



Masteroppgave

Ledermøtet – en arena for læring i organisasjonen?

av

Hege Cecilie Eikseth

Forord

Jeg skal nå levere min masteravhandling. Arbeidet har vært en lærerik og samtidig utfordrende prosess. Læring skjer ikke i et vakuum, flere har støttet meg og jeg ønsker å takke de som har bidratt til at jeg faktisk er i mål.

Først og fremst vil jeg takke Jane Haugseth for støttende og strukturert veiledning, inspirasjon og refleksjon underveis i skriveprosessen. Uten informantene ville jeg ikke hatt noe materiale, tusen takk. Dernest vil jeg takke mamma og pappa, dere lærte meg at det jeg vil, må jeg gjøre mens jeg har sjansen. Min tidligere leder og inspirator Kristin Voldsnes har bidratt med raushet og fleksibilitet vedrørende arbeidet mitt ved siden av studiene. Hege F. Ødegård er grunnen til at jeg i det hele tatt hadde troen på prosjektet.

Aleksander, August og Anders: Tusen takk for all støtte og kjærlighet, mamma er tilbake nå!

Tusen takk!

Oslo, 15.09.15

Sammendrag

Denne studien har utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer ledermøtene i barnehagen lærings- og utviklingsrelaterte temaer?

Her fremkommer det at studien har fokus på lederskap og læring.

For å besvare problemstillingen ble det jobbet ut fra følgende to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål:

1. Hvis hovedvekten av temaene/ sakene er i tråd med å fremme læring i organisasjonen, er dette bevisst / ubevisst?

2. Hvilke temaer / saker (eventuelt) er til hinder for utvikling og læring, er dette bevisst / ubevisst?

Kvalitativ forskningstilnærming herunder dokumentstudie og strukturert intervju bidrar til å besvare studien. Problemstillingen starter med *hvordan*, dette er valgt grunnet den dekkende beskrivelsen ordet innebærer. *Hvordan* dekker både den kvalitative tilnærmingen og valget om å telle og kategorisere saker / temaer i både referat og intervjuer.

Underveis blir det redegjort for teori som på ulike måter vil belyse problemstillingen stilt i studien. Læring og motivasjonsbegrepet, generell organisasjonslæring, enkel og dobbeltkretslæring, de fem disipliner, kompetansebegrepet, lederteorier og avslutningsvis belyses styrerens ulike ledelsesfunksjoner.

Gadamers hermeneutikk danner grunnlaget for arbeidet med teori og empiri, gjennom prinsippet om den hermeneutiske sirkel.

Syv styrere, syv intervjuer, 70 referater med ca 300 saker ble vurdert som tilstrekkelig for å belyse problemstillingen. Referater og intervjuer omhandler lederskap i barnehagen, og det ble forsøkt å finne tematiske saker som kunne belyse hvorvidt faglige og utviklingsfremmende temaer ble vektlagt på ledermøtene eller om hovedvekten lå på andre temaer. Dette kan eksempelvis være saker som er mer praktisk orienterte, og som kan bidra til å hemme lærings- og utviklingsprosesser.

Med ledermøter menes møtene mellom styrer og pedagogiske ledere. Underveis i oppgaven omtales barnehagestyrer som *hun* og de pedagogiske lederne kan også bli omtalt som *pedagogene*.

Innsamlet data viser at styrerne retter oppmerksomhet mot utviklings- og læringsrelaterte tema. Ledermøtene reflekterer tema som fremmer faglig utvikling og læring. Videre viste styrerne gode kunnskaper om hvilke faktorer som bidrar til læring blant kollegaer. Det er allikevel viktig å poengtere at selv om styrerne viste gode kunnskaper om hvordan en fremmer læring blant kollegaer, sier studien lite om hvorvidt styrerne evner å omsette refleksjon og diskusjon til praktiske handlinger i hverdagen.

Datamaterialets validitet tilsier at resultatene ikke er egnet for generalisering, en kan si at det foreligger noen tendenser. Hovedårsaken til dette er få respondenter, den homogene aldersgruppen styrere og at de kommer fra samme bydel.

I lys av drøftingene kan en anslå at ledermøtet i barnehagen er en arena som reflekterer lærings- og utviklingsprosesser. Resultatene munnet også ut i flere forslag til videre forskning på temaet. Disse var:

- Kvalitativ forskning med pedagogiske ledere som informanter
- Forskning hvor forsker er observatør
- Forskning hvor forsker benytter aksjonsforskning

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.1. Aktualitet	8
1.2 Problemstilling og avgrensing	11
1.3 Avhandlingens disposisjon	12
2. Teoretisk grunnlag	13
2.1. Læringsbegrepet	13
2.2 Motivasjonsbegrepet	14
2.3 Læring i organisasjoner	15
2.4 Argyris og Schön	16
2.5 Peter Senge “The fifth discipline “	18
2.6 Kompetansebegrepet	22
2.7 Ulike lederstiler	25
2.7.1 Transaksjonsledelse	25
2.7.2 Transformasjonsledelse	25
2.8 Styrerens fire ledelsesfunksjoner	26
2.9 Oppsummering	28
3. Forskningstilnærming og metode	30
3.1 Kvalitativ tilnærming	30
3.2 Dokumentanalyse	31
3.3 Intervju	31
3.4 Hermeneutisk tilnærming	33
3.4.1 Hermeneutisk sirkel	33
Figur 3.1 Hermeneutisk sirkel	34
3.4.2 Hans Georg Gadamer	35
3.5 Kilder og kildekritikk	35
3.6 Utvelgelse av data	37
3.7 Reliabilitet	38
3.8 Validitet	39
3.9 Evaluering av metodevalget	39
4. Presentasjon av data	41
4.1 Dokumentanalysen	41
4.1.1 Personalledelse	43
4.1.2 Pedagogisk ledelse	44
4.1.3 Administrativ ledelse	44
4.1.4 Entreprenørskap	45
4.2 Intervjuene	45
4.3 Dataene og analysen av dokumentene og intervjuene sett i sammenheng	49
5. Analyse og drøfting	50
5.1 Mitt, ditt eller vårt møte	50
5.2 Den røde tråden – alt henger ihop	53
5.3 Vi vil, vi vil og tror vi får det til, men	60
5.4 Regler og rutiner – omdømmebygging og sikkerhet	62
Oppsummering og konklusjon	64
Sluttord	66

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Våger barnehagestyrere å gjøre
som damen på stupe-
brettet, ta sats og hoppe
utfor i det ukjente?

”Björg Thorhallsdottir”



Ledelse, læring og utvikling er tema for denne studien. Utvikling av en lærende organisasjon og ledelse hører sammen (Gotvassli, Moen, Mørraunet & Skogen, 2014). Å lede i spenningsfeltet mellom krav fra barnehageeier, det oppnevnte mandat og foresattes ønsker kan oppleves krevende. Med dette som bakteppe falt valget på bildet vist ovenfor. En kvinne står høyt og er i ferd med å stupe utfor i det ukjente.

Barnehagen som organisasjon bærer preg av en flat lederstruktur (Gotvassli, 2013) og har relativt stor andel ufaglærte (Engel, Barnett, Anders & Taguma, 2015). Dette kan føre til at faglig utviklings og endringsarbeid kan tape terreng i forhold til de mer praktiske sakene i hverdagen. Denne studien skal forsøke å finne svar på om ledermøtene benyttes som en arena for å fremme faglig -og utviklings relaterte tema.

Høsten 2005 ble ansvaret for barnehagesektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette skulle blant annet befeste barnehagens stilling som en del av utdanningsløpet (Gotvassli et al., 2014). Barnehageloven med forskrifter (KD, 2014) viser til styrerens nøkkelrolle som initiativtaker og oppfølger av faglig utviklingsarbeid. Videre slås det fast at styreren må ha nødvendig lederkompetanse. Gotvassli et al., (2014) hevder at det er klare bevis for at ledelse betyr mye for personalets innstilling til utvikling.

Både utøvelse av et bevisst lederskap og faglig kunnskap kan ha betydning for hvorvidt barnehagestyreren evner å skape gode vilkår for utviklings og læringsprosesser på ledermøtene.

Rammeplan for barnehager (KD, 2011) viser til mandatet om å styrke barnehagen som læringsarena. Videre peker den på betydningen av å skape og utvikle en *lærende organisasjon* (ibid). Imidlertid sier den ikke hva dette innebærer for arbeidet i barnehagen. Fra 2006 har betegnelsen vært fremhevet i ulike sentrale føringer. Imidlertid er det først i strategien Kompetanse for framtidens barnehage 2014 – 2020 (KD, 2014) at det blir mer tydeliggjort og gir noen ideer til hvordan en kan arbeide for å fremme læring i organisasjonen (Gotvassli et al, 2014). Studier viser at begrepet i liten grad har festet seg hos styrere (ibid). Det er derfor interessant å finne ut av om barnehagestyrere likevel fremmer saker som reflekterer læring og utviklingsrelaterte tema på møtene de leder. Meld. St.24 Framtidens barnehage (KD, 2013) slår fast at ansattes kompetanse er den viktigste faktoren for barns trivsel og utvikling. Det synes å være bred enighet om at personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten på barnehagetilbudet (KD, 2012). Studier av Gotvassli et al., (2014) viser at barnehagepersonalet viser vilje til endrings- og utviklingsarbeid, men det vises til en usikkerhet hvorvidt personalet makter endringsarbeidet uten mer tid til felles refleksjon og skolering (ibid).

1.1. Aktualitet

Barnehagesektoren er i en endringsprosess, etter flere år med utbygging av små og store enheter, er det nå rettet økt oppmerksomhet mot kvaliteten på barnehagens innhold.

Det forskes mer enn noen gang på de yngste (KD, 2012). Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD fremla rapporten Early childhood education and care policy review i 2015. Rapporten beskriver status og utfordringer i norske barnehager idag. Selv om organisasjonen roser den norske satsingen på kvalitet de senere år viser den til flere forbedringspunkter (Engel et al., 2015). Blant annet peker rapporten på utfordringer knyttet til barnehagens ansatte (ibid).

Barnehageeier tar i dag en større rolle i styringen og utviklingen for barnehagesektoren. Dette fører til debatt og økt oppmerksomhet i samfunnsdebatten. Opprettelse av Foreldreutvalget for barnehager, Fub i 2010 har også bidratt til denne oppmerksomheten. Utvalget er synlig og aktiv i sosiale medier og det snakkes nå om et sentralt styrt Samarbeidsutvalg for barnehager, heretter kalt SU for å bidra til økt medvirkning fra foresatte.

Barnehageloven med forskrifter var i ferd med å revideres, men grunnet store endringer i barnehagesektoren falt valget på en total gjennomgang av eksisterende lov.

I Melding til stortinget, Meld. St. 24, Framtidens barnehage (KD, 2013) slås det fast at regjeringen skal igangsette en helhetlig gjennomgang av Barnehageloven. Ny lov er ventet 2016 (KD, 2012).

Revideringen er en åpen prosess og forslag til ny lov om barnehager er nå ute på høring. Det foreslås blant annet at eier kan bestemme metodiske valg i barnehagen. Dette skaper debatt. Det kan forekomme en lojalitetskonflikt i lederskapet mellom å lede i forhold til lokalpolitiske føringer og det oppnevnte mandat (Bøe, 2011). Barnehagestyrere bør derfor være oppmerksomme på hvilket fokus de har og hva de retter oppmerksomheten mot. I vår tid med økt styring og kontroll fra barnehageeiers side kan lederen miste handlingsrommet og hun vil handle mot det barnehageeier retter oppmerksomhet mot mener Bøe (2011). Regjeringen skal utarbeide en ny kvalitetsmelding og har nedsatt en gruppe som skal arbeide frem ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som skal være klar høsten 2017 (KD, 2012).

Bøe (2011) viser til at kunnskapen som har vært tilgjengelig for barnehageledere har rettet oppmerksomheten mot personalets utvikling og vekst og i mindre grad mot verdigrunnlaget og pedagogikken. Mange pedagogiske ledere er midlertidig ansatt på dispensasjon fra utdanningskravet. Dette kan være ufaglærte eller de kan ha annen faglig pedagogisk utdanning. I dag mangler vi 3600 barnehagelærere (ssb.no). Andelen ufaglærte ledere i barnehagen kan være en utfordring for å rette oppmerksomhet mot faglige utviklingstema.

Videre viser Steinnes (2014), som har forsket på barnehagelærernes vilkår i en virksomhet med sterkt lekmannspreg til Bernstein (1996) som hevder at barnehagens kultur er preget av en sunn fornuft kommunikasjon fremfor en mer profesjonell og faglig diskurs.

Dette kan nå være i endring. Et uavhengig faglig organ som ligger under kunnskapsdepartementet, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT evaluerte førskolelærerutdanningen i 2010. Mandatet var å evaluere førskolelærerutdanningen i perioden 2008 - 2010. Evalueringen resulterte i en rapport og gir et bilde av en utdanning med lav status på høyskolene. Videre vises det til at innholdet i utdanningen ikke var i samsvar med samfunnets krav (nokut, 2010). På bakgrunn av evalueringsrapporten bebudet Kunnskapsdepartementet en endret barnehagelærerutdanning i 2013. 15 studiepoeng er tilgodesett ledelse i tredje studieår. Samtidig som det vises til at ledelse skal inngå i hvert fag (regjeringen.no).

Gottvassli et al., (2014) hevder at styrerne har mangelfull kunnskap om hva en lærende barnehage er. Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke fremmer en. Strategien kompetanse for framtidens barnehage 2014- 2020 retter oppmerksomhet på verdien av at ansatte deler kunnskap og

stimuleres til å se ting på nye måter. Strategien peker på styrking av barnehagen som lærende organisasjon som et av fire hovedtemaer (KD, 2014).

Det er interessant å undersøke hvordan barnehageledere, det vil si barnehagestyrere retter oppmerksomhet mot faglige og utviklingsrettede temaer på ledermøtene og hvilken kunnskap de har om lærende organisasjoner. Selv om styrere skulle vise seg å ha mangelfull kunnskap om hva en lærende organisasjon er, kan en anta at de allikevel fremmer en både i ord og i handling. For å imøtekomme kravet om god kvalitet har barnehageledere en stor utfordring i å sikre at både pedagoger og øvrig personale har nødvendig kompetanse for å oppnå dagens og framtidens mål og oppgaver i samarbeid med eier. I denne studien ligger følgende definisjon av kvalitet til grunn:

”Barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er (Søbstad, 2002).

Arbeidsoppgavene i barnehagen kan betegnes som komplekse. Det er mange og ulike måter å organisere de ulike hverdagsaktivitetene på. Dette krever økt oppmerksomhet mot lederatferden til barnehagens ledere.

Donald Schön (gjengitt etter Thomassen 2013, s. 37) hevder at profesjonsutøveren hele tiden står overfor komplekse situasjoner som skal løses med ulike handlinger. Denne kompleksiteten kan bidra til at det synes nødvendig med felles refleksjoner rundt ulike handlingsvalg. Leder møtet kan være denne arenaen. Styrerne har i stor grad mulighet til å prege barnehagekulturen. Gjennom å være bevisst egne holdninger og handlinger kan de sette en standard for læring og faglig utviklingsarbeid (Gotvassli et al., 2014).

Rammebetingelser som kommunikasjonsmønstre og ledelse har betydning for utvikling av en lærende organisasjon (Gotvassli et al., 2014). Ulike diskurser som tar plass og krever oppmerksomhet i barnehagen like så.

Med diskurser forstår vi grupper av utsagn (Thomassen, 2013). Hvilken diskurs som er gjeldende i organisasjonen og hvilket språk vi benytter vil ha betydning for evnen til å lære både individuelt og i fellesskap. De dominerende diskursene kjemper om vår oppmerksomhet og vil også bidra til å ramme inn arbeidet vårt. De dominerende diskursene blir ofte retningsgivende for våre handlinger (Bøe & Thoresen, 2012). En diskurs som tar plass i barnehagen er opplevelsen av liten tid til faglige møter. Styreren har mulighet til å sette en standard på møtene hun leder. Hun kan styre

hvilke diskurser som skal få plass både på møtene og i hverdagen. Imidlertid hevder Steinnes (2014) at grunnet den store andelen ufaglærte, barnehagens kultur og ideal samt førskolelærerens manglende legitimitet oppleves dette som utfordrende for ledelsen.

Dette funnet støtter oppunder Frogh, Bøe & Hognestad (2013) som hevder at 40 % av barnehagemedarbeiderne / assistentene har ansvar for arbeidsoppgaver knyttet til pedagogikk som fag og 90 % deltar i ulik pedagogisk planlegging. Videre hevder de at arbeidsoppgavene fordeles etter vaktsystemet i større grad enn i henhold til personalets kompetanse (ibid). Dette kan føre til at ledelsen tar større hensyn til strukturen på avdelingen enn kompetansen til de ansatte og kan i seg selv hemme organisasjonslæring. Barnehagens flate lederstruktur og små statusforskjeller kan bare endres ved at det kommer flere barnehagelærere inn i barnehagen hevder Steinnes (2014). To tredel av de ansatte er ufaglærte. De må i samme grad som de faglærte ta et selvstendig ansvar for ulike arbeidsoppgaver. Dette vil føre til at det vil være utfordrende å bryte dette mønsteret (ibid).

1.2 Problemstilling og avgrensning

For best å kunne svare på og fylle formålet med avhandlingen og dets relevans er følgende problemstilling valgt:

Hvordan reflekterer ledermøtene i barnehagen lærings- og utviklingsrelaterte temaer?

Her fremkommer det at studien har lederskap og lærings- og utviklingsarbeid i fokus, og for å besvare problemstillingen ble det jobbet ut fra følgende to forskningsspørsmål:

- 1. Hvis hovedvekten av temaene / sakene er i tråd med å fremme læring i organisasjonen, er dette bevisst / ubevisst?*
- 2. Hvilke temaer / saker (eventuelt) er til hinder for utvikling og læring, er dette bevisst / ubevisst?*

Spørsmålene til intervjuguiden presenteres i vedlegg nummer 1. Spørsmålene i guiden skal bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene stilt i avhandlingen.

1.3 Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen har i alt 5 kapitler. Som lest starter den med en kort redegjørelse for problemstilling og aktualitet. Kapittel 2 omhandler teorien som best vil belyse problemstillingen og som kan bidra til å gi svar på forskningsspørsmålene. Teorien er valgt ut fra en vurdering av relevans for studiens innhold og problemstilling. Kapitlet åpner med en kort redegjørelse for lærings samt motivasjonsbegrepet da begrepene har en sentral plass for læringsbetingelsene. Videre redegjøres det for organisasjonslæring og enkelt og dobbeltkretslæring. Peter Senges "the fifth discipline" gir innsikt i fem disipliner som skal fremme organisasjonslæring. Videre gir kompetansebegrepet innsikt i hvilke komponenter som er nødvendig for at kunnskap skal kunne omsettes i handlinger. Kapitlet avsluttes med teoretisk redegjørelse for ulike lederstiler og barnehagestyrers fire ledelsesfunksjoner. Videre i kapittel 3 presenteres valg av forskningstilnærming og metode. En nøytral presentasjon og analyse av data blir belyst i kapittel 4. Avslutningsvis i kapittel 5 drøftes funnene i studien i samspill med teorien i kapittel 2 og analysen av dataene presentert i kapittel 4. Avhandlingen avrundes med et sluttord og gir forslag til videre forskning som synes relevant ut fra denne studien.

2. Teoretisk grunnlag

I kapittel 2 vil det redegjøres for teori som antas har relevans for problemstillingen. Teorien vil også kunne relateres til de to forskningsspørsmålene gjengitt i kapittel 1. Lærings og motivasjonsbegrepet innleder kapitlet, fulgt av teori om læring i organisasjoner. Argyris og Schön og deres teori om *enkelt og dobbeltkretslæring* gir et innblikk i hensiktsmessige måter å fremme organisasjonslæring. Videre blir det redegjort for *The fifth discipline* av Peter Senge samt kompetansebegrepet. Kapitlet avsluttes med teoretisk redegjørelse for ulike lederstiler og barnehagestyrerens fire ledelsesfunksjoner. Som det fremgår er det relativt stor bredde på den teoretiske tilnærmingen. Dette begrunnes med begrenset forskning på barnehagelærere og ledelse, samtidig som det er behov for et bredt teorigrunnlag for å belyse problemstillingen.

2.1. Læringsbegrepet

Lai (2013, s. 117) definerer læring som:

”Tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial”

Illeris (2012, s. 16) på sin side definerer begrepet læring som:

”enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”.

Det finnes flere definisjoner på læring, imidlertid er det enighet om at læring bidrar til en varig endring. Ifølge Illeris (2012) har læringen følgende prosesser: innhold og drivkraft, der innholdet er det som læres og drivkraften er individets motivasjon for innholdet og til å lære. For at individet skal lære må det tilegne seg en kunnskap om *noe*, altså innholdet (ibid).

Individet vil lære i samspill med omverdenen. Læringen kan ses som en samspillprosess og en tilegnelsesprosess. Begge disse prosessene må være aktive for at læring skal kunne skje.

Prosessene kan foregå samtidig eller i ulikt tidsrom (Illeris, 2012).

Videre hevder Moxnes (gjengitt etter Lai, 2013) at en kan skille mellom fire ulike måter som påvirker læringstilegnelsen. De personlige egenskapene, de mellommenneskelige egenskapene, de organisatoriske og de samfunnsmessige områdene. De tre første måtene å tilegne seg læring på, har mest relevans for denne oppgaven og er de som får oppmerksomhet.

De personlige egenskapene handler om selvbildet og motivasjonen for å lære. Det er ikke alle voksne som betrakter læring som hensiktsmessig å bruke tid på. Kanskje tenker de at læring er for barn, unge og for studenter. Selvbildet vil også spille inn på motivasjonen for læring. Moxnes (gjengitt etter Lai, 2013) hevder at enkelte voksne vil oppleve motstand og til og med angst for å inngå i ulike læringsprosesser. Motivasjon og mestringstro vil derfor ha stor betydning for at personalet i barnehagen skal ønske å lære.

De mellommenneskelige egenskapene handler om hvordan kollegaene evner å støtte hverandre og tilbakemeldingskulturen mellom de ansatte. Hvis organisasjonskulturen er preget av mye negative tilbakemeldinger på hverandres arbeid vil dette kunne hemme læring (Lai, 2013).

Egenskapene ved barnehagen som organisasjon vil også ha betydning for læringen. Et godt arbeidsmiljø vil være sentralt for at ansatte skal føle seg trygge på å våge å både prøve og å feile. Prøving og feiling har stor betydning for læringen i organisasjonen (Lai, 2013).

2.2 Motivasjonsbegrepet

Motivasjonsbegrepet bør defineres og forklares da det kanskje ikke er innlysende hvorfor begrepet er trukket med i avhandlingen. Motivasjon ligger til grunn for at læring skal finne sted (Martinsen, 2010). Derav vil den enkelte medarbeider påvirkes av blant annet organisasjonskulturen og lederskapet.

Kaufman og Kaufman, 2003 (gjengitt etter Martinsen, 2010, s. 217) definerer motivasjon som:

”biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse”.

Det skilles gjerne mellom ytre, indre og prososial motivasjon (Martinsen, 2010). Den indre motivasjonen handler om at den ansatte finner glede og engasjement i selve arbeidsoppgaven. Denne gleden eller engasjementet finner gjerne sted når den ansatte opplever frihet og tro på egen mestring. Hvis en medarbeider er preget av ytre motivasjon derimot, vil vedkommende ha behov for ulike belønninger. Arbeidsoppgavene er i seg selv ikke nok for å oppleve glede og mestring. Ytre motivasjon opplever en ansatt når hun arbeider under press eller ved arbeidsoppgaver hun vet at hun vil bli evaluert ved. Ytre motivasjon kan virke hemmende på kreativiteten (Martinsen, 2010). Pro sosial motivasjon derimot preger ansatte som ønsker å bidra til at organisasjonen utvikler seg til det bedre.

For å fremme indre motivasjon er det nødvendig å ta hensyn til personalets behov og kjenne til hva som motiverer den enkelte medarbeider. Det er viktig å behandle hver enkelt medarbeider individuelt. Indre motivasjon fremmes ved autonomi og frihet (Martinsen, 2010).

2.3 Læring i organisasjoner

Rammeplan for barnehager (2011) s. 22 slår fast:

”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.”

Videre i Kompetanse for framtidens barnehage, Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020, (KD, 2014, s. 11) slås det fast at:

”Barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med pedagogiske ledere. Sammen skal de bidra til at barnehagen blir en lærende organisasjon”.

Arie de Geus oppfattes som den første som snakket om den lærende organisasjon med boken ”The living company” utgitt i 1997 (Gotvassli et al., 2014). Imidlertid, allerede i 1978 la Argyris og

Schön grunnlaget for læring i organisasjoner. Organisasjonslæring er prosesser av læring hvor personalet både skaper og deler kunnskap, og dermed lærer av hverandre (ibid).

En lærende organisasjon krever tydelig ledelse. Med tydelig ledelse menes en leder som har en klar visjon om retning og har mot og ferdigheter som er nødvendig for å få medarbeiderne til å handle på måter som gagnar organisasjonen. Det kreves en ledelse som evner å få ideer og planer ut av eget hode (Martinsen, 2010). Videre må lederen evne å samordne medarbeiderne slik at alle er klar over hvilken retning barnehagen skal med sine mål og tiltak (ibid). Lederen skal sørge for at personalet vet hvilke føringer som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet.

Det er gjort enkelte studier på barnehageledere, herunder styrere i Norge. Blant annet Gotvassli som utførte en studie på barnehagestyrere i perioden 1988 – 1991. Ti år senere foretok Dag Roness en oppfølgingsstudie av denne studien. Dernest foretok Lotsberg en studie i 2005 og Strand i 2007. Samtlige er gjengitt i Børhaug & Lotsberg (2010).

Disse studiene finner det samme, at barnehagestyrere i liten grad er tydelige ledere. De fremstår som utydelige og har verken nok kompetanse i faglige spørsmål ei heller interessen (ibid).

Barnehagen er en organisasjon som ivaretar barns hverdag og fremtid. I 2014 hadde 90 prosent av 1- 5 åringene en barnehageplass (Udir, 2014). En kan anta at dette krever ledelse som ivaretar samfunnsoppdraget.

2.4 Argyris og Schön

Allerede i 1978 la Argyris og Schön grunnlaget for læring i organisasjoner. Den konkrete praksisen er det som har betydning for hva organisasjonen er (Gotvassli et al., 2014).

Organisasjoner blir det personalet tror, kan og vet. Denne kunnskapen blir et slags veikart. En kultur for hvordan personalet handler (ibid). Barnehagens organisasjonskultur blir derved i stor grad personalets holdninger, verdier og handlinger (Klev & Levin, 2009, s.90). Disse holdningene blir personalets mentale modeller. De mentale modellene må gjøres eksplisitte slik at personalet kan lære av erfaringene og endre handlingsmønstre (Gotvassli et al., 2014, s.182).

Handlingsteori innebærer to former for teori, bruksteori og uttrykt teori. Utrykt teori handler i stor grad om de verdiene våre handlinger hviler på. Bruksteorien er den faktiske teorien vi bruker. Bruksteorien er gjerne kulturbetinget og automatisert (Klev & Levin, 2009). Argyris og Schön er

opptatt av å endre bruksteoriene for endring av praksis (ibid). At en enkelt av personalet lærer er bra, men det holder ikke for at organisasjonen skal lære. Å sende en eller to på opplæringskurs vil derfor kun gi kortvarig effekt og vil ikke gi merverdi for barnehagen som helhet. Hele personalet må lære (Klev & Levin, 2009). Det er først ved endring av bruksteorien for et kollektiv at organisasjonslæring skjer. Individuell læring vil altså fungere kun i samspill med kollegaer (Klev & Levin, 2009). Målet med endrings og utviklingsarbeid er å minske gapet mellom den uttrykte teorien og bruksteorien.

Begrepet enkel og dobbelkrets læring fra 1978 og 1996 er hentet fra systemteorien og viser til at læring i organisasjoner knyttes mot systemiske læringsløkker. Selve systemtenkingen viser hvordan enkelthendelser og elementer virker inn på en større sammenheng eller helhet (Klev & Levin, 2009). Alle organisasjoner utvikler en form for kollektive handlingsteorier eller det en kan kalle rutiner eller normer for valg av handlinger. Så lenge en rutine fungerer hensiktsmessig vil rutinen forbli et handlingsvalg for personalet. Læring skjer først når denne rutinen ikke fungerer som forventet. En endring må til og en skiller da mellom enkelt og dobbelkretslæring (Klev & Levin, 2009).

Enkelkretslæring innebærer en form for læring hvor en forsøker å forebedre resultatet innenfor den rådende handlingsteorien. Læringen som vanligvis foregår i organisasjoner kalles for enkeltkrets læring. Læring skjer gjennom at man orienterer seg mot å rette avvik. Ved denne type læring stilles ikke spørsmål ved innhold og organisering av pedagogikken. Det jobbes etter feilrettingsmetoden (Klev & Levin, 2009).

Dobbelkretslæring derimot handler om å utfordre eller stille kritiske spørsmål ved eksisterende praksis. En spør ikke bare om det en gjør er riktig, en spør om en gjør de rette handlingene (Klev og Levin, 2009, s. 95). Et eksempel på dette kan være en praksis som ikke fungerer. I stedet for å gjøre endringer innenfor den valgte rutinen, kan en velge den helt bort.

Det handler om en tosidig kommunikasjon hvor en utfordrer de mange antakelsene som danner grunnlaget for våre hverdagslige handlinger. Dobbelkretslæring handler i stor grad om å evaluere læringsprosessen. Til slutt presenteres begrepet deuterolæring, organisasjonens medlemmer evner å stille kritiske spørsmål ved egen praksis og man er i en prosess hvor man evner både å lære gjennom enkelt og dobbelkretslæring (Gotvassli et al., 2014, s. 27)

2.5 Peter Senge “The fifth discipline “

”Once there was a rug merchant who saw that his most beautiful carpet had a large bump in its center. He stepped on the bump to flatten it out – and succeeded. But the bump reappeared in a new spot not far away. He jumped on the bump again, and it disappeared - for a moment, until it emerged in a new place (...).

(Senge, 1990, s. 57)

Peter Michael Senge er en amerikansk forsker og direktør for Center for Organizational Learning ved MIT Sloan School of Management. Han hevder at læring i organisasjoner er bygget opp av fem disipliner. Med disiplin menes fagområde, kunnskap og ferdigheter (Gotvassli et al., 2014). Disiplinene må ses i vekselvirkning og en sammenheng. Budskapet er at disse disiplinene må arbeides med og vedlikeholdes (Glosvik, 2010). Peter Senge rettet oppmerksomheten mot de ulike ferdighetene organisasjonen burde utvikle for å utvikle eller fremme læring (Glosvik, 2014, s. 27).

Peter Senge (1990) definerer en lærende organisasjon på følgende måte:

”Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspirations is set free, and where people are continually learning how to learn together”.

(Gotvassli, 2014, s. 28)

eller oversatt til norsk gjengitt etter Barsøe, (2014, s. 123):

”Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de virkelig ønsker, der nye og ekstensive tankemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere å lære i felleskap”

Peter Senge er en av de mest anerkjente teoretikere innenfor temaet systemtenkning i forbindelse med utvikling av organisasjoner. Teorien er bygget på Argyris og Schöns forskning om enkelt og dobbeltkretslæring, se punkt 2.4.

Senge, 1990 (gjengitt etter Gotvassli et al., 2014) beskriver 5 kjernedisipliner som grunnlag for læring og utvikling;

- Personlig mestring
- Mentale modeller
- Felles visjon
- Gruppelæring
- Systemisk tenkning

Hver disiplin er et metaverktøy for tenking og handling. Systemtenking er nødvendig for å se de øvrige disiplinene i en sammenheng. De er ikke enkeltstående tiltak. De må ses i sammenheng med hverandre og i en større helhet (Gotvassli et al., 2014).

The fifth discipline ble lansert i 1990 og budskapet til Senge er:

” kortsiktige, overflatiske managementorienterte teknikker og målemetoder satt i verk uten indre sammenheng bryter ned det store potensialet for vekst og utvikling” (Glosvik 2011).

Senge (gjengitt etter Gotvassli et al., 2014) hevder at det er stor forskjell på å spørre seg *hva har skjedd de siste tre årene og hvor er vi om fire år*. Sistnevnte spørsmål viser en proaktiv og visjonær ledelse som beskrevet under punkt 2. 7. 2. Drivkraften i læring er fremover ikke bakover hevder Senge (ibid).

Personlig mestring

Personlig mestring handler om at det er i skjæringspunktet mellom her og nå og i fremtiden at drivkraften til personlig utvikling ligger. Denne disiplinen retter seg mot individnivå. Den handler om i hvilken grad ledelsen og det øvrige personalet i barnehagen har kompetanse i endringsprosesser. Videre handler den om hvordan en kan komme til ønsket framtidssituasjon (Gotvassli et al., 2014). For å fungere som en tydelig leder må en ha ambisjoner og ideer for sitt eget faglige arbeidsliv. Videre bør ledelsen legge til rette for at hver enkelt i organisasjonen får utviklet seg faglig slik at man sammen er i utvikling. Som leder må du spørre deg hva din intensjon med ditt lederskap er.

Mentale modeller

Mentale modeller handler om å ha kjennskap til hvordan en selv og andre tenker i forenklete kognitive bilder. Det handler om å få fatt på hvilke oppfatninger og diskurser som tar plass og som har makt i organisasjonen. Disse diskursene må utfordres. De kognitive bildene eller oppfatningene må forandres hvis en ønsker at medarbeiderne skal lære (Gotvassli et al., 2014).

Dette betyr at organisasjoner vil ha utfordringer med utviklings og endringsarbeid hvis personalets mentale modeller ikke blir utfordret (Gotvassli et al., 2014). Dette setter særlige krav til ledelsen som må være kritiske til egne og å utfordre medarbeidernes mentale modeller.

Vi har alle en ide eller tanke om hvordan vi mener det er riktig å handle. Dette kan være ubevisst og bevisst. Dette ubevisste, ofte benevnt som *taus kunnskap* vil kunne bli bevisst ved at vi språksetter kunnskapen og ved at vi får fatt på våre indre bilder (Gotvassli et al., 2014).

Felles visjon

Disiplinen handler om å gjøre sine medarbeidere i stand til å tenke selv og ta egne beslutninger. Disiplinen omhandler gruppe og organisasjonsnivå (Gotvassli et al. 2014). Personalet i organisasjonen bør ha et felles bilde av fremtiden som er basert på de individuelle målsettingene og en felles forståelse av hvor en vil og hvordan en skal komme seg dit. Senge hevder at denne disiplinen tar for seg neden fra og opp prosesser (Gotvassli et al., 2014). Videre hevder han at lederen må være en pådriver for en visjonær tankegang.

Gruppelæring

Gruppelæring handler om å beherske dialogen for å utforske ulike løsninger og svar (Gotvassli et al., 2014). Disiplinen handler om hvordan vi ”kommer på linje” med våre medarbeidere for å kunne tilordne vår egen kunnskap med andres. Et viktig prinsipp for en leder blir å myndiggjøre medarbeiderne slik at de får mulighet til ta i bruk egenskaper de besitter. Videre bør det gis mulighet til å engasjere seg kreativt for slik å kunne delta i et kollektivt rom med refleksjon (ibid). Personalet har ulik kunnskapsstamme og ulik motivasjon for læring. Å danne en felles faglig grunnmur og uti fra denne skape felles læring vil ha betydning for hvorvidt alle er samordnet. Dette vil ha betydning for hvorvidt det skapes gode vilkår for kompetanseutvikling i personalgruppen. Alle medarbeideres kunnskap skal få rom, og man må kunne stole på hverandre (Gotvassli et al., 2014).

Systemisk tenking

Senge hevder at systemisk tenking, helhetstenking er noe en kan benytte for å tenke og snakke om komplekse sammenhenger (Glosvik, 2011). I systemisk tenking er en opptatt av hvordan de ulike delene barnehagen består av, er bundet sammen med og samspiller med omverdenen (ibid). I praksis kan en tenke seg at dette handler om hvordan en tenker om et felleskap og hvilke krefter som påvirker det både innenfra og utenfra. I barnehagen kan dette handle om samfunnets krav og foresattes ønsker.

Disiplinen viser til at alle enkelthendelser henger sammen i en større helhet, det finnes ikke enkle årsakssammenhenger på atferden til mennesker (Glosvik, 2011).

De fem disiplinene må ses i en vekselvirkning. De virker sammen i en helhet og Senge, 1990 (gjengitt etter Gotvassli et al., 2014) fremhever at systemtanken er det som omslutter alle disiplinene for å skape kontinuerlig læring i en organisasjon.

Klev og Levin lot seg i 2009 (gjengitt etter Gotvassli et al., 2014) inspirere av Senge. De skiller mellom fire lederdimensjoner som anses som sentrale for å fremme en lærende organisasjon (Gotvassli et al., 2014, s. 184).

De skisserer følgende fire dimensjoner:

- Å skape rammer for læring
- Fasilitere dialog som utfordrer og utvikler handlingsteorier
- Påvirke rådende verdier og normer gjennom egen atferd
- Redusere andres usikkerhet

For å være en lærende organisasjon må vi kontinuerlig reflektere over mål og veivalg (Martinsen, 2010)

- Hva ønsker vi å oppnå?
- Hva er det vi gjør?
- Er det samsvar mellom det vi gjør, det vi oppnår og det vi vil oppnå?

Jmf uttrykt teori og bruksteori som det ble redegjort for under punkt 2.4.

En lærende organisasjon innebærer en arena hvor det legges til rette for kontinuerlig læring både i fellesskap, men også individuelt (Barsøe, 2013). Barnehagen må i så måte legge vekt på sammenhenger og evne å se helheter fremfor dag til dag hendelser. For å bygge gode faglige og lærende miljøer i barnehagen vil det være nødvendig å dykke under overflaten. Eraut (gjengitt etter Molander & Terum, 2010, s. 290) hevder at det ligger en stor utfordring i å omsette teoretisk kunnskap til praktisk handling. Han sier at det er først når en får fatt på de underliggende verdiene, som eksempelvis de ansattes pedagogiske grunnsyn at endring og læring kan skje. Dette kaller han *iceberg principle*.

2.6 Kompetansebegrepet

Kompetanse betyr potensial (Lai, 2013). Kompetansebegrepet er delt i fire deler bestående av kunnskap, evner, holdninger og ferdigheter.

Kunnskap handler om å vite eller å ha kunnskap om noe. Vi besitter både taus og eksplisitt kunnskap (Lai, 2013). Polanyi (gjengitt etter Lai 2013, s. 47) sier det på denne måten: ”*We can know more than we can tell*”. Han hevder at det finnes kunnskap vi kan artikulere og kunnskap som er vanskelig eller umulig å artikulere, sistnevnte kaller vi taus kunnskap. Kunnskapen blir over tid internalisert, som en del av oss og derfor vanskelig å språksette (ibid). Taus kunnskap viser seg i handlinger i hverdagen (Molander & Terum, 2010). Dette kalles automatisering av handlinger. Mye av den tause kunnskapen kan med fordel forbli taus, det er u hensiktsmessig å språksette alle handlinger. Men de mange dominerende diskursene som bidrar til de ulike handlingsmønstrene bør språksettes og dermed oppdages (ibid). I og med at den tause kunnskapen ikke artikuleres, kan modell eller mesterlære bidra til at kollegaer allikevel lærer av hverandre (Lai, 2013). Dette vil si at den erfarne pedagog viser god praksis med egne handlinger.

Ferdigheter betyr at personalet evner å utføre ulike arbeidsoppgaver (Lai, 2013). I barnehagen er dagen fylt med komplekse oppgaver som må løses relativt raskt (Thomassen 2013, s. 37).

Personalet får sjelden anledning til å trekke seg tilbake å tenke gjennom gode handlingsalternativer. Gode handlingsalternativer kan oppdages og avklares gjennom veiledning eller kritisk refleksjon sammen med medarbeiderne. Ferdighetene er det vi kan se med det blotte øyet og de kan øves opp (Lai, 2013). Samtidig vil erfaringslæringen ha stor betydning for videre utøvelse og mye av erfaringen blir etter hvert taus (ibid). Å sette ord på en vellykket

foreldresamtale vil derfor være vanskelig å språksette for en kollega. Den beste måten å lære på kan derfor være hospitering, at en ny pedagogisk leder kan få delta på et møte for slik å se og lære. Dette kalles mester eller modell læring og egner seg godt i læringsøyemed (Lai, 2013).



Mesterlære – å være tett på

Å ha evner vil si at personen innehar egenskaper som bidrar til at hun klarer å utføre de oppgavene hun er satt til å gjøre (Lai, 2013). Det er viktig for personalet å få brukt sine evner slik at de holder seg motiverte. Kaufman og Kaufmann hevdet i 2009 (gjengitt etter Lai 2013) at evnene til en person er relativt stabile. Det omhandler personens personlighet, dens utadvendthet, evne til struktur og hvor åpen en er for nye utfordringer.

Holdninger sies å være den viktigste av de fire komponentene i kompetansebegrepet (Lai, 2013). Holdningene til en person vil ha en avgjørende betydning for om hun er kompetent til å utføre arbeidsoppgavene sine. Holdninger, tro på egen mestring og potensialet en innehar ligger i dette begrepet. Hvis en ansatt mangler mestringstro vil det med sannsynlighet ikke ønske å gå inn i nye læringsprosesser (ibid). Mestringstro handler om i hvilken grad en person har tro på egen mestring. Å være tett på medarbeiderne og å bidra til at de ansatte opplever troen på egen mestring og skape en flytsone vil kunne bidra til økt motivasjon og mindre *turn over* (Lai, 2013).

Lai (2013) hevder at holdningskomponentene er spesielt betydningsfullt i arbeidsoppgaver som omhandler samhandling med andre mennesker slik som i barnehagen.

I møtet mellom personene som er daglig i barnehagen, både mellom barn – voksen, personale – foresatte samt kollega – kollega har prosessene en viktig funksjon. Da vil det ha betydning om personalet innehar evner i mellommenneskelige relasjoner og et positivt menneskesyn.

En får benyttet potensialet sitt hvis alle fire deler er på plass. Det holder ikke med kunnskaper om et emne hvis en ikke har motivasjon for å benytte seg av kunnskapen hevder Lai (2013).

Det finnes ulike måter å utvikle kompetansen til barnehagens personale.

Lai (2013, s 141) skisserer ni ulike metoder for å lære. I figur 2.1 gjengitt under belyses fire av disse ni. Strukturert diskusjon, ustrukturert diskusjon, rollespill og veiledning. Alle disse fire kan en gjenkjenne i et ledermøte og er aktuell for å belyse problemstillingen. Innholdet i figuren gir en indikasjon på i hvilken grad ulike former eller metoder for læring som vil være best egnet for læringsformålet.

Sentrale læringsprinsipper

Læringsmetoder	mål	Motivasjon	mening	Med - bestemmelse	Tilbake-melding	For-sterkning	Fordelt læring
Strukturert diskusjon	middels	middels	middels	svake	middels	svake	gode
Ustrukturert diskusjon	middels	middels	middels	gode	middels	svake	gode
rollespill	gode	middels	middels	gode	gode	gode	middels
veiledning	gode	gode	gode	middels	gode	gode	gode

Figur 2.1

Både strukturert og ustrukturert diskusjon kan fungere hensiktsmessig på et ledermøte.

Rollespill og veiledning kan også fungere godt. Som figur 2.1 viser, har det betydning hvordan styreren legger til rette for de ulike læringsprinsippene på ledermøtene. Ved en bevissthet rundt valget kan en sikre seg at mest mulig læring skjer mellom kollegaene. Som figuren viser er veiledning den metoden som gir best utbytte, mens strukturert diskusjon gir dårligst. En styrer kan i stor grad benytte seg av gode og kritiske veiledningsspørsmål på ledermøtene.

2.7 Ulike lederstiler

For best å belyse problemstilling falt valget på transformasjonsledelse og transaksjonsledelse. Det finnes flere definisjoner på ledelse, følgende gjengitt etter Martinsen, (2010) er valgt:

”En prosess hvor et individ påvirker en gruppe til å nå et felles mål”

(Northouse, 2001).

Ledelse handler blant annet om endring og inspirasjon. At lederen evner å skape retning og forpliktelse til å nå disse målene (Martinsen, 2010). Barnehageloven og forskrifter (KD, 2013) slår fast at barnehagens leder skal ha nødvendig lederkompetanse og innehar en nøkkelrolle i barnehagens tiltak og oppfølging av det pedagogiske arbeidet.

2.7.1 Transaksjonsledelse

Ledelse kan ifølge Martinsen (2010) betraktes som et bytteforhold. Medarbeideren gjør noe for å få noe tilbake, - en transaksjon mellom leder og medarbeider. Medarbeideren gjør en god jobb mot anerkjennelse, avansement eller økt lønn. Eller også det motsatte, hvis medarbeideren ikke gjør en tilfredsstillende jobb vanker mangel på ulike goder som anerkjennelse eller ulike former for belønning. Imidlertid hevder Martinsen (2010) at denne utvekslingen mellom leder og medarbeider kan bidra til middelmådige medarbeidere. Spesielt hvis lederen er passiv i lederrollen og kun griper inn ved uønsket atferd. Martinsen (2010, s. 74) hevder at denne lederen lever etter prinsippet: *”hvis det ikke er ødelagt, så la være å reparere det”*

2.7.2 Transformasjonsledelse

Transformerende lederskap betyr dyptgripende lederskap. Lederstilen kjennetegnes ved at lederen er opptatt av å stimulere sine medarbeideres interesser (Martinsen, 2010).

Transformasjonslederen er opptatt av de individuelle ulikhetene hos sine medarbeidere (Martinsen, 2010, s.67). Videre kjennetegnes lederen ved at hun hjelper medarbeiderne til å oppleve mestring.

Transformasjonsledere bidrar positivt til organisasjonskulturen i større grad enn transaksjonsledere (Martinsen, 2010). Personalet sier også at de selv yter mer under denne type leder. En kan anta at dette handler om at når ansatte blir sett individuelt og blir stimulert uti fra sine interesser vil dette bidra til indre motivasjon (ibid). Under kan en se kjennetegn ved transformasjonsledelse:

- Karisma: skaper visjon og følelse av å ha overordnede mål, stolthet, respekt og tillit
- Inspirasjon: Kommuniserer høye forventninger, uttrykker viktige mål på enkle måter
- Intellektuell stimulering: Understøtter intelligens, rasjonalitet og grundig problemløsning
- Individuelle hensyn: Gir folk oppmerksomhet, behandler hver ansatt individuelt, instruerer og gir råd

(Martinsen, 2010, 2. 76).

2.8 Styrerens fire ledelsesfunksjoner

Barnehageloven opererer med en todeling av styrerens lederfunksjon. Kapittel 5 § 17 slår fast at barnehagen skal ledes av en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse (KD, 2014). Studier av Strand, 2007 (gjengitt etter Børhaug og Lotsberg 2010) viser imidlertid at styreren av en barnehage innehar flere ledelsesfunksjoner. Det vises til en firedeling av rollen: administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personal ledelse samt entrepenørskap eller utadrettet lederskap.

Ideen ved å betegne ledelse som funksjon handler i stor grad om å vise at det er ulike funksjoner som må ivaretas for at en organisasjon skal levere de tjenester som er nødvendig (Børhaug & Lotsberg 2010). Som nevnt innledningsvis er det gjort få større studier på ledelse i barnehagen. En kan derfor anta at en del endringer har skjedd i forhold til ledelse de senere årene.

Pedagogisk ledelse eller produksjonsfunksjonen handler i stor grad om å legge til rette for ulike utviklings og læringsprosesser i personalet. Denne funksjonen har stor betydning for å skape en lærende organisasjon. Wadel (gjengitt etter Gotvassli et al., 2014) hevder at det handler om å lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjonen. Denne evnen vil ha betydning for hvorvidt barnehagen fyller mandatet om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det er samhandlingen i barnehagen som er viktig, ikke formelle vedtak eller hierarki (ibid). En eldre studie gjort av Gotvassli, 1990 (gjengitt etter Børhaug & Lotsberg, 2010) viser at jo mindre barnehagen er, jo mer tid benytter styreren på pedagogisk ledelse.

Videre vises til at styrene viser et unnvikende forhold til faglig ledelse. De viser ikke interesse for faglige spørsmål og har heller ikke nok hensiktsmessig kunnskap (Gotvassli, 1990, gjengitt etter Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette funnet er noe nyansert i studien til Børhaug & Lotsberg (2010) som viser at styrere bruker tid på pedagogiske og faglige spørsmål.

Administrativ ledelse omhandler styrerens evne til å sette mål og skape struktur og system i organisasjonen. Videre handler det om kontroll og ivaretagelse av interne rutiner og regler som eksempelvis ulike prosedyrer og budsjettarbeid (Gotvassli et al., 2014). Denne type ledelse er nødvendig for å sikre forutsigbarhet og stabilitet i barnehagen. Det er ulike måter å praktisere denne type ledelse på (ibid). Den ene måten er gjennom regelrytteri og å være tro mot prosedyrer. Den andre måten derimot handler om åpenhet mot ulike løsninger og en kontinuerlig vurdering av hvordan en på sikt kan endre på rutiner og regler (Gotvassli et al., 2014). Det vises til at det er i de større barnehagene styrerne bruker mest tid på administrative arbeidsoppgaver.

Personalledelse eller integrasjon handler om hvorvidt en styrer håndterer sosial kompetanse og kommunikasjon (Gotvassli et al., 2014). Hun skal ivareta medarbeiderne og håndtere eventuelle personalkonflikter dem imellom. Videre skal hun bidra til å være en tydelig kulturbærer hvor de ansatte opplever å bli en bedre utgave av seg selv (Martinsen, 2010). Motivasjon og opplevelse av mestring står sentralt i ivaretagelsen av denne funksjonen. Personalet skal samordnes slik at de sammen når de mål de i felleskap har satt.

Entreprenørskap handler om nytenking og utadrettet ledelse (Børhaug & Lotsberg 2010).

Organisasjonens personale gis mulighet for å se seg selv som en del av et større hele, det handler om forholdet mellom omgivelsene og barnehagen. Eksempelvis kan dette angå styrers evne til å håndtere full barnehagedekning. Konkurransen mellom barnehagene vil bety at styrer bør møte foresatte på en annen måte enn tidligere for å fylle opp barnehageplassene. Videre kan dette omhandle samarbeid med eksterne aktører og evne å danne en pedagogisk profil for barnehagen. En helhetlig tankegang og arbeid med strategi og visjon er også stikkord for denne funksjonen (ibid). Børhaug & Lotsberg (2010) hevder at denne funksjonen har tre dimensjoner: ledelse i forhold til konkurranse, bygging av nettverk samt forhandling.



Figur 2.2

2.9 Oppsummering

I kapittel 2 er det redegjort for teori som anses som betydningsfull for videre arbeid i studien. Utvalget er bredt, men hører inn under lederskapet, både ledelse generelt men også barnehageledelse spesielt.

Under punkt 2.1 og 2.2 belyses lærings og motivasjonsbegrepet. Læring står sentralt i denne studien og motivasjon hos den enkelte ansatte er påkrevet for at læring i det hele tatt skal finne sted. Videre under punkt 2.3 beskrives læring i organisasjoner, og hvilke faktorer som spiller en rolle for at læring har gode vilkår. Videre ser vi på enkelt og dobbeltkretslæring. Argyris og Schön hevder at det er ulike måter organisasjoner lærer og viser til dobbelt løkkelæring som den mest effektive for å fremme organisasjonslæring. Under punkt 2.5 trekkes Peter Senge og hans fem disipliner som grunnlag for organisasjonslæring frem. Dette begrunnes med antakelsen om at en ville gjenkjenne ord og uttrykk som beskriver disse fem disiplinene under intervjuene. Kompetansebegrepet blir belyst på grunn av at personalets kompetanse i stor grad knyttes til kvalitet samt lærings og endringsarbeid. Punkt 2.7 redegjør for ulike lederstiler og valget falt på transformasjonsledelse og transaksjonsledelse. Hvorav den første tar for seg et visjonært og

effektivt lederskap, mens sistnevnte blant annet tegner muligheten for et passivt lederskap som kan hemme organisasjonslæring. Kapitlet avsluttes med barnehagestyrerens ulike ledelsesfunksjoner.

3. Forskningstilnærming og metode

Forskingstilnærming eller metode danner grunnlaget for vitenskapelige undersøkelser. Metoden anses å skille vitenskapen fra ikke vitenskapelige handlinger, og den skal sikre både validitet og reliabilitet i studien. Metoden forskeren velger vil derfor ha betydning for resultatene en får og det blir derfor viktig å foreta et valg som vil hjelpe til å belyse problemstillingen på en adekvat måte. I det følgende kapitlet gis en beskrivelse av forskningstilnærmingen som er valgt for denne studien. Valgene begrunnes under punkt 3.1, 3.2 og 3.3. Gadamer og hermenetisk tradisjon har preget forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative metoder har blitt mer akseptert innenfor samfunnsvitenskapene og forskningen innebærer nær kontakt mellom informanter og forsker (Thagaard, 2013).

Grunnet problemstilling og studiens tema er metoden valgt og den egner seg spesielt godt ved forskning som er avhengig av tillit mellom forsker og respondenter. Videre kjennetegnes metoden ved at den er fleksibel og gir et mangfold av data og analyse (ibid). Kvalitativ tilnærming gir forskeren mulighet til å arbeide med de ulike delene i studien parallelt, noe som bidrar til at det blir en gjensidig påvirkning mellom problemstilling og utforming av denne, datainnsamlingen og tolkning av funnene (Thagaard, 2013).

Analyse av tekst og intervju er to av flere tilnæringsmåter i kvalitativ datainnsamling (Thagaard, 2013). Begge er valgt i denne studien for best å belyse problemstillingen stilt i studien.

Kvalitative tilnærminger er fleksible og under stadig utvikling underveis i forskningsprosessen, derfor er det viktig å gjøre greie for fremgangsmåte (Thagaard, 2013). Både når det gjelder datainnsamling, hvordan data har blitt analysert og hvordan forskeren har tolket funn. Denne måten å tilnærme seg data på gir forskeren en mulighet til å samle inn data og bruke dette som grunnlag for en forståelse av ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Kvalitative data kan defineres som data i form av ord, uttrykk og setninger. En samler inn dataene gjennom samtaler eller dokumenter.

Grunnet den åpne formen som er gitt, er det viktig å systematisere og skape struktur i avhandlingen. I denne studien blir det avgjørende å avgrense seg i forhold til antall respondenter. Blir det for mange blir innsamling og behandling av data for omfattende og krevende (Jacobsen, 2013, s. 57). På den annen side blir også innsamlingen og konklusjon mindre gyldig og pålitelig hvis forskeren har for få respondenter og for lite data.

3.2 Dokumentanalyse

Som nevnt innledningsvis falt valget på dokumentanalyse. Valget begrunnes ved at analysen egner seg godt for å besvare studiens problemstilling. Dokumentanalyse benyttes gjerne når det er aktuelt å benytte seg av materiale som ikke er skrevet for undersøkelsens formål (Thagaard, 2013). I dette tilfelle, - et nedskrevet dokument for å sikre at personalet enes om det som ble bestemt på ledermøtet.

Dokumentstudier og analyse har en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Et hensiktsmessig utgangspunkt for slike studier vil være at en velger dokumenter som belyser problemstillingen det ønskes svar på. Forskeren bør også ta et valg i forhold til hvordan en innhenter disse dokumentene. Det vil ha betydning hvorvidt en tar et strategisk eller et tilfeldig utvalg av dokumenter. Dette begrunnes ved at det ofte er knyttet utfordringer til å innhente data. Forskeren vil derfor kunne benytte tilgjengelighetsprinsippet. Det vil si at en sikrer seg et utvalg som sier seg interessert i å delta (Thagaard, 2013).

Forespørsel om deltakelse i denne studien ble sendt til 20 styrere som arbeider i en bydel i Oslo. Det ble sendt ut en såpass bred forespørsel, da det ble antatt at det ville være utfordrende og tidkrevende å få en aksept. 7 av disse 20 barnehagestyrerne svarte at de var interessert i å delta. De ble kontaktet for et samtykke og etter en telefonsamtale sendte de inn møtereferater fra det siste halve til trekvart året.

3.3 Intervju

Intervju har karakter av en nærhet til personen som blir studert (Thagaard, 2013).

I tillegg til dokumentanalyse falt valget på strukturert intervju. Intervju kan med hell benyttes som et supplement til dokumentanalyse (Thagaard, 2013).

Intervju egner seg godt for å få dybde og ytterligere informasjon som grunnlag for å svare på problemstillingen stilt i studien. Intervjuundersøkelser vil også bidra til å gi informasjon om menneskers opplevelser og synspunkter, og det forutsetter en sensitivitet fra forsker som må tas til etterretning (Thagaard, 2013). Intervju kan både være strukturert og semistrukturert. Fordelen med strukturert intervju er at respondentens svar lettere kan sammenliknes, noe som vil ha betydning i denne studien (Thagaard, 2013). Av hensyn til oppgavens omfang ble semistrukturert intervju valgt bort. Det ble antatt at strukturert intervju vil gi en bedre struktur og mer systematisk retning. Imidlertid kan tanker og fortellinger fra intervjuobjektet kan gå tapt som følge av dette valget (ibid).

For at et intervju skal bli vellykket har det betydning at forskeren har satt seg inn i respondentens situasjon (Thagaard, 2013). Dette bidrar i større grad til at forskeren stiller adekvate spørsmål til intervjuobjektet. Et annet viktig poeng er å stille åpne spørsmål, noe som vil føre til at respondenten får mulighet til å åpne seg og flere fasetter i intervjuet vil komme frem (Thagaard, 2013).

Intervjuene ble foretatt i barnehagen til den enkelte styrer. Det ble satt av en og en halv time. Respondentene ble ikke presentert for funn gjort fra referatene i forkant, heller ikke intervju spørsmålene. Dette var et bevisst valg. Slik ble det sikret at ikke styrerne hadde anledning til å lese seg opp på aktuelt fagstoff.

I forkant av samtalen ble funn og datamaterialet presentert som et helhetlig grunnlag for intervjuet. Taushetsløftet ble gjort til kjenne slik at respondentene skulle oppleve tillit og ble sikret anonymitet. Det ble kun notert med penn og papir underveis, båndopptaker ble ikke benyttet. Dette muliggjør mindre detaljert informasjon, samtidig som studien i større grad sikrer respondentenes anonymitet hvis innspilt data skulle komme på avveie.

Etter gjennomført intervju, ble de transkribert samme dag, rett etter avsluttet intervju. Dette var et bevisst valg og bidro til å sikre størst mulig grad av validitet. Samtidig ligger det alltid en mulighet i å både glemme og å mistolke.

3.4 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutisk tradisjon danner grunnlaget for denne oppgaven. Hermeneutikk kan forstås som læren om hvordan mennesker erkjenner, fortolker og forstår (Thomassen, 2013).

”Den rike flertydigheten i ordet ”forstå” ligger i at det både betegner et moment i den metodiske teorien (...) og det å fatte – på et annet nivå enn det vitenskapelige – vår tilhørighet med alt som er.

Paul Ricoeur

Hermeneutikken har en lang historie, den har røtter tilbake til antikken. Betegnelsen kommer fra det greske *hermeneuein* som betyr å uttrykke eller uttale (Thomassen, 2013). Hermeneutikken ligger innenfor humanvitenskapene.

Hermeneutikk ligger til grunn for kvalitativ metode og den fremhever betydningen av fortolkningen av et annet menneske. I nyere tid har hermeneutikken endret seg og utviklet seg i retning av fra en lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse i vid forstand (Thomassen, 2013, s. 157).

Hermeneutikken skal bidra til å gi oss en dypere tolkning som igjen bidrar til en økt forståelse av mennesket enn det som synes gitt. Det finnes ingen sannhet, og en mening kan kun forstås i lys av den konteksten vi studerer en del av og alltid i lys av en helhet (Thagaard, 2013). Målet er at meningen i teksten må gi en gyldig forståelse.

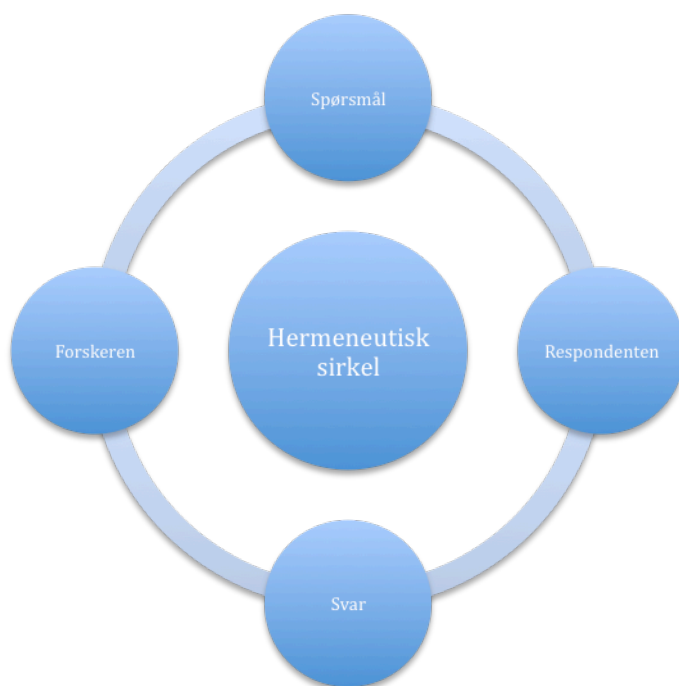
3.4.1 Hermeneutisk sirkel

Fortolkning har en sentral plass for å oppnå forståelse for fenomenene vi studerer.

Hermeneutisk sirkel forstås som en forskningsprosess hvor forståelsen utvikles gjennom en vekselvirkning mellom de ulike delene og helheten (Gotvassli et al., 2014) Vi skiller mellom objektiverende og aletisk hermeneutikk. Den objektiverende hermeneutikk baserer seg på polariteten mellom et forskende subjekt og et utforsket objekt. Denne sirkelen tar for seg del – helhet (Alvesson & Skjoldberg, 2008).

Den aletiske hermenutikken derimot, legger til grunn en forståelse og førforståelse. Det innebærer at subjekt - objekt ses i en forståelsesramme hvor noe skjult vil bli avslørt (Alvesson & Skjoldberg, 2008).

Sammenhengen mellom forsker, forskningsobjektet og konteksten de er en del av ligger til grunn i sirkelen (Gotvassli et al., 2014). Forsker møter respondent med en fordom og utifra denne stiller forskeren spørsmål til respondenten som igjen svarer forskeren. Dette vil bidra til en bedre og rikere forståelsehorisont av respondenten og til konteksten de begge er en del av (Thagaard, 2013). Forholdet er preget av en subjekt – objekt – forhold mellom forskeren og respondentene. Konsekvensen blir at både respondenter og forsker påvirker forskningsprosessen. Ved det stadige skiftet mellom tolkning av delene og helheten vil en kunne fortolke både sammenhengene og innholdet (Gotvassli et al., 2014). I møtet med referatene og med respondentene vil forskeren ha med seg en førforståelse, både bevisst og ubevisst. Denne førforståelsen vil prege tolkningen av teksten som leses og vurderingene som tas underveis. Det vil ha stor betydning hvorvidt forskeren evner å være bevisst egen tolkning, sine valg og konklusjoner.



Figur 3.1 Hermeneutisk sirkel

3.4.2 Hans Georg Gadamer

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) er sentral for utviklingen av dagens hermeneutiske filosofiske teori. Hans hovedverk heter *Warheit und Methode*, Sannhet og Metode og er fra 1960 (Tjønneland, 2009). I dette verket presenterer han begrepene forståelse og fordommer. Ved våre fordommer, som Gadamer ser på som noe positivt, gjør vi det mulig å forstå noe som helst (Thomassen 2013).

Gadamer og hans filosofiske hermeneutikk trekker impulser fra blant annet Martin Heidegger og Edmund Husserl (Thomassen, 2013). Gadamer mente at vi kun kan gripe en mening grunnet vår forståelse av noe eller noen. Vår forforståelse eller fordommene av tale, handlinger eller tekst starter aldri på bar bakke hevdet han (Tjønneland, 2009).

Gadamer mente at forståelse er knyttet til verdier. Vi benytter dømmekraften og skjønn i vurderingen og i våre handlingsvalg. Når vi praktiserer kloke handlinger handler vi også etisk. Dette innebærer at vi velger handlinger som er godt for mennesket. Forforståelse og handling har altså en nær tilknytning og utøvelsen av fornuftige handlinger binder både teorien og praksisen sammen (Tjønneland, 2009).

3.5 Kilder og kildekritikk

For at studien i best mulig grad skal svare på problemstillingen og oppfattes som valid og reliabel er det nødvendig med et kritisk blick på kilder en har anvendt i studien. Kildekritikk omhandler hvorvidt en kan stole på informasjonen som gis. I denne studien er ikke forskeren tilstede under møtene og når forskeren ikke er direkte tilstede i virkeligheten der det skjer blir det et delt forhold mellom virkelighet – kilde – forsker (Alvesson & Skjoldberg, 2008).

I dette tredelte rommet er det mulig at endringer kan oppstå. Det gis rom for ulike forståelser og ulike tolkninger. Jo flere ledd informasjonen har passert, jo mindre troverdig (Alvesson & Skjoldberg, 2008).

Fire kriterier for kildekritikk blir fremhevet av Bohman, 1991 (gjengitt etter Alvesson & Skjoldberg, 2008, s. 235):

- Ekthet: Er kildene ekte eller fiktive?
- Tendens: Har kildene bevisst eller ubevisst vinklet stoffet på en bestemt måte?
- Samtidighet: Er kildene nye eller er de gjort tilbake i tid, og i hvilken sammenheng ble de gjort?
- Avhengighet: Har kilden vært avhengig av andre kilder for å fremstille stoffet, har en narrativ smitte funnet sted?

En kan anta at referatene i studien er ekte. Det er ingen grunn til at ledelsen skal ønske å endre eller vinkle innhold i referatene. For at dette allikevel skulle unngås falt valget på referater tilbake i tid. Referatene er likevel ikke eldre enn at de er innenfor rammen av samtidighet.

Når det gjelder å være kritisk i forhold til tendensen er det stor sannsynlighet for at referenten ikke har klart å nedskrive det som faktisk skjedde eller det som ble snakket om og drøftet på møtet i referatet. Hukommelsen kan spille referenten et puss, og hun kan velge hva som skal få plass i referatet. Kanskje ble mange praktiske temaer belyst, men referenten velger å tone ned de praktisk orienterte sakene fremfor de faglige eller det stikk motsatte kan ha skjedd. Kanskje er det mange faglige drøftelser som blir for omfattende å referatføre, og en velger dette vekk fra referatet. En del av respondentene har skrevet referat på selve saklisten, dette har bidratt til å få informasjon om hvilke saker som var tenkt belyst og hvilke som faktisk ble belyst.

En kan stille spørsmålstegn ved årsaken til at det var disse 7 barnehagestyrerne som takket ja til deltakelse i studien. En kan anta at disse er opptatt av faglige saker og selv mener at de vil bidra positivt med faglige saker på referatene. Det kan hende at de ønsker å heve inntrykket mange har av at styrere holder en flat og utydelig rolle overfor medarbeiderne sine. Kanskje kjenner de til tidligere studier om barnehageledelse. Alderen til styrene holdt seg i alderen 30 - 50 år. Ingen av studiens respondenter er over 50 år. Det er gjort få studier på styreren og hennes arbeidsoppgaver, foruten noen studier beskrevet tidligere i avhandlingen. Studiene av blant annet Gotvassli er som nevnt fra 1990 og fram til idag, og det er likevel aktuelt å trekke disse frem da de gir en ide om hvordan styreren tidligere framsto som leder og hvordan de fremtrer idag. Tradisjonen og idealet barnehagen bygger sin kultur på, er også av interesse for denne avhandlingen. Studiene viste som

nevnt en lite tydelig og styrende styrer. Imidlertid har styrerrollen har endret seg en del siden 1990, senere studier viser også at styreren i større grad enn tidligere retter oppmerksomhet mot faglige tema. Samtidig har barnehagen fått en sterkere stemme i samfunnsdebatten og flere styrere har lederutdanning.

Forskerens forforståelse beskrevet under punkt 3.6 vil også ha betydning for forståelsen av *teksten* i referatene og i intervjuene. Videre vil forforståelsen forskeren har av barnehagestyreren og kjennskap til barnehagetradisjonen, kultur og ideal ha betydning. Det samme vil kunnskap om ulik forskning og data på området.

3.6 Utvelgelse av data

Valget falt på møterefater, herunder ledermøter styrer har med pedagogiske ledere hver eller annen hver uke. Pedagogiske ledere ble også vurdert og kunne blitt valgt, men erfaring tilsier at de sjelden skriver referater. Studien ville blitt utfordrende å gjennomføre og mindre valid. Det ble sendt ut forespørsel pr e-post til 20 styrere i en bydel i Oslo. Av disse svarte 7 og de viste interesse for å delta i studien. Bydelen ble tilfeldig valgt da flere bydeler ble forespurt om deltakelse og tilgang til møterefater. Forskeren av denne studien kjenner til styrerne / respondentene som tidligere kollega. Det er ikke nødvendig å gå nærmere inn på hvilken bydel, da dette anses som lite hensiktsmessig for oppgavens relevans, samtidig som anonymiteten til styrerne ivaretas på en god måte.

Gyldighet handler om vi faktisk måler det vi ønsker å måle og hvorvidt vi får svar på problemstillingen stilt i oppgaveteksten (Jacobsen, 2013). Valget falt på dokumentanalyse og ifølge Jacobsen (2013) kan denne måten å innhente data på, være hensiktsmessig når det er vanskelig å innhente primærdata. Dokumentanalyse fungerer også godt når forskeren ønsker å se eller lese hva mennesker har gjort, for eksempel via referater. Utfordringen kan ligge i om vi har kontroll på eventuelle feilkilder, altså om metoden er pålitelig. Pålitelighet blir ytterligere utdypet under punkt 3.7.

Referater gir kun et lite bilde av virkeligheten. Kanskje stemte ikke det referatførte med det som faktisk ble sagt og gitt oppmerksomhet. Dette er en mulig feilkilde i denne studien.

Det kan også hende at lederen ønsker å blåse opp sakene som er i tråd med utviklings -og læringsprosesser, selv om sakene ikke ble viet mye oppmerksomhet på selve møtet. Det er få møteplasser i barnehagehverdagen. Erfaring viser at møter ofte blir avlyst grunnet sykefravær eller av andre årsaksfaktorer. Valget falt derfor på å lese gjennom referater gjennom et halvt år, slik at studien i større grad gir et helhetlig bilde av årets nyanser. Enkelte tider på året vil det av naturlige årsaker være nødvendig med mer praktiske orienteringer grunnet eksempelvis sykefravær eller samordning av personalet ved oppstart av et semester.

Under vises en figur med respondentene i studien. Disse har også gitt sine referater.

Respondentene:

Nummer	Kjønn på styrer	Antall avdelinger / baser styrer leder	Antall pedagogiske ledere styrer leder
1	Kvinne	4 avdelinger	4
2	Kvinne	4 avdelinger	5
3	Kvinne	8 avdelinger	8
4	Kvinne	4 avdelinger	5
5	Kvinne	8 avdelinger	10
6	Kvinne	10 avdelinger	12
7	Kvinne	10 avdelinger	12

Figur 3.2

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskeren og arbeidet knyttet til studien anses som pålitelig og troverdig (Thagaard, 2013). Spørsmålet er om en annen forsker ville kommet frem til de samme konklusjonene hvis vedkommende hadde benyttet samme metode (ibid). Det interessante i denne sammenheng er blant annet hvorvidt forskeren har hatt nok data til å kunne konkludere slik at verdien av studien blir troverdig og har interesse (Thagaard, 2013).

Seale (gjengitt etter Thagaard, 2013) viser til et skille mellom intern og ekstern reliabilitet. Den eksterne omhandler i hvilken grad studien er repliserbar. Ville et annet prosjekt kunne blitt gjentatt

i en annen situasjon av en annen forsker. Han hevder videre at dette er utfordrende i et kvalitativt forskningsprosjekt, nettopp fordi studien trer frem i et nært samarbeid mellom respondentene og forskeren.

Den interne reliabiliteten derimot knyttes til i hvilken grad det er samsvar mellom forskere som arbeider i det samme prosjektet. For å lykkes er transparens i studien av betydning. Transparens oppnår forskeren ved en detaljert beskrivelse av strategien for studien og metode for innhenting og analyse av data (Thagaard, 2013). Hvorvidt forskeren er nøye med å skille data fra dokumenter og intervjuer fra egne tolkninger og kommentarer vil også ha betydning (ibid).

3.8 Validitet

Validitet handler om tolkning av innsamlet data og dets gyldighet. Spørsmålet blir om virkeligheten speiler de resultatene vi har fått (Thagaard, 2013). Seale (gjengitt etter Thagaard, 2013) skiller mellom ekstern og intern validitet. Den eksterne sier noe om forståelsen utviklet i studien også kan overføres til andre sammenhenger og medføre gyldighet også der.

Intern validitet derimot handler om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en studie (ibid, s. 205). For at studiens validitet skal styrkes er transparens, eller gjennomsiktighet et viktig poeng. Forskeren må vise hvordan analyse av data har blitt innhentet og tolket.

Vitenskapelige tekster har krav om at tolkningene som presenteres er godt begrunnet. Nielsen, 1994 (gjengitt etter Thagaard, 2013) hevder at enhver tolkning av materialet bør dokumenteres.

3.9 Evaluering av metodevalget

Formålet med både intervjuene og dokumentanalysen er å samle inn omfattende informasjonsdata om hvordan barnehageleder som øverste leder velger å benytte møtearenaen som en faglig utviklings- og læringsarena. En kan anta at styrerne som valgte å bli med på studien, også er de som selv mener at de har oppmerksomhet rettet mot faglige spørsmål. Dette blir likevel kun en antakelse. Det kan i like stor grad handle om at de er opptatt av forskning på feltet. For at læring skal kunne skje i organisasjoner vil det ha betydning at styreren legger til rette for og griper muligheten i skape ulike møteplasser for sosial utveksling. Elden & Levin, 1991 (gjengitt etter

Klev og Levin, 2009) hevder at arenabegrepet er essensielt. Slik kan en også trekke inn arenaen, ledermøtet som aktuell møteplass.

For å få rede på om ledermøtene retter oppmerksomheten mot læring- og utviklingsrelaterte tema var det hensiktsmessig å gjennomgå møtereferater. Valgt falt på å gå gjennom 70 møtereferater til 7 styрere. Til sammen ca 300 saker. Alle barnehagestyrerne har i gjennomsnitt 2 – 4 møter i måneden med den pedagogiske ledelsen. Ved å gå gjennom møtevirksomheten gjennom et halvt til trekvart år kan en anta at funnene til en viss grad vil belyse virkeligheten. Samtidig som nevnt i kapittel 3 vil det være en fare for at en del av sakene ikke har blitt belyst og nedtegnet på referatet. Dette vil være en svakhet ved undersøkelsens funn. Å ha tilstrekkelig med data å arbeide med vil ha betydning for studiens validitet og reliabilitet.

4. Presentasjon av data

I kapittel 4 presenteres studiens empiri. Ved å gi et nøytralt innblikk i denne samtidig som funnene analyseres skal dette danne et grunnlag for videre analyse og diskusjon i kapittel 5.

For å strukturere og systematisere stoffet, falt valget på å presentere funnene fra møterefelatene og intervjuene hver for seg. Deretter ses disse i sammenheng under punkt 4.3.

Tanken er også å bidra til transparens, noe som gir en mer valid og reliabel studie.

Analysen av referatene ledet ut til hovedkategorier som beskrevet under punkt 4.1. Analysen av intervjuene kan leses under punkt 4.2. Avslutningsvis trekkes tråder fra begge analysene for et helhetlig bilde under punkt 4.3. Problemstilling og forskningsspørsmål vil bli belyst i analysen og presentasjonen. Det er nødvendig å minne på problemstillingen som er:

Hvordan reflekterer ledermøtene i barnehagen lærings- og utviklingsrelaterte temaer?

4.1 Dokumentanalysen

Gjennomgang av dokumentene i denne studien ledet fram til følgende punkter og vil bli presentert under punkt: 4.1.1 Personalledelse, 4.1.2 Administrasjonsledelse, 4.1.3 Pedagogisk ledelse og 4.1.4 Entreprenørskap. Disse fire ledelsesfunksjonene har blitt ytterligere presentert under punkt 2.8 i kapittel 2.

70 referater med 294 saker er gjennomgått. Det ble laget en tabell med de fire hovedkategoriene nevnt ovenfor, og hver hovedkategori hadde underkategorier i tråd med studien til Børhaug & Lotsberg (2010). Se figur 4.1. side 42.

Referatene ble deretter systematisert ved hjelp av setningsindikatorer. Setningsindikatorer er ord eller setninger funnet i innsamlet data. Ved å trekke ut ord og setninger fra referatene og intervjuene var tanken at dette ville bidra til å skape en sammenheng. Det kan også fungere hensiktsmessig for å skape struktur, systematikk og transparens i studien.

De ulike sakene fra referatene ble talt og deretter kategorisert og plassert under hovedkategoriene i tråd med de fire ledelsesfunksjonene. I tillegg var det nødvendig å ytterligere kategorisere sakene under de ulike underkategoriene gjengitt i figur 4.1

Valget falt på de fire funksjonene fordi de i stor grad vil belyse problemstillingen og også til dels forskningsspørsmålene. På denne måten var det mulig å undersøke hvordan lærings- og utviklingsrelaterte tema vies oppmerksomhet på ledermøter. Enkelte av sakene vil være nært beslektet, de ville dermed kunne ha blitt plassert under en annen kategori. Eksempelvis er det nære bånd mellom *personalutvikling* og *faglig oppdatering*. Allikevel er det forsøkt å være konsekvent ved valg av plassering under de ulike kategoriene i figuren.

Noen av hovedkategoriene vil kunne fremme læring i organisasjonen i større grad enn de andre. I denne studien kan en anta at det er under kategoriene pedagogisk ledelse og personalledelse en finner flest lærings- og utviklingsrelaterte tema. Så mye som 35 saker omhandler *motivasjon og personalutvikling* under kategorien personalledelse, mens det under pedagogisk ledelse ligger 116 saker. Dette utgjør dermed en sentral del av temaene på møtene.

Hovedkategoriene og underkategoriene i figuren under er hentet fra Børhaug et al. (2011, s. 118) og gjengitt fritt i forhold til styrerens oppgaver, og funn i referatene. Enkelte underkategorier er fjernet og noen tillagt etter behov. Det er allikevel ikke gjort store endringer. Tallene i parentes viser antall saker funnet i møtereferatene og punktene gjengir de ulike underkategoriene.

<p>Personal ledelse / Integrasjon: (52)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivere de ansatte (15) • Løse personalkonflikter (4) • Personalutvikling (20) • Delta på avdeling (1) • Samordning av personalet (12) 	<p>Entreprenørskap: (61)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt med instanser utenfor barnehagen (10) • Hente inn ressurser til barnehagen utenfra (1) • Profilering , markedsføring (9) • Kontakt med foresatte (38) • Rapportering til andre instanser el eier(3)
--	---

<p>Administrasjon: (65)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innkjøp, regnskap og betale regninger (8) • Holde orden i dokumenter, datafiler, dokumentasjon (4) • Utforme regler og rutiner (39) • Personalkabal, vikarer og ansettelse (14) 	<p>Pedagogisk ledelse / Produksjon:(116)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluering av gjennomførte tiltak (34) • Faglig veiledning av ansatte (10) • Planlegging av pedagogisk virksomhet (31) • Faglig oppdatering (20) • Diskusjon om og utforming av mål (18) • Faglig aktivitet på avdeling (3)

Figur 4.1 (gjengitt etter Børhaug et al., 2011)

4.1.1 Personalledelse

Som nevnt under kapittel 2 har barnehagens rolle endret seg de senere årene og selv om barnehageloven opererer med en todeling av lederrollen, viser studier til en firedeling av lederrollen (Børhaug et al., 2011). Under punkt 2.8 blir det påpekt at styreren skal ivareta medarbeiderne og håndtere eventuelle konflikter. Videre skal hun samordne og inspirere medarbeiderne. Personalledelse har 52 saker i referatene hvorav de fleste tar for seg *motivasjon, samordning og utvikling* av personalet. Personalledelse som hovedkategori får minst oppmerksomhet på møtene, en kan allikevel ikke si at dette utgjør en vesentlig betydning på funnene.

Av de referatførte sakene er det en del temaer som omhandler *samordning av personalet*. Dette ble derfor lagt inn som en ekstra underkategori. Dette kan eksempelvis være saker som omfatter en helhetlig personalpolitikk som å være aktiv på lekeplassen med barna. Dette kan i stor grad også handle om regler og rutiner men valget falt på samordning og en slags ”slik gjør vi det hos oss - Slik vil vi fremstå – dette er oss!”.

I strategien ”Kompetanse for framtidens barnehage - Strategi for rekruttering og kompetanse 2014 – 2020” (KD, 2014) har barnehageledelsen et klart oppdrag i å lede refleksjons og læringsprosesser i barnehagen.

Ut av referatene kan en lese at ledelsen har oppmerksomhet rettet mot dette og ivaretar samfunnsoppdraget som synes viktig for å fremme læring. *Personalkonflikter* tas i liten grad opp på møtene belyst i studien.

4.1.2 Pedagogisk ledelse

For at barnehagen skal være en lærende organisasjon er det nødvendig å belyse temaer som omhandler pedagogisk ledelse. Som nevnt under punkt 2.8 handler denne ledelsesfunksjonen om å legge til rette for ulike utviklings og læringsprosesser hos personalet (Børhaug & Lotsberg, 2010). 116 saker har oppmerksomhet rettet mot denne funksjonen. Pedagogisk ledelse får dermed mest oppmerksomhet hvis en ser de fire funksjonene hver for seg. Pedagogisk ledelse som funksjon har også en klar rolle på møtene uanhengig av barnehagens størrelse.

Underkategorien *evaluering og planlegging* får mest oppmerksomhet, mens *faglig aktivitet på avdeling* har knappe tre saker. Rammeplan for barnehager er tydelig på at barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse som planlegger og evaluerer barnehagens faglige arbeid (KD, 2011). Innsamlet data viser at styrerne retter oppmerksomhet mot dette. *Diskusjon og utforming av mål* er noe samtlige ledere arbeider med, selv om dette rettes mindre oppmerksomhet enn *planlegging og evaluering av gjennomførte tiltak*.

4.1.3 Administrativ ledelse

En kan anta at administrativ ledelse er ledelsesfunksjonen som i størst grad hemmer utvikling av lærende organisasjoner. Det vil likevel være elementer av læring også i denne funksjonen. Ser en enkeltvis på de ulike underkategoriene er det *regler og rutiner* som får mest oppmerksomhet. Regler og rutiner kan omfatte sikkerhet overfor barna, omdømmebygging utad og en felles policy for personalet i forhold til arbeidsmiljøet. Samtidig som nevnt under kapittel 2 under punkt 2.8 kan det bety en oppmerksomhet rettet mot at det praktiske fungerer og at en ser nye løsninger på ulike regler og rutiner (Gotvassli et al., 2014).

Det er en tendens til at sakene som gjengis i referatene tar for seg tema som gir en faglig retning på arbeidet. Ytterligere utdyping av dette blir beskrevet og diskutert under kapittel 5.

Dokumentasjon har lite fokus. Dokumentasjon kan i denne sammenheng bety internkontroll, regnskap og så videre. Eller det kan bety arbeidsoppgaver som faglig dokumentasjon og evaluering. En kan allikevel anta at fordi underkategorien ligger under administrativ ledelse handler dette om førstnevnte.

Data viser at styrerne er opptatt av å trekke de pedagogiske lederne inn i diskusjon om ansettelse og personalkabal.

4.1.4 Entreprenørskap

Entreprenørskap vies oppmerksomhet og spesielt er det underkategorien *samarbeid med foreldre* det rettes mest oppmerksomhet mot. Det ble registrert flere saker fra de største barnehagene under denne funksjonen. Innsamlet data viser at det rettes liten oppmerksomhet mot *samarbeid med eksterne instanser*. Både av hensyn til rapportering på den siden og innhenting av ressurser på den andre. *Rapportering til andre instanser eller eier* har kun tre saker.

4.2 Intervjuene

Setningsindikatorene fra intervjuene falt under Peter Senges fem disipliner: felles visjon, personlig mestring, gruppelæring, mentale modeller og systemtenking. Ord som beskrev innholdet i de ulike områdene ble plassert under hensiktsmessig underkategori. Dette gjør det mulig å få rede på om styrerne benytter begreper eller ord som fremmer læring. Dette viste seg å systematisere og strukturere temaene spesielt og avhandlingen generelt.

Data fra intervjuene viser at styrerne er opptatt av å bidra til at barnehagen utvikler seg til en lærende organisasjon. Som beskrevet i figur 4.1 er det tydelig oppmerksomhet rettet mot utviklings og læringsrelaterte tema på møtene.

Setningsindikatorer både systematiserer og strukturerer arbeidet. Listen i sin helhet kan ses som vedlegg nr 2. Det er allikevel nødvendig å gjengi ord som er framtrede blant flere av styrerne

og som blir satt i sammenheng med Senge (1990) som beskriver 5 kjernedisipliner som grunnlag for læring og utvikling gjengitt under kapittel 2 punkt 2.5

Senge "The fifth discipline"

Ord / begreper gjengitt fra intervjuene

<p>Personlig mestring</p>	<p>Faglig oppdatering Kompetanse Raushet Utvikling i alle ledd Autonomi Motivasjon Aldri utlært Lære av erfaringer Jeg som modell Drive prosessene</p>
<p>Mentale modeller</p>	<p>Kritisk refleksjon Tørre å være uenige Veiledning Evaluering "Groupthink" Rustet til å endre Våge å være kritiske Skape nysgjerrighet Hospitere Vandringsledelse</p>
<p>Felles visjon</p>	<p>Visjon Mål Evaluering Refleksjon Tema over tid Struktur Systematikk Lange linjer Suksess</p>

	Tydelighet Rød tråd Være synlig Dokumentere
Gruppelæring	Alle med Dra lasset sammen Utvikling i hele personalet Refleksjon Veiledning Tenke sammen læring Medvirkning Eierskap Faglige møtearena Arbeidsgruppe Samspill Dele Raushet Praksisfortellinger Speile hverandre Åpen dialog
Systemisk tenking	Rød tråd Jobbe med noe fra flere hold Alt henger i hop Hjelp å se helheter og sammenhenger Felles holdninger og verdier Omorganisering

Figur 4.2

Som beskrevet i ovennevnte figur 4.2 kan ledermøtet være en arena for læring. Mange ord og begreper en kan sette i sammenheng med faglig utvikling er representert. *Gruppelæring* er den disiplinen som har flest ord. Disiplinen som har færrest ord er *systemisk tenking*. Som tidligere beskrevet under punkt 2.5 handler denne disiplinen om at personalet må evne å se helheter og ikke se enkelthendelser separat.

Innsamlet data viser at styreren er opptatt av faglige tema. Samtidig, som innholdet i figur 4.3 viser er det også mange ord og setninger som beskriver det motsatte. Innsamlet data viser at styrerne møter en del hindringer eller lar seg hindre av saker og temaer som kan virke hemmende på arbeidet med å utvikle en organisasjonskultur som er preget av utvikling og læring.

Ord og setninger gjengitt fra intervjuene

Ord og setninger som kan bidra til å hemme læring i organisasjonen	Lett å falle i praktiske saker Frustrasjon Bidrar ikke selv Viktig med regler og rutiner Tidsklemme Skåner lederne Snakker de ikke sammen? Deres møte Hvorfor tar små og ubetydelige saker mye plass (på møtet)? Situasjonsbestemt ledelse Vil de (ped.lederene) ha faglige saker? Ser de sammenhengen? Forståelse for hva pedagogisk / personalledelse er? Legge opp møter etter hvilke folk du jobber med Redd for at de ansatte skal blokkeres Opplevelse av ikke å være bra nok Ikke alle er rustet til å endre – gjøre annerledes Læring kan være skummelt Sektoren vår er ustrukturert og usystematisk Det stamper i sektoren Diskutert det samme om og om igjen Hopper mye Savner et system for hvordan vi fremmer læring Massen vi skal drive er lite utdannet Ikke gode på å være premissleverandører Pedagogikk er svevende
---	--

	Fungerer ikke bare å bestemme ovenfra og ned Møtt motstand Letteste vei å la en vårfest ta plass på møtet Hvordan styre skuta når halvparten er med? Sykdom En eller to alltid borte Kan lett bli med på deres ferd i det praktiske Økonomi Begrenset møte tidspunkt
--	--

Figur 4.3

4.3 Dataene og analysen av dokumentene og intervjuene sett i sammenheng

Ser vi temaene fra referatene og setningsindikatorerne fra intervjuene og ser dette samlet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, ser vi at pedagogisk ledelse har en klar toneangivende stemme inn på møtene. Data fra referatene gir et bilde av oppmerksomhet rettet mot faglig utviklingsarbeid. Spesielt finner en mange ord gjengitt under kategorien *mentale modeller* som i stor grad handler om læring og utviklingsarbeid. Samtidig viser innsamlet data at det rettes liten oppmerksomhet mot *faglig aktivitet på avdeling*, der hvor den faktiske handlingen med barna foregår.

I referatene kan en lese at flere av styrerne er opptatt av å redusere stress og usikkerhet blant medarbeiderne. Dette er også i tråd med å oppleve mestringstro og mobilisere kompetanse (Lai, 2013). Noe som igjen vil kunne fremme indre motivasjon og læring. Dette viser også funn fra intervjuene.

Disiplinen *systemisk tenking* gjengitt i figur 4.2 får lite oppmerksomhet ut i fra innsamlet data. Ser en dette i sammenheng med *entreprenørskap* gjengitt i figur 4.1 viser data at *utadrettet samarbeid og helhetstenking* vies også lite oppmerksomhet på ledermøtene. Det ser ut til at funn fra dokumenter og intervjuer er samstemte i den grad at det som trekkes frem av saker på møtene og som synes betydningsfulle for styrerne, også er tanker som påpekes i intervjuene.

5. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil dataene og analysen som ble presentert under kapittel 4 bli drøftet i samspill med teorien fra kapittel 2. Hensikten er å forsøke å svare på problemstillingen stilt i studien. Funnene vil bli presentert under overskrifter funnet i oppgaveteksten gjengitt under. Funn drøftes opp mot problemstilling og forskningsspørsmål underveis i teksten.

5.1 Mitt, ditt eller vårt møte

I teoridelen om lederdimensjonene som anses som sentrale for å fremme læring i organisasjonen, hevder Klev & Levin (2009) at det er nødvendig av en leder å skape rammer for læring. Ledermøtet kan være denne rammen, men rammen kan også virke trang og bli en arena hvor læring ikke finner sted. Som beskrevet i kapittel 2 har lederatferden stor betydning for om personalet er innstilt på utvikling (Gotvassli et al., 2014) Videre hevder Martinsen (2010) at laizzes faire ledelse ikke driver endringsarbeidet, mens transformerende lederskap vil bidra til en retning på arbeidet for personalet. Lederstilen til styreren vil altså ha betydning for hvorvidt læring fremmes på ledermøtene. Styrene i studien viser en bevissthet rundt hvordan møtet skal organiseres. En kan da anta at de har en lederatferd som fremmer læring og utvikling. Dette trenger likevel ikke være realiteten. Eraut (gjengitt etter Molander & Terum, 2010, s. 290) hevdet at det er utfordrende å omsette teori til praktiske handlinger. Det kan altså være mulig at styrene er opptatt av å styre møtene, men at de i praksis ikke evner det.

Flere av styrene legger vekt på betydningen av en fast agenda med faste innslag slik at en sikrer at bestemte temaer får plass på møtet.

En styrer sier: *” Det gis ikke rom for at saker kan legges frem på selve møtet, en enkelt kan ikke komme å ”kuppe” møtet slik. Det er lite hensiktsmessig og har aldri vært fruktbart, saksmelder må komme i forkant, så kan det enten tas på møtet eller helst bare mellom oss to, kommer an på saken”.*

Dette er imidlertid den eneste styreren som er såpass tydelig på at det er hun som har regien og skaper strukturen på møtet. Flere styrene er opptatt av at pedagogiske ledere må få plass med sine saker. De er opptatt av at møtet kan fungere som et fristed hvor ledelsen både kan dyp dykke i

faglige spørsmål, men også hvor det gis rom for at pedagogene snakker om saker en kan anta at ikke gir merverdi i forhold til personalets og barnas utvikling og læring.

En styrer legger vekt på at det er *deres* møte:

”de (ped.lederne) må få snakke seg gjennom enkelte saker selv om det ikke er av faglig art, Det er viktig for dem, et fora for dem i en travel hverdag”.

Martinsen (2012) viser til ulike lederstiler og viser til at lederstilen til styreren vil ha betydning for hvorvidt hun leder møtet mot en retning eller om hun lar medarbeiderne sette premissene for lederskapets innhold og handlingsvalg. Dette kan resultere i at samfunnsoppdraget mister terreng til fordel for medarbeidernes ulike behov av annet enn faglig art. Styreren har som nevnt mulighet til å sette en standard på møtene hun leder. Hun kan styre hvilke diskurser som skal få plass både på møtene og i hverdagen. Imidlertid fant Steinnes, (2014) at på grunn av andelen ufaglærte, samt førskolelærerens manglende legitimitet oppleves dette som utfordrende for barnehageledelsen. Hvordan en tenker om møtet vil ha betydning for hvorvidt lederen skjærer gjennom og våger å stoppe saker som ikke gir merverdi for barn, foresatte og organisasjonen som helhet.

En styrer sier:

”Foreløpig er vi ikke der at det er deres møte. Jeg må fremdeles ta regien, men på sikt må det bli deres møte”.

Mens en annen sier:

”det er jo deres møte, men ikke i den grad at de får styre møtet den veien de ønsker. Det er dessuten en del føringer som vi som styrere har oversikt over og som må tas. Med at det er deres møte, mener jeg mer at det bør diskuteres faglige saker, de sier at de ønsker det, men jeg opplever ikke at de tar noe initiativ til det selv, jeg kan selvsagt mate dem med faglige artikler og så videre. Jeg vet bare ikke om det er det de vil...”.

Ligger det i dette at styrer i denne fasen av organisasjonsutviklingen mener det er nødvendig at hun styrer retningen på ledelsens arbeid, men etter hvert vil trekke seg litt tilbake og la pedagogene får mer plass for å gi dem autonomi og handlingsfrihet?

Hvis det er slik at ledermøtet skal være pedagogens møte, vil dette kreve en faglig integritet og et sammenhengende syn og en oversikt over aktuelle sentrale føringer og nyere forskningslitteratur.

Spørsmålet er om pedagogene har dette. Det krever at de tar seg tid til å oppdatere seg på aktuell forskning og at de har oversikt over hva som finnes av aktuell litteratur. Interessen må også være tilstede.

Studier av Gotvassli et al., (2014) viser at barnehagepersonalet viser vilje til endrings og utviklingsarbeid. Imidlertid er de usikre på om de makter det uten mer tid til felles refleksjon og skolering. En annen utfordring Steinnes (2014) trekker frem er også barnehagens kultur og ideal. At kulturen legger opp til en "sunn fornuft" kommunikasjon mer enn en profesjonell og faglig diskurs (ibid).

Hvem skal egentlig eie møtet? Og hva betyr det å eie det, en kan undre seg over hva som ligger i dette utsagnet. På den ene siden kan ledermøtet være øverste leders møte hvor hun kan påvirke, styre og kontrollere. På den annen side derimot kan møtet være en møteplass for ren informasjon eller avgjørelser knyttet til praktiske gjøremål.

Ledermøtet bør være møtet som skal skape en felles forståelse for faglig utviklingsarbeid og sikre at personalet jobber mot felles visjoner. Dette viser betydningen av styrerens lederstil. En transformerende leder vil evne dette hevder Martinsen (2010). Mens en transaksjonsleder vil kunne la pedagogene styre møtet dit de ønsker.

Dette funnet stemmer med flere studier, blant annet Børhaug et al., (2011) som hevder at det er tradisjon for flat lederstruktur i barnehagen. Det er lite som er formalisert og rutinert samtidig som det er stor plass til skjønn og handlefrihet (ibid). Som beskrevet i figur 4.3 blir også denne utfordringen trukket frem av en av respondentene, "*barnehagesektoren er for usystematisk og ustrukturert*" hevdes det.

Kanskje er dette i ferd med å endres. Styrere gis nå mulighet til lederutdanning og vi ser en økt styring fra barnehageeier. På den ene siden kan denne styringen føre til mer struktur, og utjamning av kvaliteten, men det vil framtiden vise. Barnehageeiers styring er antakelig et resultat av mangel på tillit til sektoren, og for store variasjoner på kvaliteten i de ulike barnehagene. På den annen side kan denne styringen fra eiers side kan også virke demotiverende på profesjonsutøverne. Det står nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at barnehagelærere har metodefrihet (KD, 2011). Hva den enkelte profesjonsutøver velger å utøve sine handlingsvalg på vil ha betydning for organisasjonslæringen og på kvaliteten på barnehagetilbudet.

Hvorvidt styreren handler på gammel erfaring og teori, selvtilfredshet og privat praksis. Eller også nyere forskning, kritisk tenking og profesjonalitet vil ha stor betydning for den opplevde kvalitet og læring innad i organisasjonen.

En av styrerne sier:

”Hvordan klarer vi å være i utvikling og i læring. Tør vi å utfordre oss selv og ped.lederne i møtet med det som skjer?”

Motivasjons og lederteori viser at styring er uheldig, mens frihet og autonomi er heldig for å fremme indre og prososial motivasjon. Å være styrer i dette spennet vil kunne oppleves som krevende. Hvorvidt styrere evner å balansere i dette spennet mellom lov og føringer fra politikere på den ene siden, og personalets ønsker og behov på den andre vil ha betydning for hvorvidt samfunnsoppdraget oppfylles og om motivasjonen hos den enkelte holdes ved like.

5. 2 Den røde tråden – alt henger ihop

Underveis i studien falt valget på å trekke frem setningsindikatorer som ligger under Senges fem disipliner. Se punkt 2.5. og figur 4.2.

Valget begrunnes med at selv om det skulle vise seg at styrerne ikke kjente til Senges disipliner vil de allikevel kunne arbeide etter prinsippene. En hypotese var at det i intervjuene skulle være mulig å finne igjen noen av ordene eller begrepene som kjennetegner disse fem. Dette var blant annet årsaken til at valget falt på å stille intervju spørsmålet om hva styrerne tror er viktig å rette oppmerksomhet mot for å fremme læring i organisasjonen.

Barsøe, (2014, s. 123) legger følgende definisjon til grunn for organisasjonslæring:

”Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de virkelig ønsker, der nye og ekstensive tankemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere å lære i felleskap”

Som en kan lese av denne definisjonen krever dette arbeidet en tydelig ledelse som har visjoner og som har mot til å utfordre hverandre med kritiske spørsmål. Videre vil det ha betydning hvorvidt

personalet innehar en profesjonsmoral med en kultur som tillater personalet å gi hverandre kritiske spørsmål over handlingsmønstre. Dette støttes av teorien gjengitt under henholdsvis punkt 2.7.2 og 2.4 som trekker frem transformerende lederskap og dobbelkretslæring.

Videre hevder Senge (gjengitt etter Barsøe 2014) at hvis lederen skal kunne bidra til læring må en selv holde seg faglig oppdatert. Videre må hun vise raushet for at medlemmene i organisasjonen får anledning til å prøve og feile (ibid). Arbeidet med organisasjonskulturen synes viktig for flere av styrerne.

En styrer sier:

”Kultur er viktig, skape en der vi våger å være i utvikling og i læring, spørre oss – hva ligger i disse føringene (de sentrale). Vi må våge å stoppe opp, er alle med, forstår alle hva vi skal med dette arbeidet – være i det, forstå det og jobbe med det fra ulike vinklinger. Vi må skape trygghet, alle må få kunnskapen om begreper og prosesser. Det gir motivasjon”

Her kan en lese at styreren viser til disiplinene, felles visjon, personlig mestring og gruppelæring. En kan også tolke at det ligger refleksjon og utfordring av personalets mentale modeller. Samtidig som det viser at styrerne er opptatt av kompetansemobilitet og mestringstro. Intervjuene viser i stor grad at styrerne er opptatt av at medarbeiderne skal oppleve personlig mestring og ha den kompetansen som er nødvendig for at ledelsen skal drive faglig utviklingsarbeid. Hvorvidt dette fokuset utvikles til mer enn diskusjon på møtene er usikkert. Mange av prosessene i barnehagen blir i dag ikke målt.

Samtidig kan en anta at fordi saker som omfatter faglig utviklingsarbeid får såpass mye oppmerksomhet på møtene skjer det også en del faglig utvikling ute på avdelingene. Innsamlet data viser imidlertid at det gis liten oppmerksomhet rettet mot *faglig aktivitet på avdeling*. Kan en trekke den slutning at dette punktet blir vist mest oppmerksomhet i veiledningsøyemed og rundt praksishistorier? Det er usikkert hvorvidt styrer deltar på avdeling for observasjon og veiledning. Uansett blir ikke dette vesentlig belyst på møtene. Det blir heller ikke trukket fram i intervjuene, med unntak av en styrer som er opptatt av vandringsledelse. En type ledelse som kort sagt handler om å velge et observasjonstema eksempelvis måltidet for deretter å observere på avdeling for videre faglig utvikling og endringsarbeid.

I og med at *faglig aktivitet på avdeling* drøftes lite på møtene, er det usikkert hvordan styrer får kunnskap om hva som faktisk skjer av faglig utviklingsarbeid på de ulike avdelingene.

Det rettes oppmerksomhet mot verdien av refleksjon, at en må sette av tid og rom for å reflektere rundt hverdagens små og store utfordringer. Betydningen av å reflektere sammen får bred støtte i studiens teori. Flere teoretikere som er trukket frem er samstemte når det gjelder refleksjonens betydning for felles læring. Både Lai (2013), Senge (1990) og Argyris & Schön (1978) legger vekt på refleksjonen i organisasjonen som et bidrag til organisasjonslæring. Om refleksjonen er av en slik art at den i seg selv bidrar til varig læring og endring av praksis sier studien lite om, men det legges vekt å trekke alle med i arbeidet. Dette kan føre til at medarbeiderne vil oppleve personlig mestring og ha den kompetansen som er nødvendig for at ledelsen kan drive faglig utviklingsarbeid (Lai, 2013). Å fasilitere en dialog som utfordrer kan sammenliknes med Senges (1990) mentale modeller. Som en kunne se under kategorien *mentale modeller* i figur 4.2 ble flere ulike begreper trukket frem. De kan alle relateres til å utfordre våre mentale modeller og bidra i utviklingen av en lærende organisasjon.

Entreprenørskap vies mye oppmerksomhet og spesielt er det underkategorien *samarbeid med foreldre* det rettes oppmerksomhet mot. Det ble registrert flere saker fra de største barnehagene under denne funksjonen. Dette funnet stemmer med nasjonale data (Udir, 2013) som viser til at pedagogiske ledere har flere oppgaver knyttet til foreldresamarbeid i større barnehager. Videre viser innsamlet data at det rettes liten oppmerksomhet mot *samarbeid med eksterne instanser*. Både av hensyn til rapportering på den siden og innhenting av ressurser på den andre. Dette kan handle om at det i liten grad er samarbeid med eksterne ressurser eller det kan også ha en annen årsaksforklaring. Det er mulig at denne type samarbeid tas opp i mindre møter med de det gjelder. Dette funnet kan allikevel bety at det er lite samarbeid med eksterne som omfatter hele personalgruppen som helhet. Årsaksforklaring er uvisst. Imidlertid kan det være en tendens til at barnehagene i liten grad samarbeider med eksterne fagmiljøer for å fremme en lærende organisasjon og å bidra til oppfylle samfunnsoppdraget.

En styrer trekker dette frem:

”For at du skal kunne utvikle en lærende organisasjon må det rettes økt oppmerksomhet mot entrepenørskap”

Ansattes opplevde behov for kompetanseutvikling på dette området er høyt (udir, 2013). Som vi leste i kapittel 4 har *rapportering til andre instanser eller eier* kun tre saker. Spørsmålet er om styrer tar et bevisst bort valg av slike saker. Slike saker er muligens ikke fremmende på læring, men kanskje bør pedagogiske ledere trekkes mer inn i dette arbeidet. Denne type kunnskap kan bedre forståelsen for den helheten barnehagen er en del av og for bedre å forstå samfunnsoppdraget.

Figur 4.2 viser at disiplinen *systemisk tenking* også vies få ord, det er disiplinen med færrest ord. Denne disiplinen handler om at personalet må evne å se helheter og ikke se enkelthendelser separat. Dette funnet kan bety at ledelsen i barnehagen opererer operasjonelt og i mindre grad strategisk. Strategi handler om visjoner og overordnet lederskap, mens operasjonell ledelse handler om å iverksette planer. Barnehagehverdagen er full av avbrytelser og endringer. Ledelse har i liten grad vært tema i barnehagelærerutdanningen (nokut, 2010). Slik sett kan strategisk ledelse i større grad oppleves som mer utfordrende enn operasjonell. Ser en dette funnet i sammenheng med rapportering til andre instanser i samme figur 4.2 kan en anta at styrerne ikke benytter møtene til å trekke inn instanser utenfor organisasjonen som vil kunne bidra til læring. For å dra lærdom fra andre instanser, som tverrfaglig ressursteam, barnevern m.m kan det være hensiktsmessig at det rettes mer oppmerksomhet utad.

Dette funnet kan handle om tidsaspektet. Flere av styrerne trekker frem tidsklemma. Men som vist til under kapittel 2 punkt 2.6 (Molander & Terum, 2010) hevdes det at automatiserte handlinger som ikke bærer preg av kritisk refleksjon kan hemme læring. En kan anta at bidrag fra eksterne instanser og samarbeidspartnere kan hemme disse automatiserte handlingene i hverdagen og bidra til kritisk refleksjon.

Samtlige av respondentene viser til at det er viktig med en rød tråd og legger vekt på å ha en strategi. Dette støttes av Martinsen (2010) som hevder at transformerende lederskap har betydning for både felles mål og felles visjon. Pedagogiske ledere opplever en handlingstvang og er operasjonelle mer enn strategiske og ser ikke alltid sammenhenger mener styrerne.

En styrer sier det slik:

"Ser de sammenhengene i hverdagen?"

Styrene mener det er viktig å samle trådene og fange ballene slik at personalet ser sammenhenger og helheten i arbeidet. I barnehagen arbeider en med flere temaer samtidig, disse er ikke nødvendigvis enkelttemaer, men de henger i hop.

Gruppelæring er den disiplinen hvor en finner flest ord. Dette kan ha sammenheng med at barnehagen er en organisasjon med en stor andel ufaglærte. Dette funnet kan bety at styrene retter oppmerksomhet mot å heve assistentenes faglige kompetanse og å danne en felles plattform for videre utvikling og læring. Dette kan bety at styrene er opptatt av mestringsstro og kompetansomobilisering (Lai 2013).

5.3 Vi vil, vi vil og tror vi får det til, men...

Samtlige styrene i studien er opptatt av å fremme læring i organisasjonen og viser til ulike innfallsvinkler i dette arbeidet. Samtidig trekkes det frem ulike opplevde hindringer både på møtene, men også i hverdagen. Det som trekkes frem er blant annet sykdom blant personalet.

En styrer sier:

” det er utfordrende å drive faglige prosesser når det alltid er en til to personer som mangler i ledergruppa. Når noe bestemmes på ledermøtet og den som er syk ikke oppdaterer seg og leser referatet vises dette eksempelvis i ukebrevet ut til foresatte. Da er det en avdeling som mister litt av prosessen. Det er utfordrende.”

Hva styrer gjør med dette blir ikke nevnt, men det er av interesse å vite hva som er grunnen til at pedagogisk leder ikke oppdaterer seg og hvordan styrer tar tak i denne utfordringen som kan bidra til dårlig omdømme og faglig tap for personale og barn. Hva som ligger til grunn for at pedagogen ikke opplever dette som et ansvar som ivaretas når hun er tilbake på jobb er uvisst. Som tidligere poengtert i kapittel 1 viser studier av Gotvassli et al., (2015) at barnehagepersonalet viser vilje til endrings og utviklingsarbeid. Samtidig er de usikre på om de makter det uten mer tid til felles refleksjon og skoloring. Kanskje handler dette funnet om en opplevelse av liten tid til å ta igjen det tapte ved sykdom eller annet fravær. Eller det kan årsaksforklares ved barnehagens kultur og tradisjon for ikke holde en profesjonell diskurs (Steinnes, 2014).

Barnehagelærere har tre års utdanning, en utdanning som har vist seg å ha mangler (nokut, 2010). Utdanningen har vist seg ikke å evne å gjøre førskolelærerne i stand til å tilegne seg en kritisk sans og interesse for faglige tema. Ut i fra innholdet i figur 4.3 stemmer dette med rapporten til NOKUT (2010). Ordene og setningene viser utfordringer knyttet til det å være leder, i dette tilfellet barnehagestyrer. Styrerne ser ikke ut til å legge skjul på at det er tidkrevende å drive det faglige arbeidet fremover. En ustrukturert sektor med lite utdannet personale som har høyt fravær viser seg å være noe som trekkes fram av utfordringer.

En styrer sier:

”Vi kommer lite videre. Massen vi skal lede er lite utdannet. Savner system på hvordan vi kan fremme læring”.

Hvorvidt de opplever at utfordringene ligger utenfor dem selv eller ikke er uvisst. Utfordringene knyttet til lederskapet kan avhenge av både barnehagens kultur, utenforliggende rammer og pedagoger som har krav på metodefrihet. Men også til egen lederstil.

En av styrerne spør seg:

”(…), men pedagogene har mye større praksisnærhet enn meg. Hvordan skal dette gjøres?”

Små og store konflikter eller større personalsaker blant medarbeiderne kan også føre til at faglige saker må vike eller at de blir valgt bort.

En styrer sier: *”Tja, eventuelle skurr i personalgruppa hindrer, tar tid fra å jobbe faglig. Eksempel hvis noen som er tunge å dra skal slutte om kort tid, da drar styrer inn årene og gidder ikke å få den med seg. Avventer prosjekter et cetera”.*

Her ser en at eventuelle konflikter bidrar til at styrer legger vekk faglig tema en kort periode av hensyn til personalet, eller for egen del. Faglig utviklingsarbeid kan oppleves tungt å drive slik at en velger det bort med mindre en har de fleste lederne med seg. Eller det kan handle om godt lederskap, hvor styrer ser at oppmerksomheten uansett er rettet mot noe annet og avventer til personalet igjen er på plass, er oppmerksomme og klare for faglig læring og utvikling.

Å løse personalkonflikter tas i liten grad opp på møter. En kan anta at dette tas opp enkeltvis, med den eller de det gjelder. Det kan se ut som at ledelsen heller ikke tar opp konflikthåndtering på et generelt grunnlag for å lære. Hvorvidt dette betyr at konflikter ikke tas opp eller om det tas i andre fora sier studien ingenting om.

Personalutvikling og motivasjon kan antas å ha sammenheng med faglig oppdatering og veiledning av ansatte. Slik sett vil dette kunne virke inn på læring blant kollegaer og fremme en lærende organisasjon. Det har som nevnt vært relativt liten kunnskap om barnehageledelse. Samtidig har barnehagen en organisasjonsform som likner mye på et hjem med et flertall av kvinner som gir omsorg. Bøe (2011) hevder at kunnskapen som har vært tilgjengelig for barnehageledere har rettet oppmerksomheten mot personalets utvikling og vekst og i mindre grad mot verdigrunnlaget og pedagogikken.

Innsamlet data viser at *personalledelse* får minst oppmerksomhet på møtene. En kan anta at leder benytter andre fora enn plenumsmøter til konflikthåndtering og motivasjonsarbeid. Dette synliggjør at ledermøter benyttes i liten grad til å snakke i plenum om kollegaer. En kan anta at ledelsen velger å ha en til en samtaler og møter ved den type arbeid. Samtidig kan ledermøtet være en arena hvor faglig utvikling av personalet vil kunne bidra til utvikling av lærende organisasjoner. Det kan også handle om styrerens lederstil.

En av styrene sier:

”Tenker at det er viktig å ta en runder rundt bordet, og er opptatt av hvem jeg starter med, dette kan ha litt å si for prestasjonsangsten til de andre, kunne vært litt mer direkte på om de faktisk har lest artikler, med Oslostandarden går det lettere”

Oslostandarden er ulike metodiske standarder kommunale barnehager i Oslo er pålagt å følge. Kan en anta at fordi styrer kan vise til at det er obligatorisk å følge, at dette gjør det lettere for henne å be om at det blir lest? Eller det har andre årsaksforklaringer. Dette funnet *kan* tyde på at styrer møter på hindringer for å fremme læring. En bekymring for at ansatte skal føle prestasjonspress og en forsiktighet i å be dem lese artikler av faglig art.

Studien gir ingen oversikt over hvor mange pedagoger med dispensasjon fra utdanningskravet som arbeider i de ulike barnehagene. Lov om barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2014) gir adgang til å ansette ufaglært personell. Kanskje kan ufaglærte pedagogiske ledere være en grunn

til styrerens bekymring for prestasjonspress. Det kan hende at barnehagen har flere ufaglærte eller det kan handle om ulike grader av faglig integritet og kompetanse i ledergruppen. Uansett, dette funnet kan støtte seg på studiene som er henvist til under kapittel 1 og 2 om at barnehagen tenderer mot en flat lederstruktur (Steinnes, 2014).

Annet som trekkes frem er den store andelen av ansatte som slutter. I barnehagen er det slik at ansatte som slutter tar med seg kompetansen ut av barnehagen. Denne ansatte erstattes med en ny kollega som kanskje ikke har noen erfaring, uansett ikke erfaring fra barnehagen hun starter opp i. Man begynner på en måte på nytt hver høst, noen nye og uerfarne og noen gamle og erfarne som skal lære i lag. Som tidligere nevnt er en viktig kvalitetsindikator et stabilt personale. Et annet kvalitetstegn er ansattes faglige kompetanse. Angel et al., (2015) hevder at det er utfordringer knyttet til personalets kompetanse. Det vises til en bekymring ved at store deler av personalgruppen mangler barnehagerelatert kompetanse. Dette støttes av tall fra Utdanningsdirektoratet som hevder at det i dag er 60 % av personalet som mangler barnehagefaglig kompetanse (udir, 2015).

Tydlig ledelse, det å ha en fast møteagenda må til for å unngå lange praktiske diskusjoner.

E - posten kan benyttes til denne type saker og ulike arbeidsgrupper kan ta seg av aktiviteter som krever mye praktisk forberedelser. Imidlertid oppleves det at posten ikke blir besvart, noe som gjør at styrer er usikker på om informasjonen i det hele tatt er lest.

En styrer sier: *"Det er lett av havne utpå med praktiske saker"*

Og fortsetter: *"men blir det for lange diskusjoner av praktisk art, må jeg skjære gjennom"*

Ut i fra dette kan en anta at styreren mener det er greit at noe av tiden benyttes til praktiske saker, men at hun velger å stoppe det hvis pedagogiske ledere ikke selv endrer strategi.

Respondentene er noe delt og en kan spore uenighet i forhold til om administrative saker hører hjemme på møtene. Det trekkes fram at det ikke er mulig å holde en barnehage i gang ved kun å reflektere over faglige spørsmål. Det må også driftes, og regler og rutiner handler også om faglig utvikling hevdes det. Dette vil i stor grad handle om hvorvidt og hvordan en definerer administrasjon, regler og rutiner. Administrasjon handler om å sette mål og skape struktur i organisasjonen (Børhaug & Lotsberg, 2010).

En kan ane en tendens til flere faglig relaterte saker på de minste barnehagene. Samtidig som de største barnehagene hadde flere saker som angikk utadrettet lederskap. Dette stemmer overens med teorien i kapittel 1. I større barnehager får pedagogiske ledere flere arbeidsoppgaver knyttet til driften. Dette kan også ha sammenheng med at større barnehager er avhengig av at det er godt samarbeid mellom avdelingene og at informasjonen og regler blir fulgt for en samlet organisasjon. ”slik gjør vi det hos oss”. Styrere i større enheter er heller ikke så synlig blant foresatte, kanskje har styreren i større barnehager behov for å sikre seg at foresatte får et relativt ensartet bilde av organisasjonen.

En styrer sier:

”Vi har familier her med tre barn på tre ulike avdelinger, det kan jo ikke være slik at de opplever ting helt ulikt i forhold til hvilken avdeling de har barnet sitt på. De bør oppleve en samlet og lik opplevd kvalitet uavhengig av avdeling”.

Ut fra dette kan en lese at større barnehager gjerne har flere småbarns avdelinger og flere avdelinger med barn i alderen tre til seks år, mens i mindre enheter er det gjerne bare *en* småbarns avdeling. Foreldre vil da ikke ha like stor mulighet til å sammenlikne ulike avdelinger og dets kvalitet.

Med såpass stor oppmerksomhet rettet mot samarbeidet med foresatte som er funnet i studien kan en anta at Rammeplanens første setning

”(...) i forståelse og samarbeid med barnets hjem(...)” (KD, 2006) tas på alvor av ledelsen i barnehagene. Alle kan lese på internett hvilken brukerscore foresatte har gitt barnehagen. Denne scoren kan bidra til godt omdømme og rekruttering av gode medarbeidere og av barnehagelærere, men også bidra til det motsatte. Kan det hende at barnehager legger stor vekt på saker vedrørende foresatte for å sikre høye tall på brukerundersøkelsen? Barnehager har kommet i en konkurransesituasjon, kanskje dette bidrar til økt utadrettet ledelse. Gjennomsnittsstørrelsen på barnehagene har økt de siste årene. Mintsberg (gjengitt etter Børhaug et al., 2011) peker på at små enheter ofte har en enkel struktur, mens det i større enheter blir nødvendig med en klarere hierarkisk struktur og samordning blant personalet.

5.4 Regler og rutiner – omdømmebygging og sikkerhet

Regler og rutiner får mye oppmerksomhet på møtene, ser vi enkeltvis på de ulike underkategoriene er det dette som får mest oppmerksomhet. Personalet er opptatt av at det praktiske fungerer samtidig som barns sikkerhet har høy prioritet i barnehagehverdagen. En kan anta at administrativ ledelse er ledelsesfunksjonen som i størst grad hemmer utvikling av lærende organisasjoner. Antakelig vil det være elementer av læring også i denne funksjonen, men det klare fokuset kan være et negativt signal. *Regler og rutiner* kan omfatte sikkerhet overfor barna, omdømmebygging utad og en felles policy for personalet i forhold til arbeidsmiljøet.

Samtidig kan dette bety en oppmerksomhet rettet mot at det praktiske fungerer. Det kan derfor være utfordrende å si noe om sakene er utviklende for organisasjonen eller ikke. Likevel er det en tendens til at sakene som gjengis i referatene tar for seg temaer som gir en faglig retning på arbeidet. Gotvassli et al., (2014) hevder at administrativ ledelse omhandler styrers evne til å sette mål og skape struktur og system i organisasjonen. Denne type ledelse er nødvendig for å sikre forutsigbarhet og stabilitet i barnehagen.

Det er ulike måter å praktisere denne type ledelse. Den ene måten er gjennom regelrytteri og være tro mot prosedyrer. Den andre måten derimot handler om åpenhet mot ulike løsninger og en kontinuerlig vurdering av hvordan en på sikt kan endre på rutiner og regler (Gotvassli et al., 2014). Ut fra datainnsamlingen kan en anta at det er den sistnevnte måten styrerne i denne studien praktiserer administrativ ledelse på. Gjennom en åpenhet mot ulike løsninger som like gjerne handler om kulturbygging og kvalitet.

En av styrene sier:

”Regler og rutiner er også viktig for opplevelse av kvalitet. Foreldrene er fremdeles glade over at en større prosess vi har vært i ble så vellykket. De små tingene ble gjort grundig. Da må personalet samkjøres og vi må følge noen regler”

Det er viktig å påpeke at flere av reglene vektla sikkerhet i forhold til barna og å påse at personalet var nær barna i lek på lekeplassen m.m. Dette handler like mye om faglig utvikling av personalet og omdømmebygging, - hvordan ser det ut for folk på gata som av regler knyttet til mer praktiske saker som eksempelvis -hvem har ansvar for å kjøpe inn mat til påskefrokosten. Slike saker var det svært lite av. En kan anta at ulike arbeidsgrupper tar seg av slike oppgaver. Denne måten å

reflektere sammen over rutiner gir mer læring og utfordrer mentale modeller på en annen måte enn ved regelrytteri (Gotvassli et al., 2014). Dette var kanskje tanken til denne styrerne som sa:

”Administrasjon handler om regler (...). Skulle ønske regler og rutiner ikke var i referatene i det hele tatt. De hører ikke hjemme der”.

En kan tenke seg at en barnehage som ikke fungerer godt når det gjelder samordning av personalet også vil ha betydning for barns og foresattes opplevelse av kvaliteten på barnehagetilbudet. Videre kan det også påvirke de ansattes arbeidshverdag. Som beskrevet arbeider personalet med komplekse arbeidsoppgaver. Det vil si at det er mange måter å utføre oppgavene på. Dette krever nært samarbeid, god dialog og god informasjonsflyt for at hverdagen skal fungere optimalt eller hensiktsmessig for alle involverte.

En styrer sier: *”Vi er store barnehager, tung materie å holde informasjonsflyten i gang. Brukt mye tid på regler og rutiner – jobbet med kulturbygging. Hvordan vil vi ha det hos oss”*

Dette sitatet kan leses dithen at styrer legger vekt på at kultur og regler henger nøye sammen. Hun viser også til at hun har hatt visjoner om å styre dette arbeidet. Dette samsvarer med studien til Gotvassli et al., (2014) som hevder at lederen har stor påvirkningskraft i kulturbygging. Dette funnet viser en lederatferd i tråd med transformasjons ledelse gjengitt i kapittel 2.

Flere studier viser at barnehagestyrere fremstår som lite tydelige, har liten kompetanse og viser liten interesse for faglige spørsmål (Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette er ikke gjenkjennbart fra innhold i referatene. Studien til Børhaug & Lotsberg er fem år gammel og en kan spørre seg om det har vært en positiv endring de siste fem år eller om denne avhandlingen tar for seg for få enheter. Det vi kan anta er at ledelse og læring har fått økt oppmerksomhet blant barnehageledere de senere årene, blant annet ved Nasjonal lederutdanning for styrere via Utdanningsdirektoratet.

Regler og rutiner trekkes frem som en mulighet til å fremme pedagogisk ledelse.

Det trekkes frem fra en av styrerne at:

”Jeg undrer meg, vi kan begynne å snakke om litt regelaktige saker, der vi skal være korte og presise. Der kan vi bruke lang tid. Ønsker vi å legge opp til mer pedagogisk ledelse og endrer med regler?”

Mens en annen spør seg:

Hvorfor tar tilsynelatende små og ubetydelige saker så mye tid?

Går pedagogisk ledelse og regler og rutiner hånd i hånd?

Evaluering og planlegging får oppmerksomhet på møtene. Både evaluering og planlegging har betydning for å skape en felles forståelse blant personalet mot oppsatte mål og videre faglig utvikling. Dette kan også gi styrene kontroll, en måte å ramme inn arbeidet på. Rammeplan for barnehager er tydelig på at barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse som planlegger og evaluerer barnehagens faglige arbeid. Ser en på dokumentene og innsamlet data tar styrene dette på alvor.

Dokumentasjon har lite fokus. Dokumentasjon kan i denne sammenheng bety internkontroll, regnskap og så videre. Eller det kan bety arbeidsoppgaver som dokumentasjon og evaluering. En kan anta at fordi underkategorien ligger under administrativ ledelse handler dette om internkontroll og regnskap. Dette funnet stemmer overens med at styrene i stor grad ønsker å bruke tid på faglige saker fremfor saker av mer praktisk art.

Oppsummering og konklusjon

Før oppsummering og konklusjon er det nødvendig å minne på problemstillingen stilt i studien:

Hvordan reflekterer ledermøtene i barnehagen lærings- og utviklingsrelaterte temaer?

Og forskningsspørsmålene:

1. Hvis hovedvekten av temaene / sakene er i tråd med å fremme læring i organisasjonen, er dette bevisst / ubevisst?

Hovedvekten av sakene er å tråd med å fremme læring i organisasjonen og samtlige styrere hevder at dette er et bevisst valg.

2. Hvilke temaer / saker (eventuelt) er til hinder for utvikling og læring, er dette bevisst / ubevisst?

Det synes å være flere tema eller saker som bidrar til å hemme læringen i organisasjonen. Som nevnt kan en anta at personal samt pedagogiske ledelse er de viktigste funksjonene for å fremme læring og utvikling. *Regler og rutiner* under hovedkategorien administrativ ledelse får mest oppmerksomhet og det pekes på at sykdom og lav utdanning blant de ansatte er utfordrende.

Tema knyttet til læring og utvikling får mye oppmerksomhet på ledermøtene og styrerne i studien viser god kunnskap i forhold til hva en lærende organisasjon er, selv om de ikke kan nevne noen teoretikere, foruten en av styrene som kjente til Peter Senges femte disiplin. Som nevnt i teoridelen er det imidlertid ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om noe, ei heller å være motivert for noe, en må også ha ferdigheter og evner til å benytte denne kunnskapen (Lai, 2010).

Eraut (gjengitt etter Molander & Terum, 2010) hevdet at det er utfordrende å omsette teoretisk kunnskap til praktiske handlinger. Referater og intervjuer viser at faglige tema har oppmerksomhet på møter, men hvorvidt ledelsen evner å omsette denne oppmerksomheten ut i praktisk arbeid sier studien ingenting om og er derved en svakhet.

Videre peker studien på enkelte funn som støtter oppunder styrerens noe tilbaketente lederstil. Spesielt er dette synlig ved styring av ledermøtene. Som beskrevet under punkt 2.7.1 i kapittel 2 kan en lese at transaksjonsledelse kan hemme læring.

Funnene viser at styrerne møter på utfordringer og hindringer for en faktisk utvikling av læring i organisasjonen. Utfordringene det blir pekt på er en ustrukturert sektor, andelen ufaglærte, sykdom og ansatte som slutter. Styrerne peker ikke selv på flat lederstruktur, men ved analyse av data kan en anta at dette også er en underliggende grunn og hinder for faglig endrings og utviklingsarbeid.

Det finnes få studier på ledelse i barnehagen, de fleste er gjort av Gotvassli til ulike tider. Dette er utfordrende og gir indikasjoner på at ledelse ikke har stor betydning i barnehagen. Frem til august 2013 hvor ny barnehagelærerutdanning ble igangsatt, var ledelse et fordypningsfag, noe som signaliserer at ledelse i barnehagen kan velges bort. Ut i fra studiens funn kan en antyde at barnehagelederen har en utfordring i å lede en sektor preget av en flat struktur, med ”åpen dør” og med tradisjon for konsensus og svake føringer. Både fra Rammepplan og med metodefrihet som kan bidra til å svekke styrerens ledelse.

Ved gjennomomgang av analyse og drøftelsen konkluderer studien med funn gjengitt under:

- Barnehagestyrere tar i hovedsak opp faglige saker på ledermøtene
- Ledermøtene er preget av praktiske saker som omhandler kulturbygging
- Barnehagestyrere mener selv de er bevisst betydningen av å ikke bruke ledermøtene til praktiske saker
- Barnehagestyrere opplever støtte for å fremme faglig utviklingsarbeid
- Barnehagestyrere møter på hindre i forhold til å utvikle en lærende organisasjon
- Barnehagestyrere kjenner lite til teorier som omhandler lærende organisasjoner, men gir allikevel til kjenne disipliner som synes viktig for å fremme læring blant kollegaer
- Barnehagestyrerne i studien viser en variert styring av ledermøtet
- Barnehagestyrerne virker opptatt av å inspirere fremfor å styre pedagogiske ledere
- Barnehagestyrere er opptatt av å samle de ulike delene til en større helhet
- Barnehagestyrerne er opptatt av at medarbeiderne skal oppleve mestringstro
- Barnehagestyrerne virker opptatt av å fremme indre motivasjon hos personalet

Konklusjonene kan innebære feiltolkninger av datamateriale fra referater og intervju. Studien kan bære preg av misforståelser, glemsomhet, ord kan være tatt ut av sammenhenger og misforstås. Dette er i sin helhet en svakhet forskeren må ta ansvar for.

Sluttord

Som en avsluttende kommentar kan det være på sin plass å minne om Martinsen (2010) som hevder at hvis vi skal være en lærende organisasjon må vi reflektere over hva vi ønsker å oppnå, hva det er vi faktisk gjør og om det er samsvar mellom det vi gjør, det vi oppnår og det vil oppnå. Styrene i denne studien ser ut til å være klar over hva de ønsker. De viser både evne og vilje til å reflektere over faglig utviklingsrelaterte temaer på møtene de leder. En av respondentene trekker frem at vi må vite hvor vi er for å vite hvor vi skal. Samtidig viser de tendenser til å være forsiktig med å presse eller utfordre lederne på møtene. Å balansere styring og autonomi er en krevende øvelse. Teorien gjengitt i studien viser at det ligger en styrke i å ivareta medarbeiderne, på den måten at de opplever mestringstro og ivaretagelse av indre og prososial motivasjon. Også hvis målet er å utvikle en lærende organisasjon. Samtidig kan dette være et uheldig trekk for ivaretagelse av faglig utviklingsarbeid. Kanskje har styrerne en tendens til å trekkes litt langt i

retningen av å ivareta medarbeiderne? En kan undres om det blir for lite styring og for mye autonomi.

Det samme spør en av styrerne seg:

”blir det for stort rom for autonomi?”

Studien har lagt vekt på å finne ut av hvordan faglige lærings- og utviklingsrelaterte tema reflekterer ledermøtene. Ved gjennomgang av tidligere litteratur og studier er det ikke funnet noen studier som tar for seg ledermøtet i barnehagen som en arena for læring og utvikling. Det kunne derfor være relevant med mer forskning på bruken av ledermøtet som denne arenaen for læring. Samtidig kunne det være interessant å se nærmere på de andre møtearenaene som finnes i barnehagen. Hvordan disse arenaene blir benyttet av de ansatte til utviklings og læringsrelaterte tema.

Studiens funn kan gi en ide om at det bør legges vekt på innhold og struktur i barnehagen. Videre bør det rettes oppmerksomhet mot ledelsens styringsmuligheter og kunnskap om organisasjonsutvikling. Det synes nødvendig å synliggjøre samfunnsmandatet slik at dette ikke mister terreng i forhold til ivaretagelse av medarbeiderne. Hvis styreren og pedagogiske ledere skal få en tydeligere lederrolle og oppleve trygghet i eget lederskap må ledelse inn i utdanningen på en annen måte enn i dag.

Følgende forslag til videre forskning på temaet som kan være relevant:

- Kvalitativ forskning med pedagogiske ledere som respondenter
- Forskning hvor forsker også er observatør
- Forskning hvor forsker benytter aksjonsforskning

Litteraturliste

Vedlegg 1, 2

Alvesson, M., & Skoldberg K. (2007). *Tolkning og refleksjon*, Studentlitteratur AB, Lund: 2008

Barsøe, L. (2014). *Barnehagelederen som leder*. Oslo: Kommuneforlaget

Bø, M. & Thoresen M. (2012.) *Å skape og studere endring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Bergen: fagbokforlaget

Børhaug, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Engel E., Barnett S., Anders, A. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review* (OECD –rapport 2015). OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Glosvik Ø. (2010). *Systemisk tenking som grunnlag for leiing - Ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar?* Norsk pedagogisk tidsskrift

Gotvassli K-Å., Moen K., Mørraunet S., & Skogen E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Oslo: Fagbokforlaget

Illeris, K. (2006). *LÆRING*. Roskilde: Universitetsforlag.

Jacobsen, D.I. (2010). *FORSTÅELSE BESKRIVELSE OG FORKLARING INNFORING I METODE FOR HELSE- OG SOSIALFAGENE*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Klev, R. & Levin, M.(2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2 utgave. Oslo: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2014). *Barnehageloven og forskrifter*. Oslo: Pedlex
Norsk Skoleinformasjon

Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage*. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?pslanguage=no lesedato: 28.02.15

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
Oslo: Departementet.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Fagbokforlaget

Martinsen, Ø. (2010). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk
Forlag AS.

Molander, A. & Terum L.I. (2010). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*.
Hentet fra:
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf lesedato: 23.02.15

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/6/1.html?id=571484> lesedato: 14.02.15

NOU 2012:1. *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene*
Oslo: Kunnskapsdepartementet

Otterstad, A. M. & Rhedding –Jones. J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*
Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen, hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_b arnehagelaererutdanning.pdf lesedato: 15.03.15

Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Senge, P.M. (1991). *The fifth discipline*. Hentet fra:

http://existencia.org/future/readings/The_Fifth_Discipline.pdf lesedato 27.02.15

Senge, P.M. (1991) *The fifth discipline*. Hentet fra:

https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=-zBkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=peter+senge+the+fifth+discipline&ots=WFSn-SKJee&sig=TN-MbsNzhVimN4hlxK7eTP04pd4&redir_esc=y#v=onepage&q=peter%20senge%20the%20fifth%20discipline&f=false lesedato 26.02.15

Steinnes, G.S. (2014). *Profesjonalitet under press?* Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo

Steinsholt, K. & Løvlie L. (2011.) *Pedagogikkens mange ansikter Pedagogisk Idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, S. & Dobson, S. (2011). *Dannelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2013). *SYSTEMATIKK OG INNLEVELSE EN INNFØRING I KVALITATIV METODE*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *VITENSKAP KUNNSKAP OG PRAKSIS Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Tjønneland, E. (2009) *Hans – Georg Gadamer. I store norske leksikon*. Hentet fra:

https://snl.no/Hans-Georg_Gadamer lesedato: 03.04.2015

Thomassen, M. (2013). *VITENSKAP KUNNSKAP OG PRAKSIS innføring i Vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Utdanningsspeilet. (2013). *Kjennetegn på god kvalitet i barnehagen*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/7-Barnehager/77-Kjennetegn-pa-god-kvalitet-i-barnehagen/?read=1>

lesedato: 06.05.15

Vedlegg 1.

SPØRSMÅL TIL INTERVJUGUIDE:

1. Hva forbinder du med en lærende organisasjon?
2. Opplever du å ha kunnskap om dette?
3. Hva tenker du er viktig å rette oppmerksomheten mot for å fremme en lærende organisasjon?
4. Hvis en ser hovedkategoriene under ett ligger hovedvekten på pedagogisk ledelse, men hvis ser underkategoriene under ett er det regler og rutiner som får mest oppmerksomhet, er dette bevisst eller ubevisst?
5. Hva tenker du om funnene?
6. Er det saker eller tema på ledermøtene som hindrer deg i å bidra til utvikling og læring. Bevissthet rundt dette?

Vedlegg 2.

Intervju -Setningsindikatorer

Spørsmål 1.

Int nr. 1

Utvikling i alle ledd

læring og endring

Int nr.2

Læring

motivasjon

utvikling

ledelse

faglig oppdatert

nytenking, innovasjon

eierskap

Int. Nr 3

Evaluering

lære av suksess

prøve og feile

tørre å være uenige

Int nr.4

Refleksjon

gjøre hverandre gode

kompetanse

Medvirkning

Motivasjon,

Mål & visjon

engasjement

Int. Nr 5

Åpenhet

raushet

være en modell

arbeidsgruppe

tydelighet

evaluere

Int. Nr 6

Refleksjon,

evaluering

ledelse og kultur

omorganisering, endring

Int. Nr 7

Læringsprosess

utvikling

våge å utfordre oss selv

Kultur – prøve og feile

skape trygghet

motivasjon

Spørsmål 2:

Her er gruppen delt, ca halvparten mener de kan nok om begrepet, mens de andre ønsker å lære mer. Når jeg spør de svarer de allikevel dette:

Nytenking

alle deltar i faglig utvikling

se en sak fra flere sider

lære av erfaringene

dra lasset sammen

flyt

oppleve mestring

motivasjon

Spørsmål 3:

Int. 1:

Situasjonsbestemt ledelse

se an hvem du leder

ydmykhet

blir det for stort rom for autonomi?

Alle skal over

må behandles ulikt

Int. 2:

Medvirkning

Eierskap

indre motivasjon

Int. 3:

Strategi

lange linjer

rød tråd,

lukke døra

Holde fokus

sette rammer og lage struktur

raushet

prøve og feile

faglig oppdatert

Int. 4:

Faglig oppdatert

skape refleksjon

rom og tid for felles læring

strategi

hele personalgruppa

skjære gjennom

Veiledning

prøve og feile

Int. 5:

Felles refleksjon

åpen dialog

skape nysgjerrighet

trygghet

strategi

skape kultur for kritisk refleksjon

Int. 6:

Rette oppmerksomheten mot

Evaluerer

Dokumentere

være synlig

helhetlig læring

vite hvor vi er for å vite hvor vi skal

vandringsledelse

temabasert utviklingsarbeid

Int 7:

Praksishistorier

Speiling

være i prosessen

holde i det

strategi

samkjøre personalet

skjære gjennom

tydelig lederskap

hjelp å se helheter og sammenhenger

Spørsmål 4.

Int. 1

bevissthet rundt faglige og adm tema - går hånd i hånd

stabilt personale

Int 2.

Bevisst faglige tema

bevissthet hvordan jeg org møtet

viktig med agenda

Int 3.

Mer ubevisst enn jeg ønsker

Kan lett bli med på deres ferd i det praktiske

deres møte

overasket over deres praktiske behov

snakker de ikke sammen ?

Tidsklemma

skåner de

Int. 4

Bevissthet rundt faglige tema

alle ønsker faglig fokus

Int. 5

Bevissthet

viktig å være i dialog med foresatte

være føre var

foresatte ønsker mye info.

Int 6.

Bevissthet rundt agendaen

faste punkt

Sakslisten klar i forkant

Saksmelder

skjære gjennom

viktig med adm : sikkerhet ift barna og omdømme

Int 7.

Regler og rutiner viktig for opplevd kvalitet

samkjøre personalet for foresattes opplevde kvalitet

skjærer gjennom

Spørsmål 5.

Int 1.

faglig og adm hånd i hånd

Int 2.

adm burde ikke være der

hører ikke hjemme på møtet

bra med entrepenørskap for å fremme læring

Int. 3

ped.leders møte

viktig med regler og rutiner i stor bhg – kulturbygging

hvordan vil vi ha det hos oss

frustrasjon

Int 4.

personalledelse?

De er jo så mye innom kontoret

overrasket over mye på entrepenørskap

Int 5.

hva referatfører vi egentlig?

Hvorfor tar tilsynelatende små og ubetydelige saker så mye tid?

Går ped. ledelse og regler og rutiner hånd i hånd?

Forståelse for hva ped ledelse er / personalledelse?

Int 6.

Myte at adm får såpass mye plass?

Erfaringer tilsier mer på adm., året delt i tradisjoner

lett å falle ned i praktiske saker,

Int 7.

Ped.leders møte

de vil ha faglig tema - **bidrar ikke selv til dette**, vil de ha det?

Ser de sammenhengene i hverdagen?

Frustrasjon

Spørsmål. 6.

Int 1.

stamper i sektoren

samme diskusjonene om igjen

Vi kommer lite videre

Massen vi skal lede er lite utdannet

Savner system på hvordan vi kan fremme læring

Sektoren hopper

Jobber med tema over tid

Tørre å utvikle oss

være kritiske

sektor med stor autonomi og frihet.

Int 2.

ubevisst egen rolle i å fremme læring

Nå mer bevisst

Viktig å holde agendaen

Holde faglig tema

Tar opp på tomannshånd hvis saker av praktisk karakter tas opp på møtene

Int 3.

Sykdom.

Blir lett med i det praktiske

Mye ubevisthet

Int 4.

møtet må være faglig

Eventuelt punktet- må det tas?

skjære gjennom

Praktiske saker kan ta plass

Alle eier møtet

Int 5.

Utvikling og læring sitter ikke i veggene

Må være tro mot det som står i Rammeplanen

holde den røde tråden

Int 6.

Vi jobber tett vi fire styrene

Retning

Dele erfaringer og praksis mellom de ulike barnehagene

pedagogene har mye større praksisnærhet enn meg

Hvordan skal dette gjøres?

Int 7.

sykdom er en utfordring – at en eller to alltid er borte

De setter seg ikke inn i referatet fra møtet

Utfordrende