



Figur 1: Endringsprosessen (Fullan, 2007)

Fasene overlapper hverandre, og går ifølge Fullan begge veier, altså påvirker de hverandre gjensidig. Fordi prosessen ikke er lineær vil hendelser ved implementering kunne endre valg som ble tatt ved initiering, og videre ha betydning for hva som skjer i videreføringsfasen. Endringsprosessen likner i en spiral, da barnehagen, etter å ha avsluttet en intervensjon og startet på en ny, vil ha forandret på seg (Ertesvåg, 2012). De kan dermed befinne seg på et annet punkt en der de startet.

Det er ingen fasitsvar for hvor lenge en barnehage bør oppholde seg i hver enkelt fase, da dette avhenger av faktorer ved barnehagen og hvilke type intervensjon det er snakk om. Likevel vil det kunne ta fra 2 til 4 år for mindre intervensjoner, altså intervensjoner som omfatter hele barnehagen. Mindre og avgrenset intervensjoner kan implementeres på kortere tid. Det kan ta fra 5 til 10 år for intervensjoner i større skala. Dette gjelder store reformer som omfatter hele barnehagesektoren f.eks. implementering av ny Rammeplan i barnehagen. Programmet jeg har valgt å ta utgangspunkt i er fortsatt i implementeringsfasen. Derfor har jeg valgt å fokusere mer på initiering og implementering, enn på videreføring.

Initieringsfasen:

Initiering er alle de prosesser som leder fram til en avgjørelse om å sette i gang, eller ikke sette i gang, et endringsarbeid (Fullan, 2007). Initiering kan komme ovenfra som følge av

reformer og større satsingsområder bestemt på kommunalt nivå, eller nedenfra som et initiativ fra personalet hvor de har opplevd et behov som krever endring. Mye av endringsarbeidet kan i realiteten komme både ovenfra og nedenfra. Det viktigste er likevel at endringen forankres hos de som skal gjennomføre den og støttes opp av barnehageeier underveis i alle tre fasene (Ertesvåg, 2012).

Initiering er en modningsperiode, preget av refleksjon og diskusjon av vanskelige utfordringer. Dette krever god kartlegging og systematisk bearbeiding. Målet med initieringsfasen er å drøfte ulike faktorer som er av sentral betydning for det videre endringsarbeidet, og dermed kunne forstå hvorfor endring er viktig. Personalet i barnehagen må kunne oppleve og forstå at det er behov for endring (Fullan, 2007).

Videre viser forskning at, dersom det er forståelse rundt hva som skal endres på, kan det i større grad utvikles en forpliktelse og motivasjon til det videre arbeid (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Motivasjon, vil på sin side, bidra til å ha driv og energi til å fortsette arbeidet og overkomme hindringer som kan dukke opp. Forskning viser at manglende forståelse for hva som skal endres på og hvordan det skal endres, vil gi alvorlige konsekvenser for implementeringen av programmet (Fullan, 2007).

Hvordan dette behovet og meningen med endringsarbeidet kommuniseres på er helt grunnleggende. Burke (2008) argumenterer for at en av måtene behovet kommuniseres på, er ved å vise gapet mellom det som er og det som er ønskelig. På denne måten kan blant annet fastlåste tankemønstre blir utfordret. I barnehagen kan disse tankemønstrene være et resultat av manglende faglig og teoretisk kunnskap rundt selve problematikken. Skal det arbeides mot å redusere uønsket atferd hos barn, vil det eksempelvis være viktig at hele personalgruppa forstår hva uønsket atferd er, hva som skaper og opprettholder denne atferden, og hvordan man kan jobbe for å forebygge denne type atferd. Altså må man kunne danne seg en dypere forståelse av hvorfor det er nødvendig med endring og hvordan det skjer (Burke, 2008).

Det er kjent fra skolen at egen erfaring i større grad vektlegges framfor forskningsbasert kunnskap (Ertesvåg, 2012). På samme måte vil det i barnehagen ikke være uvanlig at "måten vi alltid har gjort ting på" kan gis større verdi enn "det nyere forskning viser". Flere

tankemønstre må utfordres dersom personalet skal oppleve den aktuelle endringen relevant og nødvendig. Dette krever at det settes av tid, og at man systematisk jobber seg framover for å bygge nødvendig kunnskap. Dette kan være spesielt utfordrende i barnehagen da det er en betydelig variasjon i personalets fagkompetanse. Likevel, dersom styrer klarer å skape en forståelse for endringsbehovet, vil programmet bli mer enn en liste over ting man skal gjøre. Motivasjonen for å drive fram arbeidet med programmet vil sette sitt preg på personalet og deres interaksjon med barna (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Styrerne må tilrettelegge for utviklingen av en felles forståelse, vilje og godt samarbeid for å kunne gå den krevende implementeringsprosessen i møte (Roland, 2012a) (Fixsen mfl., 2005).

Et annet viktig aspekt styrer må ta hensyn til når behovet for endring kommuniseres, er tryggheten om at det er greit å prøve ut noe nytt. Sann endring innebærer en viss grad av tap, engstelse og anstrengelse (Fullan, 2007). Det er derfor nødvendig at styrer betrygger sine ansatte om at det å bevege seg inn i noe usikkert kan oppleves ukomfortabelt, men det vil neppe ende opp så ille som man ser for seg (Burke, 2008).

Til tross for et grundig arbeid i denne fasen, kan det likevel fortsatt være noen som kanskje viser motstand til endringsarbeidet. Dette er et av de største dilemma styrer møter i initieringsfasen. Bør styrer vente til det er felles enighet blant alle de ansatte om deltakelse i programmet, eller bare ta en avgjørelse om å delta? Forskning indikerer at avgjørelser tatt "ovenfra og ned" ikke alltid fungerer i pedagogisk virksomhet. Likeledes viser det seg at avgjørelser hvor det har vært felles enighet blant deltakerne gjerne kan ha en lovende start, men underveis mangle "forankring til formelle strukturer" (Fullan 2007: 81).

Når fungerer da en "ovenfra og ned" avgjørelse? Det ser ut til at denne vil lykkes dersom tydelig initiering kombineres med myndiggjøring og valgmuligheter underveis. Altså, dersom personalet gis mulighet til å få eierskap til programmet og involveres i arbeidet (Fullan, 2007). Involvering fører til forpliktelse, hvor styrers evne til å *involvere* flest mulig i personalgruppen på mange måter kan bidra til å senke motstanden (Burke, 2008). Å oppleve at man har innflytelse over de endringene som gjøres, og bidra til å forbedre praksis, kan også øke motivasjonen for å ville ta del i endringsarbeidet (Fullan, 2011). Det verdt å merke seg at *motstand* ved initiering ikke bare er negativt, *likegyldighet* er verre. Motstand viser i

den minste at personen bryr seg om det som skjer, og at han eller hun er villig til å bruke energi på det (Burke, 2008).

Utfallet av initieringsfasen kan enten bli at man velger å avslutte intervensjonen, spesielt dersom man ser at tiden ikke er inne for å starte med nye intervensjoner. Et annet utfall kan være at man velger å utsette implementeringsfasen dersom man ser at personalet trenger mer tid på å drøfte og ta innover seg foreslåtte endringer. Det siste utfallet kan være at man velger å fortsette videre med implementeringsfasen.

Implementering

Fullan (2007:84) definerer *implementeringsfasen* som: *"the process of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures, new to the people attempting or expected to change"*. Implementering er en ide omsatt til virkelighet, og går fra når planene er lagt, til en intervensjon for eksempel Være sammen er gjennomført. Dette er en svært krevende og komplisert fase (Fixsen mfl., 2005). Formålet med implementeringen er å sikre at programmet faktisk gjør en forskjell. Fasen starter gjerne med opplæring før barna blir introdusert for tiltaket. Implementering skjer som regel gjennom de ulike aktivitetene som er blitt programfestet, gjennom planlegging og eksperimentering i avdelingen, gjennom refleksjon med kollegaer, gjennom trening av nye problemløsningsferdigheter, og gjennom konkret etablering av rutiner og normer i barnehagen (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Det er viktig at deltakerne kommuniserer godt mellom seg, noe som forutsetter at barnehagen har en god infrastruktur.

Schein (i Burke 2008) fremhever et viktig aspekt ved endring. Endring krever kognitiv restrukturering, og gjennom implementering vil personalet få mulighet til å se ting annerledes enn det de så før. Videre påpeker Schein at resultatet av å se ting annerledes kan være at man også handler annerledes. Fullan, vektlegger det motsatte; Nye måter å se ting på, handler først og fremst om at styrer gir personalet konkrete erfaringer, og gjennom disse forandre ansattes holdninger til endringsarbeidet (Fullan 2007).

For at endringsarbeidet skal kunne bli vellykket bør det oppleves som nyttig for personalet i implementeringsfasen. Det bør være relevant for de utfordringene de møter på i

barnehagehverdagen. Derfor er det viktig at styrer gjør et godt forarbeid med å kartlegge barnehagens faktiske behov, og velger det riktige programmet som passer til disse behovene. Materialet som benyttes har også betydning for hvorvidt programmet vil oppleves nyttig. Personalet bør evne å bruke det innenfor barnehagens vanlige rammer. Blir det for komplekst og krevende kan det fort bli lagt til side.

Vellykket implementering forutsetter også at personalet forplikter seg til endringsarbeidet. At personalet holder seg tro til programmet slik at det samsvarer med det som opprinnelig var planlagt er en viktig del av forpliktelse. Betyr dette at man må unngå å gjøre endringer ved programmet? Studier viser at en viss grad av fleksibilitet til programmet vil kunne fasilitere implementeringen (Fullan 1992), (Larsen 2005). Styrer bør med andre ord, bygge på det som allerede eksisterer, og se endring i lys av det barnehagen allerede har opparbeidet seg. Fullan (2011) viser til at man ved implementering bør være i en kontinuerlig søken etter ideer utenfra, men alltid i relasjon til hvordan de samsvarer med ens egen situasjon. Styrer bør altså søke å implementere programmet slik at det kan ha sammenheng med barnehagens egen pedagogiske praksis (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Det er likevel nødvendig å finne en balanse mellom grad av trofasthet og grad av fleksibilitet. For mye fleksibilitet vil kunne ha negativ effekt på implementeringen (Larsen 2005).

Endring, er ifølge Fullan (2007) relativt lett i det man skal identifisere områder som trenger utvikling, men vanskelig når det kommer til den sosiale prosessen som skjer. Ses endring i lys av de ulike menneskelige faktorene og utfordringene som finnes, vil endringsarbeid plutselig blir nokså komplekst. Det er med andre ord lettere sagt en gjort å drive endringsarbeid, nettopp fordi mennesker er involvert i prosessen. Man bør minne seg selv om at teorier rundt endringsprosessen i grunnen er en svært forenklet måte å tolke virkeligheten på. Ikke engang styrers mest gjennomtenkte og systematiske forarbeid vil kunne hindre ansatte fra å unngå å føle et viss kaos ved implementering. Et viss paradoks ligger i det å *planlegge* endring.

Videreføring

Videreføringsfasen, er den fasen som kommer etter at programmet er avsluttet. Målet med fasen er at endringen blir integrert som en del av barnehagens daglige liv. Vellykket videreføring er ifølge Hubermann og Miles (i Fullan 2007), når endring for det første er blitt bygd inn i strukturen gjennom planarbeid, timeplaner og i budsjetter. For det andre når endringen genererer ansatte som har ferdigheter og kompetanse med hensyn til programmet. Og for det tredje, når det er blitt fastsatt prosedyrer i forhold til kollegaveiledning, spesielt med tanke på å støtte nyansatte.

Schein (i Burke 2008) påpeker at denne fasen handler om å kunne hjelpe de ansatte å føle seg komfortable med de nye handlingsmønstrene. På individnivå vil man i videreføringsfasen oppleve at ferdigheter og handlinger blir integrert i ens egen væremåte og i måten en ser seg selv på.

De virkelige store utfordringene i endringsarbeidet er knyttet til kontinuitet i arbeidet . Utskifting av personal kan være en av årsakene. Mye utskifting av personal er ifølge Fullan (2007) en av de faktorene som har størst kraft til å undergrave endringsarbeidet. Det er likevel svært få endringsprogrammer som tar denne faktoren til orientering. Styrer bør tilrettelegge for at nyansatte gis grundig innføring i endringsarbeidet, slik at de også får en forståelse av hva endringsarbeidet innebærer. Det blir med andre ord viktig å kunne prioritere vedlikehold av kompetansen.

Forskning viser at leder bør tilrettelegge for at arbeidet fornyes gjennom kontinuerlige aktiviteter som bygger på hverandre og forsterker effekten av hverandre (Ertesvåg m. fl. 2010). Dette forutsetter at leder har jobbet systematisk med endringsarbeidet allerede fra initieringsfasen (Midthassel og Roland, 2011). Et annet viktig aspekt er styrers evne til å stille krav og være tydelig også etter endt implementering (Ertesvåg mfl. 2010).

Hovedsakelig ses 3 ulike resultater av implementering av endringsarbeid.

- Skolen kommer ikke i gang med endringsprosessen.
- Skoler starter godt, men arbeidet dør ut etter intervensjonsperioden.
- Skoler som i løpet av implementeringen er på god vei til å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter (Ertesvåg m.fl., 2010).

2.1.2 Readiness og capacity

Det er viktig å kunne avklare hvor forberedt personalet i barnehagen er på å sette i gang arbeidet tidlig i endringsprosessen. I internasjonal faglitteratur benyttes termen “readiness for change”. “Readiness” kan ses på som en holdning eller en innstilling som er nødvendig for å kunne engasjere seg i endringsarbeidet med motivasjon og iver (Oterkiil og Ertesvåg, 2012).

“Readiness” sier noe om hvorvidt de som direkte påvirkes av endring kan reagere med motstand (Burke, 2008). Altså sier ikke readiness noe om hvorvidt endring skal skje, men den kan si noe om hvor effektiv og dyptgripende endringen blir på bakgrunn av personalets holdning til endringsarbeidet. Larsen (2005) påpeker hvordan til og med de beste programmene kan mislykkes dersom personalet som skal implementere dem ikke opplever de stemmer overens med deres egne personlige verdier og med praksis.

Forskning tyder på at både det opplevde behovet for endring, troen på evnen til å lykkes med endringsarbeidet, og opplevelsen av å være involvert i endringsprosessen er alle viktige faktorer som er med på å skape “readiness” i et individ (Cunningham i Oterkiil og Ertesvåg 2012). Videre viser det seg at ledelse også har mye å si for hvorvidt organisasjonen opplever seg klar for endringsarbeidet (Oterkiil & Ertesvåg, submitted). Leders evne til å få alle til å samle seg om dette felles arbeidet er avgjørende for å lykkes med endring (Midthassel og Roland, 2011).

Et annet viktig aspekt ved “readiness” som bør nevnes, er barnehagens vilje til å prioritere endringsprogrammet. Mange programmer samtidig kan være positivt ved at de støtter hverandre opp, men de kan trolig virke mot sin hensikt da energien som bør brukes på et program fordeles mellom flere, og dermed gjør at kvaliteten ved implementeringen synker. Resultatet kan dermed bli for lite tid til å gå gjennom den nødvendige læringsprosessen for effektiv implementering av programmet (Midthassel og Ertesvåg, 2008).

Det er nødvendig å se "readiness" i sammenheng med capacity da begge er i tråd med forutsetningene barnehagen må ha for å kunne implementere endringsarbeidet (Oterkiil og Ertesvåg, 2012).

"Readiness" handler i stor grad om personalets holdninger til endringsarbeidet, mens "capacity" eller kapasitet handler om hvorvidt barnehagene har kraften i form av ferdigheter, kunnskaper og handlinger som må til for å lykkes med implementeringen. Disse aspektene vektlegges både i forhold til barnehagen som organisasjon, og i forhold til enkeltindividene i barnehagen.

Kapasitet for endring er ikke noe statisk ved barnehagen, men det er en dynamisk prosess preget av vekst og læring (Oterkiil og Ertesvåg, 2012). Den faglige kompetansen i barnehagen har vært mye debattert de siste årene. Etter lov om barnehager (lov 17.juni 2005, nr. 64) har fokus vært på å styrke kompetansen i barnehagen. Likevel er det fortsatt i dag mangel på faglærte, noe som kan medføre store utfordringer både med hensyn til barnehagens kapasitet for endring, og det å nå rammeplanens krav til kvalitetsutvikling hos personalet.

Mange organisasjoner har ikke kapasiteten som kreves for å kunne implementere vellykkede endringsinitiativ (Midthassel & Ertesvåg, 2008) (Oterkiil og Ertesvåg 2012). Det er likevel disse organisasjonene som nettopp trenger endring aller mest. I praksis betyr det at en barnehage som har kapasitet til å implementere endringsprogrammer har stor sjanse til å lykkes med dette, og dermed vil øke i kapasitet. Mens en barnehage som mangler ferdigheter, kunnskaper og handlinger vil i sitt forsøk med å implementere endringsprogrammer kunne mislykkes, og i verste fall svekke sin kapasitet på grunn av slitasje eller endringstrøtthet i organisasjonen.

En faktor som har sammenheng med både kapasitet og "readiness" for endring er motivasjon. Motivasjon er alfa og omega i endringsarbeidet (Fullan, 2007). Når det gjelder motivasjon viser forskning at det er nettopp de organisasjonene som skårer lavest på kapasitet samtidig skårer høyt på motivasjon. Altså er det mulig at disse også vil kunne endres dersom motivasjonen er stor nok.

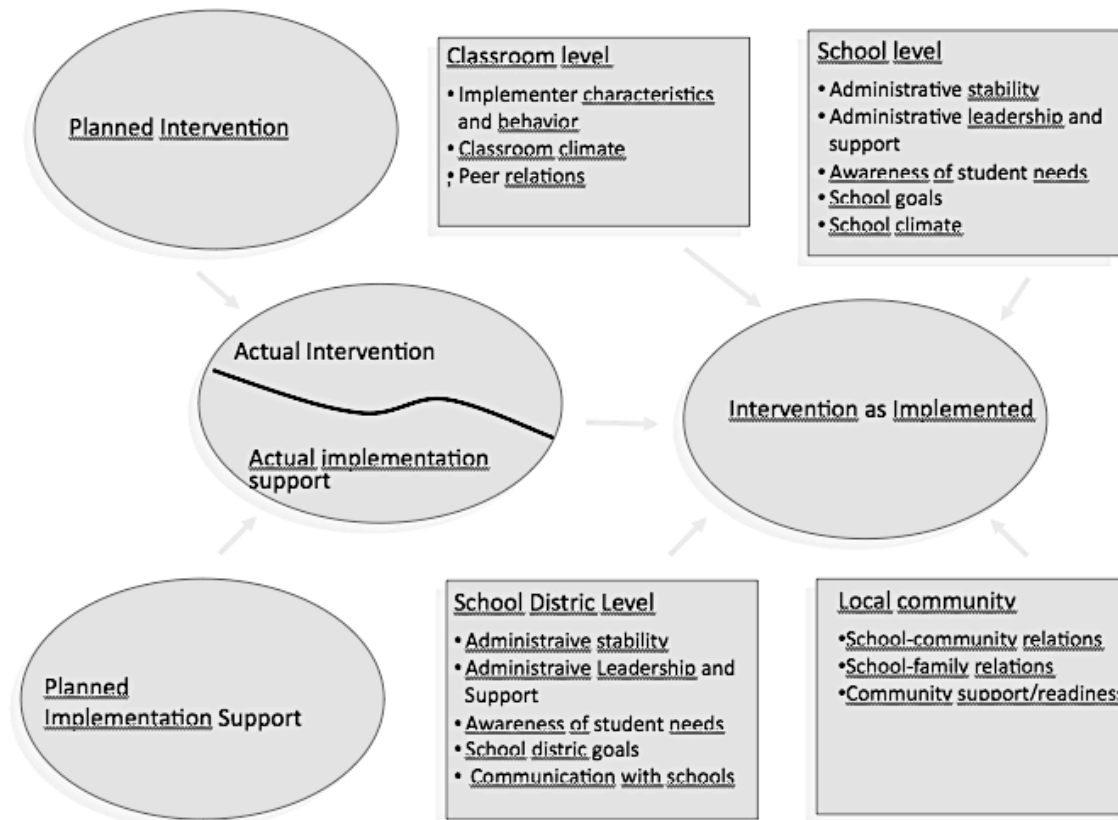
Hva er så forholdet mellom kapasitet for endring og styrers ledelse? Forskning vektlegger at ledelse har en stor påvirkning over organisasjonens evne til å forbedre seg (Oterkiil og Ertesvåg 2012). Styrer må blant annet kunne avklare hvilke ferdigheter, kunnskaper og handlinger som må til i forhold til det konkrete endringsarbeidet. Videre, bør styrer i lag med personalet lage en plan for hvordan arbeidet skal gjennomføres, legge til rette for kompetanseheving, og følge arbeidet opp. Forholdet mellom kapasitet og ledelse vil omtales nærmere under kapittel 2.2.2

2.1.2 Implementeringskvalitet

Selv om et program kan i seg selv være av god kvalitet, er det dermed ikke sagt at kvaliteten på implementeringen blir god. Ertesvåg påpeker:

”Program mot mobbing som har dokumentert effekt, vil ”verke” dersom dei vert implementert, men dersom implementeringskvaliteten er dårleg, kan ikkje sjølv det beste programmet eller den beste intervensjonen gi resultat” 2012:37

Domitrovich, C. E., C.P. Bradshaw et al (2008) definerer implementeringskvalitet som diskrepansen mellom det som er planlagt og det som faktisk blir gjennomført. Dersom denne diskrepansen blir for stor kan kvaliteten gå ned, noe som vil kunne ha konsekvenser for resultatet. Implementeringskvaliteten sier altså noe om i hvilken grad intervensjonen ble gjennomført slik intensjonen var. En modell som på mange måter viser dette gapet mellom planlagt og gjennomført intervensjon, og relasjonen mellom intervensjon og støtte, er Greenbergs modell (m. fl. 2005).



Figur 2: Implementeringskvalitet - Greenberg m.fl. (2005)

Denne modellen viser for det første ulike faktorer som påvirker kvaliteten i implementering av programmet. Noen faktorer er knyttet til selve programmet, noen til støttesystemet rundt programmet, og andre er faktorer som er knyttet til konteksten og systemet rundt programmet. I Være Sammen vil faktorene knyttet til selve programmet være innholdet i programmet og hvordan programmet blir presentert for de ansatte. Dette innebærer blant annet at den teoretiske forankringen ved programmet, altså den autoritative voksenrollen, må formidles på en engasjerende og tydelig måte, med entusiasme. I Være Sammen er videre målgruppen og responsen deltakerne gir programmet andre vesentlige faktorer. Målgruppen er i Være Sammen hovedsakelig de voksne i barnehagen, og målet er å gi barnehagen et faglig kompetanseløft.

Støttesystemet i programmet er av særskilt betydning for å kunne lykkes med implementering av programmet (Greenberg m. fl. 2005). Noen forhold ved støttesystemet i Være Sammen er hensiktsmessig planlegging av arbeidet ved initiering. Her vektlegges blant

annet betydningen av barnehagens "readiness" er for å starte med programmet (readiness). Troen på å lykkes og forståelse for verdiene i programmet er viktige elementer i forhold til planleggingen (Greenberg mfl. 2005).

Andre aspekter ved støttesystemet som har betydning for implementeringskvaliteten er hvorvidt materialet er brukervennlig, innbydende og tilpasset kulturen den skal anvendes i. Det er i Være Sammen utviklet 4 hefter for veiledere og ansatte, en kiste med materiell til barna (bøker, magnetograf med figurer, etc.), og en foreldrepakke. Dette materialet ble utviklet samtidig som pilotbarnehagene startet med programmet, altså var de med på forme innholdet i dette materialet, og hadde ikke materialet å forholde seg til å ved initiering.

Veiledning er en annen sentral faktor ved støttesystemet. En egen veilederutdanning tilbys i Være Sammen programmet. Veilederne bistår blant i utforming av prosjektplan og oppfølging av styrer og prosjektgruppen underveis. Som tidligere nevnt, er det viktig å ha i mente at kvaliteten i implementering av Være Sammen kan vurderes, ikke etter faktorene slik de opprinnelig ble planlagt, men i gapet mellom det planlagte og det som faktisk ble gjort.

I likhet med modellen til Domitrovich m.fl. (2008), gir Greenbergs modell også et innblikk i systemet rundt implementeringen. Han deler dette systemet i fire forskjellige nivå: klasseromsnivå (avdelingsnivå), skolenivå (barnehagenivå), skoleeiernivå (barnehageeiernivå) og nærmiljø. Hver av disse nivåene har ulike faktorer som både påvirker implementeringen og hverandre. I Være Sammen vil det på avdelingsnivå være ulike faktorer som karakteristika ved implementørene, personalets faglig kompetanse og klimaet innad i avdelingen. På barnehagenivå finnes faktorer knyttet til barnehagekultur, barnehageklime og helse, karakteristikk ved barnehagen, rammeverk, barnehagens behov og ressurser, og sist men ikke minst ledelse.

Problemstillingen fokuserer på en av disse faktorene: ledelse. Denne modellen vektlegges i denne oppgaven da den viser relasjonen mellom ledelse og andre sentrale aspekter ved endringsarbeid barnehagen.

2.2 Endringsledelse

Dette neste avsnittet handler om “endringslederen”. I første omgang ønsker jeg å kort se på noen definisjoner av ledelse, for så, i neste omgang, å belyse noen viktige aspekter ved transformatorisk ledelse i barnehagen.

Kaufmann & Kaufmann (2003:310) definerer ledelse som det å:

“Å bruke sosial innflytelse til å organisere arbeidet slik at organisasjonen når sine mål”.

Lederen har en helt unik rolle og bør være denne bevisst. I grunnen handler ledelse om at en person A får person B til å gjøre noe han ellers ikke ville ha gjort. Ifølge Burke (2008) er makt kapasiteten til å ha innflytelse over andre, og ledelse er måten man utøver denne kapasiteten på.

Bush og Glover definerer ledelse som

“...a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision” (Bush og Glover 2003:8)

Ut i fra disse definisjonene handler ledelse først og fremst om å kunne påvirke andre, og om å oppnå noen kollektive mål. Videre handler ledelse i definisjonen til Bush og Glover mye om visjon, og om å kunne inspirere andre i organisasjonen til å dele samme visjon.

Noen ledelsesteorier vektlegger måloppnåelse og oppgaveorientering, mens andre fokuserer mer på selve prosessene som skjer i organisasjonen og er mer relasjonsorienterte (Leithwood og Beatty, 2008).

Dersom vi ser det fra barnehagens perspektiv er styrers funksjoner og oppgaver i barnehagen er mange. Blant annet har styrer et særlig ansvar for å organisere, planlegge, veiledere, kontrollere, rapportere og følge opp arbeidet i barnehagen. Videre, må styrer ta høyde for å kunne drive endringsarbeid, altså være en endringsleder. Dette, i tråd med kravet om at barnehagen skal kunne endres og være i utvikling:

“Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.” (Rammeplan for bhg. 2006:16).

Forskning indikerer at ledelse er den viktigste enkeltfaktoren for en vellykket implementering av programmer (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Selv om det er gjort lite forskning rundt implementering av programmer i barnehagen, er det mye som tyder på at styrers rolle er en like sentral faktor i barnehagen som den har vært i skolen, da begge er arenaer for pedagogisk virksomhet. Fixsen (mfl., 2005) påpeker at leders viktigste rolle for implementering er å skape forpliktelse blant de ansatte. Dette gjøres ved å initiere og lede organisasjonen gjennom den komplekse endringsprosessen, ved å sette konkrete mål og kommunisere disse tydelig til alle i organisasjonen, ved å legge til rette for at målene blir nådd, ved å inspirere, veilede, gi retning, rekruttere, utvelge og trene de ansatte som deltar i intervensjonen. Videre påpeker Fixsen (mfl. 2005) påpeker at resultatene av endringsarbeidet var høyere når også styrer og ledelse var forpliktet til arbeidet.

Larsen (2005) vektlegger i sitt doktorgradsarbeid en klar forskjell mellom “leadership” og “management” blant rektorer i skolen. I lys av teorien handler leadership om å kunne bygge organisasjonskultur, å gi organisasjonen retning og kunne motivere og inspirere personalet. Mens management på sin side handler mer om å kunne administrere ressurser, og strukturere og organisere arbeidet. Leadership ser ut til å ha klare paralleller til transformasjonsledelse slik den vil omtales nedenfor.

2.2.2 Transformasjonsledelse

Burns (1978) var først ute med å beskrive transformasjons - og transaksjonsledelse. Transformasjonsledelse er ofte blitt knyttet mer til visjonær og relasjonsorienterte siden av ledelse, mens transaksjonsledelse har på sin side store likhetstrekk til Larsens beskrivelser av “management” (Larsen, 2005). Teorien har vært objekt for mye forskning de siste 20 årene, og har et bredt empirisk grunnlag, da også knyttet til pedagogisk virksomhet i skolen. I dag er dette en blitt en svært aktuell teori som i stor grad beskriver forholdet mellom ledelse og

endringsarbeid i skolen (Oterkiil og Ertesvåg, submitted). Interessen rundt denne teorien har ført til at teorien, slik den opprinnelig var, er blitt videreutviklet for å kunne passe inn i ulike kontekster hvor ledelse utøves. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Leithwoods tenkning rundt transformasjonsledelse. Han bruker ikke direkte termen “transaksjonsledelse”, men uttrykker denne implisitt i sine beskrivelser av hva en transformasjonsleder er.

Transformasjonsledelse oppstår når *“ein eller fleire personar engasjerer seg slik at leiarar og etterfylgjar hevar kvarandre til eit høgre motivasjonsmessig og moralsk nivå”* (Burns i Ertesvåg 2012:91). Dette gjøres ved å utvikle en visjon for organisasjonen, gjennom å utvikle forpliktelse og tillitt mellom de ansatte, og gjennom å legge til rette for organisasjonslæring (Ertesvåg 2012). Her er det mange fine ord. Sentralt er betydningen av å skape motivasjon blant de ansatte ved å være støttende og relasjonsorientert. Det er snakk om å lede andre til å gjøre sitt beste. En av utfordringene ved denne type ledelse kan være balansegangen mellom det å være en sterk formell leder som skaper stabilitet og en leder som samtidig motiverer og tilrettelegger for organisasjonslæring (Oterkiil og Ertesvåg, submitted).

Transformasjonsledelse har blant annet blitt studert i sammenheng med skolers kapasitet for endring. Forskning tyder på at det å kunne være en transformatorisk leder vil være helt grunnleggende for å kunne bygge kapasitet, og videre kunne lykkes med endringsarbeid (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Som nevnt fokuserer transformatorisk ledelsesteori mindre på rasjonelle prosesser, og mer på de relasjonelle aspektene ved ledelse. Ifølge Fullan (1992) er kvaliteten i relasjonen blant kollegaer sterkt relatert til implementering, da endring involverer læring og interaksjon er grunnlaget for sosial læring. Altså skjer endring, og læring av ny kunnskap og nye ferdigheter innenfor en sosial og relasjonell kontekst, mer enn som noe isolert og begrenset til den enkelte ansatt.

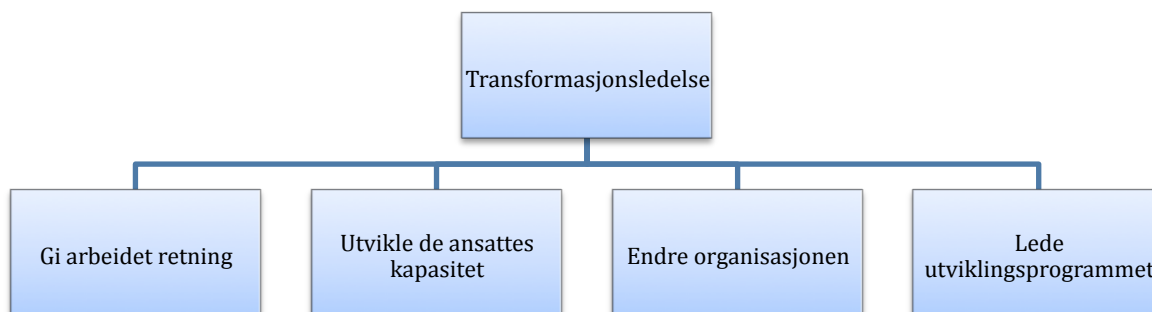
Forskning viser videre at transformasjonsledelse har en signifikant effekt på de ansattes emosjoner, meninger og forpliktelse til endring, og at den videre har en effekt over organisasjonens utvikling, kultur og klima (Leithwood et al., 1993). Ertesvåg og Roland (2011) peker på at utviklingen av en kollektiv kultur vil kunne øke skolens evne til problemløsning og gjøre den bedre rustet til å håndtere ulike utfordringer under endringsarbeidet. Det er ser ut til å være en sterk sammenheng mellom transformasjonsledelse, utvikling av kollektiv

kultur og kapasitetsbygging i barnehagen. Forskning viser at alle disse tre fenomenene er helt grunnleggende for å kunne lykkes med implementering og endringsarbeid (Greenberg m. fl. 2005) (Leithwood et al., 1993) (Oterkiil og Ertesvåg, 2012) (Stoll, 2007). Jeg har i dette prosjektet valgt å fokusere på transformasjonsledelse, og vil derfor se kapasitetsbygging og utvikling av kollektiv kultur med utgangspunkt i ledelse. Forholdet mellom endringsledelse, kapasitetsbygging og organisasjonens kollektive kultur kan framstilles som vist i figur 3:



Figur 3: Endringsledelse

I en studie gjort av Leithwood og Sun (2012) oppdaget de at en rekke av de mest kjente ledelsesmodeller i undervisningssammenheng i grunnen har mange av de samme atferder. Disse ble så videre komprimert til å gjelde 4 ledelsesatferder som skal være grunnleggende for å utrette flere ting samtidig, deriblant kunne heve forpliktelse og motivasjon blant de ansatte (Leithwood & Beatty, 2008). Ifølge Leithwood er disse: å gi arbeidet retning, å utvikle de ansattes kapasitet, å endre organisasjonen og å lede utviklingsprogrammet. En transformasjonsleder utviser de fire lederatferdene forsøkt illustrert i figur 4.



Figur 4: Transformasjonsledelse - 4 sentrale lederatferder

La oss nå se nærmere på de 4 sentrale lederatferder som utgjør den transformatoriske lederen.

Gi retning

Alle mennesker har et behov om å kunne nå et mål. En transformatorisk leder bidrar til å kunne nå disse målene, ved å gi de ansatte retning i arbeidet. Retning gis, ifølge Leithwood og Beatty (2008) på tre måter:

Den første måten retning gis er ved å formulere en visjon for barnehagen. Visjonen vil bidra til å unngå at aktiviteter i barnehagen spriker i alle mulige retninger, og på denne skape konsistens i arbeidet. Dette bidrar til at ansatte, som tar del i disse aktivitetene, ledes i samme retning.

Det å kunne formulere en visjon er på ingen måte et lett arbeid. Visjonen må være lett å forstå, målet må være at de ansatte kan assosiere visjonen til verdier de selv har og på denne måten inspirere til handling. Videre må visjonen formidles. En leder som ønsker å formidle visjonen bør aktivt søke å bli kjent med de ansatte ved å lytte til deres innspill, være opptatt at det som opptar dem, og i denne dialogen kunne *dele* visjonen i motsetning til å presse den inn på sine ansatte. Det er gunstig dersom barnehagens visjon også stemmer overens med visjonen ved intervensjonen (Leithwood og Beatty, 2008).

Fullan (1992) påpeker at evnen til å bygge en visjon og formidle denne vil kunne si mye om styrer som leder. Videre vektlegger han at det å bygge en visjon for arbeidet krever gode

kommunikasjonsferdigheter ved at styrer blant annet evner å balansere mellom det å være tydelig og det å være åpen for forslag.

For det andre handler det å gi retning om skape enighet rundt målene. Visjoner kan inspirere, men det er målene som hjelper oss å gå mot visjonen. Inspirerende mål er mål som kan assosieres med verdier de ansatte selv har. Disse verdiene vil bidra til at de ansatte gjør målene til sine egne (Leithwood og Beatty 2008). Noe som igjen vil bidra til at motivasjonen de legger inn i arbeidet sitt kan komme innenfra, og ikke fra ytre belønning. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at personalet tidlig bør gis mulighet til å ta del i drøfting og refleksjon rundt endringsarbeidet. En transformasjonsleder bør ha mot nok til å kunne åpne opp for diskusjoner rundt målene for endringsarbeidet. Det er også viktig at det settes av tid til dette.

For det tredje handler retning om å vise høye forventninger til arbeidet som skal gjøres og målene som skal nås. Leder må vise at han/hun har tro på intervensjonen og på sine ansatte. Grad av involvering fra leder vil påvirke grad av involvering hos personalet (Fullan 2007). Dette betyr at leder må være synlig og vise et godt eksempel. Det å fraskrive seg ansvar som leder vil være ødeleggende for mye av endringsarbeidet (Leithwood og Beatty, 2008)

Utvikle kapasitet

Å utvikle de ansattes kapasitet er et sentralt element ved transformatorisk ledelse. Jeg har tidligere omhandlet temaet rundt kapasitet og klarhet for endring. Deriblant ble det påpekt at mange av barnehagene som sårt trenger endring ikke vil kunne lykkes med endringen fordi de mangler kapasitet til å kunne endres (Oterkiil og Ertesvåg, 2012). Det at styrer bevisst kan bidra til å utvikle og bygge kapasitet, vil være en svært viktig prioritering i disse barnehagene.

Forskning viser at kapasitetsbygging og effektiv implementering av programmer er sterkt relatert til hverandre (Fullan, 1992) Kapasitetsbygging, handler om mer enn å lykkes med en enkelt intervensjon, den er grunnleggende for utviklingen av organisasjonen som en helhet (Ibid.).

Videre handler det å utvikle de ansattes kapasitet ikke bare om å bygge kunnskaper og ferdigheter de ansatte trenger for å nå barnehagens mål, men det handler også om å kunne bygge forpliktelse og motstandsdyktighet. Målet er å kunne mestre noe man aldri før har mestret, dette vil skape økt motivasjon til det arbeidet (Fullan, 2011). Leithwood deler lederatferd når det gjelder å utvikle kapasitet i 3 mindre deler.

For det første handler det om å gi individuell støtte. Dette kan gjøres ved å blant annet delegere arbeidet og støtte opp om, og følge opp deres utvikling. Denne ledelsesatferden ser ut til å være den som har tiltrukket seg mest forskning siden 1960-tallet (Leithwood & Beatty, 2008) I praksis gir man individuell støtte at ved å være oppriktig tilstede, ved å legge til rette for å bygge relasjoner basert på tillit, ved at styrer er tilgjengelig og opptatt av det som skjer i hver avdeling, og hos den enkelte ansatt. Forskning viser at lærere ønsker å samarbeide med sine kollegaer for å få til endring, og at det er rektor som er nøkkelen for å skape de betingelsene som er nødvendige for lærers og skolens utvikling (Fullan, 1992). Manglende tilstedeværelse fra leder skaper mismot og forakt (Leithwood & Beatty, 2008).

For det andre, handler det å utvikle kapasitet seg om at leder gir sine ansatte faglige utfordringer. Dette kan leder gjøre direkte, og/eller ved å benytte seg av kompetanse utenfra. Fordi barnehagen har et så stort sprik i fagkompetanse, vil det derfor være svært viktig at nettopp dette aspektet ved ledelse tas vel i mot i barnehagen.

Leder bør utfordre fastlåste tankemønstre, og stimulere til nye tanker. Leder bør oppfordre til kreativitet og videre kunne gi de ansatte riktig informasjon. De ansatte i barnehagen bør få mulighet til å se sitt arbeid fra nye perspektiv, hvor barnets beste må være i fokus. Da kan leder gjerne stille spørsmål til hvordan barna kan få utbytte av de valgene som gjøres på avdelingen. Også her må leder sørge for at tid og ressurser blir satt av til dette (Midthassel og Ertesvåg, 2008). Nye erfaringer, flere mestringsopplevelser og økt kompetanse hos personalet vil dessuten bidra til økt motivasjon for endringsarbeidet.

For det tredje vil den transformatoriske leder være en modell for endringsarbeidet. Forskning viser at organisasjonens kjerneverdier blir forankret dersom ledere kan være forbilder og handle etter disse (Leithwood & Sun 2012). Fullan (2011) påpeker at en leder

må: “walk the walk”. Dette betyr ikke bare at handlinger sier mer enn ord, det betyr også at man faktisk lærer mer ved å handle enn bare å “snakke om å handle” (Fullan 2011). En leder vil kunne forbedre implementeringsprosessen ved å delta aktivt i planlegging og kapasitetsbygging (Domitrovich m. fl., 2008)

Endre organisasjonen

Dette, aspektet ved endringsledelse sier noe om hvordan den transformatoriske leder handler, og noe om hvordan leder går fram for å bygge et godt klima innad i barnehagen og i forhold til omgivelsene. Det er av lite betydning å jobbe med å bygge opp motivasjonen blant de ansatte, dersom omgivelsene ikke tillater effektiv anvendelse av denne. Leithwood og Beatty (2008) vektlegger fire nivåer ved arbeidsomgivelsene: klasseromsnivået, skolenivået, distriktsnivå og departementsnivå. Jeg vil ikke gå inn på hver enkelt av disse, men kun nevne det som er generelt for dem. Hovedsakelig bør leder jobbe for å bygge en kollektiv kultur, legge til rette for utvikling av strukturer som tillater samarbeid, og etablere produktive relasjoner med foreldre og nærmiljø (Ibid.).

Noen aspekter ser ut til å tre tydelig fram i utviklingen av en god organisasjonskultur. Deriblant vektlegges betydningen av at styrer klarer å formulere tydelige mål, og at personalet opplever eierskap til dem. Det bør videre være klarhet over forventningene styrer har til sine ansatte, altså bør de til enhver tid ha kjennskap til hva det er forventet at de skal gjøre. Styrers evne til å tilrettelegge for økt samarbeid blant sine ansatte er også et viktig aspekt (Leithwood og Beatty, 2008). Samarbeid og kollegialitet er sentrale faktorer for å kunne gjennomføre endringer initiert utenfra (Roland, 2012a).

Fullan (2007) vektlegger videre betydningen av en kultur i organisasjonen som er basert på innbyrdes tillitt hos personalet. Her ser leder igjen til å være en viktig aktør. Utvikling av en slik kultur legger grunnlaget for å kunne lykkes med endringsarbeidet. Når personalet viser sin forpliktelse til arbeidet, og videre ser at de andre gjør det samme, vil dette bidra til å styrke dette innbyrdes tillitsforholdet i organisasjonen (Ibid.).

Et annet viktig aspekt ved det å endre organisasjonen er å legge til rette for distribuert ledelse. Distribuert ledelse skjer når lederansvaret blir fordelt på mange i organisasjonen.

Det vil redusere faren for at endringsarbeidet dør ut dersom styrer slutter eller dersom det er mye utskiftning av personalet. Dersom leder klarer å fordele ansvar på mange i barnehagen, vil dette gjøre barnehagen mindre sårbar (Ertesvåg, 2012). Videre er distribuert ledelse grunnleggende for implementering ved at det får større nedslagkraft blant de ansatte og bidrar til at personalet, både individuelt og kollektivt, får sterkere eierskap til arbeidet. Forskning viser at komplekse endringer som regel krever intervensjoner som starter ovenfra og ned, men skal implementering lykkes krever dette at styrer er i stand til å dele på ansvaret og gi sine ansatte medbestemmelse (Fullan, 1992). Leder har således en særskilt rolle som både kan hemme eller fremme distribuert ledelse og effektive samarbeidsstrukturer.

Det er også viktig å kunne involvere foreldre i endringsarbeidet, da deres deltakelse på mange måter vil kunne styrke den positive effekten av programmet (Leithwood og Beatty, 2008). Dette er spesielt viktig, da kontakten til foreldrene i barnehagen er tettere enn den man finner i skolen.

Det kan trekkes paralleller mellom det som har å endre på organisasjonen, og det å drive organisasjonen mot å utvikle seg som profesjonelle læringsfellesskap. Slike læringsfellesskap kjennetegnes ifølge Luis og Stoll (2007) ved at deltakerne deler felles verdier og visjoner, de har et kollektivt ansvar, er reflekterende over egen praksisutøvelse, de er alle involvert i utviklingsaktivitetene, deler praksiserfaringer og hvor læring og læringsprosesser foregår kollektivt. I slike fellesskap spiller lederen en avgjørende rolle i å fremme forpliktelse overfor, og involvering i visjonen, for barn, foreldre og ansatte. Et slikt læringsfellesskap ser ut til å være et lovende konsept når det gjelder å oppnå en kontinuerlig utvikling i organisasjonen (Roland, 2012a).

Styre intervensjoner

Det er i denne siste type lederatferd. Det er her man kan finne tydelige paralleller til det som også kalles for "transaksjonsledelse". Transaksjonsledelse handler om å legge grunnlaget slik at man gjennom transformasjonsledelse kan skape endring og utvikling. Fokus vil være på barnehagens daglige drift, og å holde oppe status quo (Ertesvåg 2012). En leder som kan "styre intervensjonen" vil fokusere på å skape orden, stabilitet og styrke

barnehagens infrastruktur. Det er blant annet snakk om å skape god møtevirksomhet, og styrke innholdet i disse. Videre er det viktig at leder sørger for å bemanne arbeidet. Mye personalutskifting kan være svært krevende å håndtere, og det er en negativ faktor med stor innflytelse på endringsarbeidet.

Et annet viktig moment ved det å styre intervensjonen er at leder må kunne følge opp de aktivitetene som er planlagt og verne personalet mot distraksjoner, da spesifikt i forhold til implementering av selve programmet. Ledere blir ofte blir "victims of the moment", og arbeidsdagene deres karakteriseres gjerne av mange små, korte, varierte og fragmenterte interaksjoner (Fullan, 1992). Det er derfor viktig at styrer bevisst velger hva som ikke skal fokuseres på under implementering, og på denne måten kunne bane vei for det som virkelig må være i fokus. Dersom man som styrer forventer at personalet skal forplikte seg til arbeidet, krever det at man også er forpliktet til arbeidet, og holder stødig kurs selv i motgang. Forskning tyder på at ledere som ikke klarer å stå ved programmet, og dets aktiviteter, vil hindre vellykket implementering av endringsarbeidet (Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Et annet viktig aspekt ved det å styre intervensjonen er å kunne evaluere arbeidet. Dersom kartlegging kan inngå som en del av intervensjonen vil det være lettere å avgjøre hvorvidt intervensjonen har hatt den forventede effekt. Videre påpeker Ertesvåg (2012) at dersom skoler skal få fullt utbytte av endringsarbeidet er systematisk evaluering nødvendig. Da er det naturlig å gjøre en analyse av hvordan situasjonen er før man starter med endringsarbeidet, hvis mulig underveis for å kunne justere og til slutt kartlegge effekten endringsarbeidet har hatt. Skoler har liten tradisjon for å drive med denne type kartlegging, trolig er dette også gjeldende for barnehagen. Dersom styrer kan legge til rette for systematisk evaluering av barnehagens virksomhet, vil det være mulig å identifisere områder der det er behov for endring, og sette inn tiltak før utfordringene blir for store (ibid.).

2.3 Være Sammen

”Være Sammen” er et treårig program i utvalgte barnehager i Vest Agder. (Programmet startet høsten 2011 og avsluttes våren 2013. Det ble satt i gang av fylkesmannen i Vest Agder og foreningen ”Være Sammen”. Nasjonal senter for læringsmiljø og atferdsforskning har ansvar for programområdet som retter seg mot de voksne, og Universitetet i Agder bidrar med sluttevaluering og sluttrapport.

Programmet har som mål å drive kompetanseheving av de ansatte i barnehagen. Fokus er spesifikt å utvikle varme og grensesettende voksne, og på denne måten forebygge utvikling av vanskelig atferd. Sentrale tema er tidlig innsats, sosial kompetanse, relasjonsbygging og håndtering av utfordrende atferd. Det autoritative perspektivet blir brukt som metode. Og modellen til Baumrind (1991) er utgangspunktet for dette perspektivet.

Veiledning er et viktig aspekt ved ”Være Sammen”. De ansatte deltar på undervisning og hvor målet er at de ansatte få en kollektiv forståelse av prosessen og kunne, på bakgrunn av dette, få en kollektiv forståelse av prosessen. Videre forplikter barnehagene seg til en prosjektplan i samarbeid med veilederen. Målet er å sikre forankring av målsettingene i Programmet tilpasset de lokale forhold i den enkelte barnehage. De ansatte dokumenterer arbeidet med programmet overfor foreldrene, sin veileder og overfor prosjektledelsen.

Underveis i prosjektet er det blitt utviklet 4 hefter til Være Sammen programmet:

- *”Alle barn på jorden har den samme rett.”* Den autoritative voksenrollen i relasjonsarbeid i barnehagen
- *”Kanskje er det du som gjør meg glad igjen”.* Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd.
- *”Jeg låner deg mitt øre”.* Veiledning i kollegagrupeer
- *”Vi vet hva vi vil”.* Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling

Disse ble utviklet i nært samarbeid med barnehagene. Blant annet har de delt sin kjennskap til hvordan barnehagehverdagen utfolder seg og utfordringer i forhold til barnegruppa. Eivind Skeie har også utviklet foreldremateriell som skal hjelpe foreldrene til å utvikle en autoritativ voksenrolle i samspillet med barna hjemme.

Det er vist at den autoritative voksenrollen er med på å fremme positiv atferd og hemme negativ atferd hos barn (Baumrind, 1991). Dette er forskning som danner det grunnleggende teoretiske utgangspunkt for Være Sammen programmet.

Programmet baseres også på prinsippet om tidlig innsats, hvor intensjonen er å unngå en "vente –og –se" holdning i barnehagen. Tanken er å kunne gripe inn tidligst mulig og på denne måte unngå problemer videre opp i skolealder.

I Være Sammen er ledelsens oppgave å sørge for at forpliktelsen opprettholdes, og at det skjer en positiv utvikling i opplæring av de ansatte. Blant annet er det viktig at ledelsen holder fram endringens sentrale temaer og at det er tilstrekkelige ressurser for hånden (Roland, 2012b)

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens forskningsmetodiske tilnærming. Jeg vil gjøre rede for hvorfor og hvordan jeg har brukt denne tilnærmingen. Jeg vil også foreta noen etiske refleksjon rundt forskerrollen, og beskrive forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Avslutningsvis vil jeg kort beskrive hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet. Hver del vil bli presentert med utgangspunkt i teori og kommentert i forhold til min egen studie.

3.2. Metodisk tilnærming

3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Metode kommer av det greske ordet “methodos”, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Metoden sier noe om hvordan man går fram for å få informasjon om det man ønsker å utforske, og hvordan data videre analyseres og tolkes. Hensikten med min studie har vært å utforske hvordan styrers ledelse i barnehagen kan fremme eller hemme implementering av Være Sammen. Jeg ønsker å få fram veiledernes syn til ledelse av Være Sammen, og styrernes erfaringer og refleksjon rundt sin egen rolle. Jeg er helhetsorientert i tilnærmingen til fenomenet jeg studerer, og ser data i lys av relevant forskning og teori. Å kunne få både innsikt i ledelse av endringsarbeid og konteksten rundt endringsarbeidet er derfor viktig for meg. Videre er ledelse av endringsarbeid i barnehagen et felt som er lite forsket på fra tidligere av. Johannessen mfl. (2010) påpeker at det er hensiktsmessig å velge kvalitativ metode dersom man skal undersøke fenomener man ikke kjenner særlig godt, som det er forsket lite på og som man ønsker å forstå mer grundig. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode.

3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Thagaard (2009) vektlegger at en fenomenologisk tilnærming søker etter en forståelse av en dypere mening i personers erfaringer, ved å ta utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse av en sak. Fenomenologien vektlegger intervjupersonens perspektiv og opplevelse. Fenomener som studeres må derfor komme til syne, slik intervjupersonen

beskriver dem. Det er den subjektive opplevelsen er i fokus, og forsker har derfor et ansvar for å være lojal mot denne. Altså handler det ikke om den objektive virkelighet, men om hvordan intervjupersonen selv opplever den, det er opplevelsen som er av interesse.

Videre vektlegger Smith (2009) at forskeren, i sin søken etter å forstå og skape mening av andres subjektive opplevelse, nødvendigvis må gå inn i en fortolkning av denne opplevelsen. Hermeneutikk er teorien om fortolkning. Det vesentlige med denne retningen er at vi tolker omgivelsene i lys av vår egen forforståelse. Ens egen forforståelse som forsker er, med andre ord, ikke til å komme utenom. Underveis i prosjektet har jeg vært svært opptatt av denne forforståelsen. Jeg har valgt å fordype meg i noe som interesserer meg, altså har det en personlig betydning for meg. Min personlige, faglige og teoretiske bakgrunn vil også påvirke *hva* jeg observerer. Den vil også påvirke *hvordan* jeg vektlegger og tolker disse observasjonene (Johannessen mfl., 2010).

Det å kunne være bevisst sin egen forforståelse er av sentral betydning for hvordan man driver forskning. Jeg har i forkant av dette forskningsarbeidet gjort meg egne tanker om hva som skal til for å skape vedvarende endring, men stiller meg likevel åpen og spørrende underveis i arbeidet. Blant annet trer jeg ut av mitt eget, så langt det er mulig, for å se andres perspektiv. Intersubjektivitet, er ifølge Johannessen mfl. (2010) når man som forsker er i dialog med andre forskere, og deler både felles og forskjellige syn rundt fenomenet som studeres. Min dialog med veileder og kjennskap til forskning gjort tidligere innenfor dette emnet har i denne sammenheng vært vesentlig for å kunne utvide min forståelseshorisont.

3.3 Planlegging av undersøkelsen

3.3.1 Rekruttering og utvalgsprosedyrer:

Studiens formål er å undersøke ledelse av endringsarbeid i barnehage. Slik faller det naturlig å ha et begrenset utvalg, hvor styrerne og veilederne kan gi informasjon som belyser studiens forskningsspørsmål. Utvalget er kriteriebasert (Johannessen mfl., 2010).

Intervjupersonene skulle være med i Være sammen programmet, og jobbe som veileder eller styrer i pilotfasen. Målet mitt var å rekruttere 3 styrere og 3 veiledere. Begrunnelsen for et slikt utvalg var at jeg ønsket både å få styrerne og veiledernes perspektiv på

endringsarbeid. Altså perspektivet til de som ledet endringsarbeidet, lytte til deres erfaringer og samle inn detaljert informasjon om hva de opplevde var suksessfaktorer. Samtidig ønsket jeg å kunne utfylle dette ved å lytte til veilederne erfaringer med implementering.

Veilederne er nøkkelpersoner i Være sammen. Det at de hadde observert prosessen med et "utenifra" blikk og det at de hadde jobbet med flere styrere samtidig ville bidra til å gi studien min mer bredde enn det jeg ville fått dersom jeg kun intervjuet styrere.

Et annet kriterie var at alle intervjupersonene måtte ha vært med i pilotfasen. Dette, først og fremst, fordi programmet endret seg en del etter første år og styrere fra pilotfasen hadde helt andre utgangspunkt enn de styrere som kom inn etter pilotfasen. Jeg ønsket å kunne samtale med dem basert på en felles plattform. Videre, var det sentralt at styrerne kunne si noe om implementering. Jo lengere de hadde jobbet med programmet jo bedre utgangspunkt hadde de for å kunne si noe om implementering.

Tidlig i arbeidet mitt kom jeg i kontakt med prosjektleder, Torhild Vetvik. Hun ble mellomleddet i rekrutteringsprosessen. Jeg fikk, basert på mine kriterier, en liste over ulike personer jeg kunne kontakte. Førstegangskontakt ble gjort via telefon, hvor jeg kort fortalte om meg selv og forskningsprosjektet mitt, og spurte om de ønsket å stille opp til intervju. Alle 6 sa seg villig til å delta og samtykkeerklæring og informasjonsskriv ble sendt i etterkant. Tid og sted for møte ble avtalt.

3.3.2 Endelig utvalg:

Utvalget bestod opprinnelig av 3 styrere og 3 veiledere. Av disse 3 styrerne, hadde 2 av dem i etterkant fått veilederutdanning. To av veilederne var på kommunalt nivå, altså ikke styrere, mens en var både veileder og styrer. Intervjuet med den tredje veileder ble gjennomført på kontoret der hun jobbet som styrer. Etersom det var noe vanskelig å tre ut av styrerrollen, og over i veilederrollen, valgte jeg å intervjuer henne som styrer i stedet for veileder. En medvirkende årsak til dette var den fysiske settingen hvor intervjuet ble gjennomført. Endelig utvalg ble derfor 4 styrere og 2 veiledere. De 4 styrerne representerer variasjon i forhold til alder, størrelse på barnehage og erfaring som styrer i sin barnehage. Av hensyn til lov om personvern og at personene og barnehagen ikke skal kunne identifiseres er ikke ytterligere opplysninger om barnehagene gitt.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2006) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med et formål og en struktur hvor strukturen knyttes til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet, og formålet er å forstå eller beskrive noe. Beskrivelsene som kommer fram som resultat av intervjuet brukes så videre for å tolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Johannessen m. fl., 2010). Videre påpeker Johannessen at intervju som metode ofte hensiktsmessig for å få fram menneskers oppfatninger, også er det nyttig for å rekonstruere hendelser. Metoden gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser, muliggjør oppdagelsen av ting underveis i prosessen (Ibid.).

Intervju som metode er inspirert av fenomenologien, hvor man for å forstå ulike aspekter ved endringsledelse først må søke å forstå mennesket (Ibid.). I mitt prosjekt vil det å kunne samtale med styrerne, lytte til dem og stille dem ulike spørsmål, bli grunnlaget for å forstå fenomenet som jeg studerer; endringsledelse. I denne *samtalen* er det ikke bare ord vi har delt med hverandre, men også blikk, ansiktsuttrykk, latter og stillheter. Denne type data er viktig i og med at den bidrar til å styrke eller svekke det intervjupersonen sier, og er vesentlig i det jeg i etterkant søker å tolke mine data (Smith, 2009). Gjennom et intervju får man mulighet til å bekrefte om man har forstått riktig, og man har mulighet til å bevege seg fram og tilbake i tid. Dette er en vesentlig styrke ved denne type metode.

Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er ifølge Johannessen m. fl. (2010) når det har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens temaer, spørsmål og rekkefølge kan varieres. Man får som forsker mulighet til å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Ibid.).

Et aspekt ved semistrukturerte intervju er at svarene blir noenlunde sammenlignbare fordi informantene har svart på de samme temaene (Ibid.). I forhold til mitt studie ble intervjuene, som ble gjennomført med veilederne og styrerne, noenlunde likt kategorisert i forhold til tema, men formulert noe annerledes ut ifra hvem som skulle intervjues. Noen spørsmål viste seg å være lettere for styrerne å svare på, mens andre var lettere for veilederne.

Det at intervjupersonene brukte ulik tid på å beskrive sine opplevelser rundt de ulike temaene er et annet vesentlig aspekt ved et semistrukturert intervju. Ikke bare bidrog det til at intervjupersonene trakk fram ulike aspekter jeg selv ikke hadde tenkt på. Men det gav meg frihet til å følge opp svar de selv opplevde var interessante innenfor temaet "endringsledelse". Dette er viktig å påpeke da det, i tråd med fenomenologisk tankegang, er fokus på intervjupersonens beskrivelser, mer enn ens egne forutinntatte meninger.

3.4.1 Intervjuforløp

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av siste uke i februar og første uke i mars. Fem av seks intervju ble foretatt på hos den enkeltes arbeidsplass. Et intervju ble foretatt på et grupperom i Universitetet i Agder, dette på grunn av praktiske årsaker med hensyn til reisetid. Ved å intervjuere veiledere og styrere på arbeidsplassen deres skapes det trygge rammer og kjente omgivelser som gir et godt utgangspunkt for intervjusamtalen.

Ved hvert intervju startet jeg med å takke for at de hadde sagt ja til å delta. Mange av dem var spente på spørsmålene de kom til å få. Jeg hadde derfor først en kort introduksjon om hvem jeg var og om forskningsprosjektet mitt. Spesielt i introduksjonen var jeg opptatt av å bruke en terminologi som var enkel, og dermed unngå å virke for akademisk. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle kunne senke skuldrene og oppleve seg komfortable allerede fra starten av. Videre informerte jeg dem kort om hvordan jeg så for meg intervjuet ville gjennomføres. Jeg nevnte også at det viktigste for meg var å kunne høre deres erfaringer og opplevelser rundt tematikken. Jeg spurte også om tillatelse til å bruke båndopptak.

Båndopptak gav meg mulighet til å frigjøre meg slik at fokus kunne rettes mot dialogen og dynamikken mellom oss. Jeg noterte meg stikkord underveis i intervjuene. Disse stikkordene var også til hjelp i det jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål. Ved å ta i bruk båndopptak får man ikke med seg kroppsspråk eller ansiktsuttrykk, men man får med seg ordbruk, tonefall, pauser og lignende, som er nyttige data. Videre gir båndopptak også mulighet til å lettere kunne beskrive det som faktisk ble sagt og på den måten unngå å gjengi det med ens egne ord og tolkninger (Kvale, 2006).

Ifølge Kvale (2006) er det forskers ansvar å skape kontakt og etablere en atmosfære hvor den som blir intervjuet føler seg trygg nok til å snakke fritt om egne opplevelser og følelser. Dette innebærer en viss balansegang mellom kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle, menneskelige interaksjonen (Ibid.). Jeg var opptatt av mitt ansvar som forsker, og foretok blant annet et prøveintervju for å teste intervjuguiden, meg selv og bruk av båndopptaker. Dette varte i vel over 1 time og jeg ble mer bevisst mitt kroppsspråk, mitt ordvalg og formuleringene mine, og gjorde noen endringer i intervjuguiden som følge av dette. Prøveintervjuet hjalp meg også å bedre huske rekkefølgen av spørsmålene, slik at jeg under intervjuene kunne frigjøre meg mer fra intervjuguiden. Under selve intervjuene forsøkte jeg å gi intervjupersonene tid til å reflektere over svarene sine, ved å legge til pauser etter deres svar og nikke bekreftende.

Denne balansegangen mellom etikk og kunnskapsinnhenting som Kvale (2006) påpeker, opplevde jeg ved noen anledninger var utfordrende. Eksempelvis brukte jeg flere oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende beskrivelser av intervjupersonenes egne opplevelser. Likevel, et tilsynelatende enkelt spørsmål som: «hvordan opplevde du dette var for deg?», kan for noen oppleves greit å svare på, mens det for andre kan medføre ubehag. De gangene jeg ikke fikk akkurat svar på disse spørsmålene lot jeg det ligge, og formulerte heller andre relevante spørsmål. Dette gjorde jeg bevisst for å unngå å gi intervjupersonene opplevelsen av at jeg “gravde” inn i noe de kanskje opplevde var noe personlig, eller i noe de selv opplevde var vanskelig å snakke om.

Intervjuene opplevde jeg beriket meg mye, både rent personlig og i rollen som forsker. Dette sa jeg noe om avslutningsvis etter hvert intervju. Blant annet trakk jeg fram hva jeg opplevde jeg hadde lært så langt som resultat av intervjuet, og stadfestet hvor takknemlig jeg var for at de hadde valgt å dele sine tanker med meg. Før vi avsluttet intervjuene lot jeg intervjupersonene kommentere hvorvidt det var noe mer de ville dele med meg. Dette er i tråd med de Kvale vektlegger er en god måte å avslutte et intervju på (Kvale, 2006).

Etter at intervjuene ble gjennomført var det tid for å arbeide med analysen. Jeg gjorde data fra intervjuene tilgjengelige ved å transformere dem fra muntlig tale til skriftlig tekst. Thagaard (2009) påpeker at intervjupersonenes stemme blir tydeligere når forskeren

arbeider med utskrifter av samtalen som helhet, framfor mer sammenfattet tekst. Transkribering var en utfordrende og lang prosess, men underveis gav den meg verdifull kunnskap. Jeg ble mye bedre kjent med datamaterialet mitt, også bidro den til at jeg fikk bedre oversikt over studiens tematikk. Denne struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale, 2006).

3.5 Analyse av datamaterialet

Datanalysen er, ifølge Johannessen m.fl. (2010), når forsker søker å forstå og fortolke den dypere mening informantene har. Et mål ved analysen er å kunne systematisere data oversiktlig. Kvale (2006) viser til to analysetilnærminger: meningsfortetting og kategorisering. Meningsfortetting går ut på at man forkorter intervjupersonens uttalelser ved å trekke ut det som er meningsbærende. Meningskategorisering handler om å redusere uttalelsene til enkle kategorier hvor man ser om fenomenet har forekommet eller ei.

Først og fremst valgte jeg å nøye lese gjennom intervjuene flere ganger. Dette gjorde jeg for å gjøre meg kjent med datamaterialet, for å få bedre oversikt, og sikre at intervjupersonens opplevelser kunne komme i fokus under analysen (Smith, 2006)

Videre skrev jeg i marginen en god del kommentarer og detaljere notater. Jeg var opptatt av å holde meg tro til intervjupersonenes språk og egne beskrivelser. Blant annet trakk jeg fram aspekter som så ut til å være betydningsfullt for personen, og vektlegge meningen personen tilegnet disse aspektene.

Selv om jeg i forkant hadde gjort meg noen tanker rundt hvilke temaer som ville være mer framtreddende, var viktig for meg at intervjupersonenes beskrivelser skulle komme i fokus. Dette bidro samtidig til at arbeidet ble mer dynamisk. Temaene som dermed ble mest framtreddende var hovedsakelig et resultat at datainnsamling, men også tidligere brukt teori på området. Det som er spesielt ved dette forskningsprosjektet, er at det er gjort lite forskning rundt endringsledelse i barnehagen. Teori som er blitt brukt var teori som i hovedsak rettet seg mot skolen. Jeg var derfor opptatt av å se om det var sammenheng mellom teori og empiri, da utgangspunktet for disse var noe forskjellige. Det var likevel ikke overraskende å oppdage at det var samsvar mellom empiri og med teori.

Mens notatene gjort i forkant følte noe løst og åpent formulert, ble temaene mer konkrete. Jeg satt også temaene fra de ulike intervjuene sammen til kategorier og søkte å se helheten av disse. Målet var å finne felles holdepunkter eller kontraster mellom disse.

Temaene ble videreutviklet underveis i analyseprosessen. Årsaken til endringene var til dels ny innsikt med basis i analysen av datamaterialet, og innsikt med utgangspunkt i teori.

Endringer kom også som følge av at jeg oppdaget at enkelte tema overlappet hverandre, og at andre ble mer framtrædende enn jeg på forhånd hadde sett for meg. Jeg søkte gjennom hele prosessen å holde meg tro intervjupersonenes beskrivelser, og se disse i lys av teori og empiri. Analyseprosessen resulterte i følgende tema:

1. Utøvelse av transformasjonsledelse ved initiering av endringsarbeid
2. Ledelse i utviklingen av en kollektiv kultur og kapasitetsbygging
3. Betydningen av å gi støtte og stille krav
4. Styrers evaluering av endringsarbeidet

3.6 Forskningsetiske utfordringer

I en forskningsstudie vil man måtte gjøre etiske refleksjoner under hele studien og ta viktige avgjørelser underveis. Det er spesielt relevant i studier hvor det er direkte kontakt mellom forsker og intervjuperson at man tar hensyn til de etiske retningslinjene som er definert. Et forskningsintervju utforsker personers privatliv og kan medføre at man setter intervjupersonene i en posisjon hvor de føler på sårbarhet. Flere av personene jeg intervjuet nevnte at de "gruet seg litt" til spørsmålene jeg skulle stille. Dette tenker jeg har med at både de og jeg hadde noen forventninger til intervjuene. Det at jeg lyttet til disse ordene gav meg mulighet til å dele mine egne forventninger, som forhåpentligvis var med på å betrygge dem det gjaldt. Detaljer som disse kan virke uvesentlige, men det er nettopp situasjoner som disse man som forsker må reflektere rundt og handle i tråd med prinsippene.

Thagaard (2009) vektlegger tre etiske krav i forskning hvor mennesker er involvert: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelsen.*

Krav til konfidensialitet ble oppfylt ved at alle opplysninger som direkte eller indirekte kunne knyttes opp mot enkeltpersonene i utvalget ble anonymisert. Prosjektet ble meldt inn til NSD og data ble oppbevart innelåst i et skap. Dette er med på å styrke de etiske prinsippene i forhold til deltakernes rett til privatliv.

Krav til informert samtykke har med deltakernes rett til autonomi og selvbestemmelse. Jeg gav ut et informasjonsskriv hvor studiens formål og retten til å trekke seg ble beskrevet. Jeg sendte også ut et samtykkeskjema som stadfestet at de var klar over studiens formål og anonymitet. Alle intervjupersonene gav meg skriftlig samtykke på deltakelse. Denne makuleres etter endt forskningsprosjekt.

Det er videre et krav til forsker at man makter å reflektere rundt konsekvensene av å delta i et intervju. Deltakerne skal med andre ord ikke oppleve det negativt av å delta i prosjektet. Heller tvert i mot. Jeg var opptatt av å formidle hva jeg hadde lært etter hvert intervju, og at jeg var takknemlig for at de hadde valgt å stille opp (Kvale, 2006)

3.7 Kvalitetssikring av intervjumaterialet

Reliabilitet og ulike validitetsformer har gjerne vært de kriteriene som er blitt brukt for å måle kvaliteten av forskningsmaterialet. I kvalitativ forskning er disse kriteriene likevel noe omstridt (Kvale, 2006). Reliabilitet har gjerne sammenheng med gjentatte målinger, med samme måleinstrument, som gir samme resultater. Altså sier det noe om hvor nøyaktig en måling er og hvorvidt resultatene kan generaliseres. Validitet handler om at man måler det man faktisk skal måle (Johannessen m.fl., 2010). I kvalitativforskning bør man vurdere kvaliteten på andre måter enn i kvantitativ forskning, da man i kvalitative undersøkelser ikke søker å måle fenomener, og resultatene ikke vil gi seg utslag i tall. Jeg vil i denne studien kunne si noe om hvorvidt min framgangsmåte og funn reflekterer formålet med studien.

I forhold til generaliserbarhet er det uenighet om hvorvidt det er rent mulig å generalisere funnene i en studie til å gjelde andre studier. Kvale (2006) hevder at det humanistiske synet befester at hver situasjon og person er unik, og det er dermed ikke mening i å kunne generalisere resultatene av en kvalitativ studie. Gall, M.D. et al. (2003) påpeker at funn gjort f. eks i casestudier, ofte kan brukes som plattform for videre kvantitative undersøkelser,

hvor blant annet generaliserbarhet kan undersøkes nærmere. Kvalitativ forskning er dermed ikke opptatt av hva som er representativt (generaliserbart) men av det som er hensiktsmessig (Johannessen m.fl., 2010). På samme måte vil reliabilitet, i et kvalitativt studie, ikke kunne måle sammenhengen mellom et fenomen og de dataene som er funnet.

Thagaard (2006) operer med begrepene bekreftbarhet, troverdighet, overførbarhet. Det er disse jeg har valgt å ta utgangspunkt i.

Troverdighet er i følge Thagaard når forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Johannessen mfl. (2010) vektlegger at troverdighet handler om at man kan gjøre rede for hvordan data utvikles, altså at man som forsker blant annet klarer å skille mellom informasjon som er innhentet ute i feltet og ens egne vurderinger. Dette har jeg etterstrebet ved å være systematisk i analyseprosessen. Det vil dermed være mulig å spore opp hva som er mine egne tolkninger og deltakernes beskrivelser. I presentasjonsdelen har jeg søkt å tydelig framheve hva som er intervjupersonenes egne beskrivelser gjennom presentere dem i tydelige sitat form. Datamaterialet presenteres fra både styreres og veilederes perspektiver. Dette bidrar med å styrke studiens troverdighet.

Det at jeg under intervjuet lot intervjupersonene fortelle mest mulig fritt, er med på styrke studiens troverdighet. Jeg forsøkte også å skape en god relasjon til intervjupersonene, blant annet ved å intervju dem i deres eget kontor, og møte opp forberedt og trygg i intervjuerrollen. Dette gjorde jeg fordi jeg ville at de skulle føle seg trygge og dermed legge grunnlaget for å få fylldig og dyptgående informasjon om temaene.

Spørsmålene jeg formulerte ble gjort på bakgrunn av min forforståelse av endringsledelse og teorien som jeg tidligere har presentert. Det kan på denne måten ikke utelukkes at min forforståelse kan ha vært med på å prege intervjupersonenes uttalelser.

Mens troverdighet handler om fremgangsmåten i undersøkelsen, handler bekreftbarhet om kvaliteten av selve tolkningen (Thagaard, 2006). Det at jeg forsøkte å holde meg kritisk til egne tolkninger underveis vil ha betydning for studiens bekreftbarhet. Jeg stilte også en god del oppklarende spørsmål underveis i intervjuene for å bekrefte at min tolkning av utsagnene deres var i tråd med deres egne. Videre handler bekreftbarhet også om at

funnene kan støttes av annen forskning. Det er noe vanskelig å vise til at funnene kan støttes opp av annen forskning, da det gjort lite forskning på dette akkurat dette spesifikke området. Likevel vil, det at jeg har knyttet empiri, og tidligere empiri og teori fra liknende pedagogisk virksomhet, bidra til å styrke troverdigheten.

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan gjelde i andre situasjoner eller andre steder. Altså om tolkningene som følger av en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Dette dreier seg i følge Johannessen (2010) om hvorvidt forsker lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre måter enn det som studeres. I forhold til min studie kan resultatene neppe overføres til å gjelde alle barnehageledere, men studien gir et innblikk i hvordan konkrete lederatferder kan skape endring og styrke implementering av programmer i barnehagen. Det kan på denne måten være med på å bidra til å skape mer kunnskap på et område som fra før av er lite forsket på. Videre kan overførbarhet knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos leser med kjennskap til de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2009). De tolkningene jeg presenterer vil kunne gi en viss gjenkjennelse hos leserne.

3.7.1 Feilkilder

All forskning har feilkilder som kan påvirke resultatet. I kvalitative intervju kan man aldri være helt sikker på at intervjupersonene har sagt det de egentlig mener. Det er lett å la seg påvirke av selve intervjusituasjonen, og det kan fort bli slik at man søker å svare "riktig" på det intervjueren spør om. Jeg var opptatt av å stille kontrollspørsmål for å fange opp det de egentlig mente, og avklarte i starten på intervjuet at jeg var opptatt av å lytte til deres egne opplevelser og ingenting var rett eller galt. Silverman (2005:48) påpeker at man som forsker må velge om man vil betrakte intervjuene som fakta eller som aktiv konstruerte narrativ. I mitt prosjekt har jeg vært ute etter å fange opp styrerne og veiledernes egen forståelse av sine erfaringer, derfor behandles ikke data som objektive fakta.

I forhold til registrering av data, er det slik at flere aspekter ved det muntlige språket faller bort (Kvale, 2006). Det at jeg har brukt båndopptaker har likevel gjort det mulig for meg å gi nøyaktige beskrivelser av det som ble sagt, og med hvilket tonefall det ble sagt.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn knyttet til funn i implementeringen av Være Sammen programmet. Jeg vil i tråd med problemstillingen se på hvilke faktorer ved ledelse som fremmer og hemmer i implementering av Være Sammen programmet. Både styrernes og veiledernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til endringsarbeidet vil bli belyst. Hovedfunnene vil underbygges og illustreres med sitater fra intervjupersonene og funnene vil presenteres på bakgrunn av utvalgte temaer.

Temaene som presenteres er todelt: 1) faktorer ved endringsprosessen og 2) faktorer ved transformatorisk ledelse. Jeg har valgt den framstillingen slik fordi den er med på å skape orden og struktur i oppgaven. Ved å tydelig skille mellom begge disse delene vil jeg i etterkant kunne vise forholdet mellom disse, og lettere svare på oppgavens problemstilling.

Innledningsvis presenteres noen faktorer knyttet til endringsprosessen. Da har jeg spesielt fokusert på diverse faktorer som ble trukket fram som sentrale for initiering av programmet, suksessfaktorer, utfordringer under implementering, og noen tanker styrere og veiledere gjorde seg i forhold til videreføring og evaluering av arbeidet.

I andre del presenteres ulike momenter knyttet til transformatorisk ledelse, lederatferder og utøvelse av transformatorisk ledelse under implementering. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere kun på noen aspekter ved transformatorisk ledelse. Disse ble valgt på med utgangspunkt i dataene.

En god resultatpresentasjon er i følge Malterud (1996) når det vises til tydelige spor av paradokser og tvetydigheter. Altså bør funnene representere viktige aspekter av det som er studert, og bør belyse en sak fra ulike sider. Styrerne gir uttrykk for å ha lyktes i varierende grad med implementering, og vektlegger ulike ting som fremmende og hemmende for implementering. Dette er noe jeg vil ta hensyn til i presentasjonen, og videre i drøfting.

Som beskrevet i metodekapittelet bestod utvalget av to kategorier informanter, styrere og veiledere. Det fremkommer ikke store forskjeller mellom disse to, det er likevel nyttig å gjøre

et skille mellom disse, da veileder har et bredere og mer overordnet perspektiv sammenliknet med styrerne. I sitatene vises det derfor enten til styrer og/eller veileder.

4.1 Endringsprosessen

4.1.1 Sentrale faktorer ved initiering av endringsarbeid

Mye tyder på at styrerne hadde lite kjennskap til programmet da avgjørelsen om å delta i programmet ble gjort. Dette kan skyldes at programmet på dette tidspunktet befant seg i pilotfasen, og disse barnehagene var med i utformingen av denne. På spørsmål om hvorfor styrerne valgte å delta i programmet svarte de fleste at de opplevde programmet som spennende da det hovedsakelig rettet seg mot voksenrollen i barnehagen, et område som fra før av er lite jobbet med i barnehagen. Det at de voksne i barnehagen skulle bevisstgjøres i forhold til sin rolle, gav Være Sammen et noe annerledes og unikt utgangspunkt enn andre programmer rettet mot barnehagen. Slik en styrer sier: *“mestedelen er jo i forhold til kompetanseheving hos personalet. Det er jo det som er den største diamanten i det.”* Et annet aspekt styrerne nevner som spennende ved programmet var den sterke faglige og teoretiske forankringen det hadde.

Felles for styrerne var at de i stedet for å søke om å bli med på programmet, ble forespurt om å delta. Denne forespørselen kom enten direkte fra prosjektledelsen eller fra enhetsleder i kommunen. Forespørselen ble oppfattet ulikt av styrerne. Noen gav uttrykk for begeistring; *“da var vi to styrere som bare sa ja, det vil vi, det er rett og slett vår tur!”* Mens andre var både skeptiske og nølende til programmet: *“Vi synes jo at det så spennende ut, men det var ikke sånn at vi tenkte at dette var gøy, dette har vi lyst til.”* En tredje styrer forteller om hvordan hun ikke ville delta i programmet, med da i dialog med prosjektledelsen ble inspirert til å delta:

“Jeg søkte ikke på å være med på dette, for jeg tenkte dette er for vanskelig, men prosjektledelsen hadde lyst at jeg skulle være med. Og jeg sa: “jeg kan ikke nok, jeg har ikke lyst”. Så sa de: “men jeg har tro på at du kan (...) vi forventer ikke, dette skal vi gjøre sammen. Du skal bli opplært.” Også ble jeg med.”

På spørsmål rundt hvilke utfordringer barnehagen hadde før Være Sammen ble startet, sier kun en styrer at de i barnehagen strevde med å håndtere vanskelig atferd. Denne styreren vektlegger spesielt mobbeproblematikken som særlig framtrædende i sin barnehage. Andre behov som ble nevnt var forhold rundt størrelse på barnehagen, personalkonflikter og det at barnehagen var nokså nyetablert. Både styrerne og veilederne vurderte det slik at programmet på mange måte klarte å imøtekomme de behovene barnehagen hadde. Dette kan således si noe om at programmet ble opplevd relevant av styrerne.

En styrer sier noe om hvordan hun opplevde at det å ha jobbet med programmet bidro til at de etterhvert ble mer klar over hva de strevde med og hvilke behov de hadde: *“Jeg tenkte vel på en måte at vi ikke strevde med noe, men en ser jo at når en har jobbet med ting så blir en mer bevisst på det en jobber med, altså tenkte vi ikke over at vi strevde.”*

I spørsmål rundt hvilke utfordringer styrer opplevde å møte på underveis i arbeidet, pekes det hovedsakelig på reaksjonen personalet hadde til å starte med noe nytt. En styrer sier: *“Jeg så jo selvfølgelig når jeg begynte å presentere det at “åh ikke enda en ting”. En annen sier: “At det var et sånt felles ønske om det? Nei, det var det ikke. Og at det var motvillighet blant de ansatte, ja det var det”. Når først styrer tok avgjørelsen om å delta i programmet, ble det dermed opptil styrer å motivere de ansatte for programmet. Dette ble gjort på forskjellige måter.*

Noen styrere presenterte programmet for personalet ved fokusere på hjelpen det ville være for dem i det lange hold, da spesielt i det å kunne møte utfordrende barn i en travel hverdag, og ved at det ville være forebyggende. En annen brukte innhold i barnehagens rammeplan som argument for å bruke Være Sammen overfor sine ansatte. Det var kun en styrer som i tillegg vektla hvilken betydning Være Sammen ville ha for å styrke foreldresamarbeidet: *“Det som er så positivt i forhold til dette er at det er noe som favner alle ansatte, alle avdelinger, og ikke minst at det også er en del for foreldrene. Det var det jeg brant veldig for når jeg ble spurt om å være med.”*

Alle styrerne viser til at de for å øke engasjementet og eierforholdet til programmet blant annet brukte mye tid på refleksjon i det de startet med programmet. Det ble blant annet

brukt mye tid til å drøfte ulike begreper, vurdere egen praksis og diskutere målsettingene ved programmet. Ifølge veilederne er det å bruke tid på å forstå endringsarbeidet grunnlaget for å kunne lykkes med endring. Følgende sitat vektlegger et aspekt ved refleksjon som er av interesse ved initiering av et program: *“Vi så at skal vi sette i gang med noe nytt så må vi bli klar over hvordan vi har det selv. (...) Altså hvor er vi? Og hvor vil vi? Og det var alle med på samtidig før vi startet opp med selve programmet”*. Denne styreren hadde mye erfaring med prosjekter fra tidligere av, og hadde gjort seg noen erfaringer med hva som var viktig ved initiering. Hun vektlegger blant annet betydningen av refleksjon hos personalet i *før* endringsarbeidet ble startet opp.

4.1.1 Suksefaktorer og utfordringer under endringsprosessen:

Styrerne pekte på ulike aspekter i forhold til det å kunne lykkes med endringsarbeidet. En styrer vektlegger at det å ha et stabilt personale som viktig faktor. En styrer peker på at det har vært viktig å kunne samarbeide med andre barnehager. En annen styrer vektlegger antall førskolelærere som et pluss ved at det gav endringsarbeidet en *“annen faglighet”*. En styrer sier: *“Jeg tror noe av suksessfaktoren vår det er at vi ikke lot pedagogene være ett skritt foran de andre, alle startet likt, alle kunne like mye like lite. For når alle kan like lite så er det mye lettere å dumme seg ut.”* Denne styrer vektlegger betydningen av det kollektive fellesskapet i endringsarbeidet som en viktig faktor. Samme forhold ble påpekt av veilederne. Videre kan *“like mye like lite”* fortelle oss noe om hvor styrer plasserte sine forventninger til personalet i det de skulle begynne med programmet, altså skulle fallhøyden være lav. Å starte med Være Sammen, skulle derfor oppleves som noe trygt for personalet, og de skulle lære sammen.

Felles for styrere og veiledere var betydningen av å legge til rette for refleksjon og kapasitetsbygging underveis i arbeidet. Egen praksis måtte utfordres i forhold til prinsipper om den autoritative voksenrollen. *“Å bruke bevisst: hvor er du i forhold til krysset?”*, sier en styrer. Styrerne tok i bruk ulike metoder for å gjøre dette. Blant annet nevnes diskusjon og drøfting på personalmøter, kompetansehevingdager, foreldremøter og medarbeidersamtaler. Refleksjon ble gjort gjennom bruk av reflekterende team, jobbanalyser, kafé dialog, solmodell, verdispill og samtale avdelingsvis og på tvers av

avdelinger/barnehager. "To og to, i to minutt", også kalt for "Pål metoden" ble også anvendt. Praksisfortellinger var en metode flere av styrerne benyttet seg mye av. En styrer brukte også dramatisering av disse praksisfortellingene for lette bevisstgjøringsprosessen og få inn humorfaktoren blant sine ansatte.

Styrere var opptatt av at arbeidet skulle være kontinuerlig, . *"Dette er et program jeg har sagt vi skal være med på og vi skal prøve dette ut, for vi skal jobbe med voksenrollen her hos oss"* sier en styrer. En styrer oppgir at hun var opptatt av å holde den "røde tråden". Det ble brukt tid på å forankre teorien gjennom "fagdager", "kompetansehevinger" eller "jevnlige doseringer". Å ha forelesere utenfra var noe alle styrere vektla som viktig og inspirerende i implementering. *"Det er på en måte magisk når det kommer folk utenfra"*.

Flere styrere opplevde likevel at en utfordring var nettopp det å kunne klare å fornye arbeidet underveis, og påpekte at de måtte jobbe bevisst med å hente det inn. En styrer sier: *"Vi har jo snakket om det å være en autoritativ voksen, og det skal vi være, og vil vi være, men hvor er jeg i forhold til dette?"* En annen sier: *"det kan være etter en periode der vi holder på med mye annet, så blir det sånn guri land Være Sammen, det er lenge siden vi har holdt på med det."* Styrerne viser her til utfordringen som ligger i det å holde arbeidet varmt og kunne nå målet med implementering. De vektlegger behovet for å stadig vekk vurdere hvor de befinner seg i forhold til endringsarbeidet. Styrerne påpeker så videre at vellykket implementering er avhengig av at de som styrer er *"på hugga"*.

En styrer sier videre noe om hvor ofte og i hvilket omfang Være Sammen ble brukt: *"Vi hadde noe om Være Sammen på hvert eneste personalmøte (8 stk.), i tillegg til planleggingsdagene. Da kunne det være helt korte seksjoner. Det var ikke sånn at vi nødvendigvis brukte to timer på det. Da brukte vi den lille tiden som vi trengte, men så var det hele tiden en sånn "reminder"*.

Spesielt utfordrende var det å kunne ta i bruk materialet. Styrerne forteller om at de strevde med å motivere de ansatte til å bruke materiellkassa i og med at denne fort kunne glemmes, og at det var mye å sette seg inn i. Det å kunne skape gode rutiner for arbeidet underveis og følge disse opp ble dermed viktig. En styrer beskriver hvordan hun jobbet med å få de

ansatte til å bruke materiellet: *"...da så jeg at det nytter ikke bare å sette denne skattekista fram og si at alle skal. Vi må lage rutiner på at i løpet av januar så skal alle ha gjort det. De skal ha vært gjennom, lest disse 12 bøkene, og sette bokstaven sin på utsiden av et ark, for da kan de se: å jeg henger etter, jeg må."*

4.1.3 Videreføring og evaluering av endringsarbeidet

Styrers evaluering av hvor langt de var kommet med programmet ble gjort i varierende grad. På spørsmål i forhold til hvordan evaluering av programmet ble gjennomført pekte de fleste på at dette var noe de ikke hadde kunne jobbe grundig nok med. Noen gjorde ulike ståstedsanalyser underveis i arbeidet, noen muntlig ved å spørre personalet hvor de befant seg og hvordan det gikk, men konkrete måleverktøy, og det å bli " flinkere på å kunne evaluere" var noe ønsket å jobbe mer med. En styrer sier: *"...evalueringen underveis den kunne vi gjort tydeligere, at den kanskje ikke bare skjedde i meg og i noen andre pedagogers hode, men at kunne på en måte konkretisert det mer."*

En annen styrer vurderte det slik at de det første året rett og slett hadde strevd mye med å få gjennomført programmet. Deriblant påpeker hun at prosjektplanen ikke var grundig nok arbeidet med, at hun strevde med å kunne bemanne arbeidet og med styrke engasjementet hos sine ansatte. Hun sier: *"når vi var på personalmøtet i fjor så snakket vi om dette, at det var nå vi følte at vi begynner"*. Det var enighet blant veilederne at styrerne som ikke lyktes med implementering av Være Sammen sviktet med å formulere en tydelig prosjektplan fra starten av.

De fleste styrerne gav uttrykk for at de opplevde barnehagen ikke enda var kommet så langt som til videreføringsfasen. Det var likevel bred enighet om at målet med endringsarbeidet skulle være at programmet skulle være integrert som en del av barnehagens daglige liv. Målet var ifølge styrerne at man ikke lenger skulle se på programmet som et program, men som en naturlig del av barnehagens hverdag. *"Jeg ønsker ikke at det skal være et prosjekt, men at det skal være en måte å jobbe på som er relatert i og forankret i Være sammen"*, sier en styrer. En annen sier: *"...det er her for å bli"*.

Kun en styrer vurderer programmet som implementert hos alle sine ansatte. Denne styreren vektla at de i tillegg til å jobbe ut ifra prosjektplanen hadde hatt som mål å innlemme den i årshjulet og barnehagens årsplan. På denne måten fikk de evaluert arbeidet med Være sammen på lik linje som alt annet arbeid i barnehagen. Skriftlig evaluering ble dermed gjort fast hver måned, både på lederteam og avdelingsvis.

Ved spørsmål rundt hva styrene opplevde å se av resultater av det å drive endringsarbeid i barnehagen sier flesteparten at de var klar over at arbeidet ville ta tid og kreve ressurser, men at det var verdt strevet. *“Vi høstet”* sier en styrer. Hun viser til hvordan gjengmentaliteten blant jentene i barnehagen ble forandret, og hvordan disse jentene i etterkant åpnet seg opp. Videre sier hun: *“...det er nesten sånn at vi støkker litt når vi ser at det har en effekt!”*

Flere styrere trekker fram hvordan arbeidet med det autoritative perspektivet gav de ansatte et felles begrepsapparat, og at de kunne nå lettere kunne snakke sammen om ting som var utfordrende både innad i personalgruppen og med foreldrene. En veileder sier: *Jeg tror de har lært noe om hva slags begreper de bruker og hva slags makt det ligger i ordene.* Styrerne opplevde også at de så forbedring i de voksnes holdninger til barn med utfordrende atferd.

Oppsummert dreier denne delen seg om faktorer knyttet til endringsprosessen. Styrerne og veilederne påpeker flere faktorer som kan være hemmende og fremmende for implementering av programmet. Blant annet viser data at noen styrere var begeistret, mens andre var nølende ved initiering av programmet. Alle styrerne opplevde barnehagen hadde diverse utfordringer før programmet startet, men kun en styrer rapporterer at de strevde med mobbing og aggresjon. Felles for styrerne var at de var opptatt av å motivere og legge til rette for refleksjon og kapasitetsbygging blant personalet ved initiering. Styrerne følte et ansvar for å holde arbeidet varmt underveis i implementering, men det var noen som opplevde dette mer utfordrende enn andre. Av fire styrere var det kun en som tydelig gav uttrykk for å ha lykket med implementering av programmet. Samme styrer vektlegger den kollektive kulturen, og det at alle var med fra starten som deres suksessfaktor. Videre presenteres funn knyttet til deres lederatferd og egen rolle som styrer.

4.2 Transformasjonsledelse

4.2.1 Styrers visjon og plan for arbeidet

Felles for barnehagene var at styrerne hadde alle kjennskap til barnehagens visjon, og at de ansatte i hver barnehage hadde, på et eller annet tidspunkt, reflektert rundt innholdet i visjonen. Det som var ulikt i forhold til visjonen var *hvordan* styrer brukte den og i hvilken grad den ble synliggjort i det daglige. En barnehage hadde for eksempel hatt sin visjon lenge. Personalet hadde i sin tid vært med på formuleringen av denne, og verdigrunnlaget, og styrer var opptatt av å kunne synliggjøre denne blant annet på t-skjorter som de ansatte brukte. Styrer i en annen barnehage opplevde visjonen som *“veldig vid”*, og brukte den nokså lite.

“Vi kan forankre vår hovedmålsetting i Være Sammen”, sier en styrer. Hun opplever visjonen for barnehagen stemmer godt overens med målene i Være Sammen. Dette var noe alle som var gjennomgående i alle intervjuene, nemlig at barnehagens visjon kunne relateres til programmets visjon. På denne måten kunne arbeidet oppleves relevant. En styrer sier om dette: *“Være sammen er det mest givende jeg har holdt på med i barnehagen, for jeg har alltid vært opptatt av holdninger og verdier i voksenrollen.”* Det kan tenkes at det at prinsippene med programmet sammenfalt med styrers egne verdier, og at det da i større grad ble skapt eierforhold og forpliktelse til arbeidet.

Felles for alle, både styrere og veiledere, var at de så betydningen av å formulere en klar og tydelig prosjektplan. Noen fikk formulert prosjektplanen allerede fra starten av, mens andre lærte betydningen av denne gjennom prøving og feiling: *“Vi jobbet jo med heftene, men vi hadde ikke noe nedfelt så klart som vi har etterhvert”*. Styrer i denne barnehagen, har etterhvert sett betydningen av en klar prosjektplan. Planen ble brukt som et dokument for å vurdere barnehagens praksis. Den ble konkretisert blant annet ved at den ble tidfestet, ansvar ble fordelt, frister ble satt og temaer ble avklart. En barnehage formulerte også hva hver avdeling ville jobbe med, og forventninger de hadde til barna basert på aldersnivået. En styrer sier følgende om måten hun synliggjorde programmet på: *“Vi kan skrive masse flotte planer og flotte dokumenter som står i en perm, også er det ikke noe mer. Jeg tenker at om det henger litt sånn, litt skrevet på, så viser det da at det er i bruk.”*

Veilederne påpekte styrers viktige rolle under implementering. Deriblant nevner de at styrer ikke bare måtte evne være en tilrettelegger, men like mye en som etterspør, prioriterer og følger arbeidet opp. En veileder trekker fram betydningen av at styrer deltar i prosjektgruppen på samme nivå som sine ansatte. Hun sier: *“hvis styrer ikke synes det er viktig å delta, så blir det ikke så viktig for de andre heller, og dermed så blir det ikke så kontinuitet på arbeidet.”*

4.2.2 Styrers krav og forventninger til personalet

På spørsmål i forhold til hvilke forventninger de hadde til sine ansatte nevner styrerne flere ting. Alle svarer at de forventet personalet skulle ha en økt bevissthet rundt sin voksenrolle og i samspillet med barna. Lojalitet til prosjektet ble også framhevet av styrerne som viktig. En styrer sier: *“Å ta opp det der med at hvis det er noe som er skummet så er det mye lettere å si nei, og her er det ikke lov. For hver som sier nei, så ødelegger det”*.

En styrer vektlegger en forventning om at personalet skal kunne våge å ta ting opp med foreldrene. Dette er gjerne noe mange barnehageansatte kan vegre seg for. Hun sier: *“De må tørre å ta opp ting med foreldre, og er det noe de er i tvil så forventer jeg at de spør, at de får hjelp og vil det beste for barna”* Sammen med kravet om å våge så kommer betryggelsen om at de kan spørre, få hjelp og at det er barna de gjør det for.

En styrer deler noe av det hun opplever er vanskelig med det å stille krav som styrer: *“Det er jo utfordrende, i et slikt dameyrke så er vi jo litt snille og. Og selv om det er pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter så er de jo en ganske flat struktur i en barnehage, så det kan være utfordrende i forhold til å stille krav.”* Samme styrer belyste hvordan hun i starten strevde med å stille krav, men at hun etterhvert fikk bygget seg et mer solid lederteam, slik at hun gjennom sine pedagogiske ledere bedre kunne formidle kravene sine. En annen styrer sier at selv om det å kreve kan være vanskelig så må styrer klare å utfordre og ansvarliggjøre sitt personal.

Fra intervju med styrere og veiledere kommer det fram at det å følge opp det som er blitt sagt og avtalt, er minst like viktig som det å stille krav. En måte styrerne pekte på at de fulgte

opp arbeidet var ved å etterspørre og videre legge til rette for at det ble gjennomført. *“Vi tar en runde på det: har alle lest, og hva er grunnen til at ikke? Også er det teamleder sitt ansvar få så sitt team med seg”* sier styrer. *Det nytter ikke å være usynlig”* sier samme styrer. *“Jeg har lært at man må tydeliggjøre oppgaver og vite at de blir utført”* sier en annen styrer om det å følge opp arbeidet.

4.2.3 Utvikle kapasiteten og gi støtte underveis

Styrerne trekker fram at de søker å utvikle de ansattes kapasitet ved å kunne gi sine ansatte utfordringer og delegerer arbeidet. En styrer delte spesielt sine erfaringer med å delegerer arbeidet med Være sammen innad i prosjektgruppa, og brukte pedagogisk leder i prosjektgruppa som inspirator for de andre øvrige ansatte. Noen styrere valgte å lage prosjektgruppe ut av hele lederteamet, mens andre valgte å begrense gruppen til å gjelde styrer, en pedagog og en fagarbeider/assistent. To styrere valgte å delegerer arbeidet nedover i strukturen, mens en styrer var spesielt opptatt av å kunne spre ansvar i forhold til Være sammen til alle sine ansatte. Dette begrunnet hun med at Være sammen var noe for alle, og at alle kunne være med å drifte det.

Styrer i denne barnehagen sier noe om hvordan hun ser på personalet og deres kapasitet: *“Det er et håndverk å jobbe i barnehage, og det er egentlig bare de beste som fortjener å jobbe med barn. Og det tar vi opp hele tida på personalmøtet. Jeg må og si at alle passer ikke til å jobbe i barnehage, og de som jobber her er håndplukket til det.”*

Styrerne vektlegger samtidig at de er opptatt av å kunne støtte opp om arbeidet. En veileder ser på styrerne som refleksjonspartnere ved at de *“kommer inn og stiller gode, og åpne spørsmål”*. En styrer sier hun prøver å støtte sitt personale ved å tilby dem samtale, veiledning i forhold til programmet. En annen styrer opplevde hun støttet for sine pedagoger når hun deltok i vanskelige foreldresamtaler. Hun sier: *“Vi kalte inn både mor og far, og jeg var med. Da startet jeg med krysset, fortalte litt om det, og sier: hvor er dere i forhold til krysset? ...Og jeg kan dessverre ikke se det.”*

4.2.4 Styrer om sin egen rolle som endringsleder

På spørsmål om hva styrer opplever viktigst ved sin egen rolle i arbeidet med Være Sammen sier mange at de opplever et særskilt ansvar som leder for å styre endringsarbeidet. Det er

de som styrere som er drivkraften til at det blir implementert og det er de som bestemmer hva som skal være fokus i barnehagen. En styrer sier: *“Jeg har veldig tro på at dersom styrer ikke er med, så vil man ikke få det til å gå”*.

Et annet viktig aspekt som veileder påpeker er styrers kompetanse i endringsarbeid. Hun sier: *“Jeg tenker at skal vi få til Være Sammen så trenger jo styrerne å ha kompetanse på endringsledelse.... Det er derfor jeg tror at hvis vi har huller i den forståelsen så får vi også huller i forhold til å skape endring”*. Denne veilederen vektlegger også at denne type kompetanse ikke kan tas som en selvfølge i barnehagene i dag. Alle styrerne framhevet eksempelvis betydningen av å kunne engasjere hele personalgruppen. Det var likevel flere som opplevde endringsarbeidet utfordrende. En styrer peker på hvordan hun som styrer strevde underveis med å kunne engasjere alle; *“Jeg vet ikke helt hva en skal gjøre for å løfte engasjementet, hvordan vi skal få alle med”* sier hun.

Videre nevner to styrere at veilederutdanningen de hadde fått i Være Sammen styrket deres rolle som styrer. Blant annet nevner de at utdanningen hjalp dem å vurdere sin egen praksis i barnehagen, og videre gav dem mulighet til å danne seg bredere kunnskap rundt hvordan takle diverse utfordringer. De opplevde blant annet at de lærte mye av høre hva andre veiledere og andre styrere hadde gjort i sine barnehager.

En styrer vektlegger at hun hele tiden vurderte sin rolle som styrer i forhold til “krysset”. *“Jeg bruker meg selv som eksempel og jeg må blottstilles og vise mine svakheter, for jeg og kan være ettergivende og autoritær som styrer”*. Ved å si litt om seg selv opplevde styrer å bli mer relasjonsorientert, og dermed kunne møte personalet på en mer autoritativ måte.

En annen styrer sier: *“Ja, det ble min avgjørelse å delta i prosjektet, men nå kjenner jeg de så godt, mitt mål er at jeg skal kjenne alle mine ansatte, og det gjør jeg. Og jeg vet hvor skoen trykker. Og da er det litt med å se, å se når ting blir vanskelig, hvordan vi skal få snudd det.”* Denne styreren vektlegger her et mer relasjonelt aspekt ved ledelse, at dette har vært en målsetting for henne som leder. Videre vektlegger styrer at hun kjenner sitt personal, og at dette gjør henne bedre egnet til å hjelpe personalet sitt:

“Det var ei som sa det, jeg hører det jo på skrittene, jeg kjenner de så godt, jeg hører

hvem som kommer, de går forbi kontoret, og hører når de er irritert på meg. Da sier jeg: du kan bare komme inn også sitte for jeg hører det. Så slipper dere å springe så fort forbi, for jeg får tak i deg.”

Oppsummert dreier denne delen seg om faktorer knyttet til transformatorisk ledelse. Styrerne og veilederne påpeker blant annet de brukte og synliggjorde visjonen i ulik grad. Selv om alle så betydningen av å formulere en tydelig prosjektplan, var det to styrere som rapporterte å streve med denne i starten. Styrer som gav uttrykk for å ha lyktes med implementering vektla at de bevegde seg vekk fra prosjektplan, da det var mer naturlig å innarbeide programmet i barnehagens årsplan. Styrerne rapporterer også at de opplevde det å stille krav til personalet under implementering var særdeles viktig, noen opplevde dette likevel mer utfordrende enn andre.

Videre ble ansvaret fordelt ulikt avhengig av hvordan prosjektgruppen var sammensatt og av styrernes forventninger til personalet. Alle styrerne opplevde sin rolle som essensiell for å lykkes med implementering. Kun en styrer understreket betydningen av å kjenne sitt personale. Veilederne påpeker at de opplevde styrerne hadde ulik grad av endringskompetanse, og at dette ville ha betydning for hvorvidt de ville lykkes eller ei med implementering.

5. Drøfting

Målet med denne studien har vært å beskrive endringsledelse på bakgrunn av erfaringer både styrere og veiledere som har deltatt i programmet har gjort seg, og peke på noen aspekter som kan fremme eller hemme implementering av programmet. Problemstillingen belyses i hovedsak ved å bruke teori rundt endringsprosessen og endringsledelse. Styrernes og veiledernes rapporteringer viser at det i ulik grad er blitt utøvd transformasjonsledelse under implementering av Være Sammen, og at ulike aspekter ved konteksten i barnehagen ser ut til å ha påvirket deres rolle som styrere og dermed implementeringskvaliteten. Jeg vil i drøftingen trekke fram kun noen av disse aspektene og se dem i lys av tidligere forskning og teori på området.

Drøftingsdelen vil bestå av 4 forskjellige hovedområder:

- *Utøvelse av transformasjonsledelse ved initiering av endringsarbeid*
- *Ledelse i utviklingen av en kollektiv kultur og kapasitetsbygging*
- *Betydningen av å gi støtte og stille krav*
- *Styrers evaluering av endringsarbeidet*

Det første hovedområdet er utøvelse av transformatorisk ledelse ved initiering av endringsarbeidet. Under dette temaet vil jeg drøfte ulike type lederatferder som ser ut til å være sentrale for endringsprosessen, da spesielt knyttet til initiering. Jeg vil drøfte hvordan styrer kan gi arbeidet retning, gjennom å formidle visjonen og betydningen av å ha klare planer for arbeidet.

Det andre hovedområde er utviklingen av en kollektiv kultur og kapasitetsbygging i barnehagen. Forskning indikerer at implementering av program som Være Sammen krever sterkt fokus på utøvelse av ledelse, spesielt styrers rolle i å legge til rette for og etterspørre kollektiv ledelse (Roland, 2012a). Under dette temaet vil jeg blant annet drøfte hvordan styrer, ved å aktivt engasjere seg i arbeidet, bidrar til utvikling av en slik kultur.

Under det tredje hovedtema vil jeg drøfte noen sentrale aspekter ved det styrers evne til å støtte sine ansatte gjennom å være relasjonsorientert. Jeg vil også drøfte ulike aspekter ved det stille krav til personalet, og balansegangen mellom det å gi støtte og stille krav. Dette henger sammen med transformatorisk ledelsesteori under det å gi arbeidet retning og det å utvikle barnehagens kapasitet.

Avslutningsvis har jeg valgt å drøfte evaluering av arbeidet og hvordan styrerne syntes å håndtere dette. Dette temaet kan ses i sammenheng til styrers evne til å styre intervensjonen og gi arbeidet retning.

5.1 Utøvelse av transformasjonsledelse ved initiering av endringsarbeid

Initiering av et program kan komme som et initiativ fra kommunalt nivå, og/eller nedenfra som et behov fra personalet om å skape endring (Fullan 2007). I barnehagene var det noen styrere som rapporterte at initiering kom fordi programmet hørtes spennende ut, andre vektla at det var et reelt behov for programmet. Dette kan ha hatt betydning for implementering, likevel tyder forskning på at hva som faktisk skjer under endringsarbeidet ser ut til å være viktigere enn hvem som tar initiativ til endringen (Fullan, 2007). Funn i studien viser at flere styrerne var opptatt av å forankre arbeidet blant sine ansatte allerede fra starten. Dette ble gjort på forskjellige måter.

Flere av styrerne vektla at de brukte mye tid med personalet for å reflektere rundt endringsarbeidet og for å undersøke hva utfordringene var. Dette er i tråd med teori som vektlegger at det behov for endring må tydeliggjøres gjennom drøfting og refleksjon, og at det er gjennom refleksjon at styrer legger grunnlaget for det videre arbeidet (Fullan, 2007). Burke (2008) påpeker videre at det er snakk om å skape bevissthet rundt faktisk praksis og ønsket praksis. Det er først når behovet er formidlet og vedkjent at styrer kan benytte seg av Være Sammen programmet som verktøyet for å lede personalet for å realisere sine ønskede mål. Styrers evne til å skape en kultur og et klima hvor både personalet og foreldre føler eierskap til endringsarbeidet, er et sentralt aspekt ved initiering. (Ertesvåg og Oterkill, 2012)

En styrer oppgir at implementering av programmet ikke var noe de direkte hadde lyst til å starte med. Hun opplevde at barnehagen på dette tidspunktet ikke hadde særlig store utfordringer. Det kan tenkes at styrer på det tidspunktet ikke opplevde et reelt behov for endring, at den innstillingen som er nødvendig for å kunne engasjere seg i endringsarbeidet med motivasjon og iver, ikke var tilstede (Oterkiil og Ertesvåg, 2012). Samme styrer rapporterte at hun opplevde det noe utfordrende å motivere personalet til endringsarbeidet, noe som videre kan ha hatt betydning for implementeringskvaliteten. Dette kan ses i lys av teori som vektlegger at endringsarbeid som initieres på bakgrunn av avgjørelser gjort ovenfra og ned ikke vil lykkes, med mindre den forankres til personalgruppen som skal gjennomføre arbeidet (Fullan 2007).

Styrer i denne barnehagen rapporterer videre at de etter å ha jobbet med programmet i en periode ble mer bevisste sine behov, og forteller at de under implementering av programmet ble mer klar over hvilke utfordringer de faktisk hadde. Styrer oppgav også at det gikk en god del tid før de faktisk opplevde at de startet med selve programmet. Ser man resultatene i sammenheng med litteraturen, tyder det på at barnehagen ved initiering verken var klar eller hadde god nok kapasitet til endring, dette kan ha ført til vansker med å utvikle engasjementet og forpliktelsen til arbeidet (Oterkiil og Ertesvåg, 2012), (Midthassel og Ertesvåg, 2007).

Videre bekrefter funnene tidligere forskning som påpeker at manglende forståelse for hva som skal endres på og hvordan det skal endres, vil kunne gi alvorlige konsekvenser for implementeringen av programmet (Midthassel, U. V and S.K. Ertesvåg, 2008).

Styrers evne til å gi arbeidet retning ved initiering er i denne sammenhengen helt sentral for å lykkes med implementering. Forskning tyder på at endringsarbeidet fort kan bli ukoordinert og fragmentert dersom det ikke er kvalitet i leders arbeid (Fullan, 2007). Larsen (2005) påpeker at ledere trenger trening i å lede implementeringsprosesser, og at det må utvikles retningslinjer for deres arbeid med intervensjonen. Funn fra studien til Roland (2012a) viser at styrere i skoler som implementerte respektprogrammet ofte manglet den innovasjonsspesifikke kapasiteten, og at denne i svært liten grad ble utviklet i programperioden. Funn i denne studien viser at styrerne opplevde veilederutdanningen hadde styrket deres rolle og kompetanse som styrere. Veilederne på kommunalt nivå pekte

på at endringskompetanse blant styrerne i barnehagen ikke kan tas som en selvfølge, og at økt endringskompetanse vil ha betydning for å styrke implementering av Være Sammen programmet.

En gjennomgående beskrivelse av styrernes erfaringer i implementering av Være Sammen synes å være at de spesielt ved initiering jobbet mye med å gi arbeidet retning gjennom prosjektplanen. Flere snakket om behovet for formulere en klar plan, og formidle denne på en tydelig måte. I teorien betegnes transaksjonsledelse som atferd rettet mot å lede barnehagens daglige drift, og holde oppe status quo (Ertesvåg, 2012). Man kan se tegn til transaksjonell ledelse, eller det Leithwood og Beatty (2008) betegner som atferd rettet mot å "styre intervensjoner", blant annet i arbeidet rettet mot prosjektplanen. Noen styrere rapporterte å ha jobbet grundig med denne, mens andre forteller at den ikke ble klart nok formulert og at de derfor i etterkant ville tydeliggjøre den.

Styrere formidlet at endelig plan inneholdt tydelige tidsfrister, fordeling av ansvar, avklaring av temaer, og klare forventninger til hva barna skulle jobbe med basert på deres alder. En styrer vektla at hun planla å initiere arbeidet ved å ta det "i små skritt". Dette sier noe om hvordan styrer valgte å følge opp aktivitetene som ble planlagt. Det er mulig det å spre arbeidet i korte økter over hele barnehageåret, vil være mer effektivt enn å jobbe med store undervisningsbolker noen få ganger i året. Det kan tenkes at styrer ved å gjøre det slik synliggjorde programmet og vernet det mot å bli glemte.

En godt utarbeidet prosjektplan vil kunne fungere som et godt verktøy for å gi arbeidet retning. Prosjektplanen har i følge Greenberg et. al. (2005) betydning for implementeringskvaliteten. Forskning viser at leders evne til å formulere planen og motivere sine ansatte til å følge den vil være helt sentralt for vellykket implementering (Mitdhassel og Ertesvåg, 2008). På denne måten ser styrers ledelse av prosjektplanen ut til å utgjøre en kritisk faktor både for planlegging, oppfølging og evaluering.

Noen av styrerne som opplevde å ha jobbet grundig med prosjektplanen forteller også at de involverte alle sine ansatte i utarbeidelsen av denne. Dette synes å være en viktig del av det å gi arbeidet retning. Fullan (1992) vektlegger at man må tenke stort, men ikke gå i fellen av

å overstyre. Altså vil det at styrer gir personalet innflytelse over arbeidet, bidra til å styrke eierskap og forpliktelse til arbeidet. Det er grunn til å tro at involvering i dette arbeidet også bidro til å svekke negative holdninger og til å fjerne barrierer som personalet kunne ha til arbeidet ved initiering.

Det å ha en visjon for arbeidet er grunnleggende ved initiering (Burke, 2008) Det har også stor betydning for det å kunne gi arbeidet retning, og samle personalet rundt arbeidet (Leithwood og Beaty, 2008). Alle styrerne rapporterte å ha kjennskap til både barnehagens visjon og visjonen til Være Sammen. Det var imidlertid ulikheter i måten styrer formidlet visjonen.

Flere styrere rapporterer at brukte mye tid på det å definere og drøfte barnehagens visjon sammen med personalet. En styrer rapporterte om at de hadde hatt visjonen lenge, denne ble definert sammen med personalet. Hun hadde t hadde valgt å synliggjøre denne kontinuerlig i personalgruppen. Dette er i tråd med teori som vektlegger at det er fremmende for implementering dersom styrer klarer å synliggjøre en tydelig visjon og lytte til personalets innspill (Leithwood og Beatty, 2008). En styrer rapporterte om at hun benyttet seg lite både av barnehagens og programmets visjon. Blant annet skyldes dette at visjonen var for vid og lite konkret. Dette var i tillegg en visjon som var felles for alle barnehagene i den kommunen. Dersom styrer kunne stimulert til utvikling av felles visjon for sin barnehage, er det mulig at dette kunne ha økt motivasjonen og engasjementet blant personalet (Roland, 2012a).

Alle styrerne rapporterer at de ønsket å involvere alle sine ansatte tidlig i arbeidet med Være Sammen, og at de jobbet mye med å utvikle godt samarbeid innad i personalgruppen. Det var imidlertid klare forskjeller hos styrerne i forhold til hvordan de organiserte prosjektgruppene.

Noen prosjektgrupper bestod av hele lederteamet, mens andre bestod av styrer, en pedagogisk leder og en assistent/fagarbeider. Dette kan gi oss noen indikasjoner rundt hva styrer prioriterte i arbeidet, og i hvilken grad de klarte å distribuere arbeidet videre i personalgruppen. Det kan tenkes at de barnehagene som klarte å samle hele lederteamet i

prosjektgruppen vil ha større effekt av programmet. Ser man resultatene i lys av litteraturen er dette i sammenheng med leders evne til å distribuere arbeidet og involvere sine ansatte (Leithwood og Beatty, 2008).

Utfordringen kan ligge i å finne en balanse mellom grad av distribuering og grad av tydelig styring. For mye distribuering kan resultere i en vag opplevelse av retning og manglende effektivitet, mens for mye styring kan skape motstand og en påtvunget aksept for endringsarbeidet. Styrerne må dermed klare å finne en balanse mellom det å gi fra seg den totale kontrollen av gruppen og holde for stramt rundt arbeidet (Fullan, 1992).

5.2 Ledelse i utviklingen av en kollektiv kultur og kapasitetsbygging

En kommentar som stakk seg ut i intervjuene: *“Vi har jo en sånn praksis her at når vi setter i gang med noe så skal alle være med...”* Her kommer det fram hvilken verdi styrer så i fellesskapet og det å styrke betydningen av den kollektive kulturen i barnehagen. Hun opplevde dette var en suksessfaktor for det å drive endringsarbeid i barnehagen. Dette er i tråd med forskning som peker på at effekten av et tiltak ser til å være størst når en satser på problemløsning på organisasjonsnivå (Roland og Ertesvåg, 2011).

Resultatene tyder også på at styrerne i ulik grad klarte å engasjere kollegiet. Denne barnehagen utmerket seg ved at styrer klarte å forankre arbeidet med programmet i hele personalgruppen allerede ved initiering. I slike læringsfellesskap blir alle en viktig del av arbeidet, verdsatt for deres erfaring og ekspertise (Louis og Stoll, 2007).

Mer enn en metode, er det snakk om at styrer klarer å kunne bygge felles normer og verdier innad i barnehagen. Målet blir å bygge en kultur for “vi” og “oss” og “vårt”, hvor personalet kan samles om en felles oppgave og forplikte seg til denne. Teori påpeker at lederne spiller en viktig rolle i å motivere for en slik kollektiv kultur i organisasjonen, preget av gjensidig tillitt, respekt og støtte (Fullan, 1992). De skoler som har lyktes med implementering har hatt en rektor som har støttet opp om arbeidet, stimulert initiativtaking, delegert autoritet og samtidig aktivt involvert seg i prosjektgruppen (Fullan, 1992).

Resultatene tyder på at noen styrere kunne ha en tendens til å gå inn i en tilrettelegger rolle hvor de planla, organiserte arbeidet, og videre delegerte arbeidet. Dette er i tråd med transaksjonell ledelsesteori. Dette kan likevel problematiseres dersom det er slik at det går ut over deres evne til å skape engasjement, motivere og inspirere personalgruppen. En veileder påpekte at hun hadde erfaring med styrere som meldte seg ut. En leder må framstå som en synlig leder underveis i hele endringsprosessen, og manglende tilstedeværelse kan skape mismot (Leithwood et. al, 2008). Dette støttes også opp under studier gjort av Roland og Ertesvåg (2011) som viser at arbeidet avtok når ledelsen sluttet å vise retning for arbeidet.

Utfordringen ligger sannsynligvis i styrers evne til å kunne balansere mellom atferd knyttet transaksjonelle og transformatorisk ledelse. Altså i balansegangen mellom det å være en leder som motiverer, og engasjerer seg på likt nivå med personalet, og samtidig være en sterk og tydelig leder som gir arbeidet retning. Det er videre med på å bygge opp under teori som vektlegger at transformatorisk ledelse og transaksjonell ledelse forsterker hverandre (Ertesvåg 2012).

Forskning tyder på at utviklingen av en kollektiv kultur vil kunne øke skolens evne til problemløsning og gjøre den bedre rustet til å håndtere ulike utfordringer under endringsarbeidet (Ertesvåg og Roland, 2011). Dette kan ses i sammenheng med barnehagens kapasitet for endring, altså at personalet har de ferdigheter, kunnskaper og handlinger som må til for å lykkes med implementeringen (Oterkiil og Ertesvåg, 2012).

Flere styrere påpekte betydningen av å ha forelesere utenfra, noe som er et viktig aspekt ved støtteapparatet rundt programmet, og som bidrar til å styrke barnehagens kapasitet (Greendberg mfl., 2005). Det er likevel styrer som i bunn og grunn har hovedansvaret for legge til rette for et slikt arbeid, og følge opp det som er blitt sagt. Forskning viser at ledelse ser ut til å være den viktigste enkeltfaktoren for implementering av programmer i skolen (Midthassel & Ertesvåg, 2008), (Larsen, 2005). Dette er noe styrere og veiledere også påpekte som grunnleggende for å lykkes med endringsarbeid. Funn viser at flere styrere opplevde at det å fornye arbeidet underveis og holde arbeidet varmt var en utfordring ved implementering.

5.3 Betydningen av å gi støtte og stille krav

Individuell støtte forutsetter at styrer kjenner sine ansatte, og dermed kan tilby relevant og oppriktig støtte. Denne type atferd vil sannsynligvis også påvirke andre sentrale faktorer ved transformasjonsledelse, som det å gi arbeidet retning. Det kan videre kobles opp til leders evne til å bygge tillitt innad i organisasjonen, noe som i følge Fullan (2007) er grunnleggende for å styrke organisasjonens effektivitet og det å kunne lykkes med endringsarbeidet.

En styrer sa om sin rolle som leder at målet hennes var å kjenne alle sine ansatte og vite hva personalet opplevde utfordrende. Denne styreren poengterer et grunnleggende aspekt ved det å gi støtte, nemlig at hun er relasjonsorientert og kjenner sine ansatte. Dette er en av byggesteinene ved transformatorisk ledelse, slik Leithwood og Beatty (2008) beskriver den.

Likevel er det store utfordringer i det å kunne tilby denne type støtte. For det første er det snakk om å prioriteringer. Styrernes mange roller og ansvarsoppgaver, kan føre til at de føler de må begrense tiden de bruker på å bygge relasjon til hvert enkelt ansatt i barnehagen (Louis og Stoll, 2007). Det snakk om å kunne investere tid hos sine ansatte for så i etterkant kunne høste deres forpliktelse og engasjement for arbeidet. Det kan videre si noe om at man har respekt for sine kollegaer og er oppriktig interessert i dem (Leithwood og Beatty, 2008).

For det andre vil det å kunne gi støtte være avhengig av hvorvidt man selv som leder er reflektert rundt sine holdninger og verdier til det å bygge relasjoner. Ledelse starter i deg selv, det er personlig hevder Burke (2008). Det er viktig å kjenne seg selv, kjenne sine egne følelser, og være åpen og kongruent, spesielt i møte med egen tilkortkommenhet. Videre oppfordrer Leithwood et al. (2008) ledere til å videre ikke bare se innover seg selv, men å invitere andre inn i sin verden. Altså å våge å komme i kontakt med hverandre, og på dette grunnlaget motivere hverandre til endring.

Resultatene indikerer videre at styrerne hadde ulikt syn når det gjaldt å gi sine ansatte støtte. Flere måtte tenke seg godt om da dette spørsmålet ble stilt. De pekte på betydningen av å være refleksjonspartner og veileder underveis i endringsarbeidet. Andre opplevde de gav støtte gjennom å bidra med kompetanseheving gjennom planleggingsdager og personalmøter, og ved å ta del i vanskelige foreldresamtaler. Vi kan se utøvelse av

transformasjonsledelse i deres beskrivelser rundt det å gi støtte (Leithwood og Beatty, 2008).

Leithwood vektlegger et annet viktig aspekt ved transformasjonsleder, nemlig evnen til å ha høye forventninger og stille krav til personalet (ibid.). Det ligger nærmest naturlig i lederrollen å stille krav til sine ansatte. Funn i studien viser at styrerne hadde delte meninger om det å stille krav til sine ansatte. En styrer opplevde at det til tider kunne være vanskelig å stille krav som styrer, men at hun gjennom å bygge et solid lederteam, lettere kunne stille disse kravene og ha høyere forventninger til personalet. Dette er i tråd med teori som vektlegger betydningen av å distribuert ledelse og det å kunne involvere personalet i arbeidet (Fullan, 1992).

Andre styrere påpekte at de hadde mange forventninger til sine ansatte. Personalet skulle blant annet delta, være lojale til programmet, ta ansvar for det som var delegert. Videre skulle de gjennomføre det som var blitt bestemt, vokse i rollen som varm og grensesettende voksen, sette av tid med barna, våge å ta opp vanskelige ting med foreldrene, og benytte seg av materialet ved programmet selv om det er krevende. Dette er kun noen av de forventningene styrerne hadde.

Det å stille krav til sine ansatte er med på å utvikle barnehagens kapasitet, ved at de ansatte gis ulike faglige utfordringer. Fordi vi i dag finner et så stort sprik i de ansattes fagkompetanse i barnehagen, er det spesielt viktig at styrer klarer legge til rette for faglig utvikling, slik at personalet kan jobbe fra et felles ståsted mot oppnåelsen av et felles mål.

En annen måte å takle dette spriket på er ved å ta utgangspunkt i hva alle ansatte kan, mer enn hva de ikke kan. På denne måten senkes også kravene, slik at fallhøyden ikke blir så stor, og frykten for å starte med noe nytt blir mindre (Burke, 2008). Utfordringen ser ut til å ligge i det å kunne stille realistiske krav, ved at styrer tar utgangspunkt i det alle kan, og samtidig satse stort ved å ha høye forventninger til arbeidet.

Hvordan styrer så vurderer "hva alle kan" er en annen sentral faktor. Her er det snakk om at styrer kan ha tro til personalet sitt. Dette var noe som ble påpekt i intervjuene, nemlig det at de hadde et dyktig personal å forholde seg til og et sterkt lederteam. Dette kan ses i lys av

teori om barnehagens kapasitet, hvor styrer vurderer personalets kapabelt i den forstand at de har de ferdigheter, kunnskaper og handlinger som må til for å lykkes med arbeidet (Oterkiil og Ertesvåg, 2012). Forskning tyder på at troen på evnen til å lykkes med endringsarbeidet er en viktig faktor i det å skape "readiness" i et individ (Cunningham i Oterkiil og Ertesvåg, 2012: 78). En styrer gikk så langt som å si at kun de beste fortjente å jobbe med barn, og at hver og en av hennes ansatte var håndplukket til yrket. Dette var et prinsipp hun var opptatt av å formidle til ansatte. I dette motiveres personalet ved at det vises tillitt til og ansvarliggjøres. Dette kan så videre danne et godt utgangspunkt for organisasjonens videre læring og utvikling. Motivasjon og troen på å lykkes er sådan helt grunnleggende for endringsarbeidet (Fullan, 2007).

5.4 Styrers evaluering av endringsarbeidet

Teori peker på at det å kunne kartlegge og evaluere arbeidet er i tråd med det å kunne styre intervensjonen (transaksjonell ledelse). Dersom barnehagen skal få utbytte av endringsarbeidet, er systematisk evaluering nødvendig. Denne bør gjennomføres før, underveis og etter endt intervensjon for å kunne kartlegge effekten (Ertesvåg, 2012).

En styrer vektla betydningen av systematisk evaluering. Hun påpekte at det var lett å huke av og si at de hadde vært gjennom de ulike aktivitetene i prosjektplanen, og at man gjerne kunne slå seg til ro med det. Likevel ville ikke dette nødvendigvis føre til at intervensjonen hadde hatt en signifikant effekt. Fixen (2005) vektlegger blant annet at reell implementering skjer, ikke bare ved å ha planer skrevet ned på et papir, eller gjennom trening og kapasitetsbygging, men hovedsakelig når disse prosedyrene og prosessene benyttes slik at det gir en effekt i tråd med endringens målsetting.

Systematisk evaluering må skje allerede ved initiering, ved at styrer i lag med personalet kartlegger virksomheten og på bakgrunn av dette formulerer tydelige og klare mål for arbeidet. Dette forutsetter at styrer har kompetansen og konkrete kartleggingsverktøy å kunne jobbe ut ifra (Ertesvåg, 2012). Mine funn tyder på at styrerne i liten grad tar i bruk *systematisk* evaluering av arbeidet med Være Sammen. Flere av styrerne påpeker at årsakene til dette var at de ikke prioriterte det, og/eller manglet kompetanse på det området.

Resultatene viser at prosjektplanen ble brukt som verktøy for å evaluere arbeidet. Dette forutsetter at styrer og øvrige ansatte har gjort en god jobb med å formulere denne på en klar og tydelig måte, slik at den i etterkant faktisk kunne brukes til å evaluere det som var ment å evalueres. Funn viser at to styrere strevde med formulering av denne planen ved initiering, mens to andre styrere hadde jobbet grundig med prosjektplanen allerede ved initiering. En styrer hadde i tillegg brukt tid sammen med personalet, på å formulere mål for barnas atferd med utgangspunkt i barnas alder. De evaluerte videre arbeidet ved å legge det inn i årsplanen og årshjulet, slik at det kunne evalueres underveis på lik linje med alt annet i barnehagens arbeid. Det kan tenkes evaluering av arbeidet kan ha vært krevende ettersom programmet i seg selv fortsatt var i utviklingsfasen ved implementering.

Videre er det ikke bare snakk om å kunne evaluere arbeidet, men også i stor grad snakk om å vite hvordan man skal behandle og nyttiggjøre seg resultatene av den evalueringen. Her og innebærer dette at styrer har kompetanse nok til å kunne iverksette nødvendige og relevante tiltak (Ertesvåg, 2012).

Det er vanskelig å si noe konkret om implementeringskvaliteten ved de enkelte barnehagene, og det er heller ikke noe jeg skal ta stilling til her. Målet har vært på bakgrunn av styreres og veilederes beskrivelser, å trekke noen konklusjoner rundt hva styrer har gjort som har bidratt til å fremme implementering av Være Sammen. Altså kan styrers utøvelse av transformatorisk ledelse således si oss noe om implementeringskvaliteten.

Oppsummert, har denne delen omhandlet 4 hovedaspekter ved ledelse som har hatt betydning for implementering. Disse er blitt utviklet med utgangspunkt i resultatene og teori rundt tematikken.

Det første hovedområdet er utøvelse av transformatorisk ledelse ved initiering av endringsarbeidet. Jeg har drøftet ulike type lederatferder som har vært sentrale for endringsprosessen, da spesielt knyttet til initiering. Deriblant har jeg vektlagt styrernes evne til å skape refleksjon, bygge kapasitet, gi arbeidet retning og formidle visjonen, involvere og distribuere arbeidet, og formulere en tydelig prosjektplan.

Videre har jeg drøftet styrers betydning for kapasitetsbygging og utviklingen av en kollektiv kultur i barnehagen. Forskning indikerer at implementering av program som Være Sammen

krever sterkt fokus på utøvelse av ledelse, spesielt styrers rolle i å legge til rette for og etterspørre kollektiv ledelse (Roland, 2012a). Jeg har drøftet hvordan styrerne ved å verdsette kollektivt arbeid og stille krav til sine ansatte kan utvikle barnehagens kollektive kultur og styrke barnehagens kapasitet for endring.

Under tredje hovedtema har jeg drøftet styrernes evne til å støtte og stille krav til sine ansatte. Da har jeg vektlagt relasjonsaspektet ved transformatorisk ledelse, og styreres holdninger rundt det å prioritere denne type ledelse. Styrers evne til å stille krav på bakgrunn av sin relasjon til personalet, ved å vise sine ansatte tillitt og tro på at de kan lykkes med arbeidet. Jeg har avslutningsvis drøftet styrers evne til å systematisk evaluere arbeidet. Styrers bruk av prosjektplan er også blitt drøftet her.

5.5 Metodiske vurderinger

Denne studien har vært krevende og svært kompleks. I etterkant ser jeg at det hadde vært hensiktsmessig å kunne intervju personalet, og på denne måten fått deres syn på styrernes rolle i implementering. Observasjon hadde også kunne styrket datagrunnlaget mitt. Likevel på grunn av prosjektets omfang, har jeg ikke sett det mulig å gjennomføre en studie som omfatter flere intervju personer eller andre metoder enn det jeg har valgt.

Selv om jeg søkte en klar og kort formulering av spørsmålene mine i intervjuene, ser jeg i ettertid at noen av dem ble for lange og at jeg kunne vært tydeligere i spørsmål vedrørende styrers rolle. Dette kan ha påvirket svarene som ble gitt og resultatene.

-
-

6. Konklusjon

Problemstillingen min har vært hvordan styrers ledelse kan fremme eller hemme implementering av Være Sammen. Dersom vi ser resultatene i sammenheng med litteraturen det er vist til tidligere, tyder det på at styrerne i ulik grad har utvist transformatorisk ledelse, og dermed i ulik grad lykkes med å fremme implementering av Være Sammen programmet.

Noen styrere opplevde programmet var relevant og i tråd med barnehagens utfordringer, og klarte å formidle behovet for programmet overfor sine ansatte, mens andre strevde allerede ved initiering med å skape et reelt behov for endring blant sine ansatte. Dette kan ha vært hemmende for implementering da det kan ha ført til manglende engasjement, motivasjon og forpliktelse til arbeidet (Fullan, 2007). Det er også mulig barnehagen manglet kapasitet til endring (Oterkiil og Ertesvåg, 2012).

Styres evne til å benytte seg av visjonen har vært fremmende for implementering, likeså at de evnet å sette av tid til refleksjon og kapasitetsbygging. Dette kan ses i sammenheng med styrers evne til å styre intervensjonen (Leithwood og Beatty, 2008) . Det var likevel flere som rapporterte at de strevde med å holde arbeidet varmt og kunne formulere en klar og tydelig prosjektplan. Utydelig prosjektplan kan ha vært hemmende for implementering, blant annet ved at det hindret personalet i å kunne involvere og forplikte seg til i arbeidet, og ved at det vanskeliggjorde evaluering av arbeidet underveis og ved endt implementering (Greenberg mfl., 2005) (Fullan, 1992).

De fleste styrerne stilte tydelige krav til sine ansatte spesielt ved initiering. Spesielt fremmende er det dersom styrer klarer å stille krav med utgangspunkt i fellesskapet og er kollektivt orienterte i måten disse kravene stilles på (Ertesvåg, 2012) (Louis og Stoll, 2007), og dersom styrer etterspør og følger opp de avtalene som er gjort (Midthassel og Ertesvåg, 2008)

Et grunnleggende aspekt ved transformatorisk ledelse er at leder må være relasjonsorientert, opptatt av å bygge tillitt innad i organisasjonen (Leithwood og Beatty,

2008). Av fire styrere var det kun en som vektla betydningen av dette. Det er mulig dette kan skyldes manglende prioriteringer eller kompetanse på dette området.

Funn tyder på at styrer må ha tilstrekkelig endringskunnskap for å gjennomføre et komplekst program som Være Sammen. Dette er blitt understreket også av tidligere forskning på området (Larsen, 2005) (Roland, 2012a). Videre viser funn at styrerne ettersøkte mer kunnskap i forhold til det å kunne kartlegge og evaluere arbeidet. Noen styrere utøver ledelse på en slik måte at selve atferde direkte har vært fremmede for implementering, men noen har også fremmet implementering indirekte ved å bygge kollektiv kultur og drive kompetanseheving.

Når det gjelder balansegangen mellom transformatorisk og transaksjonell ledelse, ser det ut til at styrerne er mer komfortable med atferd rettet mot det å styre intervensjonen, enn det relasjonsorienterte og det å kunne skape engasjement og forpliktelse til arbeidet. Styrer må altså evne å kunne balansere mellom atferd knyttet transaksjonelle og transformatorisk ledelse (Ertesvåg, 2012). Videre er viser funn at styrer må kunne balansere mellom grad av distribuering og grad av tydelig styring av intervensjonen.

6.1 Implikasjoner for forskning og praksis

Min studie belyser hvordan styrerne har ledet Være Sammen programmet. De har ledet barnehagene gjennom en kompleks endringsprosess. Deres og veiledernes beskrivelser hvordan transformatorisk og transaksjonell ledelse utøves i barnehagen idag. Studien er videre med på å støtte opp under forskning som vektlegger at ledelse er den viktigste enkeltfaktor for en vellykket implementering av programmer (Midthassel og Ertesvåg, 2008) (Larsen, 2005). Skal man lykkes med implementering av Være Sammen og liknende program i barnehagen er det nødvendig å ha et økt fokus på utvikling av styrere som transformatoriske ledere, de må kunne utvikle kapasiteten og kompetansen som skal til for å lede barnehager i nye endringer. Dette spesielt med hensyn til det å kunne drive relasjonsorientert ledelse og utvikle barnehagens kollektive kultur.

Ved initiering av et slikt arbeid kan det være nødvendig at styrer kartlegger barnehagen, med hensyn til hvilke utfordringer som eksisterer, og med dette i mente kunne vinkle inn

Være Sammen programmet, og enda mer spesifikt: det autoritative perspektivet. På denne måten vil arbeidet kunne oppleves relevant, motiverende og gi mening. Videre kan det være viktig at styrer i lag med personalet, formulerer en tydelig prosjektplan, og i denne sprer arbeidet slik at arbeidet kan bære preg av små bolker spredd over hele barnehageåret, mer enn store lange bolker som kan fragmentere arbeidet. Det hadde også vært nyttig dersom styrerne kunne nyttiggjøre seg av flere ulike kartleggings –og evalueringsverktøy.

6.2 Implikasjoner for framtidig forskning

Det er gjort lite forskning i barnehagen fra tidligere, spesielt i forhold til implementering. Jeg har fokusert mest på styrers rolle, og i liten grad berørt resten av personalet. Det kunne vært interessant å gjøre en liknende studie ved å intervjuer pedagoger, fagarbeidere og assistenter, få deres erfaringer og tanker rundt ledelse av denne type endringsarbeid. Videre forskning kan dreie seg om en videreutvikling av hovedtemaene i studien. Spesielt temaet som omhandler styrers betydning for barnehagens "readiness" og kapasitet kan være interessant å studere videre. Samspillet mellom styrer og barnehagen i forhold til det å utvikle kollektive prosesser kan også utgjøre et eget forskningsfelt. Kvantitative undersøkelser på rundt dette temaet i ville vært en viktig og nyttig oppfølging av studien.

Litteraturliste

- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and Adolescent Development*. I R.M. Lerner, AC. Petersen & J. Brooks –Gunn (red), Encyclopedia of Adolescence (s. 746 -758) New York: Garland
- Burke W. (2008), *Organization Change*. California, USA: Sage Publications, Inc.
- Bush T. og D. Glover (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham:NCSL
- Domitrovich, C. E., C.P. Bradshaw et al. (2008). *Maximizing the implementation quality of evidence – based preventive interventions in schools: A conceptual framework*. Advances in School Mental Health Promotion 1 (3)
- Ertesvåg S.K. (2012) *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk
- Ertesvåg S.K. & Roland, E (2011). *Leiing i skuleomfattande tiltak*. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K.
- Ertesvåg og E. Roland (red.) Tidlig intervensjon i systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg S.K, Roland P., Vaaland S.G, Størksen S., Veland J. (2010) *The challenge of continuation: Schools´continuation of the Respect program*. Journal of Educational Change, 11:323-344.
- Fixsen D.L, Naoom S.F., Blasé K.A, Friedman R.M og Wallace F. (2005) *Core implementation research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: Univiersity of South Florida.
- Fullan (2007), *The New Meaning of educational change (3 ed.)* New York: Teacher College Press.
- Fullan (2011), *Change Leader*. Jossey Bass
- Gall, M. D., Gall, J.P & Borg, W.R. (2003) *Educational Research – an Introduction*. Boston.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. Promotion of Mental Health and Prevention of mental and Behavior Disorders, (3).
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kaufmann og Kaufmann, (2003) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget

Larsen T. (2005) *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step*. PhD Thesis. University of Bergen, Bergen.

Leithwood K. A og Sun J. (2012) The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A meta –Analytic Review of Unpublished Research. *Education Administration Quarterly* 48: 387 -423

Leithwood, K., Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Louis og Stoll (2007) *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Mc Graw – Hill, Open University Press.

Midthassel, U. V and S.K. Ertesvåg (2008). *Schools implementing Zero: the process of implementing an anti –bullying program in six Norwegian compulsory schools*. *Journal of Educational Change* 9 (2): 153 -172

Midthassel U. & Roland, E (2011). Zero et program mot mobbing I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg og E. Roland (red.) *Tidlig intervensjon i systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Oterkiil, C. & Ertesvåg, S.K. (2012) *Schools' readiness and capacity to improve matter*. *Education Inquiry*.3.1, 71-92. (Nivå 1)

Oterkiil, C. & Ertesvåg, S.K. (submitted) *Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention*

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Roland P. (2012a) Avhandling: *implementering av skoleutviklingsprogramet Respekt*. Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet.

Roland P. (2012b) Vi vet hva vi vil. Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling. Senter for atferdsforskning og Foreningen "Være Sammen".

Skogen og Sørli (1992), *Innføring i innovasjonsarbeid*. Universitetsforlaget

Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretativ phenomenological analysis: Theory, method and reseach*. London: Sage Publications.

Silverman D. (2005) *Doing qualitative research: a practical handbook*. SAGE publications Ltd.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

Hentet fra internett:

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), Tidlig innsats for livslang læring.
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFFS.pdf>

Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen.
<http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFFS.pdf>

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Lov om barnehager (2005). 17.6.2005. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/F-08-2006.pdf>

Figurliste

Figur 5: Endringsprosessen (Fullan, 2007).....	s.11
Figur 6: Implementeringskvalitet (Greenberg m.fl. 2005).....	s. 20
Figur 7: Ulike faktorer som har betydning for implementering (L. López)	s.25
Figur 8: Transformasjonsledelse - 4 sentrale lederatferder (L. López).....	s. 26
(Basert på teori fra Leithwood og Beatty, 2008)	

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org. nr. 985 321 884

Sigrun Karin Ertesvåg
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 03.01.2013

Vår ref: 32516 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32516	<i>Lederrollen ved implementering av "Være Sammen"</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sigrun Karin Ertesvåg
Student	Laura Milena Lopez

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laura Milena Lopez, Eldfiskbakken 3 B, 4028 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32516

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 16.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Lederrollen i implementering av Være Sammen programmet

Hei, mitt navn er Laura Milena López. Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Masteroppgaven min har tilknytning til Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Hensikten med oppgaven er å undersøke *ledelse av Være Sammen programmet, og hvordan denne kan påvirke implementeringen*. Temaet er endringsledelse i barnehagen. Jeg tenker dere vil kunne gi meg svært nyttig og viktig informasjon, og sender derfor med dette brev mer utfyllende informasjon og en samtykkeerklæring.

Spørsmålene vil blant annet dreie seg om hvilke tanker dere har til ulike lederroller/ lederatferder ved implementering av programmet, blant annet iforhold til det å formidle visjonen, legge grunnlag for samarbeid og støtte opp arbeidet underveis. Jeg er også opptatt av å høre hvilke tanker og erfaringer dere har hatt til hindringer og/eller styrker ved implementering av programmet. Jeg er selvsagt utrolig takknemlig for deres bidrag.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg (Eldfiskbakken 3b, 4028 STAVANGER)

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 91322846, eller sende en e-post til laura_milopez@stud.uis.no.

Min veileder er Sigrun Ertesvåg og hun kan kontaktes på epost: sigrun.ertesvag@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Laura Milena López

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, om anonymitet og er villig til å delta i studien.

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg 5

Intervjuguide - Styrer

Kapasitet og Readiness

- Kan du si noe om bakgrunnen for at barnehagen ønsket å delta i programmet?
- Kan du si noe om noe som er spesielt utfordrende når man skal i gang med et program som dette?
- Hvordan opplever du dette utgangspunktet for deltakelse kan ha påvirket implementeringen?
- Hvilke behov opplevde du barnehagen hadde før VS startet?

Gi arbeidet retning

- **Hva legger du i ordet visjon?**
- Kan du gi eksempler på hvordan bghs visjon har blitt styrket gjennom VS?
- Kan du gi eksempler på hvordan VS målsetning har blitt synliggjort for personalet?
- **På hvilken måte opplever du personalet har fått reflektert/drøftet rundt VS ?**
- Har personalet gitt uttrykk for at VS opplevdes som relevant mht. til sitt arbeid i bhg?
- **Hva legger du i ordet forventninger?**
- Hvilke forventninger hadde du til dine ansatte underveis i VS?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan disse forventningene ble synliggjort overfor de ansatte?

Utvikle kapasitet hos ansatte

- **Hva legger du i ordet støtte?**
- På hvilken måte har du forsøkt å støtte personalet underveis?
- **Gi faglige utfordringer:**
- På hvilken måte tenker du undervisning (veiledning) har bidratt til å styrke personalets kompetanse?
- **Hvordan opplever du å ha vært rollemodell for arbeidet med VS?**
- Kan du gi eksempler på dette?

Endre organisasjonen:

- **Hva legger du i ordet samarbeid?**
- På hvilken måte tenker du barnehagen har blitt bedre til å samarbeide etter VS?
- **Hva legger du i det å delegere ansvar?**
- Kan du gi eksempler på hvordan du har delegert ansvar hos personalet mht. VS?

Styre intervensjonen: Behandling av data

- På hvilken måte har barnehagen evaluert arbeidet med VS?
- (Hvis ja) Hvordan er det tenkt/tenker du at resultatene evaluering kan benyttes videre i arbeidet?

Styre intervensjonen: utfordringer/styrker

- **Hva opplever du har vært utfordrende i implementeringen av VS?**
(arbeidsbelastning/tidkrevende/faglig kompetanse/ personalutskifting/ distraksjoner)
- Kan du gi eksempler på hvordan det er forsøkt å håndtere disse?

- **Hva opplever du har vært med på å styrke implementeringen av VS?**
- Kan du gi eksempler på hvordan det er blitt arbeidet videre med disse?

Vedlegg 6

Intervjuguide - Veileder

Kapasitet og Readiness

- Kan du si noe om mulige årsaker barnehagene hadde for å delta i programmet?
- Hvordan opplever du utgangspunktet for deltakelse kan ha påvirket implementeringen?
- Fikk du et inntrykk av hvilke behov barnehagene hadde før VS startet? Evt. utdype dette nærmere.

Gi arbeidet retning

- **Hva legger du i ordet visjon?**
- Kan du gi eksempler på hvordan styrerne har belyst barnehagens visjon?
- Kan du gi eksempler på hvordan styrerne har synliggjort målsetningen med VS for personalet?
- **På hvilken måte opplever du personalet har fått reflektert/drøftet rundt VS ?**
- Har styrerne/personalet gitt uttrykk for at VS opplevdes som relevant mht. til sitt arbeid i bhg?
- **Hva legger du i ordet forventninger?**
- Hvilke forventninger opplever du styrerne har hatt til sine ansatte?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan disse forventningene er synliggjort overfor de ansatte?

Utvikle kapasitet hos ansatte

- **Hva legger du i ordet støtte?**
- På hvilken måte har styrere gitt de ansatte støtte underveis?
- **Gi faglige utfordringer:** På hvilken måte tenker du undervisning (veiledning) har bidratt til å styrke personalets kompetanse?
- **Hvordan opplever du styrerne har vært rollemodeller for arbeidet?**
- Kan du gi eksempler på dette?

Endre organisasjonen:

- **Hva legger du i ordet samarbeid?**
- På hvilken måte tenker styrerne har jobbet for å tilrettelegge for å bedre samarbeidet i bhg etter VS?
- **Hva legger du i det å delegere ansvar?**
- Kan du gi eksempler på hvordan styrere har delegert ansvar hos sine ansatte mht VS?

Styre intervensjonen: Behandling av data

- Vet du om barnehagene har evaluert arbeidet med VS underveis? Eksempler?
- (Hvis ja) Hvordan er det tenkt/tenker du at resultatene evaluering kan benyttes videre i arbeidet?

Styre intervensjonen: utfordringer/styrker

- **Hva tenker du har vært mest utfordrende i implementeringen av VS?**
*(arbeidsbelastning/tidkrevende/faglig kompetanse/ personalutskifting/
distraksjoner)*
- Kan du gi eksempler på hvordan det er forsøkt å håndtere disse?
- **Hva tenker du har vært med på å styrke implementeringen av VS?**
- Kan du gi eksempler på hvordan det er blitt arbeidet videre med disse?