



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Barnehagevitenskap	Vårsemesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Bjørg Danielsen Jølbo (signatur forfatter)
Veileder: Margaret Færevaaag	
Tittel på masteroppgaven: Kompetanseheving og endring i barnehagene som følge av <i>Stavangerprosjektet – Det lærende barnet</i> , og hvilke lederfunksjoner er viktige i den sammenhengen. Engelsk tittel: Has there been a change in the kindergarten's professional competence from before to after the <i>Stavangerproject – The learning child</i> , and how has the leaders contributed to the possible changes.	
Emneord: Kompetanse, kompetanseheving, læring Endring, ledelse, lederfunksjoner, barnehage	Sidetall: ...73 sider..... + vedlegg/annet: 8 sider vedlegg + Sammendrag,forord,innhold,referanser Stavanger, ...09.05.2014..... dato/år

Forord

Nå er fire år med studier snart over. De har vært lærerike og utfordrende. Vi har vært en flott gjeng med damer som har oppmuntret og hjulpet hverandre gjennom de ulike arbeidskrav og eksamener. Jeg vil takke dere for kjekke år og for nye vennskap.

Oppgaven som nå leveres er bearbeidet og tygget på i over et år. Jeg gir den fra meg med lettelse og gleder meg til å tenke på noe annet! Nye utfordringer venter og jeg er stolt og glad for at en mastergrad nå endelig er innen rekkevidde!

Takk til informanter, veileder Margaret Færevaa, kolleger og familie! Spesielt takk til min norsklærer-datter Ingri som har lest korrektur og kommet med mange gode innspill og råd i innspurten. Og takk til min tålmodige og støttende mann Ove. Nå skal vi igjen gå turer sammen i helgene!

Stavanger, mai 2013

Bjørg Danielsen Jølbo

Sammendrag

Formålet med oppgaven er å finne ut om det har vært en kompetanseheving og endring i barnehagene som deltok i *Stavangerprosjektet – Det Lærende barnet* i perioden 2007- 2012, samt å kartlegge hvilke ledelsesfunksjoner som er viktige i denne sammenheng.

Stavangerprosjektet har hatt fokus på observasjon av barn på fire ulike områder når de er 2,5 år og 4,5 år for å identifisere utviklingsfaktorer som kan ha påvirkning på barnas framtidige lese- og skriveferdigheter. I denne oppgaven er syv av styrerne i barnehager som deltok i Stavangerprosjektet intervjuet i en kvalitativ undersøkelse.

Teori om erfaringslæring har vist at kompetanseheving og endring i praksis henger nøye sammen, og er vanskelig å skille. Ny læring er en forutsetning for kompetanseheving, og læring skjer ofte gjennom praksis, som igjen fører til ny læring. Metoder og holdninger kan også endres som en konsekvens av dette. I oppgaven blir ledelse definert som en funksjon, og styreren i barnehagen utfører sin ledelse ved hjelp av ulike ledelsesfunksjoner. Disse funksjonene kan utføres forskjellig og studien retter søkelys mot to typer ledelse: transformasjonsledelse og transaksjonsledelse. Styrerens personalledelsesfunksjoner blir trukket fram her, noe som blant annet involverer styrerens evne til å motivere og inspirere personalet.

Resultatene av undersøkelsen viser at observasjonspraksis er endret i alle barnehagene som var med i Stavangerprosjektet. Styrerne mener at personalet i barnehagen observerer mer strukturert og de observerer mer enn tidligere. Det er også blitt et større faglig fokus i møtene i barnehagen. Den omfattende observasjonen har også ført til et endret syn på barnet i noen barnehager, og dermed også mer fokus på hva de voksne barnehagen kan gjøre for å stimulere til høyere mestring hos barnet. Det har hatt betydning for kompetanseheving og endring at de ansatte har opplevd prosjektet som nyttig og meningsfullt. I undersøkelsen kommer det også frem at det har vært viktig for endringen i observasjonspraksis og holdninger. Assistentene i de barnehagene som har vært med i undersøkelsen har, i følge styrerne, hatt større kompetanseheving enn barnehagelærerne. Årsaken til dette kan være prosjektets praktiske og konkrete observasjonsmetode, som kan legge grunnlag for en erfaringslæring hvor det praktiske utgangspunktet for handlingene har vært i fokus.

Resultatene har også vist at graden av endring kan henge sammen med i hvilken utstrekning styreren har motivert og inspirert personalet, noe som igjen har sammenheng med i hvor stor grad styreren selv har vært involvert og motivert i prosjektet. Det har også vært viktig at styreren har formidlet prosjektet slik at det har ført til en indre motivasjon, eller en integrert regulert ytre motivasjon hos personalet. Hvor mye styreren har brukt *transformasjonsledelse* framfor *transaksjonsledelse* har hatt betydning for kompetanseheving og endring. Dette kommer fram i sammenligningen av to styrere som selv har ulik motivasjon til prosjektet. I den barnehagen som hadde en tydelig leder som tok ansvar i prosjektet, har det vært størst kompetanseheving og endring. Prosjektet ble bestemt sentralt og pålagt barnehagene. Denne «top-down»-bestemmelsen har hatt positiv effekt i barnehagene og jeg har i oppgaven sett på teori som kan forklare dette.

Innhold

Innhold	5
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Stavangerprosjektet – Det lærende barnet.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Definisjoner og avgrensninger.....	10
1.5 Faglig og teoretisk tilnærming.....	12
1.6 Oppgavens struktur	13
2. Teori.....	13
2.1 Kompetanseheving.....	13
2.1.1 Barnehagen som en lærende organisasjon	14
2.1.2 Peter Senge sine fem disipliner	14
2.1.3 Læring.....	17
2.1.4 Kompetanseheving individuelt og i organisasjonen.....	19
2.1.5 Kompetanseheving og formell læring	20
2.1.6 Motivasjon og mening.....	21
2.1.7 Styrerens rolle i utvikling av kompetanse	23
2.2 Ledelse og ledelsesfunksjoner.....	24
2.2.1 Transformasjonsledelse.....	25
2.2.2 Styrerens ledelsesfunksjoner	27
2.3 Endring og endringsledelse	30
2.3.1 Endring av holdninger	32
2.3.3 Endringsledelse.....	32
3. Metode	33
3.1 Metodologiske overveielser	33
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	33
3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	34
3.1.3 Analysemetode.....	34
3.2 Datainnsamlingen.....	36
3.2.1 Utvalgsprosedyre.....	36
3.2.2 Forberedelse av intervju.....	37
3.2.3 Gjennomføring av intervju	37

3.2.4 Analyse	38
3.2.5 Etske refleksjoner	39
3.2.6 Forskerrollen	40
3.3 Relabilitet og validitet	41
4. Presentasjon av resultatene	42
4.1. Kompetanseheving.....	42
4.2 Endringer i barnehagen som følge av prosjektet	47
4.3 Ledelsesfunksjoner og styrerens rolle.....	51
5. Drøfting.....	55
5.1 Kompetanseheving.....	55
5.1.1 Motivasjon.....	56
5.1.2 Kompetansen i barnehagen	58
5.1.3 Barnehagen som lærende organisasjon.....	60
5.2 Endringer i barnehagen som følge av prosjektet	62
5.2.1 Endret syn på barnet	63
5.2.2 Endret observasjonspraksis.....	65
5.2.3 Endring i møtepraksis	65
5.3 Ledelse og ledelsesfunksjoner.....	66
5.3.1 Ledelsesfunksjoner	70
5.3.2 Styrer i barnehage 1	70
5.3.3 Styrer i barnehage 7	71
5.3.4 Sammenligning av barnehage 1 og 7.....	73
5.3.5 Betydningen av sentral bestemmelse	74
6. Avslutning	76
6.1. Oppsummering.....	76
6.2. Avsluttende refleksjoner	79
Referanser	80

1. Innledning

Tema for denne oppgaven er kompetanseheving og endring i barnehagen og styrerens rolle i denne prosessen. Materialet er hentet fra et konkret prosjekt: *Stavangerprosjektet – Det lærende barnet*, som blant annet har som formål å heve kompetansen hos personalet i barnehagen. Jeg vil senere i innledningen presentere prosjektet nærmere, men først vil jeg skrive litt om bakgrunnen for at jeg ønsket å se nærmere på dette temaet.

1.1 Bakgrunn

Det er to stortingsmeldinger som er aktuelle som bakgrunn for temaet jeg har valgt i oppgaven. I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) blir det påpekt at det er et stort behov for forskning på organisasjon og ledelse i barnehagen. Denne Stortingsmeldingen slår også fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling. Det er styrerens ansvar å lede barnehagen og legge til rette for den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet 2008-2009). I Stortingsmelding 24-*Fremtidens barnehage* (2012-2013) presiseres det at en god ledelse er viktig for kvaliteten i barnehagen og at utviklingen mot større barnehager og ulike måter å organisere barnehagene på, krever økt kunnskap om ledelse.

De siste årene har det vært en stor barnehageutbygging over hele landet, og flere forskermiljøer har begynt å se på ledelsens ansvar for kompetanseheving i barnehagen. Forskningsprosjektet «*Ledelse for Læring – Utfordringer for barnehager i Norge*» med professor Lillemyr ved DMMH i Trondheim som leder, ser bl.a. på hvordan styrere med utgangspunkt i ny innsikt kan gå fram for å utprøve nye former for pedagogisk ledelse, på en måte som støtter utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon (Solli 2013). Prosjektet fullføres i 2016 og har derfor ikke klare svar ennå.

En kontinuerlig kvalitetsutvikling krever at personalet stadig utvikler seg og lærer. Barnehagen må, som en lærende organisasjon «*utvikle, fornye, forvalte og ta i bruk sine kunnskapsressurser på en slik måte at barn får et godt barnehagetilbud*» (Kunnskapsdep. 2008-2009, s 29). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) tar også opp begrepet lærende organisasjon: «*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» (s 22).

Disse nasjonale styringsdokumentene peker på at styreren sin rolle er viktig i barnehagen, selv om den, ifølge intervju med Ole Fredrik Lillemyr, er vag og lite formulert. Resultatet av dette, mener han, kan være at styreren selv får et vagt og lite konkret syn på ledelse (Solli 2013).

Som tidligere styrer i en kommunal barnehage har jeg vært opptatt av ledelse og kompetanseutvikling. Jeg kan være enig med Lillemyr i at det har vært lite fokus på selve lederfunksjonene i barnehagen sine styringsdokumenter. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hvilken betydning disse har for kompetanseutvikling og endring i barnehagen.

Som tidligere nevnt har jeg knyttet empirien i oppgaven til et prosjekt, *Stavangerprosjektet – Det lærende barnet*, som er et samarbeidsprosjekt mellom Stavanger kommune og Nasjonalt Lesesenter ved Universitetet i Stavanger. Jeg vil presentere prosjektet her, før jeg presenterer problemstillingen min.

1.2 Stavangerprosjektet – Det lærende barnet

Stavangerprosjektet – Det Lærende barnet (senere i oppgaven kalt Stavangerprosjektet), er en tverrfaglig, longitudinell studie av barns utvikling innen språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse. Målet med prosjektet er å bidra til større kunnskap om barns utvikling fra 2,5 år til 10 år på disse områdene og se på forholdene mellom dem. En ønsker å kunne identifisere tidlige utviklingsfaktorer som fremmer eller hemmer utviklingen av basiskunnskaper i lesing, skriving og regning og å utvikle kunnskap som kan bidra til tidlig identifikasjon og stimulering av barn som strever på disse områdene. Et viktig mål er å bidra til kompetanseheving hos personalet i barnehage og skole (Prosjektbeskrivelse Stavangerprosjektet 2006).

Personalet i barnehagen fikk tilbud om to kursrekker (barn 2,5 år og barn 4,5 år) hvor innholdet var observasjonsområdene, og hvordan observasjonene skulle registreres inn i de ulike skjemaene. Både barnehagelærere og assistenter har vært med på kursene. Foreldre til barn som er født i 2005, 2006 og 2007 og som gikk i barnehager i Stavanger, ble invitert til å delta i forskningen, og over 1300 barn er påmeldt prosjektet. Barna har blitt observert i to omganger, da de var 2,6-2,9 år og da de var 4,6 – 4,9 år. Observasjonene ble gjort på områdene språk, matematikk, motorikk og sosial utvikling og foretatt i hverdagsaktiviteter og lek. Det var de voksne på barnas avdeling i barnehagen som observerte. Observasjonene ble

skrevet ned i fire ulike skjema: TRAS (språk), MIO (matematikk), EYMSC (motorikk) og Alle Med (sosial og emosjonell utvikling). Her ble både barnas mestring, og hva barna mestret med litt hjelp dokumentert. To voksne som kjenner barnet godt, må ha observert den samme mestringen før den blir notert i observasjonsskjemaet. Prosjektet pågår fremdeles, men barnehage-delen ble avsluttet våren 2012. Da hadde barnehagene vært med i prosjektet i 5 år. Tilsammen har 87 barnehager i Stavanger vært med i prosjektet. Av disse er 56 kommunale barnehager. Prosjektet fortsetter nå i skolen.

Prosjektledelsen arrangerte to dialogseminarer i starten av prosjektet (i 2007 og 2009). På seminaret i 2007 deltok 220 styrere og pedagogiske ledere. Deltagerne ble spurt om sine forventninger til prosjektet. Svarene på dette spørsmålet var at de forventet at prosjektet skulle føre til en kompetanseheving i barnehagen og være nyttig i hverdagen (Rapport dialogseminar 2007). På dialogseminaret i 2009 deltok 74 personer, hovedsakelig pedagogiske ledere. Evalueringen etter dette seminaret viste at deltagerne mente at kursene har vært viktige for å få en felles faglig plattform. Det ble også fremhevet at observasjonsskjemaene bidro til at flere «ser» barna tydeligere, de ser hva barna mestrer og de ser mestring på flere områder enn tidligere (Rapport dialogseminar 2009).

1.3 Problemstilling

Da Stavangerprosjektet startet, jobbet jeg som styrer i en kommunal barnehage i Stavanger som var med i prosjektet. Her så jeg muligheten for at personalet som observerte barna kunne få ny innsikt og ny forståelse for barns utvikling. Da jeg senere fikk jobb på Lesesenteret som prosjektmedarbeider i Stavangerprosjektet ble jeg nysgjerrig på om prosjektet har ført til kompetanseheving og endringer i barnehagene som følge av prosjektet, og hvilke faktorer som har hatt betydning for at dette skulle finne sted. Jeg stilte meg følgende spørsmål:

- Har Stavangerprosjektet ført til en kompetanseheving i barnehagen?
- Har det skjedd noen endringer i barnehagene som følge av Stavangerprosjektet?
- Hvilke faktorer er viktig for at det skal bli kompetanseheving og endring i barnehagen?
- Hvilken betydning har styreren hatt i en eventuell kompetanseheving og endring?

Styreren i barnehagen har det overordnede faglige og pedagogiske ansvaret (*Rammeplanen* 2011). Hun har ansvar for prioriteringer i det faglige arbeidet og som leder har hun også ansvar for å motivere og inspirere sine medarbeidere. Kompetanseutvikling i barnehagen er et

viktig lederansvar, samt det å følge opp endringene som naturlig følger av ny læring. Gotvassli (2004) hevder at styreren er direkte medansvarlig for sine medarbeideres utvikling og at han/hun med sin adferd kan skape et positivt klima for læring og utvikling i sin egen barnehage. Jeg lurte derfor på hvilken betydning styrerens interesse og involvering i dette prosjektet har hatt og si for gjennomføringen av prosjektet og eventuelle endringer.

Med bakgrunn i disse spørsmålene kom jeg fram til følgende problemstilling:

Har det vært kompetanseheving og endringer i barnehagene etter deres deltagelse i Stavangerprosjektet, og hvordan kommer det i så fall til syne i barnehagene, sett fra styrers perspektiv? Hvilke ledelsesfunksjoner har hatt betydning for at kompetanseheving og endring har funnet sted?

Jeg har valgt en kvalitativ undersøkelse og intervjuet styrere i syv barnehager. Det vil derfor være styrerens oppfatninger og synspunkter som kommer fram i oppgaven.

1.4 Definisjoner og avgrensninger

I dette avsnittet vil jeg presentere noen viktige definisjoner og avgrensninger på områdene kompetanseheving, endring og ledelse. I neste avsnitt (pkt.1.5) presenterer jeg den faglige og teoretiske tilnærmingen og hovedlitteraturen som jeg bygger oppgaven på.

For at det skal skje en kompetanseheving i barnehagen må læring finne sted. Kompetanse er likevel mer enn læring. I oppgaven definerer jeg kompetanse som «*summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet*» (Gotvassli, 2004 s. 74).

Begrepet «læring» har vært omstridt og diskutert. Det har vært uenighet om hvordan læring skal defineres og striden har hovedsakelig gått på perspektivet på læring. Det er spesielt synet på læring i et grunnleggende kognitivt eller i et grunnleggende kollektivt og sosialt perspektiv som har stått mot hverandre. En kan også se på læring som en mellomting, altså noe som skjer inne i hodet, men samtidig i en sosial setting. Læring kan da defineres som at «*mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre*» (Bråten 2002 s12). Elkjaer (2004) hevder at vi alltid handler på bakgrunn av en konkret situasjon, og derfor får nye ideer med bakgrunn i noe konkret slik at læringen blir *situert*. Dette synet ser vi igjen i nasjonale planer (*Rammeplanen 2011, Meld.St.nr.24 og Meld.St.nr.41*), hvor det helhetlige synet på læring kommer frem. I et

sosiokulturelt perspektiv, som denne oppgaven bygger på, vil situert læring være i fokus. Örtenblad (2009) skriver at læring er kjernen i hva det vil si å være menneskelig, og at dette gjelder både personer og organisasjoner.

Det er viktig at kompetansen i hele barnehagen blir utviklet for at det skal kunne skje en endring. Læring i organisasjonen er mer enn summen av læring hos enkeltindivider (Gotvassli 2004). Det er typisk ved læring i organisasjoner at det skjer en endring i mental innstilling, endring av mentale kart og endring i hvordan utfordringer i det indre og ytre miljø oppleves og tolkes. Denne endringen er kollektiv og gjennomsyrrer organisasjonen (ibid). Det er denne endringen jeg ønsker å finne – hvis den er der.

De ansattes endringskompetanse har betydning for hvordan og hvilke endringer som skjer i barnehagen. Aanderaa (1997) beskriver endringskompetanse som det å ha kunnskap, ferdigheter og holdninger til det å være lærende i tillegg til å ha en vilje og evne til å spørre, lytte og lære for kontinuerlig fornyelse og forbedring. Hun skriver at det må være en kultur i barnehagen for refleksjon og gode dialoger, og at endring ikke kommer av seg selv. Hun hevder videre at styreren har stor betydning for de ansattes innstilling til utvikling og omstilling i barnehagen. Dette er en interessant påstand som jeg i min undersøkelse vil se nærmere på.

Stavangerprosjektet har ikke hatt fokus på organisasjonsutvikling eller ledelse. Det er i følge målene til prosjektet heller ikke lagt opp til kompetanseheving spesielt på ledelsen. Jeg vil derfor ikke diskutere en eventuell kompetanseheving hos styreren i denne oppgaven. Utvikling i organisasjonen er imidlertid avhengig av, kompetanseheving hos hele personalet, som vi skal se senere i pkt. 2.1.

Jeg har ikke sett på eventuelle endringsprosesser i barnehagen. Jeg har konsentrert meg om de konkrete endringene som har skjedd som følge av prosjektet. Når det gjelder ledelsesfunksjoner har jeg bare sett på det som går direkte på forhold knyttet til Stavangerprosjektet. Jeg har heller ikke gått inn på lederegenskaper hos lederen. Utvalget er avgrenset til å gjelde styrere i kommunale barnehager. Disse var pålagt å være med i prosjektet, mens styrerne i de private barnehagene selv kunne velge om de ville være med. Dette stiller motivasjonen til de to gruppene i noe ulikt lys. Styrerne i intervjuene omfatter både kvinner og menn. Der det er naturlig i oppgaven har jeg derfor referert til lederen som han/hun.

1.5 Faglig og teoretisk tilnærming

Oppgaven tar utgangspunkt i et sosial-konstruktivistisk perspektiv. Her blir mennesket sett på som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening, skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm 2010).

Det er gjort mye forskning på kompetanseheving, endring og ledelse som ikke er relatert til barnehage. Jeg vil bruke noe av denne forskningen og knytte den til en barnehage-sammenheng. I tillegg viser jeg til nyere norsk barnehageforskning.

Et fokus i oppgaven er barnehagen som en lærende organisasjon. Her er Peter Senge sin bok *The Fifth Discipline* (1992) sentral. Han trekker fram systemtenkning som en viktig forutsetning for at organisasjonen skal være lærende og som et grunnlag for at det skal skje en kompetanseheving både hos individene og i organisasjonen.

Av læringsteorier vil jeg trekke fram erfaringslæring (Moxnes 1981) og teorien om «singel-loop learning, double-loop learning og deotero learning» (Argyris og Schön 1978).

Motivasjon er, som vi skal se senere, viktig i en læreprosess og jeg vil spesielt trekke fram Deci og Ryan sin teori «*self-determination theory* (SDT)» (2002), hvor ulike typer motivasjon blir beskrevet.

Leithwood og Beatty sin bok *Leading with teacher emotions in mind* (2008) vil være sentral i ledelseslitteraturen jeg bygger oppgaven på. Her er transformasjonsledelse trukket fram som en viktig ledelsesform. Jeg har sett på de ulike ledelsesfunksjonene styreren har og bl.a. trukket fram forskning fra Cato Wadel (2002, 2004, 2006, 2008), Kjetil Børhaug (2011) og Ertesvåg og Roland (2013).

Styreren har, ifølge Deci og Ryan (2002), stor påvirkningskraft gjennom sin motivasjon og ved sin mulighet til å inspirere personalet til å gjennomføre arbeidsoppgaver. Zenger et al. (2009) hevder at uttrykte emosjoner er smittsomme. Dette gjelder spesielt når det kommer fra et individ som har rolle-makt i organisasjonen på grunn av at hun innehar en ansvarsfull posisjon. Jo sterkere følelsen er uttrykt fra lederen og jo mer lederen er villig til å formidle dette, jo mer endring oppstår hos dem som blir ledet. Og jo mer formelt forholdet mellom ledelse og arbeidstaker er, jo mer vil lederens følelser bli tilført arbeidstakerne. Endring er et viktig tema i oppgaven og jeg vil se på hvordan dette skjer, både hos individer og i organisasjoner. Her har jeg bl.a. brukt forskning av Fullan og Stiegelbauer (1991) og Ertesvåg og Roland (2013).

1.6 Oppgavens struktur

Videre i oppgaven vil jeg først presentere teorien som jeg drøfter undersøkelsen på bakgrunn av. Tema som er aktuelle for problemstillingen vil bli trukket fram. Deretter vil jeg beskrive metoden som er brukt, med metodologiske overveielser fulgt av de etiske overveielsene jeg har hatt. Jeg har forsket i et felt jeg kjenner godt og hvor jeg har hatt ulike roller noe som vil bli trukket fram i avsnittet om forskerrollen. Til slutt i metodekapitlet vil jeg ta opp oppgavens reliabilitet og validitet.

I analysekapitlet vil resultatene bli presentert ut fra samme tema som i teoridelen, men med en litt endret rekkefølge. Her vil det bli brukt en del sitater fra intervjuene. I drøftingen som følger, blir de viktigste resultatene trukket fram, og begrunnet ut fra teori og forskning på feltet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunnene, svare på spørsmålene som er stilt i begynnelsen av oppgaven og komme med noen kritiske kommentarer.

2. Teori

I oppgaven ønsker jeg å få svar på om det har vært kompetanseheving og endringer i pedagogisk fokus i barnehagene etter Stavangerprosjektet, og hvordan dette viser seg praksis. Jeg ønsker også å se på styrerens bidrag til disse endringene og hvilke ledelsesfunksjoner som har vært viktige for eventuelle endringer i praksis. I dette kapitlet vil jeg trekke fram aktuell teori jeg bruker for å underbygge drøftingen av resultatene i min undersøkelse.

Aanderaa (1996) hevder også at utvikling, omstilling og endring forutsetter lærende organisasjoner og reflekterende praktikere. Dette er også mitt utgangspunkt. For at barnehagen skal kunne utvikle seg som organisasjon, må de ansatte se behov for – og ønske – en utvikling. Det kan de gjøre hvis organisasjonen er «lærende». Det må derfor være en kultur i barnehagen som oppmuntrer til refleksjon over nåværende praksis.

Jeg vil først se på kompetanseheving og læring i barnehagen. Styrerens ledelsesfunksjoner kan ha betydning for kompetanseheving og endring i barnehagen. Jeg har derfor valgt å se på styrerens ledelse før jeg til slutt i kapitlet ser på endring og endringsteorier.

2.1 Kompetanseheving

I Stortingsmelding nr.24 «*Framtidens barnehage*» står det at personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen.

Jeg har i innledningen definert kompetanse som summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker, og i virksomheten som helhet. Læringskompetanse blir da kunnskap, ferdigheter og holdninger til å være lærende (Gotvassli 2004). Å være lærende i barnehagen betyr bl.a. å kunne ta imot ny kunnskap og å kunne avlære det som ikke lenger er gyldig. Kompetanseheving i barnehagen forutsetter at det skjer læring. Teori om læring og om barnehagen som en lærende organisasjon blir derfor også belyst i oppgaven.

2.1.1 Barnehagen som en lærende organisasjon

Begrepet den lærende organisasjon kom i bruk tidlig på 1990-tallet (Wadel 2002) og brukes om organisasjoner med spesielle kjennetegn med hensyn til læring. Kjennetegn på en lærende organisasjon er bl.a. at den ønsker å ha en kultur som ser verdien av kontinuerlig læring. I følge Stortingsmelding 41, «*Kvalitet i barnehagen*», skal barnehagen være en slik organisasjon, og jeg vil i det følgende se nærmere på hva det betyr for barnehagen.

Flere har beskrevet den lærende organisasjon. Den mest kjente er nok Peter Senge som i sin bok *The Fifth Discipline* (1992) har presentert den lærende organisasjon som en organisasjon som behersker fem ulike disipliner. Senge (1992) understreker betydningen av at en leder skal se seg selv som en leder som er i et utviklende samspill med sine omgivelser, og ikke i et system atskilt fra, og i motsetningsforhold til, menneskene i organisasjonen. I barnehagen vil styreren være en del av personalet og sammen danner de den lærende organisasjonen.

Jeg ser på Senge (1992) sin modell om den lærende organisasjon som svært aktuell i barnehagesammenheng og dermed i denne oppgaven, fordi den beskriver både kompetanseheving, endring og ledelse i barnehagen på en god måte.

2.1.2 Peter Senge sine fem disipliner

Senge definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid (Senge og Lillebø 1999). Han mener at læring innebærer å forandre sin tankegang og å kunne gjøre noe en ikke kunne tidligere. De fem disiplinene er: *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning*. Vi kan se på disiplinene som utviklingsområder. Disse utviklingsområdene er personlige og dreier seg om hvordan mennesker tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre (Senge 1992).

1. Personlig mestring – å være i en livslang læringsprosess

Organisasjoner lærer bare ved at menneskene i den lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men uten individuell læring blir det heller ingen læring i organisasjonen. For å finne ut hva som er viktig for en selv, må en sette seg personlige mål og arbeide ut fra disse. Personlig mestring går på å stadig avklare og utdype egne personlige mål og visjoner. Det medfører at en må kunne ta valg ut ifra personlige overbevisninger. Det vesentlige ved personlig mestring er å lære hvordan man kan skape og opprettholde kreativ spenning i livet, og det gjør man bl.a. ved å leve i en konstant tilstand av læring.

Organisasjoner som støtter personlig mestring, opplever at medarbeiderne viser mer initiativ og tar ansvar. Menneskene lærer raskere og vet hva som er deres sterke og svake sider. Dette mener Senge (1992) fører til en sterkere organisasjon.

2. Mentale modeller

Samme hendelse beskrives ulikt fra menneske til menneske. Mentale modeller er hver enkelt persons måte å forstå virkeligheten på. Ifølge det systemiske perspektiv, er det å ta høyde for mentale modeller en forutsetning for å oppnå læring i en organisasjon. Mentale modeller kan også hindre læring fordi en blir igjen i gammel praksis. Som leder må en få fram medarbeidernes mentale modeller og diskutere dem. Å bli bevisst sine skjulte antagelser, sine vaner og måter å handle på gir større rom for læring og utvikling.

Senge (1992) mener at ledere tenderer til å prioritere presserende arbeidsoppgaver og at det går ut over arbeidet med å bli bevisst de mentale modellene blant menneskene i organisasjonen. Faren er at ny viten ikke genereres til handling. En får en organisasjon hvor menneskene tilpasser seg istedenfor å skape noe nytt. I en organisasjon er det viktig at de skjulte antagelsene kommer opp i lyset for å kunne avsløre årsakene til eventuelle problemer, eller for at en skal kunne ha et grunnlag for videre utvikling og læring i organisasjonen.

3. Felles visjon

Ifølge Senge (1992) er en visjon ikke bare en ide, men mer « *a force in peoples hearts, a force of impressive power*» (s 206). Visjonen kan derimot være inspirert av en ide. Han hevder at en felles visjon er en realitet når alle har et likt bilde av visjonen – og når vi forplikter oss til den. En må også være enige om hva man vil med arbeidet og hvordan en skal arbeide sammen. For læring i organisasjonen har felles visjon stor betydning. Læringen vil da være preget av felles fokus og energi. Det er en spenning mellom der vi er og dit vi skal. Denne spenningen skaper motivasjon og kreativitet for å oppnå det vi ønsker, ifølge Senge (1992).

4. Gruppelæring

Gruppelæring er prosessen som finstiller og utvikler gruppe-medlemmenes evne til å skape resultater som medlemmene selv ønsker. Gruppelæring er en kollektiv disiplin. Mennesker som skal utrette noe sammen, bør ha et målrettet fellesskap, en felles visjon og en forståelse for hvordan en skal komplettere og utfylle hverandre. Det handler ikke om å ofre sine egne personlige interesser for fellesskapets visjon, men om at fellesskapets visjon blir en forlengelse av personlige interesser (Senge 1992).

Gruppelæring menes å overgå den individuelle læringen. Individet lærer hele tiden og likevel behøver det ikke generere læring ut i organisasjonen. For at det skal skje en gruppelæring er det viktig å snakke sammen. En må bli kjent med de andres mentale modeller, se utover egne forestillinger og meninger og inngå i en genuin fellestenkning (Ertesvåg 2012).

5. Systemtenkning

Denne femte disiplinen er den grunnleggende forutsetningen for en lærende organisasjon. Den dreier seg om den grunnleggende forståelsen at vi, hvis vi gjør en felles innsats, kan skape vår egen framtid. Det å forstå helheter og komplekse og dynamiske sammenhenger er grunnleggende. Uten systemisk tenkning kan man ikke se hvordan disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Hver disiplin påvirker altså helheten. Organisasjoner som vil lære må se på hvert menneske som proaktive deltagere som skaper sin egen virkelighet. Hvis en tenker i et systemperspektiv vil avgjørelser en tar i dag ha en langtidsvirkning. Det vi legger vekt på og handlinger vi gjør, vil få en konsekvens senere.

Dette kan virke som en selvfølge, men å tenke systemisk er enklere enn å handle systematisk. Hvis en barnehage skal utvikle seg og være en lærende organisasjon må en handle ut ifra denne tenkningen. En må legge vekt på at personalet skal oppnå personlig mestring, få fram de ubevisste mentale modellene, jobbe mot en felles visjon og være oppmerksom på hvordan en kan lære å jobbe i team. En må se seg selv som en del av fellesskapet og som en del av organisasjonen en jobber i.

Ertesvåg og Roland (2013) hevder at en lærende organisasjon er et sted der den enkelte kontinuerlig oppdager hvordan realiteten skapes, og hvordan man kan endre denne. Det fører oss over på læring som grunnlag for kompetanseheving.

2.1.3 Læring

I innledningen har jeg definert læring som situert, det vil si at vi lærer både individuelt/kognitivt og i et sosialt fellesskap. En helhetlig teori som vektlegger både individuell kognisjon og deltagelse i sosial praksis har vært et tema for forskere på læring (Bråten 2002). Sosial-kognitiv læringsteori som er utviklet av Bandura (i Bråten 2002), kan på flere måter representere dette synet. Den sosial-kognitive læringsteorien oppfatter mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser (ibid). Teoretikere som deler dette synet er opptatt av hva som danner grunnlaget for våre kognitive prosesser og hvordan en samtidig også kan lære av egne erfaringer, og ved å observere andre (Nordhaug 1990). I dette perspektivet ser en på læring som en interaksjon mellom individuell kognisjon og sosial praksis. Wadel (2004) definerer læring som å forandre sin tankegang og å gjøre noe som en ikke var i stand til tidligere. En konsekvens av dette blir at både tanker og praksis endres i læringen.

Deci og Ryan (2002) hevder at læring inneholder både kognitive og affektive dimensjoner og samspill-relasjoner. Læring er derfor en prosess som stimuleres best i sammenhenger der personens selvstendige valg, kompetansefølelse og følelse av tilhørighet får støtte. Det betyr at vilkårene for læring er viktige og at selvbestemmelse, mestring og støtte har betydning. Dette vil jeg komme tilbake til under avsnittet om motivasjon pkt. 2.1.6.

I følge Elkjaer (2004) må kunnskap utfordres, stilles spørsmål ved og vurderes, før vi kan lære av erfaringene våre. Ny kunnskap må også bli forstått og innkodes før den kan gjøres til gjenstand for refleksjon. Den må være handlingsorientert for å kunne settes ut i livet og for at den skal bli en del av barnehagens felles forståelse og praksis, må den nedfelles i form av felles rammeverk (Hoem og Nielsen 2013).

En god kultur for læring i barnehagen er viktig for at barnehagen skal være lærende. Wadel (2008) definerer læringskultur som en kultur som verdsetter og prioriterer læring. En læringskultur inneholder normer, verdier og holdninger til det å lære. Alle organisasjoner har en mer eller mindre god læringskultur. Læringskulturen i barnehagen er ofte uformell (Wadel 2002), noe som gjør det vanskelig å gripe den. I en lærende organisasjon bør imidlertid læringskulturen være integrert og åpen både i organisasjonsstrukturen og i praksis.

Flere teoretikere legger vekt på læring av erfaring og praksis. John Deweys setning «Learning by doing» har vært grunnlag for forskning på erfaringslæring. Dewey hevder at ny kunnskap

ikke kommer av erfaring alene. Det er først når en kan reflektere over handlingen, og konsekvensen av den, at læring kan finne sted (Elkjaer2004).

Moxnes (1981) trekker fram erfaringslæring som en viktig sosial læring. Han mener at en ikke lærer av erfaring alene, men av hva en gjør med erfaringen sin. Han hevder at erfaringslæring først og fremst er personlig, og den innebærer alltid et personlig engasjement hvor hele mennesket, både tanker og følelser, er involvert i læringsprosessen. Selv når stimulering til læring kommer utenfra, kommer opplevelsen av å oppdage, forstå, utvikle og mestre innenfra. Den er ofte gjennomtrengende og virker inn på adferden og holdningen til den som lærer. Essensen i all erfaringslæring er uttrykt i ordet mening. Når erfaringslæring skjer, er den gjennomsyret av noe som er meningsfylt for den som lærer.

Erfaringslæring er, ifølge Moxnes (1981), en prosess hvor man først utfører en *handling*, og så registrerer konsekvensene av denne. En starter altså med en selvstendig handling, istedenfor å avslutte læringen med en ny handling, slik tradisjonell læring vanligvis foregår. Neste trinn i prosessen er å *forstå*. Først må en forstå det spesielle, så det generelle prinsippet i denne situasjonen. Deretter må en *anvende* erfaringslæringen i andre situasjoner. Først da kan en forutse konsekvensene av sine handlinger. Det foregår samtidig en intellektuell prosess av observasjon og refleksjon og deretter en prosess kjennetegnet av abstraksjon og generalisering.

Argyris og Schön (1978) har også sett på læring som ligger i tilbakemeldinger fra erfaringer. De introduserte prinsippene om «*single loop*»- *learning*, «*double loop*»-*learning* og «*deotero*»- *learning*. Her ser en på adferd som følge av de erfaringene en gjør, og de korreksjonene en får underveis. I «*single loop*»- *learning* justerer en adferden sin ut ifra et definert resultat en skal oppnå, helt til en klarer dette. Det er kun handlingene som blir justert. I «*double loop*»- *learning* stiller en spørsmål til både handling og de bakenforliggende begrunnelsene og holdningene som fører til handlingene. Deretter blir både holdninger og handling justert. I «*deotero*» -*learning* lærer en hvordan «*single loop*» - og «*double loop*»- *learning* kan brukes.

I barnehagen vil det være viktig å bruke «*double loop*» og «*deotero* » perspektivene på læring. Wadel (2002) kaller denne form for læring for «3-grad læring», det vil si å lære å lære sammen med andre. For å gjøre dette må en sette seg inn i hvordan andre lærer, noe som krever refleksjon over egne handlinger og justering av egne handlinger ut ifra det en har lært.

Schøn (1995) har utarbeidet et konsept han kaller «*Reflection in action*» og «*knowing in action*» som handler om hvordan en kan utvikle kunnskap gjennom praksis. Han hevder at ny mening og ny forståelse kan oppstå ved å reflektere i diskusjoner og samtaler.

2.1.4 Kompetanseheving individuelt og i organisasjonen

Hvis vi ser på barnehagen som en lærende organisasjon og læring som situert, vil det foregå en form for læring og kompetanseheving her, både på individnivå og organisasjonsnivå. Flere forskere har sett på forhold mellom individuell læring og organisatorisk læring i organisasjoner (Argyris og Schøn 1978, Senge 1992).

Senge (1992) hevder at individene er i konstant utvikling, samtidig som de er i et felleskap hvor kollektive prosesser skjer kontinuerlig. Likevel mener han at organisasjonen ikke kan lære mer enn det individene lærer, uten at flere forhold blir lagt til rette. En del forskere mener at det bare er individene som kan lære, mens andre mener at organisasjoner kan lære uten innvirkning fra individene (Ørtenblad 2009).

Argyris og Schøn (1978) er klare på at organisatorisk læring ikke er det samme som individuell læring. De mener det er for mange eksempler på at organisasjonen vet mindre enn medlemmene i den. Paradokset ligger i at organisasjoner ikke bare er en samling av individer, samtidig som organisasjoner faktisk er en slik samling. Organisasjonslæring er heller ikke bare læring gjennom individene. Likevel kan organisasjoner bare lære gjennom erfaringene og handlingene til sine medlemmer.

Organisasjonslæring kan også være erfaringslæring, ifølge Argyris og Schøn (1978). De definerer organisatorisk læring som det å identifisere og korrigere feil som blir gjort i organisasjonen. Det vil si at organisasjonen lærer når forholdet mellom ønsket praksis og reell praksis finner sted. Det innebærer en innsikt og en forståelse av egen praksis gjennom tenkning og refleksjon, gjerne sammen med andre. En stiller seg spørsmål over egen praksis hvis en har mistanke om at noe er galt og at en bør endre noe. I denne læringen skjer en kompetanseheving både individuelt og i organisasjonen.

For at læring og kompetanseheving skal finne sted både på individnivå og organisasjonsnivå er det noen forutsetninger som må finne sted. Ertesvåg og Roland (2013) skriver om samarbeid som en viktig faktor. Gjennom å utveksle ideer, tanker, meninger og kunnskap kan personalet i barnehagen utvikle ny kunnskap og praksis, som den enkelte ikke ville klart på egenhånd. En må altså ha en kollektiv kultur i barnehagen, hvor det er vanlig at hver enkelt

bidrar med sin kunnskap og sine ferdigheter, for at best mulig læring skal finne sted. Dette kommer jeg tilbake til i pkt. 2.3.1.

Wadel (2002) skriver at folk må kunne skape læringsforhold til hverandre for å kunne dele av sin kunnskap, overføre kunnskap til adferd og lære å lære sammen. Han retter også oppmerksomheten på de uformelle læringsprosesser som skjer i organisasjonen. Det skjer mye læring i selve arbeidet en gjør sammen.

Ut fra det vi har sett, oppfatter og tolker vi virkeligheten forskjellig og vi har ulik kunnskap, erfaringer og ferdigheter. Våre tolkninger og vår forståelse påvirkes av de kunnskaper, ferdigheter og erfaringer vi har fra før. Ansatte i barnehagen har ulik grad av dette, og når de skal samarbeide er det viktig med en felles forståelse av virkeligheten, for at organisasjonen skal vokse og utvikle seg. Det betyr ikke at forståelsen er lik, men at en må kunne ta andres perspektiv.

Kompetanseheving i barnehagen skjer altså i et lærende fellesskap. Ertesvåg og Roland (2013) trekker fram ulike former for dette: utforskende fellesskap, profesjonelle læringsfellesskap og praksisfellesskap. Alle disse former for fellesskap skjer i barnehagen. I et utforskende fellesskap leser, skriver og reflekterer en over faglige spørsmål som en deler med hverandre. I et profesjonelt læringsfellesskap deler en erfaringer og er kritisk undersøkende til sin egen praksis i forhold til mål og visjoner barnehagen har. Profesjonelle lærende fellesskap er effektive når de utvikler f.eks. kollektiv kompetanse og felles verdier. Praksisfellesskap finner sted når en arbeider sammen om en felles oppgave som en vil lære noe av, eller som en har behov for å lære noe av (Ertesvåg og Roland 2013).

2.1.5 Kompetanseheving og formell læring

Formell læring i organisasjoner er gjerne forbundet med kurs, enkeltstående kurs eller kursrekker som de ansatte mer eller mindre frivillig skal gå på for å heve sin kompetanse på feltet de arbeider i. Det har vært forsket i om slike kurs fører til økt kompetanse, og hvor stor effekten er i forhold til den praksislæringen, eller uformelle læringen, som foregår på arbeidsplassen. Denne forskningen viser at kurs som bare noen få i organisasjonen deltar på, i liten grad bidrar til profesjonsutvikling hos den enkelte, og at dette også ser ut til å gjelde organisasjonsutviklingen (Ertesvåg og Roland 2013). Ørtenblad (2009) skriver også om den læringen som skjer i praktisk arbeid. Han hevder at fravær av formelle kurs nesten har blitt det sentrale innslaget i erfaringslæringen.

Likevel ser vi at kurs kan være nyttige. Min erfaring er at en i forbindelse med kurs, kan få tid, anledning og rom til, sammen med andre, å diskutere og reflektere over egen praksis. En får hjelp til å se handlingene en gjør i forhold til teori. For at den nye kunnskapen skal gå videre til organisasjonen må den imidlertid formidles videre og deles med samarbeidspartnere. Den må deles av flere og være gjenstand for refleksjon og samtaler i etterkant for at organisasjonen skal lære (Ertesvåg og Roland 2013).

Motivasjon og mening er viktig for at en skal ta til seg ny læring, og dermed få en kompetanseheving. Vi må oppleve at ny læring og nye arbeidsoppgaver er meningsfulle og vi må ha lyst til å gjøre dem. I intervjuet med Lillemyr (Solli 2013) hevder han at man finner en læretrang drevet av indre motivasjon i en lærende organisasjon.

2.1.6 Motivasjon og mening

Haugen et al.(2013) definerer motivasjon som en prosess som iverksettes av drivkrefter inne i oss, eller av forhold i miljøet, og som resulterer i målrettet adferd. Det betyr at vi i arbeidet vårt er i en konstant prosess hvor vi jobber mot et eller flere mål. Drivkraften vi trenger for å være i denne prosessen, er forankret i våre behov og motiver.

Et behov som har stor betydning for motivasjonen er ifølge Deci og Ryan (2002) behovet for selvbestemmelse. De har utviklet teorien «*Self-determination theory*» (SDT) hvor de har funnet overbevisende dokumentasjon på at det er en tendens til at mennesket er aktivt engasjert og ønsker å utvikle seg. De definerer selvbestemmelse som et personlighetstrekk eller en egenskap som kan påvirkes av miljøet og hevder at behovet for selvbestemmelse kan gi seg utslag i indre motivert adferd og opplevd kompetanse.

I en barnehage jobber en både utfra indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon springer ut fra egne interesser, behov eller motiver, mens ytre motivasjon kan være lønn, velferdsgoder osv. Personal som arbeider ut ifra indre motivasjon, fordi de ser en mening med arbeidet sitt, er viktig i barnehagen. De er dermed også mer motivert til å lære noe nytt og mestre nye ting. Deci og Ryan (2002) hevder at den indre motivasjonen øker når en får bestemme selv. Motsatt kan indre motivasjon bli undergravd hvis medarbeideren blir pålagt å lære. I pkt. 2.2.2. om styrerens ledelsesfunksjoner vil jeg komme inn på at lederens tilrettelegging for utvikling i organisasjonen har betydning for medarbeidernes motivasjon angående pålagte arbeidsoppgaver (Haugen et.al 2013). Kompetanse hører også sammen med medbestemmelse og følelsen av å mestre. Kompetanseheving vil dermed være viktig for motivasjonen til personalet.

Ytre hendelser kan også påvirke indre motivasjon ifølge Deci og Ryan (2002). Ytre hendelser kan være andre mennesker eller sosial tilhørighet. Det kan føre til at en ønsker å være med i et arbeidsfellesskap selv om en i utgangspunktet ikke har lyst. Noen andre begreper som Deci og Ryan (2002) bruker er *interjeksjon* og *integrasjon*. Interjeksjon vil si at arbeidstakeren godtar informasjon og gjør arbeidsoppgaven uten å tenke over den. Integrasjon vil si å gjøre informasjonen til sin egen. Dette har også innvirkning på indre og ytre motivasjon.

Deci og Ryan (2002) presenterer fire ulike grader av ytre motivasjon: *Ekstern integrering* som kun er basert på ytre faktorer; *introjektivt regulering*, hvor personen gjør oppgaven fordi han ikke tør la være. De siste motivasjonsgradene er *identifisert regulering* hvor personen identifiserer seg med aktiviteten og ønsker å gjøre den fordi det oppleves rett å gjøre det, og *integrert regulering* hvor selvbestemmelse og selvstendighet spiller inn. Her godtar personen at andre bestemmer i kraft av dennes kompetanse eller stilling. I barnehage-sammenheng kan det bety at en medarbeider godtar at styreren kan bestemme i kraft av sin posisjon. Denne form for adferd er den samme som når personalet handler ut fra indre motivasjon. Det vil derfor også være viktig å tilrettelegge for integrert regulering i barnehagen i tillegg til indre motivasjon. I begge tilfeller handler personen ut ifra ansvarlighet overfor egne handlinger (Deci og Ryan 2002).

Styrerens ansvar for å motivere sine medarbeidere er stort. Det er ved å motivere at energi og drivkrefter frigjøres hos andre (Haugen et al.,2013). Styreren skal kommunisere sine tanker, visjoner og ønsker for medarbeiderne sine. Motivasjon blir også mobilisert mellom folk som arbeider sammen. Her kan vi igjen trekke inn viktigheten av samarbeid (Ertesvåg og Roland 2013). Vi erfarer at motivasjon vokser fram i samspillet med andre. Det er derfor viktig at lederen er en del av arbeidsfellesskapet hvor motivasjonen blir skapt.

Økt kompetanse må, som vi har sett, gi mening for at en skal la læringen få konsekvenser i form av endrede handlinger. Meningsfullhet handler om i hvilken grad det en person gjør, oppleves å ha en verdi målt opp mot ens personlige tro, holdninger og verdier (Gotvassli 2006). Det er en alminnelig oppfatning at opplevelse av mening er grunnleggende viktig i et menneskets liv. Vi handler ut ifra det vi synes gir mening og det er viktig for oss at det vi gjør, og de verdier og normer vi har, er meningsfulle.

Gergen og Gergen (2004) beskriver viktigheten av mening og betydning. De hevder at meningsdannelse er en sosial konstruksjon som blir til i kommunikasjon med andre (Gergen og Gergen 2004). I et systemisk perspektiv, hvor en legger vekt på å være åpen for læring, og

hvor menneskene og omgivelsene påvirker hverandre gjennom samtaler og handling, vil mening skapes. Marris (referert i Fullan og Stiegelbauer 1991) hevder at ingen innovasjon kan bli assimilert uten at meningen bak er delt. Usikkerheten ved endring, og gleden ved å mestre, er sentral i den subjektive oppfattelse av mening hver enkelt har (ibid).

En lærende organisasjon er pr. definisjon i stadig forandring og endring (Wadel 2002). Organisasjoner med gode læringskulturer vil endre seg ettersom personalet får ny kunnskap, ny kompetanse og viser det i praktisk handling. Kompetanse som ikke viser seg i praktisk handling, vil ikke være nyttig for organisasjonen. Samtidig har vi sett at en gjennom praksis får nye erfaringer og ny kunnskap. Kunnskapen kan altså komme før handlingen, men en kan også se det motsatte, nemlig at handlingen kommer først, og at man lærer av denne (Moxnes 1981).

Haugen et.al (2013) hevder at kvalitet på ledelse kan påvirke motivasjonen og fremme forbedring i arbeidet. Ledelsen må støtte de ansatte for å opprettholde motivasjonen over tid i tillegg til å motivere til ny innsats. Høy motivasjon hos medarbeiderne anses for å være oppskriften for å nå mål i alle typer organisasjoner (Gotvassli 2006). Et motivert personal i barnehagen er viktig for at læring og endring skal finne sted. Personalet må trives med arbeidet sitt og se en mening med det de gjør. Gotvassli (2006) fremhever også viktigheten av at styreren må ha kunnskap om hva motivasjon er, og hva som regnes for de viktigste motivasjonsfaktorene. Dette fører oss videre til styrerens rolle i kompetansehevingen.

2.1.7 Styrerens rolle i utvikling av kompetanse

Kompetanseutviklingen skal, ifølge *Kvalitet i barnehagen* (kunnskapsdepartementet 2008-2009), skje kontinuerlig. For at dette skal skje, vil styreren i barnehagen spille en stor rolle. Vi har sett i pkt. 2.1.3. at læring og ny kompetanse skjer ved at individene i organisasjonen lærer av erfaringer, refleksjon og i praksis. Læring i organisasjonen skjer uansett via hvert individ som arbeider der. Det betyr at lederen som har ansvar for kompetanseheving må styrke individenes kompetanse og få denne transformert ut i organisasjonen, slik at organisasjonen som helhet blir styrket.

Det må være styrerens oppgave, sammen med sine ledere, å gjøre ny teoretisk kompetanse om til brukskompetanse. Ottesen (2011) bruker begrepet brukskompetanse og definerer det som evnen til å ta i bruk i praksis de teoriene en blir presentert for i forelesninger, lærebøker, kurs osv. Hvordan ledelsen og ledelsesfunksjoner er organisert og brukes, vil derfor være viktig.

2.2 Ledelse og ledelsesfunksjoner

Burns (2010) definerer ledelse som ledere som får andre til å jobbe mot mål som representerer de verdiene og motivene, ønskene og behovene, ambisjoner og forventninger som finnes til både ledere og de som blir ledet. Ledelse er da knyttet til arbeid med andre mennesker og relasjoner, ikke til oppgaver som kan gjøres alene. Det betyr at lederen er avhengig av menneskene rundt seg for å lede. Ledelse er dermed en prosess der hensikten er å gi inspirasjon og påvirkning gjennom felles mål for organisasjonen. Alle organisasjoner er likevel avhengig av at noen grunnleggende funksjoner blir ivaretatt. I barnehagen er det styreren som har hovedansvaret for dette. Vi kan dermed se på ledelse som en funksjon. I oppgaven vil ordet ledelse bli brukt både om personene som utøver ledelse og om funksjonene de utøver i egenskap av å være ledere.

Ansatte i barnehagen utfører sin jobb ut ifra de verdier, mål, normer og regler som er i barnehagen. Disse normene og reglene kan være både formelle og uformelle, strenge eller fri. Organiseringen av barnehagen påvirker altså hvordan menneskene her tenker, vurderer, handler og samarbeider. Dette er en grunntanke i all organisasjonsteori (Børhaug og Lotsberg 2011). Organisasjonen har altså en formening, eller en kultur og forventning, til hvordan lederen skal være, ut ifra de normer og regler som er i organisasjonen. Gotvassli (2004) hevder at barnehagen som organisasjon har utydelig arbeidsdeling og samordning, og at ansvars- og maktforholdene er flytende. Det kan ha sammenheng med den tradisjonelt flate ledelsesstrukturen som har vært i barnehagekulturen.

Ifølge Børhaug og Lotsberg (2011) har det fra 1990-årene blitt stilt krav om tydeligere ledelse i barnehagen. Dette skjer samtidig som barnehagene blir større og organisasjonen mer kompleks. Det forventes dermed en mer hierarkisk og rutinisert organisasjonsform i barnehagene framover (ibid).

Christensen, Lægreid et al. (2009) hevder at ledelse kan forbindes med et lederskaps forsøk på å fatte kollektive beslutninger og påvirke atferd gjennom et system av formelle styringsinstrumenter. Videre at et lederskap planlegger, beslutter, samordner og kontrollerer ut fra et sett av formelle mål og rammer som det ønsker å realisere. Med andre ord så handler styring og ledelse om adferd, og ledelse er da organisasjonsadferd. Lederen bruker den formelle strukturen som han/hun er omgitt av, men er også påvirket av den kulturelle og institusjonelle konteksten han/hun er i, med alle de uformelle verdiene og normene som er her (Christensen, Lægreid et al., 2009). Burns (2010) mener at ledelse er relasjonell, kollektiv og

formålstjenlig, og at den sentrale funksjonen til ledelse og makt er å oppnå mål en har satt seg. Ifølge Wadel (2008) er ledelse i en lærende organisasjon sett på som en koordinerende og tilretteleggende oppgave i forhold til medarbeidere.

I større barnehager har en ofte også andre ledere, som avdelingsledere og fagledere, i tillegg til styrer. En kan også ha prosjektledere for spesielle prosjekter. Ledelsen blir da fordelt utover i organisasjonen. En slik distribuert ledelse kan i følge Ertesvåg og Roland (2013) være en fordel når en skal gjennomføre endringer med god kvalitet.

For å sammenfatte dette vil ledelse være en relasjonell adferd hvor ulike funksjoner blir ivaretatt. Dette synet på ledelse samsvarer godt med Haugen og Lundestad et al. (2013) sin definisjon på ledelse, hvor de legger vekt på samspillet mellom leder og medarbeider, samt måloppnåelse:

«En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål».(s 26)

2.2.1 Transformasjonsledelse

Leithwood og Beatty (2008) beskriver en transformativ tilnærming til ledelse med utgangspunkt i noen overordnede temaer: 1) *Gi retning i arbeidet* («setting directions»), som bl.a. innebærer å skape motivasjon hos de ansatte for arbeidet som skal gjøres. 2) *Bygge en felles visjon* («building a shared vision»), og også skape en kollektiv aksept for denne visjonen. 3) *Utvikle kapasiteten til de ansatte* («developing people»). Det vil si å gi individuell støtte og faglig stimulering (mine oversettelinger).

Transformasjonsledelse innebærer også å endre organisasjonen og lede intervensjoner. Som vi ser i pkt. 2.1.2 er denne tilnærmingen forenelig med Peter Senge sine prinsipper om *Den Lærende organisasjon*. Det å utvikle en lærende organisasjon, krever en ledelsesform som legger vekt på felles visjoner og mål. Burns (2010) hevder at transformativ ledelse oppstår når flere personer engasjerer seg, slik at en hever hverandre til et høyere motivasjonsmessig og moralsk nivå.

Et viktig moment i transformasjonsledelse er at ledelsen klarer å omforme (transformere) selve ideen om at organisasjonen/barnehagen er og skal være i utvikling fra individuell

egeninteresse til kollektivt engasjement, der den enkelte bidrar til å realisere visjonene (Postholm 2012). Hovedmålet er å skape kapasitetsutvikling, eksempelvis motivasjon, kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger. Det er også viktig å få personalet til å forplikte seg overfor felles mål (Ertesvåg og Roland 2013).

I transformasjonsledelse skal lederen gå foran som et godt eksempel og være rollemodell (Leithwood og Beatty 2008). Dette gjelder ikke bare den formelle lederen, men også andre ledere, eksempelvis avdelingsledere i barnehagen. Transformasjonsledelse kan dermed være distribuert ledelse i sin natur. Det betyr at adferden til alle ledere, samt hvilke funksjoner som utføres hos lederen, har stor betydning for utviklingen i barnehagen.

En transformativ leder styrker de ansattes motivasjon og forpliktelse til forandring og organisasjonslæring. Hun/han fokuserer på individuell støtte, tilrettelegger for samarbeidskultur, kommuniserer felles visjoner og mål og skaper tid og rom for refleksjon. Ifølge Jakobsen (2012) er den sentrale oppgaven for en transformativ leder å skape et verdimeisig samhold innad i hele organisasjonen og dermed påvirke organisasjonsmedlemmenes verdisyn. Han hevder at den transformative lederen bevisst spiller på emosjonelle forhold og bruker maktbaser som identifikasjon, karisma og visjoner.

Transformasjonsledelse dreier seg altså om endring og utvikling i organisasjonen. Dette er viktig i en organisasjon, men ikke tilstrekkelig for en god kvalitet. Organisasjonen trenger også stabilitet, rutiner og økonomisk og administrativ sikkerhet. *Transaksjonsledelse* kan gi organisasjonen disse kvalitetene. Transaksjonsledelse handler om å holde i gang den daglige driften. Burke (2011) definerer transaksjonsledelse som at en støtter de ansatte og motiverer dem i det daglige arbeidet, uten at det trenger å skje en utvikling. Lederen opprettholder driften og kan være effektiv uten å skape noe nytt.

Ofte blir disse to ledelsesformene satt opp mot hverandre, men kan også komplimentere hverandre. Begge deler trengs for at organisasjonen skal ha en god ledelse, utvikle ny kompetanse og få til endringer. Leithwood og Beatty (2008) og Jakobsen (2012) trekker også fram viktigheten av transaksjonsledelse.

En leder som bruker transformasjonsledelse motiverer andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og også ofte mer enn de hadde trodd var mulig. Denne form for ledelse er mye brukt i skolen og medvirker til skolens evne til innovasjon og utvikling (Emstad 2012). Det har ikke vært vanlig å bruke transformasjonsledelse for å beskrive ledelsen i barnehagen.

Ledelse i skole og barnehage er ikke så ulike, så jeg velger å bruke denne teorien videre i analysen.

2.2.2 Styrerens ledelsesfunksjoner

I *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2008-2009), er personalets og styrers oppgaver beskrevet. Personalets faglige og personlige kompetanse er omtalt som den viktigste ressursen, og en forutsetning for god kvalitet, i barnehagen. Det står at styrerens oppgave er å lede barnehagen og legge til rette for den pedagogiske virksomheten, mens pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen.

Dette er en forholdsvis vid og vag beskrivelse av styrerens oppgaver eller ledelsesfunksjoner. Å legge til rette for pedagogisk virksomhet kan være så mye, og tolkes ulikt. Det har likevel vært vanlig å dele inn styrerens oppgaver i tre områder: administrative, personal- og pedagogiske oppgaver. Denne tredelingen ble første gang presentert av Nina Bølgan (Bølgan 1989). Senere har styrerens ledelsesfunksjoner blitt delt opp mer, og blitt mer nyansert. Gotvassli (2006) deler styrerens ledelsesfunksjoner inn i: planlegging, organisering, veiledning, kontroll og oppfølging. I følge Haugen, Lundestad et.al (2013) er det å kunne gi motivasjon og anerkjennelse, delegerer oppgaver, utvikle trivsel, forstå og forholde seg til konflikter og bygge opp en felles pedagogisk plattform også viktige lederfunksjoner.

Børhaug et al. (2011) benevner fire ledelsesfunksjoner: *Integrasjon* som handler om å skape oppslutning om felles mål. *Entreprenørskap* som går på forholdet mellom organisasjon og omgivelsene og det å tilpasse seg og se etter nye muligheter. *Administrasjon* som innebærer bl.a. tilrettelegging, ivaretagelse og utvikling av interne rutiner, økonomi og budsjettoppgaver. Den siste funksjonen er *produksjon*, som er rettet mot mål en skal jobbe mot. Gotvassli (2006) og Børhaug et al. (2011) har litt ulikt syn på lederens funksjoner. Slik jeg oppfatter det, legger Børhaug mer vekt på styreren som en leder i en lærende organisasjon hvor det å sette mål og jobbe ut fra felles visjoner er viktig. Begge har likevel med både ledelsesfunksjoner som går på å lede medarbeidere og å administrere og organisere virksomheten.

Børhaug et al. (2011) gjennomførte en stor spørreskjemaundersøkelse i 2009 (SOL-prosjektet) hvor det ble undersøkt hvor mye tid styrerne brukte på de fire hovedfunksjonene *integrasjon*, *entreprenørskap*, *administrasjon* og *produksjon*. Resultatet her viste at *integrasjon*, som bl.a. inneholder arbeidslederoppgaver og personalledelse, var den funksjonen styrerne mente var den viktigste. Av integrasjonsoppgavene var det å motivere de ansatte det styreren brukte

klart mest tid på. Gotvassli (2006) undersøkte også tidsbruken til styrerne og kom frem til samme resultat.

I dagens barnehage er styrerens ledelsesfunksjoner i endring. Det er blitt større barnehager og mer vanlig å ansette fagledere og assisterende styrere. Det pedagogiske arbeidet kan også bli fordelt mellom de ulike lederne. Delegering av styrerens ledelsesfunksjoner har blitt mer vanlig, men arbeidslederopp gavene ligger, basert på min erfaring, stort sett hos styrer fremdeles. Barnehagen er, som vi har sett, en kompleks organisasjon med mange ledelsesfunksjoner. Selv om ledelsesfunksjonene i større barnehager kan bli fordelt på flere personer, har styreren fremdeles ansvar for at alle de administrative, personal- og pedagogiske oppgaver blir utført.

I dag ser vi på ledelse som en ferdighet som kan tilegnes (Haugen, Lundestad et al. 2013), men denne ferdigheten krever kunnskap om hva en god leder er, og hvordan en kan oppnå mål og resultater på en god måte. Lederen har makt i kraft av sin formelle stilling. Denne makten skal utføres på en måte som er til beste for organisasjonen og de som arbeider der. Som vi har sett er barnehagen en organisasjon hvor det kan være uklart hvor beslutninger egentlig tas.

Haugen, Lundestad et al. (2013) hevder at en må fremme den motiverte medarbeideren som forstår når hun/han kan bestemme og når styreren må bestemme. Ved å tilrettelegge for utvikling av motivasjon og selvbestemmelse kan en utvikle medarbeidere som er så trygge på seg selv og sin posisjon at de aksepterer å bli bestemt over. Det kan for eksempel dreie seg om situasjoner hvor styreren har fått pålegg om å få medarbeiderne til å utføre spesielle oppgaver.

I en liten organisasjon som barnehagen, hvor lederen sitter nært opp til jobbutførelsen, vil styreren kunne ha stor påvirkning på kompetanseheving og endringer. En kan skille mellom styrerens direkte og indirekte påvirkning. Det er ikke alltid direkte handling, men styrerens arbeid gjennom organisering, planarbeid og personlige innstilling som fører til resultater. At medarbeiderne har tro på ledelsen er i seg selv viktig som en medvirkende årsak til at ting skjer (Strand 2007).

For at lederen skal kunne fylle sin funksjon som leder må hun kunne påvirke det som skjer i organisasjonen. Strand (2007) kaller det en autoritetsrelasjon. Dette er egentlig et annet ord for makt. Makt i forståelsen av å ha evne til å påvirke. Burns mener at vi må se på ledelse og makt som en relasjon mellom mennesker (Burns 2010). Makt må ses i sammenheng med

menneskelige motiver og ressurser, noe både leder og de som blir ledet innehar. Makt viser seg i relasjonen mellom disse. Ledelse blir da utført for å oppnå mål som både leder og de som blir ledet er enige om, og har ressurser til, å oppnå. Strand (2007) hevder at makt ofte er allment akseptert i organisasjonen, og inngrodd som en del av virkelighetsoppfatningen. Den kan være delvis skjult som naturlige samhandlingsformer. Ifølge Burns (2010) er makt allestedsnærværende og gjennomsyrrer en organisasjon.

I en organisasjon forventer en at lederen skal være tydelig, kunne ta avgjørelser og løse konflikter. Det er ikke alltid at leder og alle medarbeidere er enige. Makten som ligger i lederskapet må dermed brukes for å oppnå noe lederen mener er viktig. I barnehagen betyr det at styreren av og til må ta upopulære avgjørelser og beslutninger som ikke alle er enige i. Det må kanskje til for å utvikle barnehagen, skape ny kompetanse, fornyelse og endring.

Schein (2010) hevder at en av de viktigste lederoppgavene er å skape, lede, manipulere og også av og til bryte ned kultur. Kultur og ledelse kan ikke forstås isolert selv om kulturen er resultatet av en gruppeprosess i organisasjonen. Det er likevel lederen som har ansvar for å erkjenne en dårlig tilpasset kultur og gjøre noe med den. Lederen skal lede og forstå kulturen og man kan derfor skille en leder fra en administrator, som en som skaper og forandrer kultur, mens administratoren lever i den. De dynamiske prosessene av kulturforming og ledelse er essensen i lederskap, og kultur og lederskap er to sider av samme sak, ifølge Schein (2010). Han legger vekt på at kultur er felles grunnleggende antagelser som tas for gitt og fastholdes av medlemmene av gruppen og organisasjonen. I en sosialt konstruert virkelighet er kulturen subjektiv og usynlig, men vi vet at den er der og den påvirker våre relasjoner og handlinger (Strand 2007).

Zenger et al. (2009) refererer til en undersøkelse blant 20.000 ledere i USA. Her kom det fram 16 adferdsmønstre som blir betegnet som de mest virkningsfulle og som ble assosiert med godt lederskap. I en ny undersøkelse, hvor 8000 ledere skulle plukke ut den av disse 16 som de mente var best, kom det å inspirere og motivere til høyere ytelse på topp. Gjentatte undersøkelser gav samme resultat. Det var denne adferden som hadde størst virkning på arbeidsutførelsen. Zenger et al. (2009) mener også at en leder som skal inspirere andre bør være rollemodell, endringsmester og initiativ. Disse egenskapene mener han er fundamentet for alle egenskaper eller kvaliteter som lederen praktiserer i å motivere og inspirere andre. Det er disse tre egenskapene som skiller de lederne som inspirerer og motiverer andre og de som

ikke gjør det. Dette samsvarer med egenskaper en god transformasjonsleder bør ha, spesielt det å være rollemodell og vise retning (Leithwood og Beatty 2008).

Som vi har sett er ledelse og lederrollen komplisert og motsetningsfull. En leder skal oppfylle mange krav fra samfunnet og fra egne medarbeidere. Et viktig krav er å øke kvaliteten i barnehagen. For å gjøre dette må en jobbe for å oppnå kompetanseheving hos personalet. Min erfaring er at styrere i barnehagen ofte vil at ny kunnskap som skal brukes, må passe inn i de felles mål og visjoner som barnehagen allerede har. Hvis en ønsker en kompetanseheving uten vesentlig endring av praksis kan dette være et greit prinsipp, men ofte ser vi at ny kunnskap og økt kompetanse fører til endringer i barnehagens praksis også i form av nye mål og nye felles visjoner.

2.3 Endring og endringsledelse

Jeg har i innledningen definert endringskompetanse som det å ha kunnskap, ferdigheter og holdninger til det å være lærende og vilje og evne til å spørre, lytte og lære for kontinuerlig fornyelse og forbedring. Denne definisjonen er nesten identisk med det å lære, men inkluderer nødvendigheten av å være i en endrings – eller fornyelsesprosess. Vår nye læring må vise seg i praksis for at det skal være en reell endring. For at læring skal føre til endring av praksis må den også ha en hensikt, en må se behovet for det og en mening med det.

Endring som skjer i en organisasjon kommer som regel av at de som arbeider der har en slik endringskompetanse som fører til en kontinuerlig fornyelse og forbedring av metoder og praksis. I en lærende organisasjon vil nye mål legges til etterhvert. Likevel kan en oppleve at endringene kan gå et skritt fram og to tilbake. En kan derfor si at endringer skjer i en oppadgående spiral (Burke 2011). En undersøkelse Rogers (2002) har gjort (i Ertesvåg og Roland 2013) om forandring i organisasjonen, viser at de ansatte som blir engasjert tidlig i endringsarbeidet har stor innvirkning på resten av kollegiet. Dette viser betydningen av å ha med ansatte med endringskompetanse tidlig i et endringsarbeid.

Initiativ til endringer kan skje både fra ansatte i organisasjonen (bottom-up), som følge av aktiv deltagelse i beslutninger i organisasjonen (jf. pkt.2.1.2 om de fem disipliner), og fra f.eks. kommune eller departement (top-down). Ofte skjer endringsarbeid i en kombinasjon av disse. Skal en endring være vellykket, er et samarbeid mellom ansatte og ledelse det beste, da begge parter er avhengig av hverandre. Leithwood og Beatty (2008) hevder at en «top-down» bestemmelse uten de ansattes medvirkning, vil skape mye frustrasjon i organisasjonen. Jacobsen (2012) argumenterer for lederens rolle i en «top-down»-endring. Han hevder at

topplederen har best oversikt over behov, og mest informasjon om hva som skal endres i organisasjonen. Han hevder også at det bare er topplederen som har et helhetsperspektiv på organisasjonen.

En transformasjonsleder (jf. pkt. 2.2.1) ønsker å påvirke medarbeiderne gjennom å bygge fra bunnen og opp (bottom-up) istedenfor ovenfra og ned (top-down). Ledere og medarbeidere skal, gjennom økt kunnskap og erfaring, selv utføre endringer og forbedringer. På den annen side blir det også hevdet at den enkelte ansattes motivasjon ikke er tilstrekkelig for at nye metoder skal kunne realiseres i praksis (Emstad 2012).

Ertesvåg og Roland (2013) påpeker viktigheten av at de ansatte har vært med på å fatte beslutningen om en endring og at de føler et behov for endring. Det skaper mer forpliktelse for endringen. Videre hevder de at barnehageeiere kan undergrave forpliktelsen hvis den ikke er i tråd med de målene som er satt for virksomheten. Der barnehageeieren (f.eks. kommunen) følger aktivt opp, har barnehagene større sjanse for å lykkes med implementeringen og i enda større grad med videreføringen.

Behov for endring blir ofte framhevet som viktig for at endring skal finne sted. De som skal gjennomføre endringene må se behov for dem og oppleve dem meningsfulle. I en barnehage har arbeidstagerne ulike behov for endring. Styreren kan f.eks. se et behov som medarbeiderne ikke ser (jf. Jacobsen 2012). Hvis det er tilfellet, må en jobbe med å øke bevisstheten hos medarbeiderne og etter hvert skape en felles forståelse for hva en bør endre. Når en kommer til gjennomføring av en endring, har gjerne personalet behov for mer kompetanse på feltet som skal endres. Det er styrerens ansvar at denne kompetansehevingen finner sted ut ifra de behov som er i organisasjonen. Det kan også skje at nye behov avdekkes etterhvert som personalet arbeider med gjennomføringen av endringen. Da er vi videre i endringsspiralen (Burke 2011). De ansatte må da tilegne seg de ferdighetene, kunnskapene og handlingene som skal til for å lykkes.

I en endringsprosess vil hele organisasjonen som regel være involvert og den består av mange ulike mennesker med ulik kunnskap og ulike ferdigheter og behov. Dette vil påvirke endringsforløpet og hvordan endringene finner sted. En kompetanse for systemforståelse (Senge 2002) blir derfor viktig for gjennomføringen. Wadel (2004) setter noen vilkår for at endring skal finne sted: motivasjon for å være dynamiske, balanse mellom utfordringer og ferdigheter, og at en er i stand til å «forlenge» kunnskap, det vil si at kunnskapen kan brukes videre (s 82).

2.3.1 Endring av holdninger

En endring krever endring av holdninger ifølge Burke (2011). Dette kan ofte være det vanskeligste. Holdninger utfordrer individets kjerneverdier, som går på meningen med arbeidet en gjør. De kan også være vanskelige å sette ord på. Noen ganger er det underliggende antagelser som ligger bak (Fullan og Stiegelbauer 1991). Disse hevder imidlertid også at det kan være lettere å diskutere holdningene etter at en har gjennomført en ny praksis og sett hvordan det fungerer. Dette er i tråd med Moxnes (1981) og erfaringslæring.

Utviklingen av en kollektiv kultur har vist seg å være avgjørende for å lykkes med endringsarbeid over tid, ifølge Ertesvåg (2012). En kollektiv kultur krever samarbeid. Hun hevder at begrepet samarbeid her er « *knytt til aktivitet der kvar deltakar aktivt bidreg med sin kunnskap og sine evner, ferdigheiter og erfaringar dei har på ein slik måte at dei lærer noko nytt, både som gruppe og som einskildpersonar* » (s105). En slik organisasjonskultur vil fremme både læring og utvikling.

2.3.3 Endringsledelse

Ottesen (2011) legger vekt på at endringsledelse handler om å vurdere behovet for endring. Det kan bety at det ikke er behov, eller at behovet er stort eller lite. Definisjonen jeg har brukt på ledelse er *å handle*. Det betyr at en leder virksomheten gjennom egen adferd, egne personlige handlinger – i relasjon til andre mennesker. Det kan også bety å la være å handle, eller la ting skje uten å prøve å påvirke i en eller annen retning. Det å jobbe med å finne den rette «balansen» mellom aktiv påvirkning og la være å påvirke, mener Ottesen (2011) er like mye endringsledelse som det å gå inn i store endringsprosesser.

Endring henger sammen med motivasjon og engasjement både fra lederen og medarbeiderne sin side. Wadel (2004) hevder at all endring innebærer læring og at læring innebærer endring og at endringsledelse forutsetter læring og endring både i samhandlingen og i relasjonen mellom leder og de ledede. Ifølge Schein (2010) sitt perspektiv på kultur og ledelse (jf. pkt. 2.2.2) har lederen stor betydning for lærings- og endringskulturen i barnehagen. Kultur for læring og endring må være til stede for at endring i praksis skal finne sted.

En viktig lederfunksjon vil være å sette i gang og opprettholde «double-loop» læring (jf. pkt. 2.1.1) hos medarbeiderne. Her er målet at både holdninger, kunnskaper og adferd skal bli justert. Ny læring kan kreve omorganisering og nye arbeidsoppgaver. Det er viktig at medarbeiderne ser en mening i disse endringene, og da må en ta i bruk «double-loop» læring.

Vi har tidligere sett på transformasjonsledelse som en god måte å lede på. Her skal lederen bl.a. gi retning i arbeidet. I en endringsprosess i barnehagen blir dette en viktig oppgave for styreren. Leithwood og Beatty (2008) trekker også frem lederen som transformasjonsleder. De hevder at rollen til lederen ut fra dette perspektivet er å gjøre arbeidsoppgavene meningsfulle for medarbeiderne. I en endringsprosess hvor arbeidsoppgaver kan forandre seg, vil dette være en svært viktig oppgave for lederen. Som transformasjonsleder skal lederen støtte og oppmuntre medarbeiderne sine. Hun skal gå foran som et godt eksempel og vise vei i endringsarbeidet.

3. Metode

I metodekapitlet vil valg av design og metode samt datainnsamlingen bli beskrevet. Deretter drøfter jeg etiske overveielser jeg har hatt, hvor spesielt min rolle som forsker i undersøkelsen blir tematisert. Siden jeg selv kjenner feltet jeg forsker i godt, har det vært viktig å være bevisst min egen forforståelse og eventuelle underliggende antagelser fra min side. Til slutt i denne delen vil reliabilitet og validitet i undersøkelsen bli drøftet.

3.1 Metodologiske overveielser

En metode kan forstås som en systematisk måte å nærme seg et problem på (Frantzen 1992). I en holistisk virkelighet sier Frantzen at det er fullt mulig å ta en del av virkeligheten og studere spesielt. Denne undersøkelsen tar sikte på å gjøre nettopp dette. For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju med syv styrere i barnehager som har vært med i *Stavangerprosjektet – Det Lærende barnet*. Kvale, Brinkman, Anderssen og Rygge (2009) definerer semistrukturert intervju som et intervju som verken er et intervju i form av en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale som utføres ved hjelp av en intervjuguide. Jeg vil undersøke om det har vært en kompetanseheving og endringer i barnehagen, fra tiden før prosjektet startet til i dag, og hvilke ledelsesfunksjoner som har vært viktige i en eventuell endring.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å få svar på spørsmålene mine, ønsker jeg at mange synspunkter skal komme fram. I undersøkelsen vil jeg beskrive en kompleksitet av et fenomen knyttet til en bestemt problemstilling og undersøke forskningsdeltagernes perspektiver (Postholm 2010). Postholm (2010) hevder at dette er selve målet for en kvalitativ forskning. En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individets handlinger. Det betyr at sosiale fenomener er i endring (Ringdal 2007). Ifølge Ringdal (2007) arbeider

den kvalitative forskeren med å sette seg inn i informantens situasjon og deretter finne nøkkelbegreper som brukes for å forstå situasjonen eller handlingene. Vitenskapeligheten i metoden handler derfor om fremgangsmåter som motvirker at tolkningene blir ureflekterte og tilfeldige. Dermed er det viktig å arbeide med sin forforståelse og gjennom det utforske egen subjektivitet. Haavind (2000) sier at subjektivitetens forutsetninger og følger av denne, må allmenn gjøres. Jeg kommer tilbake til dette i pkt. 3.2.6 om forskerrollen.

3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitative undersøkelser er det et viktig moment å finne felles erfaringer og opplevelser deltagerne har hatt (Postholm 2010). I denne sammenheng gjelder det styrernes deltagelse i Stavangerprosjektet. Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever et fenomen (Dalen 2011). Kvale et.al (2009) skriver om intervjusituasjonen og den nærhet og avstand som kan finne sted i denne. Han mener det er viktig at intervjuene foregår i en positiv atmosfære for informantene. Jeg vil derfor foreta intervjuene i barnehagen hvor den enkelte styrer jobber fordi dette er et kjent sted der styrerne vil føle seg trygge.

En spørreundersøkelse hvor styrerne skal svare på et skjema krever en strukturert form hvor alle får de samme spørsmålene, og hvor en ikke kan bruke spontane oppfølgingsspørsmål. Det gir dermed mindre fleksibilitet. Selv om en har de samme spørsmålene og prøver å holde seg selv utenfor, kan en likevel få opplysninger som ikke er helt sanne (Postholm 2010). I mitt tilfelle kan styrerne prøve å fremstille seg og sin barnehage som bedre enn den er. Spesielt vil det være aktuelt siden jeg kjenner de fleste styrerne, og de vet at jeg jobber med Stavangerprosjektet. I et semistrukturert intervju kan jeg derimot komme tettere på dem. Jeg kan la dem snakke mer fritt, komme med oppfølgingsspørsmål, og kanskje på den måten komme nærmere deres tanker, erfaringer og følelser. Kvale et.al (2009) definerer intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Ifølge Kvale et al. (2009) søker man i et kvalitativt forskningsintervju kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, og får i motsetning til i kvantitative målinger, presisjon i beskrivelsen og stringens i meningsfortolkningene. I en kvantitativ undersøkelse hvor svarene blir gitt skriftlig i for eksempel en spørreundersøkelse, ville denne muligheten ikke vært tilstede.

3.1.3 Analysemetode

Analysen skjer med bakgrunn i transkripsjoner av intervjuene. Flere forskere har ifølge Dalen (2011) argumentert med at intervjuutskriften kan anvendes i tolkningsprosessen.

Oppfølgingsspørsmålene er også farget av hvordan jeg tolker svar som er gitt der og da. Det

er derfor viktig at svarene gjengis nøyaktig i transkriberingen av intervjuene og i presentasjonen av resultatene.

Bae (2005) hevder at det er et generelt problem i forskning at en ikke kan ta med alt informantene sier når en skal analysere en tekst ut fra en spesiell teoretisk retning. Mye av detaljene og det menneskene har opplevd i praksis faller bort. I en kvalitativ forskningsmetode vil det være en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Denne tilnærmingen bygger på at mennesket skaper eller konstruerer virkeligheten sin og gir mening til egne erfaringer (Dalen 2011). Hver enkelt av styrerne har også sin egen forståelse av virkeligheten ut fra sine erfaringer, kunnskaper og holdninger, som de gir uttrykk for i undersøkelsen.

Når det gjelder analysemetode har Kvale et al. (2009) beskrevet «Grounded Theory». Denne metoden inngår i en kvalitativ analyse av relasjonene til koder og til kontekst og konsekvenser av handlinger. Målet her er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de handlinger og opplevelser som undersøkes. På denne måten kan en altså enten finne kategorier på forhånd eller underveis i intervjuet.

Dalen (2011) beskriver en analyse-metode som er inspirert av «Grounded Theory». Metoden tar utgangspunkt i datamaterialet, både når det gjelder selve analysen og i teoriene som brukes for å understøtte resultatene. Det er altså informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt i analysen og i drøftingen. Et annet grunnleggende trekk i denne analysemetoden er at analysen og drøftingen skjer gjennom induksjon. Det vil si at en kan trekke sannsynlige generelle slutninger ut fra noen spesielle tilfeller, eller intervjuer. Induksjonen skjer i en kodingsprosess hvor forskeren sammenligner dataene og bl.a. leter etter likheter og ulikheter.

Denne metoden passer godt inn i min undersøkelse. Jeg vil prøve å heve materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå og få tak i hva det egentlige budskapet er (Dalen 2011). For å klare det, ønsker jeg å ha en analytisk refleksjon til teorien jeg presenterer. Jeg ønsker å ha en *teoretisk sensitivitet* (Dalen 2011, Kvale 2009) som er viktig i «Grounded Theory».

De konkrete ytringene til styrerne er utgangspunktet for de teoretiske innfallsvinklene som jeg bruker i teorikapittelet og i tolkningen. Resultatene formidles deretter slik at de fremstår som *sannsynliggjorte kunnskapsforslag* (Andenæs referert i Dalen 2011) innenfor området som utforskes. Jeg konstruerer en virkelighet ut fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv ved å

synliggjøre og sammenligne styrernes kunnskaper, erfaringer og opplevelser, og gjøre disse til min forståelse av virkeligheten.

3.2 Datainnsamlingen

3.2.1 Utvalgsprosedyre

Før jeg begynte undersøkelsen ble barnehagesjefen i Stavanger kommune kontaktet. Jeg hadde først et møte med henne hvor hun gav tillatelse til å gjennomføre datainnsamlingen i styrergruppen. Februar 2013 fikk jeg komme på et styremøte med alle de kommunale styrerne. Styrerne fikk en kort informasjon om undersøkelsen, og beskjed om at de ville få tilsendt et Quest-back spørreskjema og et informasjonsskriv om undersøkelsen (vedlegg 1).

I spørreskjemaet (vedlegg 1), som ble sendt kort tid etterpå, stilte jeg spørsmål som jeg mente hadde relevans for å finne et egnet utvalg for min undersøkelse. Jeg ønsket å ha informanter fra barnehager hvor styrerne hadde jobbet hele prosjektperioden og barnehagene skulle ha ulik størrelse og organisering. Jeg ønsket også å vite pedagogdekningen i barnehagen og i hvilken grad arbeidsmetodene som ble brukt i prosjektet, brukes i etterkant av prosjektet. Disse kriteriene mente jeg kunne ha betydning for å finne et variert utvalg av informanter.

Ut fra min personlige kjennskap til mange av styrerne var det en fare for at min forutinntatthet og min forforståelse ville binde meg og påvirke meg i å finne utvalget som skulle intervjues. Det var derfor viktig at jeg satte opp kriterier for utvalget, og at utvalget var tilfeldig sammensatt. Det er viktig å finne et passelig antall styrere å intervju. Ifølge Kvale (2009) skal man i en kvalitativ studie intervju «så mange som nødvendig». Syv styrere vil være et tilfredsstillende antall informanter i denne undersøkelsen. Det er overkommelig i forhold til tidsrammen jeg har til disposisjon, samtidig som det kan gi en variert sammensetning av synspunkter.

Av 53 styrere, svarte 28 på skjemaet. Av disse var det 16 som hadde vært styrere hele 5-årsperioden prosjektet varte. Disse 16 ble kategorisert i ulike kategorier ut fra størrelse på barnehagen (jf. utvalgsriteriene). Ingen av barnehagene hadde mindre enn 4 avdelinger. Alle de aktuelle barnehagene var avdelingsbarnehager. Derfor falt poenget med å skille avdelinger og en annen type organisering (som for eksempel base eller avdelingsfrie) bort. Alle barnehagene hadde også stor andel av pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning. De fleste barnehagene svarte «delvis i bruk» på om arbeidsmetodene i prosjektet fremdeles var i bruk.

Kriteriene for å finne utvalget ble derfor redusert til om barnehagene var mellomstore eller store, og om arbeidsmetodene fremdeles var i bruk. To barnehager på over fem avdelinger, og fem barnehager på 4-5 avdelinger ble deretter tilfeldig trukket ut. På grunn av fare for å kunne identifisere barnehagene, kunne jeg imidlertid ikke sammenligne store og små barnehager i selve undersøkelsen. Når det gjaldt å sammenligne barnehagene i forhold til om arbeidsmetodene fremdeles var i bruk, valgte jeg etter intervjuene å ikke sammenligne dem fordi det viste seg at alle faktisk brukte arbeidsmetodene fremdeles.

De syv styrerne som ble kontaktet og forespurt om å være informanter, var alle positive og jeg gjorde avtale med dem om intervju. Informantene vil videre i oppgaven få betegnelsen «styrere».

3.2.2 Forberedelse av intervju

Med utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte meg, og problemstillingen, ble en intervjuguide med fem hovedtema utarbeidet: 1) *Start og gjennomføring av prosjektet*, 2) *kompetanse i barnehagen*, 3) *endringer i barnehagen som følge av prosjektet*, 4) *styrerens rolle* og en siste kategori med 5) «*andre spørsmål*». Jeg hadde spørsmål om styrerens rolle til slutt i guiden fordi svar på de andre spørsmålene ville tangere hvordan styreren opplevde sin egen rolle. Jeg kunne da bruke de siste spørsmålene som en oppsummering av lederfunksjoner og styrerens rolle i prosjektet.

Før intervjuguiden var helt ferdig, hadde jeg et prøveintervju med en styrer som ikke ble trukket ut i utvalget, men som hadde vært med i prosjektet. Etter dette intervjuet ble guiden bearbeidet og hovedspørsmålene færre og åpnere. Hvert tema i guiden hadde noen hjelpespørsmål for å utdype spørsmålene (Intervjuguide, vedlegg 2).

Styrerne fikk tilsendt en oversikt over de fem hovedtemaene og noen hjelpespørsmål, før selve gjennomføringen av intervjuet. På denne måten fikk de anledning til å forberede seg, hvis de ønsket det. Dette mente jeg var viktig da jeg ønsket at styrerne kunne gi et best mulig bilde av virkeligheten ut fra sitt perspektiv (Postholm 2010).

3.2.3. Gjennomføring av intervju

Avtale om intervju ble gjort i god tid med styrerne og foretatt i de respektive barnehagene. Intervjuene varte mellom 30 – 60 minutter og ble tatt opp digitalt på i-phone. Ingen av styrerne hadde motforestillinger mot at samtalen ble tatt opp. Jeg gjorde også noen notater underveis for å få et bedre og mer helhetlig bilde av intervjusituasjonen og konteksten rundt intervjuet.

Før selve intervjuet startet, ba jeg dem om i størst mulig grad å bare svare på spørsmålet jeg leste opp for dem, og prøve å unngå prat utenom. Intervjuet startet med noen «nøytrale» spørsmål om hvor stor barnehagen var, hvor lenge de hadde jobbet der og lignende. Dette ble gjort for å skape en lettere atmosfære før hovedspørsmålene kom.

Selve intervjuet ble foretatt ved at jeg leste opp hovedspørsmålene mine, slik at alle informantene fikk spørsmålene stilt på samme måte. Dette gjorde jeg for å sikre mest mulig lik forståelse av spørsmålene og at de ikke skulle oppfattes som ledende. Etter hvert hovedspørsmål, ble oppfølgingsspørsmål stilt ut fra svarene som ble gitt. Intervjuet var semistrukturert, hvor jeg som forsker hadde ansvar for framdriften. I samtalen prøvde jeg å være sensitiv for hva styreren ønsket å formidle og følge opp med gode spørsmål.

Etter at intervjuet var ferdig informerte jeg om det videre arbeidet med undersøkelsen. Jeg informerte også om at intervjuene ville bli anonymisert og at intervjuene ville bli slettet fra i-phenen når oppgaven var levert.

3.2.4 Analyse

Etter at intervjuene var gjort ble de transkribert. Styrerne fikk nummer fra 1-7 som jeg bruker konsekvent i analysen av intervjuene.

Sitater fra styrerne i analysekapitlet brukes for å tydeliggjøre og nyansere resultatene. Den transkriberte teksten er noen ganger svært muntlig og består av flere halve setninger. Jeg har derfor gjort sitatene mer leservennlige ved å fullføre noen setninger i presentasjonen. Dette kommer frem i sitatene. Ved å bruke sitater, kan «stemmen» til styrerne bli tydeligere. Det er likevel sitater fra noen styrere som er mer brukt enn andre fordi de fremstår som tydeligere og gir et representativt bilde av svarene til flere styrere. Sitatene er ordrett gjengitt, men jeg har unnlatt sitater hvor en kan identifisere barnehagen ut fra organisering og størrelse.

I punkt 3.1.3 er varianten av «Grounded Theory» som jeg bruker i analysen beskrevet. Svarene til styrerne ble kategorisert ved at hovedspørsmålene ble satt bortover øverst på en side, og alle svarene fra styrerne (1-7) nedover under spørsmålene. Kodingsprosessen er viktig i «Grounded Theory» og jeg har først brukt en åpen koding (Dalen 2011, Kvale 2009) ved å identifisere begreper i form av svar og lage kategorier. Etterpå fant jeg det som er mest sentralt i datamaterialet i forhold til problemstillingen min. Det ble dermed en selektiv koding som støttes opp av teoretiske begreper, slik at forståelsen av det aktuelle fenomenet blir bedre (Dalen 2011).

3.2.5 Ethiske refleksjoner

Krav om informert og fritt samtykke er en viktig retningslinje i forskningen (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og Kalleberg 2006 (NESH)). Før intervjuene startet fikk derfor alle de kommunale styrerne informasjon om hva intervjuet skulle brukes til, og hva jeg kom til å spørre om. Alle informantene kjenner jeg som tidligere kollegaer. Dette kan skape et solidaritetsproblem, både under selve intervjuet og i tolkning og analyse. Bevisstheten om å holde en viss personlig avstand i intervjuet blir derfor sentralt.

Det er viktig å vise anerkjennelse for den jobben styrerne og barnehagene har gjort i prosjektet. Berit Bae (2005) hevder at anerkjennelse er eksplisitt til stede i de subjektive erfaringene hos deltagere i en dialog, og må være det i alle stadier av studien –også i analysen og presentasjonen av resultatene. Et tegn på anerkjennelse vil være å skrive ned det styrerne sier ordrett, og etterpå presentere og drøfte resultatene med respekt for hva de ønsker å formidle. I en konstruert virkelighet vil situasjonen rundt intervjuet og konteksten ellers, ha betydning for svarene som blir gitt. Dette må jeg ta hensyn til ved å gjøre intervjusituasjonen trygg og tilkjenne et ønske om en åpen og ærlig dialog.

Cato Wadel (2006) har forsket mye i egne erfaringer og kultur. Han skisserer opp forhold som kan påvirke kommunikasjonsprosessen. Det kan være aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold. Disse forholdene påvirker hverandre i en dialog og kan bli styrket eller svekket. I min undersøkelse er det spesielt aktelsesforhold og tillitsforhold som kan bli utfordret og som jeg må være bevisst på. Wadel (2006) er også opptatt av at en skal tenke relasjonelt på kommunikasjon. Det vil si at det relasjonelle forholdet en har til informanten er viktig å ta i betraktning. I min undersøkelse er det et viktig poeng.

Kanskje på grunn av dette forholdet er det en fare for at styrerne forteller meg mer enn jeg trenger å vite for å få svar på mine spørsmål. Det kan være interne forhold i barnehagen, pedagogiske konflikter osv. Jeg vil ikke ta med slike uttalelser i presentasjonen av resultatene. I følge NESH (2006) er det viktig å være klar på forskerrollen når en har en relasjon til informanten. Jeg ønsker derfor å være klar på at min rolle er som forsker og ikke som kollega i intervjusituasjonen. Jeg vil også beskytte mine informanter slik at de ikke opplever å bli utlevert på en måte de ikke ønsket (NESH 2006) og at det kun er svar som omhandler spørsmålene mine som siteres i oppgaven.

Det er viktig at informantene ikke skal kunne identifiseres. Alt datamateriell, navn og nummer (1-7) på styrer er ikke lagret sammen digitalt, men på utskrift som er låst ned på privat

hjemmekontor. Datamaterialet er lagret på privat datamaskin med passord. Dette, samt opptakene som er gjort på i-phone, vil bli slettet etter at oppgaven og eksamen er ferdig (pkt. 16, NESH). Melding om oppbevaring, behandling og sletting av intervjuene ble sendt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) og tilbakemelding ligger vedlagt (vedlegg 3).

3.2.6 Forskerrollen

I følge Frantzen(1992) kan ikke forskeren være helt objektiv, men må være mest mulig objektiv i forhold til sin subjektivitet. Forskeren må være bevisst sin deltagelse og gjøre objektivitet til en vitenskapelig holdning. Som forsker i denne undersøkelsen ønsker jeg å være bevisst forholdet mellom min objektivitet og subjektivitet og tilkjenne utfordringen det er å forske i et felt jeg kjenner godt.

Franzen (1992) hevder at det er viktig å være selvreflektiv i en kvalitativ undersøkelse som dette er. Jeg vil derfor være bevisst mine egne forutinntatte holdninger og min førforståelse, ved å være kritisk og nøye i min tolkning av forskningsmaterialet. Alle forskere stiller med en førforståelse for det som skal forskes i. Det viktige blir å trekke inn sin førforståelse på best mulig måte i forhold til informantenes uttalelser. Gadamer (1989) ser på førforståelse som viktig i forhold til det vi forstår og tolker. I en intervjusituasjon er vi i en prosess hvor vi forstår, og tolker det vi forstår ut ifra vår førforståelse. En prosess tilsier at også førforståelsen endrer seg og virkeligheten konstrueres kontinuerlig. Haavind (2000) hevder at det som gjør fortolkninger interessante og betydningsfulle faglig sett, er at de overskrider det man har tenkt før, samtidig som de i ettertid virker selvnlysende.

Forskningsintervjuet er ikke en åpen dagligdags samtale mellom likestilte personer, men et asymmetrisk maktforhold (Kvale et al., 2009). Forskeren har vitenskapelig kompetanse og definerer hva en skal snakke om. Dette kan i noen tilfeller skape en avstand mellom intervjueren og informantene. Samtidig hevder Kvale et al. (2009) at forskeren må ha god kunnskap, innsikt og forståelse for informantens virkelighet for at spørsmålene skal være relevante. Ut fra mitt gode kjennskap til styrerne og Stavangerprosjektet, kan det være naturlig å tenke at det er et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informantene. Det er likevel, slik jeg ser det, en større fare for at nærheten skal påvirke meg. En kan ifølge Dalen (2011) overidentifisere seg med informanten i tilfeller der forskeren kjenner feltet en forsker i godt.

Ifølge Bae (2005) er det er en usynlig makt i forholdet mellom forsker og forskningsdeltagere. Denne makten er der uansett, men en må være bevisst den og være selvreflekterende og

kritisk til egne følelser og analyser. Som forsker må jeg derfor hele tiden tenke på at jeg kommer utenfra og jeg må være åpen for svar jeg synes er merkelige eller er uenig i. Fordelen med å forske i noe jeg kjenner godt, er at jeg fort kan forstå intervjudeltagerne. Jeg vet hva de snakker om og jeg kan sette meg inn i deres situasjon. Her vil også min relabilitet som forsker ha betydning og om jeg er troverdig i intervjusituasjonen.

3.3 Relabilitet og validitet

I dette avsnittet vil jeg se på kravene til undersøkelsens troverdighet og gyldighet. Et krav som stilles til relabilitet er at intervjudeltagerne skal være representative for den gruppen de representerer. Undersøkelsen skal også være solid og grundig beskrevet, slik at den kan brukes av en annen forsker.

Det er viktig for troverdigheten i undersøkelsen at forskerens subjektivitet synliggjøres (Haavind 2000). Jeg har i utgangspunktet en positiv innstilling til Stavangerprosjektet og må derfor være bevisst min subjektivitet. Ved å synliggjøre dette blir min subjektivitet klar for leseren, og kan dermed være med i leserens vurdering av relabilitet og validitet i undersøkelsen.

Når det gjelder forskerens objektivitet trenger ikke kunnskap som er konstruert i intervjuer å være subjektive, men kan i prinsippet være en del av en objektiv forskningsmetode (Kvale et al. 2009). Forskerrollen må derimot være klar, og leseren må kjenne til forskerens forhold til temaet det blir forsket i. Haavind (2000) mener det er viktig for troverdigheten at forskerens subjektivitet synliggjøres for leseren slik at leseren selv kan vurdere kritisk om subjektiviteten har påvirket prosjektets validitet.

Larsen (2007) hevder at det, i forhold til en kvantitativ undersøkelse, kan være enklere å sikre høy validitet i en kvalitativ undersøkelse. I et intervju kan en få utdypet spørsmålene sine, samtidig som informantene får snakke fritt og selv kan ta opp momenter de synes er viktige. Forskeren kan dermed få flere forklaringsmåter og en kan lettere komme med utdypningsspørsmål.

I en kvalitativ undersøkelse må en forholde seg til det intervjudeltagerne sier og deres opplevelse av virkeligheten. Det er deltagerens subjektive opplevelse som står i fokus og forskeren kan ikke kontrollere om det som blir sagt faktisk er en sannhet for alle. Postholm (2010) skriver at den epistemologiske tilnærmingen innenfor kvalitativ forskning innebærer at forsker og forskningsdeltager sammen kommer fram til, eller konstruerer, kunnskap. Jeg vil

derfor ved å intervju andre styrere kanskje komme fram til et annet resultat, en annen opplevelse av virkeligheten.

Valideringen eller gyldigheten av studien skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Kvale et al. (2009) skriver om syv stadier av validering. Fra tematisering og studiens teoretiske foruttagelser, til rapportering. I hele denne prosessen skal troverdighet og ønsket om å finne svar på spørsmålene være i fokus. Metoden skal være så god, og så klar for leseren, at en annen kan gjøre den samme undersøkelsen. Validering blir en form for kvalitetskontroll. Feilkilder må sjekkes, forskeren må ha et kritisk syn på sine fortolkninger og ifølge Kvale et al. (2009) være djevelens advokat overfor sine egne funn.

Når det gjelder generaliserbarhet skisserer Kvale et al. (2009) tre former for generalisering: *naturalistiske*, *statistiske* og *analytiske*. I min undersøkelse passer den analytiske generaliseringen best. Her må jeg som forsker sannsynliggjøre resultatene i studien, og det er opp til leseren å bedømme om resultatet kan generaliseres til en ny undersøkelse. Jeg må derfor henvise til leseren når det gjelder undersøkelsens troverdighet. Når det gjelder metoden jeg har valgt, har jeg presentert den her, og jeg har, som vi skal se senere, fått noen svar som viser om metoden har vært pålitelig i forhold til undersøkelsens problemstilling.

4. Presentasjon av resultatene

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av intervjuene med styrerne, før jeg i kapittel 5 går over til å drøfte dem i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2.

Intervjuguiden (vedlegg 1) hadde følgende tema: 1) start og gjennomføring av prosjektet, 2) kompetanse i barnehagen, 3) endringer i barnehagen som følge av prosjektet, 4) styrerens rolle og 5) andre aktuelle spørsmål. I presentasjonen og drøftingen er temaene i guiden blitt fordelt i tre kategorier: *Kompetanseheving*, *endring* og *ledelsesfunksjoner*. Ledelsesfunksjoner er presentert til slutt i dette kapitlet for å følge rekkefølgen i intervjuguiden.

4.1. Kompetanseheving

Først i kategorien *kompetanseheving* vil jeg presentere motivasjonen og holdningen til prosjektet hos styreren og de ansatte. Motivasjon er, som vi har sett i teorikapittelet pkt. 2.1.6, en viktig faktor i kompetansehevingen.

På spørsmål om hvilken motivasjon styrerne hadde til å starte opp prosjektet var alle de syv styrerne positive. Styrer 1 sa:

«Jeg var veldig positiv til det. Handler om motivasjonen som lå hos barnehagesjefen i forhold til dette. Måten det ble lagt fram på. Alle solgte prosjektet veldig bra, og forskningen,- ikke vært noe særlig forskning i barnehagealder på dette området. Derfor veldig spennende» (styrer 1)

Fire av dem uttrykte at de var svært positive umiddelbart etter at de var blitt presentert for prosjektet. De fleste la vekt på muligheten for kompetanseheving spesielt hos assistentene, bl.a. gjennom kursene som ble presentert. Noen sa at det var riktig tidspunkt dette kom på. To av barnehagene trakk fram at barnehagene trengte et løft, og det var viktig å gjøre noe sammen med andre.

Styrerne mente også at det var svært viktig å være positive overfor de ansatte. Flere brukte uttrykket «selge det inn». Alle med unntak av styrer 7 sa at å motivere de ansatte var viktig for at prosjektet skulle kunne gjennomføres.

«Jeg og assisterende styrer delte på oppgavene. Hun hadde ansvar for barn og jeg hadde personalansvar. Sånn at da fikk hun ansvar for Stavangerprosjektet, så egentlig hennes oppgave. Min oppgave [var] ganske diffus.» (styrer 7)

Styrerne i de to største barnehagene delegerte vekk det praktiske ansvaret for gjennomføringen av prosjektet, men mente likevel at det var viktig at de selv var positive for at de ansatte skulle bli motivert til å arbeide med Stavangerprosjektet.

Når det gjaldt spørsmålet om styrerens holdning til prosjektet har endret seg etter at prosjektet var avsluttet, sa fire styrere helt spesifikt at prosjektet har hatt større effekt enn de trodde i utgangspunktet (styrer 1,4,5,7). Styrer 2 og 6 mente at interessen dabbet av etter hvert, og styrer 3 trakk fram at det hadde vært positivt med kompetansehevingen hos assistentene.

Angående de ansattes motivasjon og holdning svarte styrer 2:

«I første omgang synes de det så mye ut, at det var omfattende. Så vår [styrer og fagleder] rolle var mye det å motivere dem og legge til rette for at det skulle gå an å få til.» (styrer 2)

Styrerne mente at de ansatte stort sett var positive til prosjektet, men delte fordi de så at det var mye arbeid og at arbeidsmengden totalt dermed ville øke. Fem av styrerne trakk fram arbeidsmengden og at denne var årsaken til skepsis blant de ansatte i starten. Av disse var det tre styrere som sa at skepsisen ble mindre etter hvert. Hovedgrunnen til dette var at de så

nytteverdien i prosjektet gjennom bl.a. bedre observasjoner av barna. De ansatte opplevde at de lærte noe, og at de kunne bruke observasjonsverktøyene utenom prosjektet. Kursene de ble forespeilet var også med på å skape en positiv holdning hos de ansatte. Dette vil jeg komme tilbake til under pkt.4.2.

Arbeidsomfanget ble også satt opp mot nytteverdien:

«Sånn jeg tenker tilbake synes de det var et veldig bra prosjekt, de så nytteverdien av det, så var de litt skeptiske til arbeidsomfanget. Så har de nok opplevd at det ikke ble så mye arbeid som de hadde trodd etter hvert som de kom inn i det.» (styrer 2)

En styrer trakk fram viktigheten av at prosjektet fikk drahjelp av noen som brant for det:

«Det er noe med å skape mening med det. Hvorfor vi gjør det, hvilke verdier, se helhet i det. Det er jo viktig.» (styrer 4)

Intervjuene viser at gjennomgående var styrerne mer positive enn de andre ansatte i starten av prosjektet. De ansatte så mer på hva prosjektet ville medføre av merarbeid i praksis. Styrerne så muligheten til kompetanseheving og nye observasjonsverktøy som kunne brukes. Det var også gjennomgående at assistentene var mer skeptiske til prosjektet enn barnehagelærerne.

Barnehagene som har vært med i undersøkelsen har hatt god dekning av barnehagelærere. Bare unntaksvis har det vært pedagogiske ledere på dispensasjon, og da svært erfarne assistenter. Alle styrerne med unntak av en (styrer 6) mente det var viktig med barnehagelærer-utdanning og at det var viktig med barnehagelærere på avdelingen for at observasjonene skulle bli gjennomført på en god måte. Det ble trukket fram betydningen av forståelse for forskningen som skulle skje i etterkant av prosjektet. Det var også viktig med utdanning for kvalitetssikring av observasjonene, gjennomføringsevne og kunnskap om systemer. Styrer 6 mente at holdningen til prosjektet var viktigere enn utdannelsen:

«Utdannelsen har ikke hatt noen betydning. Har gått mer på holdningen til det, for det har jo vært kurs hele tiden. Jeg sendte dem på kurs hele gjengen. Ikke alle assistentene, men de som skulle drive det på avdelingen.» (styrer 6)

Denne styreren sendte et utvalg av de ansatte på kurs, noe de fleste styrerne har gjort.

Videre spørsmål om kompetanseheving omhandlet:

1. Kursene Lesesenteret har arrangert.

2. I hvor stor grad observasjon som metode er brukt før og etter prosjektet.
3. Kompetanse på observasjonsområdene språk, matematikk, motorikk og sosialt samspill.
4. Hva som har hatt betydning for at en eventuell kompetanse har økt.

1.) To styрere sendte kun assistentene på kurs. De andre sendte både assistenter og barnehagelærere. Styрerne i to av barnehagene sendte noen på kurs og hadde intern kursing i barnehagen i etterkant. Alle styрerne trakk fram kursene som gode og nyttige. Momenter som ble trukket fram var at kursene hadde ført til større bevissthet, mer refleksjon og mer kunnskap om barns utvikling.

2.) Når det gjaldt kompetansen på observasjon som metode før prosjektet startet, svarte alle styрerne at observasjon ble brukt mer tilfeldig tidligere. Med det mente de at barnehagene observerte av og til, når de så noe de var bekymret for. Løpende protokoll ble brukt mest. Kompetansen var sporadisk og flere mente at det bare var barnehagelærerne som hadde kompetanse på dette området, ikke assistentene.

«Vi brukte ikke observasjon så systematisk, vi brukte observasjon i de tilfellene hvor vi lurte litt, når vi hadde en sånn følelse..er det noe som mangler..så vi brukte observasjon hvis vi lurte.» (styrer 2)

«Ja vi brukte observasjon tidligere også, løpende protokoll og litt sånn, men ikke i skjemaform, ikke strukturert... kompetansen på systematisk observasjon var nok litt variabel. Førskolelærerne har jo i utdannelsen sin noe om observasjon og sånn, men jobbet ikke systematisk med det.» (styrer 6)

Tre styрere (1,3 og 7) fremhever at assistentene har fått større kompetanse på observasjon som metode etter prosjektet. De har vært med på utfylling av skjema, fått kurs osv. Svarene viser også at assistentene har vært stolte av å være med og at de var engasjerte og ivrige. Flere styрere sier at assistentene har fått mer ansvar.

«Jeg synes assistentene har vært ivrige. Enkelte har fått et løft.[Det har] vært et stort engasjement. Jeg husker når det gjelder motorikk, knappe for eksempel. Det er jo ingen som knapper i dag. Der de hadde med klær hjemmefra med kofter og gamle kåper. Jeg synes assistentene, spesielt de som har jobbet en del år, det har vært et lite løft for de og et gjennomførbart løft og noe de kunne mestre utfra sin.. at de ikke har noen utdanning,- med veiledning fra ped.leder.» (styrer 3)

Denne styreren mener at de har fått et løft og lært noe av prosjektet. Det kan bety at de har fått et kompetanseløft fordi de har fått ansvar. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen i pkt.

5.1.2.

3.) Når det gjelder kompetanse på observasjonsområdene språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse, mener alle styrerne at fagligheten har økt i barnehagen (selv om noen ikke kan si at det kun er Stavangerprosjektet som er årsaken). Det kunne de se ved at de ansatte har blitt mer bevisst faglig, jobber mer systematisk og setter fortere inn tiltak. Styrer 5 svarer slik på spørsmål om det har vært en økning i kompetansen hos personalet:

«Klart det har vært en økning. Når du kurser deg, når du må bruke observasjon jevnlig og systematisk så må du også holde deg oppdatert på f.eks. det med språk. Jeg synes også at Stavanger kommune satser mye på språk.» (styrer 5)

Fire styrere trekker spesielt frem at assistentene har fått en større kompetanse på observasjons-områdene (barnehage1,2,3,7,). Styrer 4,5 og 6 skiller ikke mellom barnehagelærere og assistenter når det gjelder kompetanseheving.

4.) Alle styrerne med unntak av en (styrer 2 har ikke nevnt kursene spesifikt) mener at det som har hatt størst betydning for økt kompetanse er kursene som er holdt. Disse har vært praktiske og nyttige.

«Praktiske områder, områder som er enkle å observere. Sosial kompetanse kanskje mest diffus.....Det er de konkrete tingene. Ikke de store tingene med for mye teori og fag. Da blir det vanskelig.» (styrer1)

Denne styreren mente altså at kursene har vært praktiske, konkrete og nyttige og at det har vært på områder som har vært enkle å observere, noe som spesielt har vært viktig for assistentene. Flere av styrerne fremhever viktigheten av at alle de ansatte har fått samme skolering. At alle barnehagene har fått de samme kursene, gjør at en har fått en felles plattform både innad i barnehagen og på tvers av barnehagene i kommunen. Det har vært viktig for styrerne at de ansatte har hatt felles fokus og lært det samme.

«Dette at alle ansatte får en felles basis, at alle vet at nå i denne barnehagen skal vi skolere oss på disse områdene... det å få ting til felles, alle har en basis å gå ut fra.» (styrer 5)

Det har også hatt betydning at observasjonsområdene har hatt større fokus, og at en har snakket om observasjonene på møter. Det faglige har fått mer oppmerksomhet på møtene som følge av fokuset på observasjonsområdene. Styrer 2 sier:

«Som styrer merker jeg det veldig godt på pedagogmøtene. Det er et større fokus på det faglige. Hva kan barna og hvordan kan vi styrke dem der det er hull»(styrer 2)

«...flere ting hatt betydning, kursene de har fått, og at faktisk observasjonene er blitt gjennomført. Samtidig som det er den støtten og motivasjonen de har fått fra fagleder som har vært med å drive det fram.» (styrer 2)

4.2 Endringer i barnehagen som følge av prosjektet

I dette avsnittet vil jeg se på endringene som har vært i barnehagene etter at Stavangerprosjektet var avsluttet i barnehagen. For at endringer skal finne sted har endringskompetansen i barnehagen betydning, noe jeg spurte styrerne om.

Styrerne mente at endringskompetansen i barnehagene var litt variert. Flere trakk fram at barnehagene har opplevd endringer de siste årene, bl.a. på organisering, nedbemanning, flere barn i gruppen osv. De har derfor måttet jobbe med egen endringskompetanse. Det var derfor lettere å endre noe nå enn tidligere. Tre av styrerne mente at barnehagelærerne er mer åpne for endringer enn assistentene.

«Jeg tenker at det at de ser nytten av en endring, da er de mer åpne for endring, at endring er kvalitetsbedring og ikke bare frykten for endring som kanskje var litt mer grunnleggende før...ikke så stor nå. Når en har hoppet inn i noe og gjort det, fått erfaring med at det er bra, så blir du kanskje litt åpnere for endring i neste omgang og» (styrer 2)

Som det kom frem under pkt.4.1 om kompetanse, mente alle styrerne at prosjektet hadde ført til økt kompetanse på et eller flere områder. Neste spørsmål blir da om denne kompetansen har ført til endringer i praksis? Hvordan kan vi se en økt kompetanse i barnehagens faglige, pedagogiske og metodiske arbeid?

Spørsmålene som gikk på konkrete endringer i barnehagen er delt inn i tre kategorier:

1. Faglige og pedagogiske endringer
2. Endring i observasjonspraksis
3. Andre endringer

1.)Faglige/ pedagogiske endringer

«[mange har]endret synet, synet på barnet. Om det er et problem barnet har, eller det er oss, går jo på synet[det er]viktig å fokusere på innhold, hva vi gjør.» (styrer 6)

Styrerne i fem av barnehagene legger vekt på at personalet har fått et nytt eller annerledes syn på barnet etter at prosjektet startet. Nå ser de i større grad barnet som et individ, ikke bare som en av mange. De ser barnet tydeligere og fokuset er endret fra gruppenivå til individnivå. De ansatte er blitt mer bevisst på barnas mestring og på hva barna trenger av tiltak for å kunne mestre. Ved å observere vet en mer om hva som kan forventes av barnet, og det er blitt lettere å fange opp barn som strever. Et synlig tegn på dette er at tiltak blir satt fortere inn hvis en ser behov for det. Det er ikke lenger bare snakk, som en styrer uttrykker det.

*«Måten den enkelte personal jobber med barnet så kan vi se at det er en endring»
(styrer 2)*

« Bevissthet. Det er en økt bevissthet hos medarbeiderne. Snakker mye om den profesjonelle ansatte....vi kan ikke forvente at barna er aktive hvis ikke de voksne er aktive med dem, bruker språket, være utfordrende i språkbruk ...Ser en enorm endring fordi den voksne ser barnet på en annen måte. Mer profesjonelt.» (styrer 1)

Denne siste styreren trekker frem forbindelsen mellom syn på barn og måten en snakker med barna på. Det viser en endring i praksis hos de ansatte i kommunikasjonen med barna. Hun ser også at de voksne er forbilder for barna. Det gjelder både i aktiviteter og i språk. Et av spørsmålene til styrerne var om de hadde sett noen andre synlige endringer i praksis.

«Så er det litt på oss selv. Hvorfor synger ikke barna? ånei det er fordi vi ikke synger, kan de en vits, nei fordi de ikke har hørt en vits»(styrer 6)

Styrer 6 trekker frem de voksnes endrede arbeidsmetoder, istedenfor at det er barna som må tilpasse og endre seg. Hun fokuserer på de voksnes ansvar og ikke barnas manglende ferdigheter eller mestring. Personalet går mer i dybden og ser mer på hva de kan gjøre for barna for å stimulere områder de er svake på. To styrere sier at måten en snakker til barna på har endret seg. Språket brukes mer bevisst av de voksne. Styrer 2 trekker fram at de ansatte også har blitt mer bevisst de barna som trenger ekstra stimuli på språk:

«Hvis det er et barn som kaver med noe innen språk. Ja okei, hver dag skal vi ta med det barnet og to til ut i 20 minutter. Hvis vi gjør det hver dag blir det ikke et prosjekt

som er vanskelig å gjennomføre. Det blir gjort i løpet av dagen i frilek, utelek. Det ser vi mye mer av. Ofte er det assistenten som sier at det barnet trenger litt [oppfølging], jeg tar det med og har en spillegruppe» (styrer 2)

Dette utsagnet viser at assistentene har blitt mer aktive, og de ser barnas behov i større grad enn tidligere. I denne barnehagen har assistentene også fått ansvar for å observere og det kan være en sammenheng her.

En annen endring er at det i flere barnehager har blitt mer fokus på de utviklingsområdene som en har observert. Det er brukt planleggingsdager og møter til å snakke om disse områdene. På spørsmål om det har skjedd andre endringer som følge av økt kompetanse, svarte to barnehager at de hadde søkt og fått ekstra midler til prosjekter som går på språk og motorikk. Dette mente de var en følge av økt fokus på disse områdene.

«Jeg synes vi har klart å systematisere det mer. Vi har f.eks. søkt om prosjektmidler og vi ble plukket ut som pilotbarnehage innen fysisk aktivitet....vi har gjort noe med det. Vi er i gang»(styrer 3)

Det har blitt større fokus på utviklingsområdene på møtene i fire av barnehagene. Møtene er endret fra å ha praktisk innhold til mer faglig innhold. En diskuterer og reflekterer over observasjonene som er gjort. I de fleste barnehagene har mange avdelingsmøter blitt brukt til dette, noe som er nytt. Det har ført til at assistentene har «kommet mer på banen», som en styrer uttrykker det. I flere av barnehagene er det assistentene som har observert barna. Hvis de ikke har observert selv, har de blitt tatt med på drøftinger om hva de har sett. Det har ført til at assistentene tar fortere opp ting de har sett både på møter og i veiledning.

«Når noe kommer opp på møtene, i fokustid eller veiledning, spør jeg om de [assistentene] har hatt noen kartlegging av barna, begynne der.» (styrer 4)

Også pedagogmøtene har endret seg. Flere barnehager bruker disse til å diskutere, samtale og reflektere over arbeidsmetoder.

«Før var det mer praktiske ting. Hvis vi tenker fem år tilbake i tid,[var vi] mer opptatt av den praktiske organiseringen på pedagogmøtene. Nå har dette vridd mer til økt fokus på det at de pedagogiske lederne spiller mer på hverandre...Jeg har et barn som skårer sånn og sånn har dere forslag... [vi]henter ut erfaringer hos hverandre. Det er en endring som har skjedd.»(styrer 2)

2.) Endring i observasjonspraksis.

På spørsmål om hvordan og hvilken sammenheng observasjon brukes i dag, svarer alle styrerne at dette har endret seg etter at prosjektet ble avsluttet. Styrer 4 og 7 sier:

«[observasjon] brukes i forhold til foreldresamtaler selvfølgelig, og refleksjon og gjennomgang av barna på avdelingen brukes det og det er nytt.» (styrer 4)

«Til foreldresamtaler, henvisninger PPT og barnevernet er det veldig greit å kunne sende..å sette mål for barna og vite hva som er normalutvikling på alle områder.»
(styrer 7)

Det er først og fremst systematikken i observasjonen styrerne påpeker i intervjuene. Etter at prosjektet sluttet, ble barnehagepersonalet i større grad bevisst på hva de skulle se etter og observere. Observasjon brukes også regelmessig før foreldresamtaler, og av flere barn, ikke bare på de barna en er bekymret for.

Barnehagene brukte observasjonsskjemaene TRAS og Alle Med regelmessig. Alle styrerne mente at denne formen for observasjon hadde økt i barnehagen, selv om ikke alle brukte det på alle barn. Flere trakk fram at det var mindre «synsing» nå:

«Ja det var mye mer synsing tidligere. Nå har du mer svart på hvitt. Det er dette vi har kartlagt. Sånn ser vi ditt barn i barnehagen...og kartleggingen har skjedd over tid»
(styrer 5)

De ansatte var mer opptatt av å dokumentere mestring og brukte skjemaene hvis de lurte på noe. Flere styrere sa også at en brukte observasjon nå, for å sikre at en så alle barna. Styrer 2 trakk fram at nå snakker de om alle barna, ikke bare de som krever mest. En annen (styrer 4) mente det var nytt at alle nå kunne lese og forstå observasjonene siden en hadde fått opplæring. De mente at det var viktig i det videre arbeidet med barnet. Styrer 4 sa også at en ser mer av det en setter fokus på, ikke bare hos det barnet som en observerer, men også hos de andre barna.

«[vi] bruker observasjon mer, helt klart. De observerer mer, både systematisk, men og det daglige. Det kan jeg høre. At assistentene diskuterer seg i mellom, eller kommer til meg eller førskolelæreren og sier at det er et eller annet her, at magefølelsen...og det er assistenten som gjør det. Det er annerledes enn før, en endring.» (styrer 1)

Styrer 1 er klar på at det har skjedd en stor endring i personalgruppen. Hun sier at hver og en har utviklet seg og jobber på en annen måte i dag «*De observerer hele veien, noe noteres, noe blir bare observert og reflektert over muntlig.*» (styrer 1)

Alle barnehagene bruker observasjonene i foreldresamtaler nå etter at prosjektet er ferdig. Det er nytt i forhold til før. Observasjonene blir enten brukt som forberedelse for barnehagelæreren før samtalen, eller som noen gjorde; delte ut TRAS og Alle Med til foreldrene og gikk gjennom observasjonen sammen: «*Slik ser vi ditt barn i barnehagen*» (styrer 5).

Ikke alle styrere er udelt positive til mer observasjon. Styrer 6 påpeker en dobbelthet som handler om tids- og ressursbruk på den ene siden og behovet for observasjon på den andre:

«Vi har en diskusjon på om vi skal gjøre det for det tar mye tid. Det er delt dette her, for jeg synes det er kjempeviktig på den ene siden, og så tenker jeg hvorfor skal vi observere dem som glir gjennom » (styrer 6)

Denne diskusjonen var også framme i noen av de andre barnehagene. Så langt hadde de fleste valgt å bruke observasjon svært aktivt. Det kan være flere grunner til det. I drøftingen i pkt. 5.2 vil jeg ta opp dette. Jeg vil også trekke fram flere av utsagnene til styrerne når det gjelder endringer, se nærmere på hva endringene innebærer og på hvorfor de har funnet sted. Forholdet mellom kompetanseheving og endring vil også bli trukket fram i drøftingen.

Noen av endringene i dette avsnittet mente styrerne helt bestemt kom på grunn av Stavangerprosjektet, mens andre var vanskelig å vite om hadde skjedd uavhengig av dette.

4.3 Ledelsesfunksjoner og styrerens rolle

Det tredje og siste punktet i presentasjonen av intervjuene handler om ledelsesfunksjoner i barnehagen og styrerens rolle. Her har jeg spurt om:

1. Hva styrerne anser som sitt viktigste bidrag og rolle i Stavangerprosjektet.
2. Synspunkter på at prosjektet var bestemt sentralt
3. Hva har styrerne lært av prosjektet
4. Prosjektets betydning for barnehagen som organisasjon
5. Hva lever videre i barnehagen etter prosjektet

1.) Styrernes viktigste bidrag og rolle

«Så jeg har tenkt at min viktigste rolle som styrer er å legge til rette for at vi skal få gjennomført det...at jeg har vært med å inspirere og sagt at dette skal vi gjennomføre. [jeg har]vært tydelig på det» (styrer 2)

Alle styrerne trekker fram det at de var positive til prosjektet fra starten som sitt viktigste bidrag. De synes det var viktig å motivere personalet, vise interesse og være positive. Det er altså sin egen holdning til prosjektet alle trekker fram. Samtidig sa alle styrerne at det å holde prosjektet i gang rent praktisk var viktig. Det å holde i trådene, organisere, minne på at barn skal observeres og sende folk på kurs, ble trukket fram som eksempler på slik praktisk tilrettelegging.

«Det viktigste tror jeg er å pushe på, nå er det den, og litt det å motivere, nå må du ta deg tid til..I begynnelsen viktig å motivere rett og slett. Hvorfor skal vi gjøre dette, men utover var det mer sånn.. nå er det den [som skal observeres» (styrer 6)

Det var altså stor enighet om at i oppstarten var det viktig å motivere de ansatte. Når jeg spurte om deres bidrag til å motivere i selve gjennomføringen av prosjektet mente flere at prosjektet etter hvert gikk av seg selv og de overlot mye, både motivasjon og den praktiske oppfølgingen, til avdelingslederne. Styrer 5,3 og 6 beskriver sin rolle i prosjektet under gjennomføringen av prosjektet slik:

«Når det har kommet skriv, lagt det i permen, så må de gå å lese. Det er egentlig det jeg har gjort. Påminnelser kommer jeg på hver gang det kommer informasjonsskriv. Så føler jeg at jeg ikke har gjort så mye mer» (styrer 5)

«[Jeg har] vært positiv og fått andre til å jobbe» (styrer 3)

«var veldig ivrig i begynnelsen med å informere, motivere, inspirere og alt sånn, så dabbet det litt av...sånn at min rolle har vært å informere. Jeg har ikke gått direkte inn i, men jeg har pushet på...ikke veiledet så mye, de har klart seg godt selv» (styrer 6)

Aktiviteten hos styrerne i gjennomføringen har nok vært noe ulik. Ingen har vært direkte med i gjennomføringen i forhold til å observere og fylle inn i skjema. Men de fleste har fulgt opp med å være interessert, motivere, holde det i gang. En styrer (styrer 7) mente at hun ikke hadde ansvar for prosjektet:

«Jeg synes ikke jeg har gjort så mye, det var ikke jeg som hadde hovedansvaret, men delegert. Alt var jo satt i system...Jeg har lagt til rette, tatt opp på møter, sendt folk på

kurs... ..Jeg synes ikke jeg har hatt så veldig sånn... (inspirert og motivert) i og med at jeg ikke hadde hovedansvaret...har skrytt og forhørt meg hva de gjør, vist interesse for det. De har jo tatt ansvar de som hadde det» (styrer 7)

Andre ting som ble trukket fram som viktig var at styreren satte prosjektet på agendaen på møter (fagmøter, ledermøter o.l.). De informerte når det kom skriv, sendte folk på kurs og holdt interne kurs.

«Bare det at ting er forankret i ledelsen er kjempeviktig. Det ser vi på alle områder, enten det er dette eller andre prosjekter. Er ikke ledelsen interessert, går det ikke.» (styrer1)

Noen mente det var «alfa og omega» (styrer 1) for gjennomføringen at en som styrer var positiv, mens andre sa det på den måten at det hadde vært vanskeligere om de var negative (styrer 6 og 7).

«Det tror jeg har vært viktig , hadde jeg vært negativ hadde det vært verre. Ja, men vi har dyktige folk som er vant til å ta ansvar så »(styrer 7)

2.) Synspunkter på at prosjektet var bestemt sentralt

Ingen av styrerne var negative til at prosjektet ble bestemt sentralt. De trakk fram at de regnet med at barnehageledelsen i kommunen ville det beste for barnehagene. Tre av styrerne mente at barnehagesjefen så at barnehagene trengte et slikt prosjekt nå. Styrerne svarte at det var lettere å initiere prosjektet i barnehagen når noen utenfra hadde bestemt at en skulle gjøre det.

«Det er godt med dette prosjektet. Det bare skal vi. Av og til er det greit synes jeg at noe bare skal vi være med på. Ser frukter av det, ser helt klart. Greit av og til ikke valg.... Så var det å selge det inn til personalet. Lettere når det var at dette skulle vi faktisk gjøre. Trengte ikke bli enige om at vi skal gjøre det. Så var det gjort» (styrer 4)

«Jeg tenker at hvis det ikke hadde blitt bestemt sentralt, at dette skal vi gjennomføre, hadde det blitt vanskelig å få det til....men i og med at det var litt motstand i starten har det vært greit som styrer at det har en å støtte seg til..for prosjektet sin del viktig at det ble bestemt sentralt» (styrer 2)

Styrer 5 mente at personalet i barnehagen hadde tillit til at det som ble bestemt sentralt og som hun støttet, var bra for barnehagen:

«Hun [styreren] vil oss ikke noe vondt. Det betydde at når jeg sa at dette var noe som var bestemt sentralt så godtok de det på en positiv måte» (styrer 5)

3.) Hva styrerne har lært av prosjektet

Fire av styrerne trakk fram endringer i personalets måte å jobbe på. Det hadde bl.a. blitt mer systematiske observasjoner. To trekker fram at de har blitt bedre kjent med egen organisasjon:

«Du blir enda mer kjent med din egen organisasjon ved å jobbe i prosjekt. Du ser hvem som er med og hvem du må jobbe mer med. Du ser hvem som er endringsvillige og raskt tar til seg ny kompetanse» (styrer 5)

To styrere sier direkte at de ikke har lært noe personlig. Ellers kommer styrernes holdninger og rolle fram indirekte i undersøkelsen. Noe av dette har jeg tolket og diskutert i drøftingen.

4.) Hvilke refleksjoner hadde styrerne underveis og etterpå når det gjaldt prosjektets betydning for barnehagen som organisasjon?

Alle styrerne trakk fram den økte fagligheten og kompetansen i barnehagen, som igjen har ført til endring i praksis. Det at alle barnehagene har vært med på det samme og fått de samme verktøyene, har vært viktig for barnehagen. Det viser en helhetstenkning fra kommunen sin side, og en har sett viktigheten av å være en del av en større sammenheng, det å satse på noe sammen med andre. Styrer 5 sa at de følte seg betydningsfulle som fikk være med i et så stort prosjekt og at det betydde noe for de ansatte - og for barnehagen. Styrer 1 trakk også fram de ansattes stolthet ved å få jobbe med et så viktig prosjekt. Styrer 3 var opptatt av at store prosjekter som varte over flere år var en del av «den nye barnehagen» i Stavanger, et tegn på en helhetlig tenkning.

5.) Hva lever videre i barnehagen?

Styrerne gjentok det som allerede er kommet fram under endringer. Alle trakk fram observasjonsverktøyet som kom til å bli brukt framover på flere barn enn tidligere, og ikke bare på barn som strever. Noen barnehager vil bruke dem til å observere alle barna. Den økte kompetansen og det endrede fokuset hos personalet vil også prege barnehagen framover, mente noen. På dette spørsmålet om hva som lever videre, svarte Styrer 1:

«Kompetanseheving, refleksjon, observasjon, bevisstgjøring». I drøftingen som følger vil jeg ta opp igjen noen av svarene styrerne har gitt i undersøkelsen og drøfte dem opp mot de teoretiske innfallsvinklene i oppgaven.

5. Drøfting

I begynnelsen av oppgaven stilte jeg spørsmål om Stavangerprosjektet har ført til en kompetanseheving i barnehagen og hvilke faktorer som har vært viktige i denne sammenheng. Jeg spurte også om det har skjedd noen endringer i barnehagen og hvilke ledelsesfunksjoner som har vært viktige for kompetanseheving og endring.

Problemstillingen var:

Har det vært kompetanseheving og endringer i barnehagene etter deres deltagelse i Stavangerprosjektet, og hvordan kommer det, i så fall til syne i barnehagene, sett fra styrers perspektiv? Hvilke ledelsesfunksjoner har hatt betydning for at kompetanseheving og endring har funnet sted?

Jeg har presentert svarene jeg fikk i intervjuene i kapittel 4, ved å bruke sitater fra intervjuene og ved å sammenligne svar fra styrerne. I det følgende vil jeg drøfte disse svarene opp mot teorien jeg har presentert i teorikapitlet. Jeg tar utgangspunkt i sitatene som er presentert i kapittel 4, men jeg har valgt å ikke gjenta disse, eller bruke dem som enkeltstående eksempler. Noen av dem vil likevel bli trukket inn i drøftingen når jeg viser til sammenligningene jeg har gjort. Sammenligningene vil bli sannsynliggjort som generelle slutninger i drøftingen (induksjon). Dette inngår i analysemetoden som jeg har presentert i metodekapitlet pkt. 3.1.1.

I drøftingen vil jeg også se på om barnehagene har kvaliteter som en lærende organisasjon, og om transformasjonsledelse er brukt. Det har vært forskjell på styrernes interesse og involvering i prosjektet. Jeg vil derfor under ledelsesfunksjoner sammenligne to styrere for å få svar på hvilke lederfunksjoner som har ført til endringene i barnehagen. Tilslutt i dette kapitlet vil jeg trekke frem betydningen av at prosjektet ble bestemt sentralt og pålagt barnehagene.

5.1 Kompetanseheving

Under denne overskriften vil jeg trekke fram betydningen og effekten av motivasjon i forhold til kompetanseheving. Det kom fram i intervjuene at de ansatte var opptatt av at prosjektet var nyttig. Jeg vil derfor se på viktigheten av at arbeidet en gjør har en mening og en nytteverdi for at vi skal lære noe og kunne endre arbeidsmetoder.

Som det kommer fram i presentasjonen av resultatene, var alle de syv styrerne jeg intervjuet positive til prosjektet fra starten. De var positive bl.a. fordi de så mulighetene for kompetanseheving og et løft for barnehagen. Alle styrerne, med unntak av en, mente det var viktig at de var positive for at prosjektet skulle kunne gjennomføres. Det var nødvendig å få fram de drivkreftene som trengtes, for at de ansatte skulle gjøre en ekstra innsats (Haugen et al. 2013). Flere teoretikere legger vekt på motivasjon som en viktig lederfunksjon for å få kompetanseheving og endringer (Haugen 2012, Gotvassli 2006, Deci og Ryan 2002, Zenger 2009).

5.1.1 Motivasjon

I Stavangerprosjektet ble barnehagene pålagt nye og omfattende arbeidsoppgaver. I fem av barnehagene i undersøkelsen, var de ansatte skeptiske til prosjektet i starten på grunn av arbeidsmengden. At styrerne var positive og kunne «selge» prosjektet inn ble derfor viktig. Ved å legge vekt på den mulige kompetansehevingen på observasjon og observasjonsområdene, så det ut til at flere styrere klarte å motivere personalet. I oppstarten av prosjektet var det viktig at styrerne motiverte de ansatte til de nye arbeidsoppgavene og støttet dem i arbeidet (Haugen et.al 2013). De måtte derfor selv være motivert til å gjennomføre prosjektet. Deci og Ryan (2002) hevder at selvbestemmelse har stor betydning for motivasjonen. Selv om dette var et prosjekt som ble pålagt styrerne, har undersøkelsen vist at styrerne ønsket å gjennomføre prosjektet i sin barnehage. Dette kommer jeg tilbake til i pkt. 5.1.1.

Deci og Ryan (2002) har også funnet dokumentert at mennesker ønsker å være aktivt engasjerte, utvikle seg, og lære noe nytt. Selvbestemmelse kan påvirkes av miljøet og et miljø som er positivt til en ekstra innsats for å få noe igjen, som f.eks. kompetanse, vil dermed kanskje «overvinne» ønsket om selvbestemmelse. Haugen (2013) sin definisjon på motivasjon inkluderer både drivkrefter som kommer innenfra og drivkrefter fra miljøet, noe som resulterer i målrettet adferd. Et ønske om sosial tilhørighet og det å være med i et arbeidsfellesskap er også viktig for motivasjonen (Deci og Ryan 2002). I denne sammenhengen så det ut som de ansatte i barnehagene trengte en ekstra motivasjon fra miljøet for å kunne iverksette en målrettet adferd i form av nye arbeidsmetoder.

Det framkommer ikke direkte fra svarene om de ansatte handlet ut ifra indre eller ytre motivasjon, og om handlingene er en interjeksjon eller om den er integrert i personene som utfører handlingene (jf. pkt.2.1.6 i teorikapitlet). Arbeid ut ifra indre motivasjon kan være å foretrekke, ifølge Deci og Ryan (2002). Da ser arbeidstakerne nemlig en mening i arbeidet, og

de har en personlig interesse av arbeidsoppgavene. I mine intervjuer ante jeg at motivasjonen var ulik i de forskjellige barnehagene, og at type motivasjon endret seg. Det kom bl.a. fram i utsagnet på s. 40 : «...så var de litt skeptiske til arbeidsomfanget. Så har de opplevd at det ikke ble så mye arbeid som de hadde trodd etter hvert som de kom inn i det» (styrer 2).

På spørsmål om de ansattes holdning til prosjektet svarte flere styrere at personalet *etter hvert* å nytteverdien av arbeidet. De fikk mer kunnskap om verktøyene og kunne bruke observasjonsmateriellet også utenom prosjektet. Det kan bety at en i starten handlet ut ifra ytre motivasjon og at en gjorde arbeidsoppgavene fordi en ble pålagt dem (interjeksjon), men at motivasjonen etter hvert endret seg til en indre motivasjon for dem som så en mening og nytteverdi i det (integrasjon).

Det kan være vanskelig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Spesielt hvis den ytre motivasjonen er *integrert regulering* (Deci og Ryan 2002), som involverer selvbestemmelse og selvstendighet. I mine intervjuer kom det ikke klart fram hvilken type motivasjon arbeidstakerne hadde ved oppstart, og hvordan dette utviklet seg. Når det gjelder styrerne sin motivasjon ser det ut til, ut fra svarene i intervjuene, at det i starten var en ytre motivasjon i kategorien integrert regulering som var rådende. Styrerne ble pålagt et prosjekt i sin barnehage av sin leder, og handlet ut ifra ansvarlighet overfor egne handlinger. De visste at for å få det gjennomført, måtte de motivere sitt personale. De måtte være «*positive for at prosjektet skulle kunne gjennomføres*» som en av styrerne sa.

Motivasjon skaper også trivsel (Haugen ,Lundestad 2013) og et ønske om å utvikle barnehagen. Styrerne så mulighetene prosjektet kunne ha, spesielt med hensyn til kompetanseheving. En av styrerne trakk fram entusiasmen og motivasjonen som lå hos barnehagesjefen og de som presenterte prosjektet. Dette førte til at motivasjonen ble overført til tilhørerne.

I innledningen har jeg trukket fram Zenger (2009), som hevder at uttrykte emosjoner er smittsomme og at dette gjelder spesielt når det kommer fra et individ som har «rolle-makt» i organisasjonen på grunn av at hun innehar en ansvarsfull posisjon. Som det kommer fram i intervjuene, har motivasjonen blitt overført fra barnehagesjefen til styrerne. Det var videre styrernes ansvar å motivere sine ansatte, noe som var gjort på ulike måter. Blant annet hadde en av styrerne overlatt informasjonen til assisterende styrer. Så er spørsmålet hvor mye emosjoner i form av entusiasme styrerne har brukt i motivasjonen videre. Det kommer jeg tilbake til under lederfunksjoner pkt. 5.3.4 i sammenligningen mellom to styrere.

En viktig lederfunksjon er å motivere for å skape oppslutning om felles mål (Senge 1992, Børhaug 2011, Leithwood og Beatty 2002). Vi skal senere, i pkt.5.3.4 om ledelsesfunksjoner, se at i en barnehage hvor styrer har vært mindre motivert, har det vært vanskeligere å motivere de ansatte.

Deci og Ryan (2002) hevder i pkt. 2.1.6 i teorikapitlet at motivasjonen kan bli undergravd hvis en blir pålagt å lære. Dette så jeg ikke i dette prosjektet. Ingen av styrerne mente at motivasjonen ble mindre av kursene de ansatte ble sendt på. Det var heller motsatt ved at en fikk mer motivasjon av de pålagde kursene. På den andre side sier Deci og Ryan (2002) at mestring kan føre til mer motivasjon, og økt kompetanse fører igjen til økt følelse av mestring.

I gjennomføringen har personalet samarbeidet og hjulpet hverandre med observasjonene. Ifølge Gergen og Gergen (2004) er *mening* en sosial konstruksjon som blir til i kommunikasjon med andre (jf. pkt. 2.1.6). Dette var nok noe som ble mer og mer klart etter hvert som prosjektet ble gjennomført. Det tette samarbeidet om observasjonene, samtalene og refleksjonene, gjorde observasjonene til en meningsfull arbeidsoppgave.

Fullan og Stiegelbauer (1991) er opptatt av at meningen må være delt - en må gjøre meningen til sin egen. I starten var det derfor viktig for lederen å presisere viktigheten av at prosjektet ble gjennomført på grunn av goder som kurs og ny kompetanse, noe som igjen skaper mening. Hvis arbeidet oppleves meningsfullt, kan en gjøre en ekstra innsats når arbeidsmengden øker. Ifølge Marris (i Fullan og Stiegelbauer 1991) er gleden ved å mestre sentralt i den subjektive oppfattelsen av mening hver enkelt har. Styrer 4 uttrykte det slik: «*Det er noe med å skape mening med det, hvorfor vi gjør det, hvilke verdier, se helhet i det er viktig*» (styrer4).

5.1.2 Kompetansen i barnehagen

Alle barnehagene i undersøkelsen hadde barnehagelærere på de fleste avdelingene. Jeg kunne derfor ikke sammenligne barnehager med dårlig og god pedagog-dekning. Alle barnehagene hadde altså god formell pedagogisk kompetanse i utgangspunktet. Barnehagene fikk tilbud om kurs i observasjonsteknikken som skulle brukes, og om de forskjellige observasjonsområdene språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse. Alle barnehagene har tatt imot dette tilbudet. Det kan bety at styrerne i barnehagene har ønsket å heve kompetansen på disse områdene.

Læring vil forhåpentligvis føre til høyere kompetanse, og et viktig spørsmål i min problemstilling, er om de ansatte i barnehagen har fått høyere kompetanse som følge av

prosjektet, og hvordan de eventuelt har fått det. Læring, har vi sett i pkt. 2.1.3, er ifølge Wadel (2004) og Senge (1999) å forandre sin tankegang og gjøre noe en ikke var i stand til tidligere. Læring kan inneholde både uformell og formell læring, men uansett må en kunne ta imot ny kunnskap, og eventuelt kunne avlære det som ikke lenger er gyldig (Gotvassli 2004).

Som svar på spørsmålet om det har skjedd en kompetanseheving i barnehagen, svarer flere av styrerne at spesielt assistentene har lært mye. Styrerne mener at de har blitt mer bevisst og reflektert og mer opptatt av faglige spørsmål. Ifølge Deci og Ryan (2002) stimuleres læring best i sammenhenger hvor personens selvstendige valg, kompetanserefølelse og følelse av tilhørighet får støtte (jf pkt.2.1.3). I et felles pålagt prosjekt som dette har vært, hadde styrerne ikke et selvstendig valg. De ansatte i barnehagene har likevel hatt en følelse av tilhørighet og om å være sammen om et prosjekt som er meningsfullt. Kompetansen på observasjon har kommet etter hvert og gitt en mestringsfølelse –og dermed har ny læring blitt stimulert.

Mange assistenter har vært med å fylle ut skjema, og styrerne forteller at avdelingsmøtene ofte er brukt til dette. Det kan bety at de har fått anledning til å reflektere og samtale om observasjonene og barnas utvikling og mestring sammen med barnehagelæreren, som har større kompetanse på områdene. Læringen har dermed blitt situert (Elkjaer 2004). I avsnittet om erfaringslæring (pkt.2.1.3) viser jeg hvordan Schön (1995) mener at det å være en refleksiv praktiker er viktig. Gjennom samtaler kan ny mening og ny forståelse oppnås. Det at observasjonene har en mening trekker flere styrere fram som viktig. Mening er ifølge Moxnes (1981) essensen i all erfaringslæring.

Det fremheves av flere av styrerne at spesielt assistentene har vært engasjert og ivrige i observasjonene sine. Et eksempel på dette er sitatet fra styrer 3: « *Jeg synes assistentene har vært ivrige. Enkelte har fått et løft. [det har]vært et stort engasjement. Jeg husker når det gjelder motorikk, knappe for eksempel. Det er jo ingen som knapper i dag. Der de hadde med klær hjemmefra, kofter og gamle kåper....*» (styrer 3, s 41)

Assistentene startet med en arbeidsoppgave de skulle gjennomføre (observere), deretter lærte de noe av den. Denne prosessen er ifølge Moxnes (1981) pkt. 2.1.3 viktig. Handling kommer først, deretter forståelsen som en kan få ved å samtale og reflektere med andre. Tilslutt kan en anvende læringen i andre situasjoner og den vil dermed gå fra å være spesiell til generell. Styrerne forteller at observasjon har blitt mer vanlig, at de ansatte ser barna på en annen måte, de har mer oppmerksomhet på det faglige osv. Det kan være et tegn på at en har klart å

overføre læringen og dermed fått en høyere kompetanse i barnehagen som helhet. Det å mestre er en følelse som kommer innenfra og virker inn på holdningene våre Moxnes 1981). Vi skal se nærmere på dette i pkt. 5.2.1 om endring av holdninger.

Flere styrere trekker frem det at observasjonene har vært systematiske og jevnlig som viktig: «Klart det har vært en økning [i kompetansen]. Når du bruker observasjon jevnlig og systematisk så må du også holde deg oppdatert på f.eks. språk...» (styrer 5). Denne styreren peker på at en handling (observasjon), fører til ny innsikt og ønske om å få ny kunnskap. Det er en viktig prosess i erfaringslæring (Moxnes 1981).

Styrerne sier at kursene de ansatte har vært med på har betydd mye for kompetansehevingen. I en helhetlig teori, hvor både kognisjon og praksis bidrar til læring (Nordhaug 1991, pkt 2.1.3), vil også kursene de ansatte har vært med på spille en rolle. Innholdet i kursene har hatt som mål å gi de ansatte kunnskap om observasjon og observasjonsområdene. Styrerne mente kursene var gode og nyttige og førte til større bevissthet, mer refleksjon og mer kunnskap om barns utvikling.

Når det gjelder kurs (jf. pkt. 2.1.3) som bare noen i organisasjonen har gått på, viser forskning at kompetansen ikke øker i organisasjonen som helhet (Ertvåg og Roland 2013). I vår sammenheng har store deler av de ansatte i barnehagene vært på kurs, og de har kunnet bruke det de har lært på kurset i praksis etterpå. Noen styrere uttrykte at kursene var praktiske og nyttige – ogat assistentene derfor lærte mye. Det var også viktig at alle fikk samme skoling og samme basis. Dette viser viktigheten av at flere i en personalgruppe går på samme kurs. I kombinasjon med praktisk systematisk observasjon ser det ut til at den formelle læringen på individnivå har ført til økt kompetanse i barnehagen.

5.1.3 Barnehagen som lærende organisasjon

I dette avsnittet vil jeg komme inn på om barnehagene har vært lærende og om de ansatte har klart å ta til seg læring som har skjedd i organisasjonen og dermed hevet kompetansen sin.

Ifølge styrerne som har vært med i undersøkelsen har mange av de ansatte lært noe av prosjektet, jf. eksempelet fra styrer 3 på forrige side. Senge (1992) hevder at individene i en organisasjon som er lærende, utvikler seg kontinuerlig samtidig som en er i et fellesskap hvor kollektive prosesser skjer (jf. pkt. 2.1.2). I en lærende organisasjon hvor læringen er situert, vil læring derfor skje både på individ- og organisasjonsnivå.

Den positive innstillingen styrerne hadde til å få et nytt prosjekt inn i barnehagen kan også tyde på at de ønsket å være en lærende organisasjon, hvor en ser verdien av kontinuerlig læring. Organisasjoner lærer bare gjennom erfaringene og handlingene til medlemmene (jf. Argyris og Schön, 1978 pkt. 2.1.4). Læringen må altså gi seg uttrykk i praksis for at organisasjonen skal lære. Det har bl.a. skjedd i praksisfellesskapet i barnehagene ved at to personer observerer det samme barnet (Ertvåg og Roland 2013).

Noen av styrerne la også vekt på at dette var et prosjekt som alle barnehagene i kommunen skulle være sammen om. De trakk fram betydningen av å ha et felles prosjekt med andre barnehager. Hvis vi ser på alle barnehagene i kommunen som en organisasjon med ulike avdelinger, vil forholdet mellom organisatorisk læring og individuell læring være aktuelt. En organisasjon lærer som sagt gjennom individene som er i den, og gjennom et slikt stort prosjekt har alle barnehagene i kommunen fått en felles kompetanse gjennom kursene som er holdt og gjennom felles observasjonspraksis. Det kan ha styrket den felles kompetansen i de kommunale barnehagene i Stavanger, og dermed økt kvaliteten i barnehagene.

En organisasjonskultur som legger vekt på læring, er viktig for å fremme kompetanseheving i barnehagen. Wadel (2002) legger vekt på de uformelle læringsprosessene (jf. pkt. 2.1.3). En uformell læringskultur kan vise seg i de samtalene og refleksjonene som skjer i gangene og ellers i barnehagen. Vi skal se senere, i pkt. 5.3.2, at barnehage 1 er et eksempel på en slik uformell læringskultur. Ertvåg (2012) legger vekt på at en må samarbeide for å få en organisasjonskultur som er preget av læring og utvikling (jf. pkt. 2.1.4). Et samarbeid om observasjonene har, slik jeg ser det, vært avgjørende for læring i dette prosjektet. Da kan en få reflektert og diskutert barnas mestring og hvilke tiltak en eventuelt kan sette inn.

Vi har sett i pkt. 2.1.2 at noen kriterier må være med hvis barnehagen skal være en lærende organisasjon, slik Senge (2002) beskriver den. *Personlig mestring* har blitt støttet ved at de fleste barnehagene har gitt oppgaven med å observere til assistentene etter hvert som de fikk kurs og mestret dette. Ved å snakke og reflektere over observasjonene og egen praksis, kan *mentale modeller* ha blitt avdekket. Når det gjelder *felles visjon* arbeider barnehagene ut ifra Den nasjonale Rammeplanen og Barnehageloven. Det er derfor sannsynlig at visjoner blir tatt opp i personalgruppen. I barnehagen jobber en i team og i prosjektet har de ansatte på avdelingene tatt ansvar for observasjonene. De har blitt utført stort sett sammen, reflektert over og snakket om. *Gruppelæring* er derfor en naturlig del av barnehagens arbeidsform. Den siste disiplinen som omfatter alle de andre disiplinene er *systemtenkning*. Denne disiplinen

representerer en grunnleggende forståelse for at barnehagen skal jobbe sammen og skape sin egen framtid. Hvorvidt dette har skjedd i barnehagene i min undersøkelse har jeg ikke spurt om, men ved å se på svarene til styrerne kommer det fram at de ser på læring, kompetanse og endring som en helhet som er vanskelig å skille fra hverandre.

I teoridelen (pkt. 2.1.4) har jeg trukket frem forhold mellom individuell læring og organisasjonslæring. Dette mener jeg er viktig for å forstå hvordan barnehagen kan øke sin kompetanse. Det er gjennom individene organisasjonen lærer, men organisasjonen må samtidig kunne ta imot denne lærdommen. Det er mange eksempler på at organisasjonen vet mindre enn medlemmene i den (Argyris og Schön 1978 i pkt. 2.1.4). Styrerne jeg har spurt har ikke differensiert mellom individene og organisasjonen. De har kanskje ikke vært bevisst forskjellen, eller det har ikke vært viktig. Det kan også være at jeg ikke har hatt gode nok oppfølgings spørsmål for å avdekke dette. Det var ingen styrere som trakk fram individuell læring i intervjuene. De refererte hele tiden til personalgruppen som en helhet.

Forutsetningene for en kollektiv læring i organisasjonen er, ifølge Ertesvåg og Roland (2013), pkt. 2.1.4 samarbeid og ulike lærende fellesskap. Vi har sett at samarbeid om observasjonene er brukt i noen barnehager, og at personalet har reflektert over dem. Når det gjelder de ulike formene for lærende fellesskap, som Ertesvåg og Roland (2013) trekker frem, som for eksempel et *utforskende fellesskap*, vil jeg tro at dette har vært litt forskjellig. Ut fra intervjuene har styrerne lagt ulik vekt på å bruke møter og selve observasjonene til refleksjon og samtaler.

Ny kunnskap kan føre til økt kompetanse hvis den brukes i praksis. Erfaringene våre må utfordres og vurderes før vi lærer av dem (Elkjaer 2004). De ansatte i barnehagene har brukt sin kunnskap til å bli bedre på systematisk observasjon, men vi skal senere, i pkt. 5.2, se at det også har skjedd endringer på områder som krever refleksjon og vurdering.

5.2 Endringer i barnehagen som følge av prosjektet

Jeg vil i dette avsnittet se på de konkrete endringene som har skjedd i barnehagene og drøfte hvorfor de har skjedd. Jeg vil også se på om dette har en sammenheng med en økt kompetanse i barnehagen som følge av Stavangerprosjektet. Siden flere styrere trakk fram personalets endrede syn på barnet som en holdningsendring i etterkant av prosjektet, vil jeg vektlegge dette i drøftingen her.

Styrerne i intervjuene mente at de ansatte stort sett var positive til endringer generelt. Dette kan være et tegn på at det har vært en god endringskompetanse i barnehagene. De har hatt kunnskap, ferdigheter og holdninger til det å være lærende (Aanderaa 1997). Vi har sett at en lærende organisasjon også kjennetegnes av dette.

En kan endre praksis i forhold til ny læring og ny erfaring, men ifølge Argyris og Schön (1978) er det vesentlig om denne endringen er, som omtalt under pkt. 2.1.3 «singel-loop» læring eller «double-loop» læring. Det vesentlige er altså om bare adferden er endret eller om både adferd og holdning er endret. Ut ifra definisjonen på endringskompetanse ser jeg at en vilje og en holdning til endring må være et ønske i en «double-loop learning». Et eksempel på en slik «double-loop» læring kan gjenkjennes i sitatet på s. 44: «*Måten den enkelte personal jobber med barnet så kan vi se at det er en endring..*» (styrer 2), og som styrer 1 uttrykker: «*...ser en enorm endring fordi den voksne ser barnet på en annen måte*»(styrer 1).

Endringskompetanse vil også omfatte «deotero-learning» (Argyris og Schön 1978), som handler om hvordan en kan bruke det en har lært. Kompetansen må «omstilles» til praksis. En må justere handlingene sine ut fra det en har lært. I min undersøkelse svarte styrerne at observasjon blir brukt mye mer nå etter at prosjektet er ferdig, og på en annen måte. Eksempelet over viser også en endring i arbeidsmåte. Det tyder på at en deotero-learning, eller en 3-gradslæring som Wadel (2002) kaller det, har funnet sted. En lærer sammen med andre, reflekterer over handlingene sine og justerer dem ut fra det en har lært.

5.2.1 Endret syn på barnet

På spørsmålet om det hadde skjedd noen konkrete endringer, svarte styrerne at barnehagen hadde gjort noen konkrete endringer i sin praksis og i sine holdninger. Jeg vil her trekke frem noen av dem.

En viktig endring som flere styrere trakk fram var personalets endrede syn på barnet. Flere styrere mente at personalet så barnet tydeligere som individ. Fokuset i det pedagogiske arbeidet var endret fra gruppenivå til individnivå. Dette er en vesentlig holdningsendring som ser ut til å ha kommet ut fra en endret praksis. Eksempel på dette er sitatet på s. 44: «*endret synet, synet på barnet. Om det er et problem barnet har, eller det er oss, går jo på synet.. viktig å fokusere på innhold, hva vi gjør*» (styrer 6).

Styrerne mente selv at denne holdningsendringen kom fordi en brukte mer strukturert observasjon nå enn tidligere. Personalet har ikke ventet med å handle eller endre praksis til

holdningene er endret. Handlingen har kommet først, deretter har en reflektert over handlingen og endret holdning. Dette er som vi har sett i avsnittet om erfaringslæring i pkt. 2.1.3, i tråd med flere teoretikere som legger vekt på erfaringslæring (Moxnes 1981, Argyris og Schön 1978, Wadel 2002).

Hvis en holdningsendring skal finne sted må en ha lært noe nytt som omfatter verdier og holdninger («double-loop learning»). En må også ha endret noen mentale modeller og den måten en forstår virkeligheten på (Senge 1992, pkt. 2.1.2). Gjennom å reflektere og samtale over handlingene våre kan, som vi har sett i pkt. 2.3.1, de mentale modellene og underliggende antagelsene (Fullan og Stiegelbauer 1991) komme fram i lyset, og vi kan endre dem. Personalet må også se at det er en **mening** i endring av praksis. Ifølge Gotvassli (2006, pkt. 2.1.6) handler meningsfullhet om i hvilken grad det en person gjør oppleves å ha en verdi. Vi har tidligere i oppgaven sett at flere styrere har trukket fram nettopp det med mening og nytteverdi.

I denne sammenheng har personalet blitt pålagt å observere enkelte barn, og gjennom dette sett hva barnet mestrer. De har også hatt formell læring om samme tema. Dette har ført til ny innsikt og ny forståelse for barnets kompetanse. Ny læring har oppstått – og dermed også en endring i praksis (Wadel 2004, pkt. 2.3.3). Fullan og Stiegelbauer (1991) trekker fram at det er lettere å diskutere endrede holdninger etter at en har gjennomført ny praksis (pkt.2.3.1).

I Stavangerprosjektet har en lagt vekt på at observasjoner skal følges opp av tiltak hvis det er nødvendig. Flere styrere uttalte at dette ble gjort i større grad nå enn før – og at det skjedde fortere. En tenkte også raskere at det var personalet som skulle endre metoder for å kunne stimulere og hjelpe barnet, ikke at barnet skulle tilpasse seg. Styrene snakket om en ny bevissthet og at en så en ny holdning i «*måten den enkelte jobbet på*». Dette viser at en endret holdning har ført til konkrete endringer i praksis.

Styrene svarte at fokuset på det pedagogiske arbeidet har økt som følge av prosjektet. Grunnen til dette kan være økt observasjonspraksis, men det kan også være den formelle opplæringen i form av kursene. Jeg har tidligere belyst hvordan voksne arbeidstakere lærer, og disse uttalelsene fra styrerne tyder på at personalet har lært både gjennom praksis ved å observere og «sosialt-kognitivt» ved å være sammen på kurs (Wadel 2004, pkt.2.1.5).

5.2.2 Endret observasjonspraksis

I løpet av de fem årene prosjektet har vart i barnehagen, har personalet i den enkelte barnehage observert mange barn både ved 2,5 og 4,5 år. Alle styrerne i undersøkelsen mente at observasjon brukes mer systematisk nå når prosjektet er ferdig. Disse fem årene har vært brukt til å endre praksis. En har prøvd praksisen ut, blitt kjent med den, og etter hvert har praksisen blitt en integrert del av arbeidet. Dette er også i tråd med prinsippene i erfaringslæring, pkt. 2.1.3 (Moxnes 1981, Elkjaer 2004, Argyris og Schön 1978).

Ertesvåg og Roland (2013) fremhever at en må ha et behov for endring for at endring skal finne sted og en må kunne se en mening med endringen (pkt.2.3). I denne undersøkelsen har nok erfaringen med observasjon ført til et behov for å bruke denne metoden mer. Personalet har sett at det er nyttig og at en kan bli kjent med barnets ulike mestring gjennom denne metoden. Styrer 5 fremhevet at det var mer «*synsing tidligere, nå har du mer svart på hvitt*» (styrer 5). En ser altså at det å observere systematisk, har en mening.

Personalet i barnehagen har, som vi har sett, oppdaget meningen etter hvert. Dette kan være i motsetning til synet på at voksne arbeidstakere først tar i bruk nye arbeidsmetoder når de er overbevist om at disse er bedre enn de gamle (Hoem og Nielsen 2013). Noen ganger må en bare prøve før en er overbevist.

I pkt. 2.1.4 ser vi at Ertesvåg og Roland (2013) trekker fram ulike lærende fellesskap som skjer i barnehagen. Å jobbe sammen i et prosjekt hvor nye arbeidsmetoder og kompetanseheving inngår, kan betegnes som et utforskende fellesskap hvor en både setter seg inn i ny kunnskap og reflekterer over den sammen. En undersøker også sin egen praksis og endrer den hvis en ser behov for det. I min undersøkelse har observasjonspraksis i alle barnehagene endret seg, og en kan derfor gå ut fra at personalet i barnehagen har vært i en form for lærende fellesskap.

Det viser seg også at ikke bare barn i prosjektet, men også andre barn har dratt nytte av personalets høyere kompetanse i å observere. Gjennom å bli vant til å observere, ser personalet bedre andre barn også. Dette kan ha med det endrede synet på barnet å gjøre. Holdningsendringen har kommet som en følge av at en ble pålagt å observere. Dette har igjen ført til en større bevissthet på barns behov.

5.2.3 Endring i møtepraksis

Fire av barnehagene har endret møtepraksis som følge av prosjektet. Det har blitt satt mer fokus på observasjonsområdene på møtene, og dette igjen har gjort de voksne mer

oppmerksom på barnas mestring. Her ser vi at handling og holdning følger hverandre og at læring og kompetanseheving har ført til en endring i praksis. Den endrede møtepraksisen innebærer et større fokus på faglige spørsmål. Dette gjør at personalet kan se en mening med arbeidet de gjør, og dermed få en økt glede og trivsel (jf. Fullan og Stiegelbauer 1991 pkt. 2.1.6).

En transformasjonsleder (jf. pkt. 2.2.1) som viser retning, skaper motivasjon og bygger opp kapasiteten til de ansatte, vil utnytte møtene og ønske at møtene skal inneholde faglige spørsmål. De praktiske spørsmålene vil dermed komme i bakgrunnen. Dette handler om styrerens rolle. Styreren har vært Stavangerprosjektets talsmann inn i barnehagen og pålagt personalet å observere barna. I neste kapittel skal jeg se nærmere på ledelsen i barnehagen og styreren som transformasjonsleder.

5.3 Ledelse og ledelsesfunksjoner

Jeg vil i det følgende se på ledelsen og styrerens betydning for endringene som har skjedd i barnehagen. Ledelsesfunksjonene til styreren vil være i sentrum. For å belyse dette vil jeg sammenligne to styrere og se på deres ledelse og dens betydning for kompetanseheving og endring som har skjedd i barnehagen.

Når det gjaldt spørsmålet om endring i kompetansen, så alle styrerne på kompetanseutvikling som viktig og ønsket å legge til rette for det i barnehagen. Alle styrerne har sendt personalet på kurs. Ottesen (2011) hevder at det er lederens oppgave å gjøre ny teoretisk kompetanse om til brukskompetanse. Ingen av styrerne trakk fram dette som sin oppgave, men flere brukte mer tid enn tidligere på samtale og refleksjoner på møtene. Det kan bety at disse styrerne tok på seg det ansvaret.

En transformasjonsleder skal, som skrevet i pkt. 2.2.1, følge opp og utvikle kapasiteten til de ansatte (Leithwood og Beatty 2008). I dette prosjektet har noen av styrerne gjort dette og fulgt opp med nye prosjekter og fokus på observasjonsområdene. Flere uttalte også at fokuset var endret til mer faglige spørsmål. Det viste seg, som vi har sett tidligere (pkt. 5.2.3), i praksis på møtene.

Å kunne omforme ideer/visjoner fra det enkelte individ til et kollektivt engasjement (Postholm 2012, pkt. 2.2.1) er en viktig funksjon hos en transformasjonsleder. Noen ganger trenger lederen hjelp til dette. Styrer 4 trakk fram viktigheten av at noen i organisasjonen brant for prosjektet. I denne barnehagen hadde de en pedagogisk leder som stod i spissen for

prosjektet i starten. Det viser at en distribuert ledelse (Ertesvåg og Roland 2013) fungerte her. Når det gjelder å forplikte seg til felles mål (Ertesvåg og Roland 2013), var dette også viktig i barnehagene og i de fleste barnehagene tok lederen ansvar for dette. I sammenligningen av to styrere senere i oppgaven, skal vi se at det får konsekvenser hvis styreren ikke tar dette ansvaret.

På spørsmål om motivasjon til å starte opp prosjektet var alle styrerne, som skrevet tidligere, positive og mente de hadde ansvar for å informere sine ansatte. De mente det var viktig å informere på en positiv måte, slik at medarbeiderne ønsket å jobbe i prosjektet. En transformasjonsleder skal gi retning i arbeidet og skape motivasjon hos de ansatte for arbeidet som skal gjøres (Leithwood og Beatty 2008). De fleste styrerne i min undersøkelse tok motivasjonsarbeidet i oppstarten på alvor. De gikk inn for å «selge» prosjektet ved å vise engasjement og informere. De var også gjennomgående mer positive enn de ansatte i starten og det var derfor lett å gi retning og skape motivasjon.

Som svar på hva deres viktigste rolle i prosjektet var, trakk alle styrerne fram motivasjon. Etter hvert som prosjektet skred fram og barna ble observert, sier flere av styrerne at prosjektet gikk mer av seg selv. Det var ikke lenger behov for deres motivasjon og støtte fordi de ansatte så nytteverdien i prosjektet etterhvert. De ble vant til å observere og fikk det «*under huden*». Ifølge Emstad (2012) skal en transformasjonsleder få arbeidstakerne til å yte mer, også ofte mer enn forventet. I noen barnehager kan dette ha skjedd.

En leder skal få andre til å jobbe for seg, mot mål som representerer verdiene til både leder og arbeidstaker (Burns 2010). Dette samsvarer også med Senge (2002) sin disiplin *Felles visjoner*. Dette har styrerne i min undersøkelse gjort. Alle har fått personalet til å gjennomføre de arbeidsoppgavene som prosjektet krevde.

Endringsledelse er som vi har sett i pkt. 2.3.3 *å handle* (Ottesen 2011). Det betyr at lederen leder virksomheten gjennom egen adferd og egne personlige handlinger. Styrerne i undersøkelsen har handlet ulikt og den personlige interessen for prosjektet har også variert. Ut ifra resultatene av intervjuene, ser vi at styrerne også har ulik oppfatning av betydningen de selv har hatt for at prosjektet skal bli godt gjennomført.

Styrerne har i intervjuene sagt mye om rollen sin i oppstarten av prosjektet, men rollen videre i gjennomføringen av prosjektet har vært mer uklar. Dette kan selvsagt være betegnende for barnehagen som organisasjon. Ifølge Gotvassli (2004, pkt. 2.2) har barnehagene en utydelig

organisasjonsmodell hvor ansvars- og maktforhold er flytende. Flere styrere har uttalt at deres rolle i gjennomføringen har vært å holde prosjektet i gang og passe på at observasjonene ble gjort. Noen har også overlatt dette til andre. Det tyder på at ansvarsområdet som Gotvassli (2006) kaller organisasjon og Børhaug og Lotsberg (2011) kaller administrasjon er ivaretatt (i pkt. 2.2). Her kommer også forholdet mellom transformasjonsleder og transaksjonsleder inn. Det ser ut til at transformasjonsledelse er brukt i starten på prosjektet, mens transaksjonsledelse er brukt senere etter hvert, ut fra de behovene for deres ledelse de har sett i barnehagen (jf. pkt. 2.2.1).

Jeg har i denne undersøkelsen vært opptatt av hvordan styreren motiverer personalet, hvordan de utfører kompetanseutvikling i barnehagen og hvordan de er som endringsledere. Dette går mest på styrerens personal-lederfunksjoner (Bølgan 1989, Børhaug et al., 2011, i pkt. 2.2). Ifølge styrerne var dette oppgaver de var opptatt av. De uttalte at å være positiv og motivere til et prosjekt som skulle innføres i barnehagen, var svært viktig for at det kunne gjennomføres. Det samsvarer som vi ser i pkt. 2.2.2 med resultatene fra SOL-undersøkelsen til Børhaug et al.(2011).

I noen av barnehagene kommer det fram at ledelsesfunksjonene er blitt delegert. Dette er stort sett i de største barnehagene, men i min undersøkelse har også de mellomstore barnehagene delegert ansvar til andre. Det gjelder bl.a. barnehage 7, som jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

I tillegg til å være en transformasjonsleder er det viktig at styreren også er *transaksjonsleder* for å utføre en god ledelse (Leithwood og Beatty 2008 pkt. 2.2.1). Administrasjonen og den praktiske tilretteleggingen var viktig for å få gjennomført dette prosjektet. Det mente også styrerne. Styrer 5 uttalte: « *Når det kommer skriv,[har] lagt det i permen, så må de gå å lese. Det er egentlig det jeg har gjort...»s 48*. Det kan tyde på at denne styreren ser på seg selv som en transaksjonsleder i dette prosjektet.

Gjennomføringen av prosjektet varte i fem år. Styrerne er ulike som ledere og har dermed hatt ulik ledelse av prosjektet. De har også ulik oppfatning av egen rolle. Noen av styrerne ser på seg selv som ansvarlig for prosjektet, mens andre ikke gjør det (styrer 7). Styrerne i de største barnehagene overlot tidlig ansvaret for prosjektet til assisterende styrer i form av distribuert ledelse (Ertvåg og Roland 2013, pkt. 2.2). I pkt. 5.3.4, hvor jeg skal sammenligne styrerne i to barnehager, praktiserte den ene styreren denne form for ledelse, og vi vil senere se hvordan dette kan få utslag i motivasjonen og kompetansehevingen i barnehagen.

Som skrevet i pkt. 2.2.1 skal en transformasjonsleder bygge en felles visjon og skape aksept for denne (Leithwood og Beatty 2008). Det kom ikke fram i svarene fra styrerne i hvilken grad en hadde snakket om og reflektert over visjonene i prosjektet. Når det gjelder å utvikle kapasiteten til de ansatte, hadde styreren sendt flere av de ansatte på kursene som ble tilbudt og dermed gitt de ansatte muligheten til å lære mer. Styrerens individuelle støtte og faglige stimulering kommer utover dette ikke fram i undersøkelsen.

For å være en god transformasjonsleder må styreren være en modell og gå foran med et godt eksempel. De fleste styrerne i undersøkelsen har overlatt ansvaret for selve gjennomføringen av prosjektet til de pedagogiske lederne som har hatt ansvar for observasjonene av barna, samtidig som også assistentene har observert. En transformasjonsleder skal endre organisasjonen og lede intervensjoner. De må da ha en aktiv rolle i prosjektet for at det skal skje en endring. Lederen må altså *handle* (Ottesen 2011). Eksempler på dette kan være å legge opp til en kompetanseheving i barnehagen ved å sende personalet på kurs, endre møttestruktur og oppmuntre til samtaler og refleksjon rundt arbeidsmetoder.

Ottesen (2011) sin definisjon på endringsledelse inkluderer å vurdere behov for endring, og deretter handle ut fra dette. I mitt spørsmål til styrerne om hva deres rolle i prosjektet var, trekker de fram sin egen holdning som sitt viktigste bidrag. Samtidig mener de at den praktiske organiseringen var viktig. For å være en transformasjonsleder må en, slik jeg ser det, være mer aktiv i endringer som gjøres og også handle. I undersøkelsen har flere styrere lagt mer vekt på *transaksjonsledelse* i sin rolle i prosjektet, hvor en støtter de ansatte og motiverer i det daglige arbeidet, uten at det trenger å skje en utvikling (Burke 2011, pkt. 2.2.1).

Styreren kan som endringsleder også bevisst ikke endre noe, hvis en ser at behovet ikke er der, ifølge Ottesen (2011, pkt. 2.3). Endringene kan være tilpasninger og forbedringer i stedet for en innovasjon. Det kan ha skjedd i noen av barnehagene i undersøkelsen.

Lederen i en lærende organisasjon (pkt.2.1.1) skal skape en kultur som ser verdien av kontinuerlig læring (Wadel 2002). Teori synliggjør at læring og endring henger sammen og en lærende organisasjon vil dermed være en organisasjon i endring. Senge (1992) understreker at lederen skal være i et utviklende samspill med sine omgivelser. Som transformasjonsleder skal styreren også kunne se behovene i organisasjonen og sammen med de ansatte legge til rette for læring og endring.

5.3.1 Ledelsesfunksjoner

Ut fra svarene til to av styrerne, vil jeg nå belyse hvilke ledelsesfunksjoner som kan ha hatt betydning for kompetanseheving og endringer i barnehagen. Jeg har valgt å se nærmere på styrer 1, som har vært svært positiv til prosjektet og uttrykt stor grad av kompetanseheving og flere endringer i barnehagen, og styrer 7, som har uttrykt sin rolle i prosjektet som svært perifer. Disse to styrerne representerer noen ytterpunkter og viser to ulike måter å lede barnehagen på.

5.3.2 Styrer i barnehage 1

Dette er en styrer som ser på sin lederrolle i prosjektet som svært viktig. Hun mente at en forankring i ledelsen var en forutsetning for et vellykket prosjekt. Selv om hun overlot mye av den praktiske gjennomføringen til pedagogene, var hun klar på at disse måtte ha god kompetanse, ellers måtte hun ha gjort mer. Hun ønsket, jf. pkt. 2.2.1 å vise retning (Leithwood og Beatty 2008), og påvirke adferden til sine medarbeidere (Christensen, Lægred et al., 2009, Burns 2010) gjennom nye arbeidsoppgaver. Det ser ut til at hun ser på sin ledelse som en funksjon (Børhaug 2010) hvor hun selv spiller en aktiv rolle sammen med sine medarbeidere, som hun er avhengig av for å lede barnehagen (Burns 2010). Hun sier at forskningen rundt prosjektet er spennende. Det kan tyde på at hun er opptatt av de overordnede målene til prosjektet. Det faglige fokuset gir henne motivasjon. Børhaug (2011) kaller denne ledelsesfunksjonen for integrasjon, det vil si å skape oppslutning om felles mål.

Styreren har også blitt motivert gjennom den informasjonen hun har fått om prosjektet. Hun sier at entusiasme og glede har smittet over fra prosjektledelsen. Det er tydelig at disse har klart å frigjøre energi og drivkrefter (Deci og Ryan 2002, pkt. 2.1.6) hos henne som hun har brakt videre. Prosjektgruppen har vist en smittende entusiasme og glede over prosjektet, noe som ifølge Zenger et al. (2009) er viktig i et godt lederskap, jf. pkt. 2.2.2. Videre mener hun at hennes viktigste funksjon har vært å motivere personalet, holde i trådene, organisere og ha oversikt. Det tyder på at hun både ser transformasjonsledelse og transaksjonsledelse som viktig og at de utfyller hverandre (Jakobsen 2012, pkt. 2.2.1).

Kompetansehevingen i barnehagen har vært stor, spesielt hos assistentene. I denne barnehagen hadde assistentene vært med på observasjonene og de har gått på kurs. I tillegg la styreren vekt på samtale og refleksjon i forbindelse med observasjonene. Styreren har lagt til rette for at assistentene skal lære av både teori (kursene) og erfaring. Hun mente at kursene hadde vært praktiske og nyttige uten for mye teori. Det kan tyde på at hun så på den praktiske delen som viktig for assistentene. Hun var også opptatt av den personlige mestringen til

assistentene. Gjennom kurs og samtaler lærte de å mestre observasjons-oppgaven sin. Dette gjør ifølge Senge (2002) barnehagen til en sterkere organisasjon.

Styreren sier de har snakket mye om at det en har lært skal komme til uttrykk i praksis, og at en reflekterer over egen praksis. Som transformasjonsleder har styreren her utviklet kapasiteten til de ansatte (Leithwood og Beatty 2008, pkt. 2.2.1). Hun har gitt støtte og stimulert på deres premisser.

Endringene i barnehagen har ifølge styreren vært store. Spesielt legger hun vekt på en økt bevissthet på egen adferd og endrede holdninger overfor barnet. Styreren viser at hun legger vekt på «double-loop» læring, hvor holdningsendring spiller en stor rolle (Argyris og Schön 1978 pkt. 2.1.3).

I pkt. 2.3 har vi sett at for å få til en endring bør hele organisasjonen være involvert i å få samme kompetanse, noe som igjen fører til endring (Ertesvåg og Roland 2013). I denne barnehagen har styrer tatt ansvar for dette og sendt alle assistentene på kurs. Det betyr at alle har fått samme kompetanse på observasjon og observasjonsområdene.

Det ser også ut som om styreren har en systemforståelse (Senge 1999, pkt. 2.1.2) hvor flere forhold spiller inn i endringsprosessen. Hun har oppmuntret til personlig mestring i gjennomføringen av observasjonene, lagt vekt på bevisstgjøring av de mentale modellene og gruppelæring i form av refleksjon og kurs. At personalet uttrykker stolthet over å være med i prosjektet, kan vise at prosjektet faller sammen med de felles visjonene som er i barnehagen.

5.3.3 Styrer i barnehage 7

Styrer 7 sin lederrolle i prosjektet har, ifølge henne selv, vært ganske diffus. Hun synes prosjektet virket omfattende, men var positiv og interessert. Hun har fra starten overlatt ansvaret for prosjektet til assisterende styrer. Dette har nok også påvirket hennes kommunikasjon videre til medarbeiderne, som var ganske skeptiske i starten, selv om en etter hvert så at det var et positivt prosjekt.

Når det gjelder hennes egen motivasjon sier hun at hun ikke var så delaktig, men at det var positivt for barnehagen. Det kan tyde på en *interjeksjon* (Deci og Ryan 2002, pkt. 2.1.6) hvor en gjør arbeidsoppgavene sine uten å tenke så mye over dem. Ifølge Haugen et.al (2013) er det viktig at ledelsen støtter de ansatte for å opprettholde motivasjonen over tid. Motivasjon «smitter» og vi kan derfor tenke oss betydningen av at lederen har *integrert* arbeidsoppgaven, i form av å gjøre den til sin egen (Deci og Ryan 2002).

I en organisasjon har en ulike roller, og medarbeidere har en formening om hvordan og hva en leder har ansvar for. Som vi har sett i pkt. 2.2, knytter det seg normer og regler til en posisjon som leder (Børhaug 2011). En transformasjonsleder skal bl.a. vise retning (Leithwood og Beatty 2008, pkt. 2.2.1). I denne barnehagen har ikke lederen gjort det. Hun har overlatt ansvaret til andre og med det kanskje signalisert at denne oppgaven ikke er så viktig. Dermed kan det synes som motivasjonen til å starte opp prosjektet har blitt svekket.

Det har også vært kompetanseheving og endringer i denne barnehagen ifølge styrer. Både barnehagelærerne og assistentene har gått på kursene. Styreren mente det var viktig at alle fikk den samme skoleringen. Ut fra intervjuet ser det imidlertid ikke ut til at personalet har endret holdninger. De har blitt flinkere på observasjoner og har lært om hva som kan forventes av barna på de ulike alderstrinn. Hun sier det har vært en større vektlegging på observasjonsområdene, men ingen endring. Kursene har ifølge styrer vært nyttige fordi en har blitt flinkere til å observere.

Styrer har ikke sagt noe om samtaler og refleksjon rundt kursene eller om de reflekterer rundt egen praksis. Det er heller ingenting som tyder på at de samarbeider om observasjonene. Prosjektet har heller ikke vært et tema på møtene i barnehagen. Dette kan tyde på en «single-loop learning» (Argyris og Schön 1978), hvor handlingene, men ikke holdningene, har blitt endret. Det kan også se ut som styrer sitt hovedfokus har vært å være transaksjonsleder framfor transformasjonsleder (jf. Leithwood og Beatty 2008 pkt. 2.2.1). Hun sier selv at hun ikke har gjort så mye. Både ansvaret for tilrettelegging og gjennomføring er blitt delegert til assisterende styrer.

Det kan synes som om denne styreren, i dette prosjektet, har fraskrevet seg lederansvaret. Det er kanskje en kultur i barnehagen hvor dette er vanlig. Ledelse og kultur kan ikke forstås isolert, ifølge Schein (2010), se pkt. 2.2.2. Det kommer ikke frem om styreren ønsker en endring i denne kulturen. Hun presiserer at de har dyktige folk som er vant til å ta ansvar. Det betyr at det er en kultur i denne barnehagen for å fordele ansvar og ledelse. Kravene til en god transformasjonsleder blir ikke mindre av den grunn, men kravene må overføres til andre ledere i organisasjonen. En slik distribuert ledelse (Ertsvåg og Roland 2013, pkt 2.2) kan være en fordel i endringsprosesser. I dette tilfellet har det ikke skjedd store endringer, men gjennomføringen av prosjektet er sannsynligvis gjort på en god måte rent teknisk. Denne barnehagen kan være et eksempel på det Gottvassli (2004) trekker fram i pkt. 2.2, nemlig at ansvars- og maktforholdene i barnehagen (som organisasjon) er flytende.

5.3.4 Sammenligning av barnehage 1 og 7

Barnehage 1 og barnehage 7 har omtrent samme størrelse, men er noe ulikt organisert. Antall ansatte er også omtrent lik. Det kan se ut som barnehagene har en ganske ulik organisasjonskultur (Haugen et.al 2012 pkt.2.2.2). Ledelsessystemene er forskjellige og det virker som prioriteringene også er ulike. Når det gjelder verdier og holdninger, kan det også virke forskjellig. Barnehage 1 var opptatt av refleksjon og samtale, samt erfaringslæring, mens barnehage 7 var mer opptatt av det teoretisk-utviklingspsykologiske aspektet, det vil si det å lære mer om barns utvikling og hva barna kunne mestre på ulike alderstrinn. Ifølge Schein (2010) har lederen en stor rolle i å forme lærings- og endringskulturen i organisasjonen. I disse barnehagene ser vi at styrerne ser ulikt på prosjektet, og de har som ledere dermed sannsynligvis formidlet dette synet videre til medarbeiderne.

Ifølge Zenger et al. (2009) skal en leder være rollemodell, endringsmester og initiator (jf pkt. 2.2.2). Det er det som skiller en inspirerende og motiverende leder fra andre ledere. Hvis vi sammenligner styrer 1 og styrer 7 ser vi store forskjeller. Styrer 1 var mer engasjert i prosjektet. Hun hadde blitt smittet av prosjektgruppen sin motivasjon og klarte å bringe den videre. Styrer 7 så på prosjektet som en ny positiv arbeidsoppgave som skulle gjennomføres. Det gjør ledelsen deres i prosjektet forskjellig. Det ser også ut til at ledelsesfunksjonene deres er ulike. Barnehage 1 har en mer formell leder, mens barnehage 7 har en mer distribuert ledelse.

Vi har sett to ulike ledere med ulikt fokus og prioriteringer. I en organisasjon vil styreren alltid påvirke resultatene, enten ved direkte handling, eller mer indirekte gjennom organisering og planarbeid. Både situasjon, type organisasjon og handlingsrommet til lederen spiller inn (Strand 2007, pkt. 2.2.2). Lederen må i tillegg ha et ønske om å påvirke og å skape endringer. Styrer 1 og 7 hadde ulike mål og ønsker for prosjektet, og de hadde lagt opp kompetanse-utviklingen forskjellig. Strand (2007) hevder også at medarbeiderne må ha tro på ledelsen for at ting skal skje.

Styrer 1 har lagt mer vekt på å motivere og inspirere medarbeiderne sine enn styrer 7. Nettopp denne ledelsesfunksjonen har størst virkning på arbeidsutførelsen, ifølge Zenger (2009), pkt. 2.2.2. Styrer 7 virket mer diffus og uklar i sitt ønske om å påvirke og overlot mye av motivasjonen og gjennomføringen til andre. Organisasjonskultur og struktur er viktige lederfunksjoner (Børhaug og Lotsberg 2011, Gotvassli 2004). Det kan se ut som at Stavangerprosjektet ikke har vært en så stor del av kulturen i barnehage 7 som i barnehage 1.

Av dette kan vi se at lederfunksjonene til styrer 1 har hatt stor betydning for læring og endring i barnehagen. Spesielt gjelder dette motivasjon og interesse for prosjektet fra styreren. Styrer 7 har ikke brukt sin makt som leder til å påvirke de ansatte gjennom å motivere til ny kompetanse og endring i barnehagen.

Til tross for ulik ledelse i barnehagene, skjedd endringer i arbeidsmetoder i begge barnehagene. Strukturert og jevnlig observasjon brukes mer begge steder. Når det gjelder andre endringer, om syn på barn og faglig fokus, ser vi at styrer 1 sin ledelse, som har vært mer transformativ enn styrer 7, har ført til endringer også på disse områdene.

5.3.5 Betydningen av sentral bestemmelse

Til slutt i dette kapitlet vil jeg se på beslutningen om at prosjektet ble bestemt sentralt av kommunen. Dette er interessant fordi flere teoretikere mener at en slik «top-down» bestemmelse er lite motiverende for de som skal utføre et arbeid. I intervjuene mine med styrerne har jeg spurt om deres syn på at prosjektet ble bestemt sentralt. Svarene viser at styrerne var positive til det.

Beslutningen om et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune om gjennomføringen av Stavangerprosjektet ble tatt av kommunens øverste ledere, politikerne i kommunalutvalget. De så behovet for et slikt prosjekt, og bestemte at alle de kommunale barnehagene skulle være med i prosjektet.

I pkt. 2.2 om ledelse og ledelsesfunksjoner, kommer det fram at ledelse, ifølge Christensen et.al (2009), er et forsøk på å fatte kollektive beslutninger og påvirke adferd. Lederen skal også arbeide mot bestemte mål som organisasjonen har satt seg. Burns (2010) har definert ledelse som å få andre til å jobbe. Lederen har makt i kraft av sin formelle stilling og makten skal utføres på best mulig måte for organisasjonen (Haugen et.al 2013). Vi kan derfor se på beslutningen om å starte opp prosjektet fra kommunens side, ut fra at den øverste ledelsen her har makt til å ta beslutninger de mener er best for organisasjonen.

Flere styrere uttalte at de regnet med at kommunen ville det beste for barnehagen. Det viser en tiltro og lojalitet til ledelsen. Haugen et. al. (2013) hevder at hvis en tilrettelegger for selvbestemmelse og motivasjon, kan en få medarbeidere som er så trygge på seg selv og sin posisjon at de aksepterer å bli bestemt over. Det kan f.eks. være i situasjoner hvor en blir pålagt å utføre nye arbeidsoppgaver.

Styrerne har i min undersøkelse blitt motivert av den informasjonen de fikk fra barnehagesjefen, og overbringer pålegget om prosjektet videre til barnehagen. I kraft av sin stilling som leder, har styreren gjort en innsats for å motivere personalet. Noen styrere sa at det var godt at det ble bestemt sentralt fordi en da «slapp å velge». Her kan vi snakke om motivasjonsgraden integrert regulering (Deci og Ryan 2002 pkt. 2.1.6.) hvor personen godtar at andre bestemmer i kraft av sin posisjon. Dette er en ytre motivasjon som ikke kommer fra selvbestemmelse.

Deci og Ryan (2002) skiller som nevnt mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon springer ut fra behovet for selvbestemmelse. Lederen må, ifølge Strand (2007), kunne påvirke det som skjer i organisasjonen. Som vi har sett i pkt. 2.2.2 om styrers ledelsesfunksjoner, kaller han denne form for makt en autoritetsrelasjon. I dette ligger også at lederen utfører makten ut fra de mål en har blitt enig om i organisasjonen. Å arbeide mot de nye målene i prosjektet har likevel blitt en ekstra arbeidsoppgave. Som en av styrerens ledelsesfunksjoner er det en forventning om at lederen skal være tydelig og ta avgjørelser. Styreren har i dette prosjektet brukt sin makt for å få gjennomslag for noe hun/han synes var viktig.

Styrerne i undersøkelsen uttrykte et behov for prosjektet, og at de så en mening med det. De så en mulig kompetanseheving og dermed en mulig økning av kvaliteten i barnehagen (jf. *Kunnskapsdepartementet 2008-2009*). Disse mulighetene skal imidlertid bringes videre nedover i organisasjonen og en har da en «top-down» situasjon som ifølge Leithwood og Beatty (2008) kan skape mye frustrasjon i organisasjonen. De mener at en transformasjonsleder primært ønsker å påvirke medarbeiderne gjennom å bygge fra bunnen og opp («bottom-up»). Bare da blir arbeidstakerne delaktige i beslutningene. Ifølge Ertvåg og Roland (2013) skjer ofte initiativ til endring i en kombinasjon av «top-down» og «bottom-up». Det er også ofte det beste, da en er avhengig av hverandre for å få til en endring. Styreren kan ikke gjøre det alene, og ifølge Emstad (2012) er ikke den enkelte ansattes motivasjon tilstrekkelig for at nye metoder skal tas i bruk. Det må gjøres i et samarbeid. Barnehagen måtte dermed ha en felles kultur og være enige om å satse på prosjektet. Dette har nok vært ulikt i barnehagene, noe sammenligningen min mellom styrer 1 og 7 viser.

I min undersøkelse ble arbeidsmengden trukket fram som en frustrasjon hos de ansatte. Prosjektet var ikke diskutert og vurdert med tanke på arbeidsmengden på forhånd. Dette kan være grunnen til at styrerne var glad for at bestemmelsen var gjort av andre. Ut fra svarene i

undersøkelsen er det grunn til å tro at styrerne ikke har følt sin lederrolle truet, eller at noen har bestemt noe over hodet på dem. De var tvert imot enige med sin leder i at prosjektet var viktig og nyttig for barnehagene. Det kan igjen ha sammenheng med hvordan barnehagesjefen gjennomførte sin rolle som leder. Hun hadde, om Jakobsen (2012) hevder, kanskje god oversikt over hva behovet var i barnehagene, og en formening om at dette prosjektet kunne fremme en kompetanseheving og et fokus på det enkelte barnet i barnehagen.

I analysen, tolkningen og i drøftingen har jeg ønsket å få fram hvilke synlige tegn på endring som har skjedd, og hva styreren oppfatter som endring av både konkrete handlinger og holdninger. Jeg har også sett på styrerens funksjoner, involvering og interesse for prosjektet og om dette har hatt betydning for endringene.

6. Avslutning

Departementet lanserte en egen strategi for kompetanseutvikling for barnehagesektoren i 2007 – 2011 hvor målet var å styrke ansattes kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2012-2013). Evalueringen av strategien har vist at den har vært vellykket og at ansatte opplever en større grad av anerkjennelse for arbeidet de gjør. Barnehagene rapporterer at personalet har blitt mer bevisst og flere barnehageansatte har fått et økt refleksjonsnivå om barns utvikling.

Det viser seg også at det er de ansatte med høyest utdanning som utvikler sin kompetanse mest på jobben, samtidig som en kartlegging av kompetansebehovet viser at styrere og eiere av barnehagene vurderer behovet størst blant dem som har minst barnehagefaglig utdanning. (Kunnskapsdepartementet 2012-2013).

I min undersøkelse var alle styrerne opptatt av kompetanseheving hos personalet og de var positive til initiativet fra kommunen om å være med i et prosjekt som hadde som et av målene å heve kompetansen i barnehagen. Når det gjelder resultater av kompetansehevingen, kan min undersøkelse tyde på at det er assistentene som har utviklet sin kompetanse mest.

6.1. Oppsummering

Jeg har i oppgaven prøvd å svare på følgende problemstilling:

Har det vært kompetanseheving og endringer i barnehagene etter deres deltagelse i Stavangerprosjektet, og hvordan kommer det i så fall til syne i barnehagene, sett fra styrers perspektiv? Hvilke ledelsesfunksjoner har hatt betydning for at kompetanseheving og endring har funnet sted?

For å få svar på dette har jeg intervjuet syv styrere i barnehager som har vært med i Stavangerprosjektet i alle de fem årene prosjektet varte i barnehagen. Resultatene fra intervjuene viser at det kan synes som om det har vært stor grad av kompetanseheving og endring i barnehagen. Disse endringene har imidlertid vært ulik i barnehagene, og jeg har prøvd å se om dette kan ha noen sammenheng med styrerens vektlegging av ulike ledelsesfunksjoner.

Ved hjelp av teori om erfaringslæring har jeg vist at kompetanseheving og endring i praksis henger nøye sammen og er vanskelig å skille. Ny læring er en forutsetning for kompetanseheving, og læring skjer ofte gjennom praksis, og denne praksisen fører igjen til ny læring. En slik situert læring kan også medføre endringer i metoder og holdninger. Ny kompetanse fører imidlertid bare til endring hvis den er fundert i holdningene til de ansatte og hvis de ser nytteverdien og meningen i endringen. «Double-loop»-læring og indre motivasjon er viktige faktorer i denne sammenhengen.

Undersøkelsen viser at observasjonspraksis er endret i alle barnehagene. Personalet i barnehagen observerer mer strukturert og de observerer mer enn tidligere. Dette kan også være en av grunnene til at det har blitt mer faglig fokus på møtene i barnehagen.

Vi har også sett at gjennomføring av observasjonene har ført til et endret syn på barnet, og dermed en holdningsendring hos personalet i noen av barnehagene. Fokus har blitt mer rettet mot individ enn mot gruppen. Personalet i flere av barnehagene har også hatt mer fokus på den voksnes rolle i form av å ta initiativ til stimulerende tiltak overfor barna og måten de voksne snakker med barna på.

Erfaringslæring og «double-loop» læring har vært et viktig perspektiv. Dette innebærer at det må finne sted en vilje og holdning til ny praksis og endring. Læring innebærer at en forandrer tankegang og gjør noe en ikke kunne tidligere. Ny kunnskap om observasjon har igjen ført til en ny tankegang og nytt fokus hos personalet. Kursene som personalet har deltatt på, har også vært viktige og nyttige. Her har en både fått konkret opplæring i observasjonsmetoden, og lært om barns utvikling på de ulike områdene. Det betyr at både formell læring og erfaringslæring, hvor en samtaler og reflekterer over praksis, har vært viktig for at endringer i holdninger til barnet har funnet sted.

Det synes som om assistentene i barnehagen har hatt større kompetanseheving enn barnehagelærerne gjennom Stavangerprosjektet. Årsaken til dette kan være prosjektets praktiske og konkrete observasjonsmetode, som kan legge grunnlag for en erfaringslæring hvor det praktiske utgangspunktet for handlingene har vært i fokus, ikke det teoretiske. Konsekvensene for det videre arbeidet med kompetanseheving i barnehagen, kan derfor være at assistentene får ansvar for konkrete arbeidsoppgaver. Erfaringslæring, hvor de kan få reflektere over handlingene sine og bli bevisst konsekvensene av sine handlinger, har vi sett er nyttig for kompetansehevingen.

Synet på barnehagen som en lærende organisasjon er viktig for at endringer kan finne sted. Det må være en kultur for ny kompetanse, læring og endring i barnehagen. Styrerne i undersøkelsen mente at endringskompetansen i barnehagen var god. Det kan være en medvirkende årsak til at personalet var positive til prosjektet, enten fra begynnelsen eller etterhvert og for at det har skjedd endringer i alle barnehagene.

Resultatene har også vist at graden av endring kan henge sammen med i hvor stor grad styreren har motivert og inspirert personalet. Dette har igjen en sammenheng med i hvor stor grad styreren selv har vært involvert og motivert i prosjektet. Det ser ikke ut som det har skjedd like store endringer der styrer har overlatt ansvaret for prosjektet til andre. At styreren har vært et forbilde og selv motivert og inspirert personalet, er derfor noen ledelsesfunksjoner som har vært viktige i kompetanseheving og endringer i barnehagen. Det har også vært viktig at styreren har formidlet prosjektet slik at det har ført til en indre motivasjon, eller en integrert regulert ytre motivasjon hos personalet.

Hvor mye styreren har brukt *transformasjonsledelse* framfor *transaksjonsledelse* ser ut til å ha hatt betydning for kompetanseheving og endring. Det ser vi i sammenligningen av to styrere som selv har ulik motivasjon til prosjektet. Her kommer det også fram ulikt syn på læring. Den styreren som la vekt på «double-loop» læring hadde hatt størst kompetanseheving og endring i barnehagen. Styrerens måte å lede barnehagen på ser altså ut til å ha hatt betydning. I den barnehagen som hadde en tydelig leder som tok ansvar i prosjektet, ser det ut til å ha vært størst kompetanseheving og endring.

I innledningen trakk jeg fram dialogseminaret som fant sted midt i prosjektperioden. Allerede da var flere av deltagerne i prosjektet opptatt av kompetansehevingen hos personalet i

barnehagen. De mente at kursene var nyttige og at et endret syn på barnet allerede hadde funnet sted. Denne utviklingen synes å ha fortsatt i barnehagen.

6.2. Avsluttende refleksjoner

Problemstilling ble utformet tidlig i 2013 og intervjuguidet laget i samme periode. Jeg brukte lang tid på å finne gode spørsmål til intervjuguiden og hadde også et prøveintervju for å justere spørsmålene mine. Likevel kan en svakhet ved guiden være at den ble utformet tidlig i prosessen. I etterkant ser jeg flere spørsmål jeg kunne ha stilt. Jeg har for eksempel ikke spurt om styrerne har sett hvordan den enkelte medarbeiders økte kompetanseheving har gitt seg konkret utslag i kvaliteten barnehagen. Når det gjelder intervjuene har det vært en styrke at jeg gjorde en så grundig transkribering. Jeg har hele tiden gått tilbake til de transkriberte tekstene for å kvalitetssikre sitater og svar fra styrerne. Dette har vært viktig i presentasjonen av resultatene og i drøftingen.

Både som styrer i en barnehage som har arbeidet med Stavangerprosjektet, og som prosjektmedarbeider sentralt i prosjektet, har jeg hatt en spesiell nærhet til temaet i undersøkelsen. Jeg har derfor jobbet mye med å være så objektiv og så lite forutinntatt som mulig. Det kan tenkes at dette har vært en ulempe for undersøkelsen, men jeg mener jeg har vært bevisst min rolle som forsker og har ikke selv opplevd dette som vanskelig. Jeg mener det tvert i mot har vært en styrke. Det har også vært motiverende å kunne fordype seg i et tema som jeg arbeider med til daglig.

Hvordan styrer leder barnehagen har i undersøkelsen vist seg å ha stor betydning for kompetanseheving og endringer i barnehagen. Jeg har imidlertid ikke gått inn på hvordan styreren selv ser på sin makt og innflytelse i barnehagen. Dette var ikke et spørsmål i undersøkelsen, men kunne vært svært interessant å undersøke nærmere. I den forbindelse kunne jeg også spurt om hvordan styrer vurderte egne lederegenskaper. Spørsmålet om det har vært en innovasjon i barnehagen eller «bare» en forbedring av praksis, hadde også vært interessant å gå nærmere inn på. Jeg kunne også sett nærmere på læringskulturen i barnehagen og hva som fremmer og hva som hemmer læring, kompetanseheving, utvikling og endring i barnehagen. Disse spørsmålene får vente, og kan være interessante å ta opp igjen en annen gang.

Referanser

- Aanderaa, B. (1997). *Si at vi har hele dagen! : en kartlegging av barnehageansattes endringskompetanse : sluttrapport 1997*. Oslo, Barne- og familiedepartementet.
- Argyris, C. and D. A. Schön (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Bae, B. (2005). "Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher carers in Norway." Contemporary issues in early childhood education 6(3): 283-291.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Burke, W. W. (2011). *Organization change: theory and practice*. Los Angeles, Sage.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York, HarperPerennial.
"Winner of the Pulitzer Prize and the National Book Award"
- Bølgan, N. (1989). *Ingen regel uten unntak: om administrasjon og pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo, Tano.
- Børhaug, K. and D. Ø. Lotsberg (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehage*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Christensen, T., et al. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. Oslo, Universitetsforl. Øvrige forfattere: Per Lægred, Paul G. Roness, Kjell Arne Røvik N2 - 1. utg. 2004
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo, Universitetsforl. 1. utg. 2004
Undertittel på omslaget: En kvalitativ tilnærming
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y., University of Rochester Press.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h. and R. Kalleberg (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. [Oslo] Forskningsetiske komiteer. Komitéleder: Rangvald Kalleberg.
- Elkjaer, B. (2004). "Organizational Learning: The 'Third Way'." Management Learning 35(4): 419-434.
- Emstad, A.B. (2012) Transformasjonsledelse, I Postholm, M.B. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (67-83), Trondheim, Tapir akademiske forlag
- Ertesvåg, S. K. (2012). Leiing av endringsarbeid i skulen. Oslo, Gyldendal akademisk.

- Ertesvåg, S. K. and P. Roland (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Frantzen, U. (1992). *Om erkjennelse og forskning*. Oslo, Universitetsforlaget: s. 227-244.
- Fullan, M. and S. Stiegelbauer (1991). *The new meaning of educational change*. London Cassell. Bibliografi: s. 359-384
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. London, Sheed & Ward.
- Gergen, K. J. and M. Gergen (2004). *Social construction: entering the dialogue*. Chagri Falls, Ohio, Taos Institute Publications.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo, Universitetsforl. 1. utg. Oslo : TANO, 1990 med tittel: Ledelse i barnehagen
- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Haugen, R., et al. (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen, Fagbokforl.
- Hoem, T., Nielsen, I. (2013), upublisert, *Organisasjonslæring i skolen*, paper på phd-kurs: organisatorisk læring som forskningsfelt og praksis, Stavanger, UIS
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen, Fagbokforl. 1. utg. 2004
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (St.Meld. nr. 41 2008 2009), Oslo, Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) [Oslo], 1. utg. 2006
- Kunnskapsdepartementet (2012-2013) *Framtidens barnehage* (St.Meld.nr.24 2012-2013) Oslo, Departementet
- Kvale, S., et al. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk. 1. norske utg. Oslo : Ad notam Gyldendal, 1997, ved Steinar Kvale N2
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen, Fagbokforl.
- Leithwood, K. A. and B. Beatty (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, Calif., Corwin Press.

- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo, Institutt for sosialvitenskap. Undertittel på omslaget: Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis.
- Nordhaug, O. (1990). *Læring i organisasjoner: utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo, Tano.
- Ottesen, O. (2011). *Ledelse: å bruke teori i praksis*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim, Tapir akademisk forl.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforl.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. København, Valmuen.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and leadership*, San Fransisco, Calif.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, Arena.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London, Century Business.
- Senge, P. M. and A. Lillebø (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Egmont Hjemmets bokforl.
- Solli, A. (2013). "Ledelse i framtidens barnehage." Første Steg 4/2013.
- Stavangerprosjektet (2006). *Prosjektbeskrivelse av Stavangerprosjektet*, [http://www.linksidene.no/minbarnehage/triade/pilot.nsf/ntr/BA07C898074A353EC12574CC00353989/\\$FILE/Stavangerprosjektet%20prosjektbeskrivelse.pdf](http://www.linksidene.no/minbarnehage/triade/pilot.nsf/ntr/BA07C898074A353EC12574CC00353989/$FILE/Stavangerprosjektet%20prosjektbeskrivelse.pdf), Lesesenteret, UIS
- Stavangerprosjektet (2007). *Rapport fra dialogseminar 24.05.2007*, Lesesenteret, UIS
- Stavangerprosjektet (2009). *Rapport fra dialogseminar 03.05.2009*, Lesesenteret, UIS
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen, Fagbokforl.
1. utg. 2001

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Zenger, J. H. F. J. E. S. K. (2009). "The inspiring leader unlocking the secrets of how extraordinary leaders motivate." from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=272614>.

Örtenblad, A. (2009). *Lärande organisationer : vad och för vem?* / Anders Örtenblad. Malmö, Liber.

Vedlegg 1

Spørsmål til spørreundersøkelsen – finne utvalg masteroppgaven (questback)

Navn:

Har du jobbet som styrer i denne barnehagen i tidsrommet 2007 – 2013? Ja: Nei:

Hvis ikke, når begynte du? Svar.....

Størrelse på barnehagen:

Antall barn: Under 50: 50-100: 100-150: over 200:

Barnehageorganisering:

Avdelinger: Baser: Kombinasjon avdeling/base: Annet:

Pedagogdekning:

Pedagogisk ledere med førskolelærerutdanning pr. 2013:

100% : Mellom 75% - 100% : 50% - 75% : Under 50%:

Arbeidsmetoder:

I hvilken grad er arbeidsmetodene som ble brukt i prosjektet fremdeles i bruk. (observasjon, samtale om barns mestring, bruk av skjema)

Ikke i bruk: delvis i bruk: Aktivt i bruk:

Til styrer i barnehagen

Forespørsel om deltagelse i en studie

Siden 2007 har barnehagen din arbeidet med Stavangerprosjektet. Observasjonene av barna i barnehagen ble i forbindelse med Stavangerprosjektet avsluttet i september, men prosjektet fortsetter i skolen.

Jeg skal skrive masteroppgave i barnehagevitenskap som omhandler endringer i barnehagen, som følge av Stavangerprosjektet. Jeg vil spesielt se på styrerens rolle når det gjelder utførelse, motivasjon og eventuell kompetanseheving i forbindelse med prosjektet.

Jeg har fått tillatelse av Stavanger kommune til å innhente generelle bakgrunnsopplysninger fra barnehageledere (jf. vedlagt spørreskjema). På bakgrunn av disse vil det tilfeldig bli trukket ut ca. 5 ledere jeg vil henvende meg til for å foreta intervju som vil ta ca. 30 min.

Jeg håper undersøkelsen kan være nyttig for å få kunnskap om styrerens rolle når det gjelder kompetanseheving og endring av arbeidsmetoder i barnehagen. Styrerne jeg intervjuer vil selvsagt være anonyme i oppgaven.

Jeg håper dere vil svare på de vedlagte spørsmålene. Selv om du ikke har jobbet hele perioden, hadde det vært fint om du svarer. Hvis du lurer på noe kan du sende mail til:

Bjorg.d.jolbo@uis.no

Vennlig hilsen

Björg Danielsen Jølbo

Masterstudent og styrer

Vedlegg 2

Intervju guid

Tema: Start og gjennomføring av prosjektet

Oppstart:

- Tenk tilbake på starttidspunktet. Hva tenkte du da prosjektet ble introdusert for deg
- Hva var din rolle i oppstarten?
- Hvordan var informasjonen/ presentasjonen om prosjektet ?
- Fortell om din motivasjon til å starte opp i prosjektet?
- Hvordan var førskolelærernes holdning og motivasjon til prosjektet ?

Gjennomføring:

- Fortell hvordan prosjektet i din barnehage har vært
- Har det vært noen spesielle utfordringer i løpet av perioden?
 - faglige
 - praktiske
- Hvordan vil du si at holdningen blant personalet har vært i løpet av gjennomføringen av prosjektet? engasjert?, motstand?
- Hvis motstand: Hva kan i tilfellet grunnen være?
- Har holdningen endret det seg etter hvert?
- Når du tenker på hele perioden Disse 5 årene:
 - Er synet ditt på prosjektet annerledes nå enn i oppstarten?
 - Hvis det er annerledes, hva kan grunnen være?

Jeg vil nå spørre kompetansen i barnehagen. Om prosjektet har ført til økt kompetanse og eventuelle endringer i barnehagen.

Tema: Kompetanse i barnehagen

Pedagogiske ledere:

- Hvilken utdanning har de pedagogiske lederne på de involverte avdelingene hatt?
(Kan være forskjell fra år til år)
- Kan du si noe om utdannelsens betydning for at observasjonene har blitt fullført?
- Har du sett noen forskjell på hvordan observasjonene har blitt gjennomført når det har vært pedagogiske ledere med pedagogisk utdanning på de aktuelle avdelingene?
(På hvilken måte?.- Hva har vært annerledes?)

Deltagelse på kurs i regi av Lesesenteret:

- Hvem og hvor mange har deltatt på kursene som er tilbudt i prosjektet?

- Hvilke kurs har de vært på?
- Hvorfor har de eventuelt ikke vært med på kursene? (ikke vikar, ikke behov?..)

Kompetanse på observasjon og observasjons områdene: språk, sosial kompetanse, matematikk og motorikk

- Kan du si noe om observasjon som metode har vært en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen før prosjektet startet?
- I så fall,- på hvilken måte?

Hvordan vil du si den samlede kompetansen på observasjon i barnehagen var før prosjektet startet?

- Bruker dere observasjon som arbeidsmetode nå, etter at prosjektet er ferdig?
- Hvordan og når, hvilke områder?
- Hvis dere bruker observasjon, er dette nedfelt i noen planer. F.eks årsplan?

Hvordan var den samlede kompetansen på observasjonsområdene (språk, matematikk, sosial kompetanse, motorikk) i barnehagen før prosjektet startet?

- Har det vært en økning på kompetansen på disse områdene i løpet av prosjektet?
- Hvordan kan du eventuelt se at kompetansen har økt?

Hva mener du kan være av betydning for at kompetansen har økt/ikke økt

- Tid til refleksjon?
- Samtale om observasjonene?
- Deltagelse på kurs
- veiledning

Tema: Endringer i barnehagen som følge av prosjektet.

Kompetanseheving blant personalet fører som regel til endring på en eller annen måte. Nå skal vi se på hvilke områder endringene kan ha gjort seg gjeldende, hvordan det kan ha gitt seg uttrykk i praksis.

Hvordan vil du si kulturen i barnehagen er i forhold til at ny innsikt fører til konkrete endringer (endringskompetansen hos personalet)

Endring observasjonspraksis:

- **Hvordan og i hvilke sammenhenger brukes observasjon i dag?**
 - I foreldresamarbeidet?
 - Henvisninger PPT?
 - Ser barnas kompetanse/ stimuleringsbehov tidligere?
 - (Organisering, rutiner, ansvarsfordeling, metoder?)

- Er dette annerledes enn før?

Endring på observasjonsområdene:

Hvis du mener det har skjedd en endring som følge av økt kompetanse på observasjonsområdene, hvordan ser du det i praksis?

(noen av disse punktene kan nevnes hvis ikke informanten gjør det selv):

- I det pedagogiske arbeidet?
- Organisering av arbeidet?
- Samarbeid ?
- Endret vektlegging av arbeidsmetoder/områder?
- Oppmerksomhet på andre områder enn tidligere?
- Nye innspill på møter?

Kan du komme med noen konkrete eksempler på endring som har skjedd?

Styreren har mye å si for at kompetanseheving fører til en eller annen form for endring i barnehagen. Nå kommer noen spørsmål om styrerens rolle i denne prosessen.

Tema: Styrerens rolle

Fortell om din rolle i prosjektet,- Hva har du gjort?

- Vært inspirator?
- Motivert?
- Følge opp initiativ fra andre?
- Selv ta initiativ?
- Veiledet?
- Lagt opp til samtale og refleksjoner?

Hva du ser på som det viktigste du har bidratt med i prosjektet?

- Observasjonene
- Oppfølging kursene
- Minne om når barna skal observeres
- Lest observasjonene

Har prosjektet involvert hele barnehagen ? – eller bare de avdelingene som observasjonene har vært på? Hvilken betydning har du som styrer hatt i denne sammenheng?

Hva tror du selv ditt syn på prosjektet har hatt å bety for gjennomføringen av prosjektet?

Fortell om konkrete endringer du som styrer har tatt initiativ til.

Har du noen synspunkter på at prosjektet ble bestemt sentralt?

Andre spørsmål:

Hvordan oppfatter du prosjektets pedagogiske grunnsyn i forhold til barnehagens ideologi, barnesyn og verdier – er det motsetninger? Samsvar? (betyr noe for styrers motivasjon)

Hvilken betydning har informasjon og oppfølging fra lesesenteret hatt for gjennomføringen?

Hvilke refleksjoner har du hatt underveis og etterpå når det gjelder prosjektets betydning for barnehagen som organisasjon

Fortell hva som har vært den viktigste lærdommen du som styrer har fått fra prosjektet?

**Hva lever videre i barnehagen fra prosjektet ?(metoder, fokus, holdninger...)
Nytteverdien?**

Er det noe vi ikke har vært inne på som du vil trekke fram som har påvirket gjennomføringen av prosjektet? (informasjon, forpliktelse overfor foreldre, knappe personalressurser)

Er det noe tilslutt du ikke har fått sagt som du synes er viktig ?

