

Ledelse i mellomrommet

Barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne i barnehagen

av

Anne-Lise Holmvik

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)

for graden

Master of Knowledge and Innovation Management

(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)

2012



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter: Anne-Lise Holmvik

Tittel: Ledelse i mellomrommet.
Barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i
samhandling med styrerne i barnehagen.

Studieprogram: Master i Kunnskap og innovasjonsledelse, MKIL 2010-2012

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra:

Dato: 01.09.2012

Anne-Lise Holmvik

underskrift



Forord

Denne avhandlingen er avslutningen i arbeidet med Master i kunnskap og innovasjonsledelse (MKIL). Det er en erfaringsbasert mastergrad som tilbys i samarbeid mellom Handelshøjskolen i København (CBS) og Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU), Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT).

Da jeg skulle starte på arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et ønske om å skrive om et tema som var relevant for det jeg jobber med som fagkonsulent ved Forskning, etterutdanning og informasjonsavdelingen (FEI) ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH). Jeg arbeider hovedsakelig med å utvikle, iverksette og følge opp etterutdanning for ansatte i barnehager i Norge, ofte i nært samarbeid med barnehagemyndigheten i fylker og i kommuner, med styrere og pedagogiske ledere i barnehagen. Min erfaring er at barnehagemyndigheten leder kompetanseutviklingen av ansatte i barnehagene i samhandling med styrerne på svært ulik måte.

Prosessen med datainnsamling og systematisering av empiri var lystbetont. Det var spennende å se hva den enkelte deltaker fortalte og det var interessant å se sammenhenger. Arbeidet med selve oppgaven har vært veldig meningsfullt og lærerikt, men har i perioder vært tungt å drive arbeidet framover alene som skribent. Da har det vært godt å møte veileder som har samla flere masterstudenter til gruppeveiledning. Etter slike veiledninger har det vært inspirerende å fortsette arbeidet med å ferdigstille oppgaven.

Jeg vil rette en takk til alle som har bidratt på veien til en ferdig masteravhandling. Først vil jeg rette en takk til de fire deltakerne i en kommune i Sør-Trøndelag som fant tid i sin travle hverdag til at jeg kunne gjennomføre intervju med dem. Videre vil jeg takke veileder Håvard Åsvoll for at han ikke har instruert meg, men gitt god veiledning og rom til å finne min måte å utforme masteravhandling på. Det har vært en krevende øvelse på mange måter, men det har bidratt til mye refleksjon og læring. Jeg vil også rette en takk til Bjørg Eigard og Roger Hanssen, to medstudenter som har bidratt med oppmuntring, gode samtaler, veiledning og

konstruktive tilbakemeldinger på det jeg har skrevet. En takk går også til min arbeidsgiver, DMMH, som har bidratt til at jeg har fått anledning til å gjennomføre studiet, og til gode kolleger som har bidratt med meningsfulle samtaler, lånt meg bøker og vært tålmodig med meg under hele studiet. En spesiell takk går til mine kollegaer Kari Kvistad og Ole Fredrik Lillemyr som har brukt av sin tid til faglige diskusjoner og veiledning under hele studiet, og til Torill Bøe som har vært en god lytter til både oppturer og nedturer. Takk også til familien min, som har bidratt med oppmuntring og støtte.

Stjørdal august 2012

Anne-Lise Holmvik



Sammendrag

Denne masteravhandlingen ser på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene i samhandling med styrerne. Bakgrunnen for å vinkle oppgaven mot barnehagemyndigheten, har sitt utgangspunkt i en rekke offentlige utredninger de siste sju årene hvor kommunens rolle ofte trekkes fram som sentral for å styrke kompetansen til ansatte i både kommunale og private barnehager. Østrem m.fl. (2009) har i en undersøkelse funnet at kommunen som barnehagemyndighet har styrket sin rolle som koordinerende ledd og pådriver for å nå ut med tilbud om felles utviklingsarbeid og kompetansetiltak rettet mot ansatte i både kommunale og private barnehager.

I problemstillingen spør jeg om hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene i samhandling med styrerne. Ut fra problemstillingen er det formulert tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår barnehagemyndigheten og styrerne begrepene *kunnskap* og *kompetanse*?
- Hvordan leder og administrerer barnehagemyndigheten kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?
- Hvilken betydning har *kontekst* og *organisasjonsstruktur* i kommunen på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Undersøkelsen er gjennomført i en kommune i Trøndelag hvor empiri er innhentet gjennom en kvalitativ tilnærming med fire individuelle intervju. Teoritilfang er i all hovedsak hentet fra feltet om kunnskapsledelse.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling på det regionale nivået fungerer godt ved at både private og kommunale barnehager inkluderes på lik linje. Styrerne opplever at de har høyt faglig utbytte av dette regionale samarbeidet. Barnehagemyndigheten opplever også det regionale samarbeidet som meningsfylt både når det gjelder samarbeid om kompetanseutvikling men også i forbindelse med tilsyn i barnehager. På kommunalt nivå opplever den kommunale styreren at han er

involvert og delaktig i faglige samlinger. Styreren i den private barnehagen har ikke samme opplevelse og savner arenaer hvor de jevnlig kan ha felles styremøter hvor det faglige er i fokus. Barnehagemyndigheten bekrefter at dette er et forsømt område. Det kan ha sammenheng med et annet funn i undersøkelsen som omhandler organisasjonsstrukturen i kommunen. I kommunen er barnehagesektoren og skolesektoren organisert ulikt, noe som medfører at barnehagemyndigheten har en utfordrende og omfattende rolle. Barnehagemyndigheten er tillagt mange og omfattende oppgaver ved å være virksomhetsleder for alle kommunale barnehagene i tillegg til å ha rollen som barnehagemyndighet.



Innholdsfortegnelse

Samtykkeerklæring	
Forord	i
Sammendrag	iii
Innholdsfortegnelse	v
Innledning og problemstilling	1
Bakgrunn for studien	2
Problemstilling og forskningsspørsmål	3
Utforming av opplegg og undersøkelse	4
Avhandlingens oppbygging	4
1 Beskrivelse av studiets empiriske felt	5
Presentasjon av kommunen og barnehagene	5
Dobbeltrollen som barnehageeier og barnehagemyndighet	6
Rollen som barnehageeier	7
Rollen som barnehagemyndighet	8
Å navigere i titler og roller	8
2 Teoretiske perspektiv	9
Kunnskap og kompetanse	9
Et historisk tilbakeblikk	9
Hva er kunnskap?	11
Eksplisitt kunnskap, taus kunnskap og teft	13
Hva er kompetanse?	15
Ledelse og administrasjon av kompetanseutvikling	19
Begrepet ledelse	19
Kjernen i ledelse	21
Skille mellom ledelse og administrasjon	22
Innfallsvinkler til å studere ledelse	25

Lederroller	25
Personlighetstrekk – ”ledertrekk-teori”	28
Lederstiler – situasjonsbestemt ledelse	29
Makt og ledelse	38
Substitutter for ledelse	40
Kontekst og organisasjonsstruktur	41
Begrepsavklaringer	41
”Byggeklusser” i organisasjonsstrukturen	43
Mål og strategier	45
Rutiner og prosedyrer	45
Tid	46
Ledelse på ulike nivå i organisasjonen	46
Organisasjoners fysiske struktur	48
3 Metode	49
Begrepsavklaringer	49
Benevnelse av de som deltar i undersøkelsen	50
Vitenskapelig ståsted	51
Intervju som metode	55
Dokumentundersøkelser	58
Valg av kommune og deltakere	58
Min rolle som forsker	59
4 Presentasjon og drøfting av empiri	62
Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår barnehagemyndigheten og styrerne begrepene kunnskap og kompetanse?	62
Bakgrunn for spørsmålet	62
Begrepene kunnskap og kompetanse	63
Kunnskapsbegrepet	66
Kompetansebegrepet	68
Presentasjon og drøfting av sentrale dokumenter	72
Oppsummering	72

Forskningsspørsmål 2: Hvordan leder og administrerer barnehagemyndigheten kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?	74
Bakgrunn for spørsmålet	74
Begrepene ledelse og administrasjon	75
Arenaer for kompetanseutvikling	76
Lederstil – situasjonsbestemt ledelse	87
Makt og ledelse	91
Oppsummering	95
Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har kontekst og organisasjonsstruktur i kommunen på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?	97
Bakgrunn for spørsmålet	97
Organisasjonsstruktur og organisasjonskart	98
Fordeling og spesialisering av arbeidsoppgaver	100
Fysisk utforming	104
Mål og strategier	105
Oppsummering	105
4 Avsluttende betraktninger	108
Valg og problemstilling og forskningsspørsmål	108
Valg av kommune og deltakere	109
Teoretisk perspektiv	110
Metode	110
Min rolle som forsker	112
Etiske betraktninger	113
Intern og ekstern gyldighet	113
Empiri	114
Svar på problemstillingen og anbefalinger	114
Barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i et framtidsperspektiv	119
Kunne problemstillingen ha vært vinklet annerledes?	120
Videre forskning	121

Litteratur og kilder	I
Figurer	VIII
Vedlegg	IX



Innledning og problemstilling

Kommunen som barnehagemyndighet skal sikre et helhetlig barnehagetilbud som er av god kvalitet og tilpasset lokale behov. For å få statlige kompetansemidler må kommunen som barnehagemyndighet søke fylkesmannen. Et vilkår for å få statlig tilskudd til kompetanseutvikling, er at kommunen skal utvikle og gjennomføre planer for kompetanseutvikling. Planene skal ivareta lokale kompetansebehov innenfor de nasjonalt prioriterte områdene. Det forutsettes at alle kommunale og private barnehager trekkes med og ivaretas i dette arbeidet, slik at hele barnehagesektoren settes i stand til å ivareta lovens og rammeplanens krav. Kommunen må prioritere og vurdere søknader fra barnehageeier i tråd med føringer i strategien og kommunens planer for kompetanseutvikling. Kommunen kan også initiere tiltak rettet mot alle barnehager. Det er også mulig å inngå interkommunalt samarbeid hvor kommuner lager felles kompetanseplaner (Kunnskapsdepartementet 2007:16).

Dette er hentet fra *Kompetanse i barnehage. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet 2007). Kunnskapsdepartementet har i strategiplanen tydeliggjort hvilke forventninger det stilles til barnehagen, barnehageeier, kommunen som barnehagemyndighet og fylkesmennene. I beskrivelsen av eiers ansvar og rolle har de gjengitt mye av det som står i loven, men i beskrivelsen av kommunen som barnehagemyndighet trekkes det inn momenter som ikke er å finne i lov og forskrifter for sektoren. Kunnskapsdepartementet tillegger, med det de skriver, barnehagemyndigheten en form for ansvar for kompetanseutvikling av både private og kommunale barnehager. Østrem m.fl. (2009), Rambøll Management (2010) og Asplan Viak/Fafo (2009, 2010, 2011) bekrefter at barnehagemyndigheten i kommunene har en viktig rolle knyttet til kompetanseutvikling av både private og kommunale barnehager. Evalueringene har vist følgende:

Kompetanse i barnehagen. Strategi for barnehagesektoren 2007-2010 har hatt effekt. Kommunen som barnehagemyndighet har blant annet styrket sin rolle som koordinerende ledd og pådriver for å nå ut med tilbud om felles utviklingsarbeid og kompetansetiltak rettet mot ansatte i både kommunale og private barnehager (<http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012-/>).

Østrem m.fl. (2009) fant også følgende:

Barnehagemyndigheten i kommunene er tydelige på at de har et ansvar overfor alle barnehager, uavhengig av eierform i forbindelse med implementeringsarbeidet av *Kompetanse i barnehagen. Strategi for barnehagesektoren 2007-2010*. Samtidig sier de at det er ulike oppfatninger om kommunens ansvarsområde overfor private barnehager (Østrem m.fl. 2009:96).

Videre sier Østrem m.fl. (2009):

Evalueringen viser at det er all grunn til å rette større oppmerksomhet mot kommunens rolle som *faglig aktør* og tilsynsmyndighet. Det kommer fram at det er behov for en tydeliggjøring av hva det vil si å ha et overordnet ansvar for at barnehagene driver en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet i samsvar med lov og rammeplan (Østrem m.fl. 2009:114).

Det er interessant at nyere forskning viser at barnehagemyndigheten har styrket sin rolle som koordinerende ledd og pådriver for å nå ut med tilbud om felles utviklingsarbeid og kompetansetiltak rettet mot ansatte i både kommunale og private barnehager. Østrem m. fl. (2009) poengterer at det er grunn til å rette oppmerksomheten mot kommunens rolle som faglig aktør.

I denne avhandlingen rettes oppmerksomheten mot barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne.

Bakgrunn for studien

Helt fra starten av dette masterstudiet ønsket jeg å skrive en avhandling med fokus på barnehagemyndigheten i kommune. Bakgrunnen for det er at jeg gjennom flere år har hatt et nært samarbeid med barnehagemyndigheten, styrere og pedagogiske ledere i private og kommunale barnehager i kommuner i Norge om utvikling av kompetanseplaner som går over flere år. I tillegg har ulike offentlige utredninger også fokusert på barnehagemyndighetens viktige rolle i kompetanseutvikling av ansatte i både private og kommunale barnehager, og da særlig knyttet til økt kvalitet på tilbudet til barn i barnehagene.

Til tross for at denne oppmerksomheten i offentlige utredninger har jeg ikke funnet noe forskning direkte rettet mot barnehagemyndighetens rolle i å lede kompetanseutvikling av

ansatte i barnehagene i samhandling med styrerne. I endringer av *Lov om barnehager (2012)* har det heller ikke skjedd noen forandringer

Regjeringen skal legge fram ei stortingsmelding, *Framtidas barnehage*” vinteren 2013.

Meldinga skal gi en tydelig retning for barnehagepolitikken, både om kvalitet og innhold, ansattes kompetanse og sektorens styringsutfordringer. Det blir spesielt interessant å følge med på hva som kommer fram når sektorens styringsutfordringer skal utredes.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er:

Hvordan leder barnehagemyndigheten kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne?

Min begrunnelse for å løfte fram denne problemstillingen er blant annet at ledelse av kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen er en oppgave som barnehagemyndigheten har, men som er usynliggjort ved at den ikke er nevnt i *Lov om barnehager (2012)* (<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>). Temaet er aktuelt fordi barnehagemyndigheten i mange kommuner har en viktig rolle som koordinerende ledd, pådriver og ledelse av kompetanseutvikling. Temaet aktualiseres også i forbindelse med utarbeidelse av ny *Lov om barnehager* og i forbindelse med at stortingsmelding *Framtidas barnehage* kommer i løpet av vinteren 2013.

Jeg har vinklet problemstillingen slik at den skal si noe om hvordan barnehagemyndigheten samhandler med styrerne i dette arbeidet. Det gjør jeg fordi jeg ser det som viktig og nødvendig for å sikre at kompetanseplaner som utvikles er i samsvar med de ansattes behov i barnehagene.

Følgende forskningsspørsmål vil bli utforsket:

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstår barnehagemyndigheten og styrerne begrepene kunnskap og kompetanse?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan leder og administrerer barnehagemyndigheten kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Forskningsspørsmål 3:

Hvilken betydning har *kontekst* og *organisasjonsstruktur* i kommunen på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Utforming av opplegg og undersøkelse

Utgangspunktet for undersøkelsen var at et ønske om å praktisere en induktiv tilnærming, hvor deltakernes egne oppfatninger og perspektiver skulle danne grunnlaget for analysen. I praksis ble det en blanding av en induktiv og deduktiv tilnærming med hovedvekt på induktiv tilnærming. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene ble et intensivt undersøkelsesdesign valgt. Det ble gjennomført fire individuelle intervju i en kommune. I intervjuene ble det brukt en intervjuguide som var inndelt i åtte hovedområde. Intervjuene ble transkribert og systematisert i forhold til de tre forskningsspørsmålene.

Avhandlingens oppbygging

I innledningen redegjøres det for bakgrunn for studien, problemstilling og forskningsspørsmål presenteres, samt utforming av opplegg og undersøkelse.

Kapittel 1 beskriver studiets empiriske felt hvor kommunen intervjuene er gjennomført.

Videre redegjøres det for dobbeltrollen som barnehageeier og barnehagemyndighet.

I kapittel 2 følger en gjennomgang av de teoretiske perspektiv som er valgt. Hovedområdene i valg av teori er knyttet til følgende hovedfokus: kunnskap og kompetanse, ledelse og administrasjon av kompetanseutvikling, kontekst og organisasjonsstruktur. Jeg har valgt å hente teori fra ulike forfattere for å få en bred tilnærming til temaet.

I kapittel 3 redegjøres for valg av metode. Kapittelet starter med noen begrepsavklaringer før en redegjørelse av vitenskapelig ståsted. Videre redegjøres det for intervju som metode og begrunnelse for valg av kommune og deltakere. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjøres det for min rolle som forsker.

I kapittel 4 presenteres og drøftes empiri opp mot teori og dokumentundersøkelser.

Presentasjon og drøfting av empiri er systematisert under de tre forskningsspørsmålene.

Under hvert forskningsspørsmål er det en oppsummering som tydeliggjør funnene knyttet til hvert forskningsspørsmål.

I kapittel 5, avsluttende betraktninger, rettes blikket tilbake på valg som er gjort knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, kommune og deltakere, teoretiske perspektiv, metode,

min rolle som forsker, intern og ekstern gyldighet og empiri. Avslutningsvis presenteres svar på problemstillinga hvor jeg samtidig trekker fram noen anbefalinger.



1 Beskrivelse av studiets empiriske felt

I starten av arbeidet med denne avhandlingen så jeg for meg en studie i flere kommuner, i mist to fylker, for å få et bredt materiale å forske på. Veileder fikk meg tidlig til å forstå at det var et for omfattende arbeid. Jeg valgte da å konsentrere innhenting av empiri i en kommune i Trøndelag. Begrunnelsen for utvelgelse av kommune var at jeg tidligere har hatt lite samarbeid med den utvalgte kommunen i forbindelse med min stilling ved DMMH. Dermed er sjansen mindre for at forutinntatte holdninger og oppfatninger påvirker undersøkelsen.

Presentasjon av kommunen og barnehagene

Kommunen intervjuene er gjennomført består av ca. 13.000 innbyggere, og er en kommune i vekst. Astrid, en av deltakerne forteller at et karakteristisk trekk ved kommunen er at det er forholdsvis mange innbyggere under 18 år og få eldre mennesker over 80 år. Mange innbyggere under 18 år medfører et ekstra press på blant annet barnehage og skole.

Kommunen er organisert i to nivåer, øverst er rådmannen og rådmannens strategiske lederteam og derunder er alle virksomhetene i kommunen som rapporterer til kommunalsjefene. Virksomhetene er: barnehager (representert ved *virksomhetsleder* i kommunens administrasjon), den enkelte skole (rektor), hjemmesykepleien, sykehjem, bo- og servicesenter, FDV kommunalteknikk, areal og samfunnsplanlegging, NAV, barne- og familietjenesten, kultur (<http://www.malvik.kommune.no/organisasjonskart-administrativt.174543.no.html>). Styrene i barnehagene benevnes som *avdelingsledere*. I både kommunens organisasjonskart og beskrivelsen av oppbygging av kommunen, kan det se ut som avdelingslederne er organisert på et nivå under rektorer i skolen.

Det er det åtte kommunale barnehager i kommunen, hvor det er ca. 150 ansatte fordelt på 117 årsverk. I de kommunale barnehagene er det 440 barnehageplasser. I tillegg til de kommunale

barnehagene er det fem private barnehager og seks private familiebarnehager som tilbyr plass til 340 barn. Det er til sammen ca. 75 årsverk knyttet til de private barnehagene. I inneværende år blir det bygd både en ny kommunal barnehage og en privat barnehage.

I kommunens administrasjon er det ett årsverk til å forvalte rollen som *barnehageeier* og *barnehagemyndighet*. Som barnehageeier (virksomhetsleder) er vedkommende leder for ca. 150 ansatte fordelt på åtte ulike enheter, dersom man sidestiller plasseringen i organisasjonen på lik linje med rektorer. I tillegg skal samme person inneha rollen som barnehagemyndighet, noe som innebærer godkjenning og tilsyn av både private og kommunale barnehager i kommunen. Våren 2012 ble det opprettet en ny stilling som rådgiver i rådmannens fagstab med ansvar for oppvekst, det vil si både barnehage og skole. For barnehageområdet skal vedkommende ha et spesielt ansvar for tilsyn med de private barnehagene. Det innebærer at også rådgiveren innehar rollen som barnehagemyndighet. Det vil si at rollen som barnehagemyndighet er fordelt på personer.

Kommunen er i et regionalt samarbeid med fire andre kommuner. De samarbeider om etter- og videreutdanning for ansatte i barnehager, grunnskoler og kulturskoler, ekstern vurdering i barnehager og skoler, tilsyn i barnehager, muntlig eksamen på 10.trinn og kulturskoletilbud (<http://www.malvik.kommune.no/index.php?cat=173940>). Tilsyn med de private barnehagene utføres av kommunens rådgiver i samarbeid med en som innehar rollen som barnehagemyndighet i en av de andre kommunene i regionen. Barnehagemyndigheten har tilsyn i tre andre kommuner i regionen. Barnehagemyndigheten i de nevnte kommunene utfører tilsyn i de kommunale barnehagene i kommunen undersøkelsen er gjennomført. Dette medfører at barnehagemyndigheten ikke utfører tilsyn i egen kommune.

Dobbelrollen som barnehageeier og barnehagemyndighet

Barnehagesektoren reguleres først og fremst gjennom *Lov om barnehager med forskrifter (2012)*. Sektoren består av kommunale og ikke-kommunale barnehager, kommunene som lokal barnehagemyndighet, staten ved fylkesmannsembetene som regional myndighet og Kunnskapsdepartementet som nasjonal myndighet (St.meld. Nr. 41, 2008-2009:50). Første januar 2012 overtok Utdanningsdirektoratet ansvaret for barnehager.

Barnehagesektoren i Norge skiller seg fra andre offentlige tjenestetilbud ved at førtiseks prosent av barna går i private barnehager. Det store innslaget av private aktører gir noen særskilte styringsutfordringer. Kommunen har i barnehagesektoren en dobbeltrolle som både

eier for de kommunale barnehagene og myndighet for både kommunale og private barnehager. Dette kan være en utfordring fordi kommunen både skal godkjenne kommunale og ikke-kommunale barnehager, føre tilsyn med at lovens krav overholdes og finansiere alle barnehagene. De private aktørene er også svært forskjellige. Det er en utfordring med hensyn til å etablere systemer som sikrer at nasjonalt vedtatte mål oppfylles i alle de ulike barnehagene (St.meld. St. 41 2008-2009:50)

Rollen som barnehageeier

Barnehageeier har ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet i den enkelte barnehage, og at virksomheten drives i samsvar med gjeldende lover og regelverk (Lov om barnehager 2012). Både de kommunale og de ikke-kommunale barnehagene er underlagt de samme reglene i *Lov om barnehager med forskrifter (2012)*. Gotvassli m.fl. (2012) skriver at barnehageeiere består av både private eiere og offentlig eiere som i dag er kommunen. De sier videre at det ikke finnes noen samlet oversikt over barnehageeiere i Norge (Gotvassli m.fl. 2012:24).

I Norges offentlige utredninger (NOU 1:2012), *Til barns beste*, blir det av utvalget poengtert at god kompetanse hos personalet er viktig for å gi et barnehagetilbud av høy kvalitet. I St. meld. Nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* trekkes det fram at den viktigste forutsetning for kvalitet i barnehagen er de ansattes kompetanse. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)* stiller store krav til personalet. Dette krever at barnehagen som pedagogisk institusjon må være i endring og utvikling og stadig oppdatere kompetansen på alle nivå i sektoren. Som barnehageeier i kommunale og i private barnehager blir det viktig å utvikle gode systemer som sikrer kontinuerlig kompetanseutvikling. I NOU 1:2012 *Til barns beste* foreslås en ny bestemmelse om kompetanseutvikling i *Lov om barnehager*. Dette knyttes til barnehageeiers ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. De vil i tillegg foreslå at barnehageeier skal ha et forpliktende system som gir personalet i barnehagen mulighet til å utvikle og vedlikeholde faglig og pedagogisk kunnskap (NOU 1:2012:315). Dette vil gjelde både private og kommunale eiere.

Kommunen som barnehageeier har i følge loven kun ansvar for kompetanseutvikling for de ansatte i kommunale barnehagene. De private eierne har ansvar for kompetanseutvikling av de ansatte i de barnehagene de er eier. I praksis viser det seg at flere kommuner involverer de private barnehagene i kommunens kompetansesatsning, noe som også er tilfelle i kommunen hvor jeg har gjennomført intervju. Utdanningsdirektoratet er med på å bekrefte at dette er utbredt i flere kommuner. De skriver følgende i *Kompetansesatsing 2012*:

Kommunen som barnehagemyndighet har blant annet styrket sin rolle som koordinerende ledd og pådriver for å nå ut med tilbud om felles utviklingsarbeid og kompetansetiltak rettet mot ansatte i både kommunale og private barnehager (<http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012-/>).

Ved å gjøre dette er de med på å høyne kvaliteten på tilbudet til alle barn. Kommunen skal jo i neste omgang føre tilsyn med at alle barnehagene driver i samsvar med gjeldende regelverk, herunder *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011).

Rollen som barnehagemyndighet

Kommunen som lokal barnehagemyndighet har et overordnet ansvar for å sikre at barna får et godt og forsvarlig barnehagetilbud. Kommunen skal gjennom aktiv veiledning, godkjenning og tilsyn påse at barnehagene i kommunen drives i tråd med de krav som settes i barnehageloven med tilhørende forskrifter. Aktiv og god veiledning er et viktig virkemiddel for å oppnå gode barnehager og effektiv etablering og drift (St.meld. Nr. 41 2008-2009:50). Jeg tolker *aktiv og god veiledning* som langsiktig og prosessuell kompetanseutvikling.

Å navigere i titler og roller

Det kan være vanskelig å navigere i ulike titler på både styrere og barnehagemyndigheten i kommuner. Slik det kan se ut kan den enkelte kommune dele ut titler og tildele roller slik de selv ønsker. Gotvassli m.fl. (2012) problematiserer i rapporten ”Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving”, hvem som skal representere den kommunale eieren. I denne undersøkelsen valgte de å rette seg mot *barnehageansvarlig* i kommunen, og behandle vedkommende som barnehageeier. Barnehageansvarlig er ikke en tittel som er å finne i *Lov om barnehager* (2012). De bruker begrepene barnehageeier, som kan være både private eiere og kommunen som eier av kommunale barnehager. I tillegg brukes barnehagemyndighet, som er en benevnelse på den personen i kommunen som er delegert ansvar som myndighet til blant annet å påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk, godkjenning og tilsyn med barnehager i kommunen m.m. (Lov om barnehager 2012).

I denne avhandlingen har jeg valgt å omtale virksomhetsleder for barnehagene i kommunen for *barnehagemyndigheten* og avdelingslederne i barnehagene for *styrere*. Dette er i tråd med hvordan de omtales i blant annen *Lov om barnehager* (2012). Begrunnelsen min for å omtale virksomhetslederen for *barnehagemyndighet* er at jeg da løfter posisjonen opp på et nivå hvor han skal ha en funksjon i forhold til både kommunale og private barnehager, og i denne sammenhengen knyttet til kompetanseutvikling.



2 Teoretiske perspektiv

Kunnskap og kompetanse

Et historisk tilbakeblikk

Kunnskapsbegrepet er et begrep som kan føres historisk langt tilbake i tid. Går man tilbake til filosofen Aristoteles (384-322 f.Kr.) kan man finne hans ulike forståelser av ulike former for kunnskap. Aristoteles var opptatt av at håndverk og alle former for tilvirkning krever sin form for kunnskap. Dette er interessant når vi i dagens samfunn opplever at ulike former for kunnskap blir rangert. Teoretisk kunnskap har forrang foran den praktiske kunnskapen i vestlige samfunn over lang tid. Den betraktes ikke som likeverdi (Schei og Kvistad 2012:106-107).

Aristoteles var opptatt av kunnskapsbegrepet. Han hevdet at den høyeste formen for liv var å søke kunnskap. Gustavsson (2000) har skrevet om Aristoteles' tre kunnskapsformer: *episteme*, *tekne* og *fronesis*.

Episteme

Episteme kan forstås som teoretisk og vitenskapelig kunnskap som i dag kan knyttes både til den naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige tradisjonen. Denne kunnskapen finnes i bokform eller på internett før den internaliseres i det enkelte menneske. Den overleveres ved formidling og lesing. Denne formen for kunnskap betraktes av noen som den eneste formen for kunnskap. Johannesen (1988) benevner denne kunnskapen som påstandskunnskap (Schei og Kvistad 2012:107-108). I følge Aristoteles begrep er det å vite knyttet til *episteme* og det å kunne knyttet til *tekne* (Gustavsson 2000:122).

Tekne

Tekn er knyttet til det å ha praktisk kunnskap. Johannesen (1988) kaller dette ferdighetskunnskap. Det handler om noe vi gjør, og kunnskapen er i stor grad kroppsliggjort (Schei og Kvistad 2012:108). Kunnskapen omtales ofte som taus kunnskap. Øvelse og ferdighetstrening legger grunnlaget for et vidt handlingsrepertoar som har betydning for utøvelse av skjønn, og som igjen er en del av den praktiske klokskapen, som Aristoteles kaller *fronesis* (ibid).

Fronesis

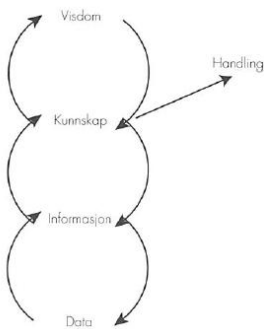
Gustavsson (2000) ser på denne kunnskapsformen som *praktisk klokskap*. Klokhet og omdømme er andre begrep denne kunnskapsformen kan assosieres med (Schei og Kvistad 2012:108). Van Manen (1993) og Løvlie (2009) sier at dette kan ses i sammenheng med *takt* og *utøvelse av skjønn*. I følge Løvlie (2009) er *takt* en skapende oversettelse, noe som gir det teori og praksis hver for seg ikke kan. Han sier videre at dette verken er ferdighet eller lærbar kompetanse, men kunst (Schei og Kvistad 2012:108). Gottschalk (2004) bruker begrepet *visdom*, som er kunnskap koblet til læring, innsikt og omdømmekraft. Kunnskap til å handle effektivt – inkludert det å vite når man ikke bør handle er visdom (Gottschalk 2004:18). Brunstad (2009) sier det med litt andre ord: Den kloke kan forutse konsekvensene av handlingene, før handlingene er utført. Den kloke har således evne til kreativitet og improvisasjon. Klokskapen er ikke instrumentell i sin karakter. Utøvelse av skjønn og omdømme krever *fronesis* som kunnskap (Schei og Kvistad 2012:109). I følge Aristoteles er praktisk klokskap den kunnskap som har en etisk hensikt å gjøre det bedre for mennesker. Denne kunnskapen har både politiske og etiske dimensjoner (Gustavsson 2000:32). Både *tekne* og *fronesis* er praktiske kunnskapsformer, men forskjellig fra hverandre. Den første er knyttet til produksjon og praktisk virksomhet og den sistnevnte til menneskers etiske og politiske liv (Schei og Kvistad 2012:109).

Dyktighet og kyndighet

Dyktighet handler blant annet om fortrolighet med praksisen i yrket, og å mestre de håndverksmessige sidene ved utøvelse av yrket. *Kyndighet* innebærer blant annet å utvikle et reflektert forhold til den pedagogiske prosessen en selv er en del av (Schei og Kvistad 2012:110).

Hva er kunnskap?

Ofte skiller man mellom, data, informasjon, kunnskap og visdom. Data er bokstaver og tall uten mening. Når data settes inn i en sammenheng som gir mening kalles det informasjon. Informasjon er tolkede data som blir til kunnskap når den kombineres med erfaring, kontekst (sammenheng), forståelse og refleksjon. Informasjon blir til kunnskap når den behandles i menneskehjernen (Gottschalk 2004:17-18). Bostad (2009) sier at kunnskap uten verdier er kun fakta. Denne kunnskapen blir til informasjon igjen når den blir artikulert og kommunisert til andre. Visdom er koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Kunnskap til å handle effektivt, inkludert det å vite når man ikke bør handle er visdom (Gottschalk 2004:17-18). Gottschalk har illustrert de fire begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom i et forståelseshierarki på følgende måte:

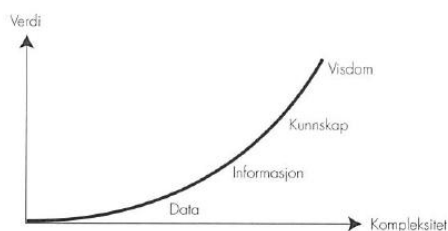


Figur 2:1 Kunnskap i et forståelseshierarki

Kilde: Gottschalk (2004:24)

Her illustrerer han at når data settes inn i en sammenheng som gir mening blir den til informasjon. Når informasjon blir tolket og reflektert og settes inn i en kontekst blir den til kunnskap, som utløser handling. Kunnskap akkumuleres over tid gjennom læring og blir til visdom. Videre blir visdom til kunnskap når den løsrives fra læring osv.

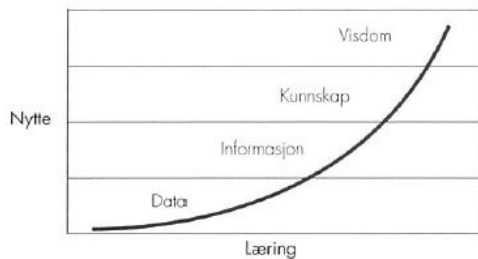
I verdihierarkiet har Gottschalk (2004) illustrert hva som har høyest verdi av data og visdom og knyttet det opp imot økende kompleksitet.



Figur 2:2 Kunnskap i et verdihierarki

Kilde: Gottschalk (2004:24)

Gottschalk (2004) har forsøkt å beskrive kunnskap i et forståelseshierarki og også i et verdihierarki hvor data er det laveste nivået i hierarkiet og visdom det høyeste. Dette perspektivet har vært kritisert og det har vært foreslått å snu det på hodet slik at det blir kunnskapen som utløser informasjonen.



Figur 2:3 Det hierarkiske perspektivet på kunnskap

Kilde: Gottschalk (2004:25)

Begrepet kunnskap kan defineres på ulike måter alt etter hvilket perspektiv man betrakter det fra. Nonaka et al. (2000) har definert kunnskap som begrunnet sann tro. I det ligger at sannhet er et viktig kjennetegn ved kunnskap, og at troen må kunne begrunnes. Kunnskap er dynamisk da den skapes i en sosial interaksjon mellom individer og organisasjoner. Den krever en kontekst fordi den er avhengig av tid og sted. Uten kontekst er kunnskap bare informasjon (Gottschalk 2004: 23). Lai (2004) ser på kunnskap som en persons data- eller informasjonsbase. Kunnskap henviser til det en vet eller det man tror man vet. En gammel oppfatning av hva kunnskap er kan knyttes til Aristoteles som sier at "kunnskap er det at vi vet noe, og at det vi vet er sann" (Grønhaug 2008:200). Det at man betrakter kunnskap som sann innebærer at den har vært utsatt for en form for kritisk testing. Dette mener Grønhaug (2008) en snever definisjon av hva kunnskap er og en definisjon mange er uenige i blant annet fordi en slik oppfatning ikke trekker inn nye forklaringer og løsninger som ennå ikke er testet. I dag oppfattes gjerne kunnskap som innsikt man tror på, og som det i stor grad er enighet om (Grønhaug 2008:200). Han trekker også inn at organisasjoner kan tilegne seg kunnskap på flere måter blant annet gjennom refleksjon, erfaringsbasert læring og forskning (Nordhaug 2008:201).

Lai (2004) deler inn kunnskap i tre former; *deklarativ, kausal og prosedyrisk kunnskap*. Den *faktuelle* eller *deklarative kunnskapen* er det som til daglig blir omtalt som informasjon eller faktakunnskap, "å vite at." *Kausal kunnskap* er antagelser om årsakssammenhenger og

relasjoner, enten av generell eller spesifikk natur. *Prosedyrisk kunnskap* er knyttet til konkrete, praktiske prosesser og metoder, ”å vite hvordan” (Lai 2004:49).

Eksplisitt kunnskap, taus kunnskap og teft

Eksplisitt kunnskap er blitt definert som rasjonell kunnskap, sekvensiell kunnskap, der-og-da kunnskap, digital kunnskap og teori. Den kan uttrykkes i ord og tall, og den kan bli nedfelt i form av data, matematiske formler, spesifikasjoner og manualer (Gottschalk 2004:22).

Polanyi (1891–1976) oppfant begrepet *taus kunnskap* (tacit knowledge / tacit knowing). Han har bidratt til en klarere og økt forståelse av fenomenet taus kunnskap også utenfor det akademiske og filosofiske miljøet. Polanyi (2002) påpeker at taus kunnskap involverer en aktivitet, og han viser til aktiviteten ”å vite” like mye som det man vet (Åsvoll 2009:33). Åsvoll (2009) ønsker å fremheve aktivitetsaspektet ytterligere og har derfor valgt å oversette tacit knowledge til *taus kunnskaping*. Ved å omgjøre kunnskapsbegrepet fra et substantiv til et verb, oppnår Åsvoll at kunnskap understrekes som en aktiv og uforutsigbar oppdagelsesprosess. I følge Åsvoll (2009) er det vanlig å oversette tacit til en taus og skjult form for kunnskap. Det er en viss fare for at denne oversettelsen fører til at man får en oppfatning av at kunnskapen alltid er utilgjengelig og uartikulerbar. Dette er ikke samsvar med det Polanyi legger i begrepet. Polanyi (2000) ønsker å poengtere at den tause eller underforståtte kunnskapen ikke alltid kan formuleres eksplisitt i en påstandsfom, men at teoretisk påstandskunnskap må hvile på og forutsette en taus kunnskap (Åsvoll 2009:34).

Lai (2004) trekker inn dette med at en stor del av en persons kunnskap ikke er bevisst og eksplisitt, men implisitt og omtalt som *taus kunnskap*. Denne kunnskapen er verken åpenbar eller tilgjengelig gjennom selvransakelse, og kan ikke formidles til andre gjennom ord. Det er først gjennom anvendelse at kunnskapen kommer til uttrykk. Graden av taus kunnskap øker med innlæringsnivå og ekspertnivå. Det fører til at det er vanskeligere for en ekspert enn en novise å uttrykke og formidle sin kunnskap direkte til andre.

Dreyfus og Dreyfus (2004) har utviklet en fem-trinns ferdighetsmodell for læring, hvor det på de tre første stadiene karakteriseres av en langsom, analytisk og problemløsende utøvelse av ferdigheter. Det første trinnet starter med *nybegynneren* som trenger å lære generelle fakta og skaffe seg en oversikt over forutsetninger for å kunne bruke ferdigheter i praksis.

Nybegynneren trenger av den grunn veldefinerte oppgaver uavhengig av kontekst. Nybegynneren trenger et minimum regler og prosedyrer, som kan være til hjelp for å løse ulike oppgaver. På det andre trinnet befinner den *viderekomne begyner* seg, som har fått mer erfaring i reelle situasjoner. Vedkommende har gått fra å ha innsikt i generelle forutsetninger til å kunne bruke regler i konkrete sammenhenger. Det er starten på en ferdighet som gjør det mulig å vurdere regelbruken i forhold til tidligere erfaring. Det utvikles en evne til å skille mellom kontekstfri regelanvendelse og situasjoner som kan spille på tidligere erfaringer. Den *kompetente utøveren* befinner seg på det tredje trinnet. Vedkommende blir stadig mer emosjonelt aktiv i handlingskrevende situasjoner. Han gjenkjenner flere aspekter og nyanser i situasjonen enn nybegynneren, men er fortsatt usikker på hvilke som er viktigst. Det kan føre til usikkerhet og forvirring. På det fjerde stadiet er *den kyndige utøver*, som etter hvert ser hva som må gjøres på en ateoretisk måte. Han kan øyeblikkelig gjenkjenne de avgjørende aspektene ved en situasjon. Handlingsvalget er basert på tidligere erfaringer med komplekse situasjoner som gjenkjennes intuitivt. Valget er basert på tidligere erfaringer som overflødiggjør det å innta en analytisk holdning for å avgjøre hvordan han skal handle. Utøvelse av selve handlingen må likevel besluttes. Forståelsen av situasjonen er intuitiv, selv om det tenkes analytisk rundt løsningsmuligheter og handlinger på grunn av han fortsatt har for få handlingsformer å gjenkjenne situasjoner på. *Eksperten* er å finne på det femte trinnet. Han er fullt involvert i situasjoner som ikke kan planlegges og kalkuleres. Han er i den intuitive modusen og treger ikke avbrytelser for å analysere situasjonen. Uten veloverveid og bevisst tenkning ser eksperten hva som skal gjøres samtidig som han finner ut hvordan han skal handle. For eksperten betyr det at ikke-refleksive, rutinemessig prosedyrer dominerer over kalkulerende kognitive operasjoner. Det er ingen bro som krysses mellom tenkning og handling eller mellom analyse og intuisjon. (Åsvoll 2009: 49-51).

Femtrinnsmodellen er videreutviklet til en sjutrinnsmodell. På det sjette trinnet er *mesteren*, som mestrer sitt fag. Det er i følge Nilsen og Kvale (1999) en person som mestrer sitt fag. Han representerer fagets tradisjon og legemliggjør fagets autoritative kunnskap og verdier Nilsen og Kvale (1999:243). På det siste og sjuende trinnet er *innovatøren*, som behersker kulturens praksis og den tause kunnskapen som en basis for kreativitet og innovasjon. Innovatøren er også sin egen veileder.

I følge Åsvoll (2009) har Dreyfus og Dreyfus (2004) en fenomenologisk begrunnelse for sin modell med bakgrunn i empiriske eksempler. Det fenomenologiske perspektivet setter i følge Åsvoll (2009) søkelyset på at kroppen ønsker et samsvar mellom gjenkjennelse av situasjonen og den optimale gestalten av situasjonen. Kroppen står her ikke for en indre mental representasjon, men er et uttrykk for at det er mulig å legge merke til verden fra kroppen. Ferdigheter som utøves på et høyt plan, krever en kropp som er rettet mot et maksimalt grep om situasjonen. Det maksimale grepet er en ”naturlig” reaksjon i vårt møte med nye og ukjente situasjoner som man kan stole på uten og bestandig være i stand til å forklare hva som skjer (Åsvoll 2009:49).

Taus kunnskap er i følge Irgens (1998) den viktigste kunnskapen. Den er ”stilletiende” eller ”taus”. Den er vanskelig å sette ord på og forklare. Den eneste måten å få ta del i andres tause kunnskap er gjennom å ta del i deres praktiske arbeid.

Gottvassli (2011) trekker inn en tredje retning innen kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner, i tillegg til eksplisitt- og taus kunnskap, som bare kan forklares med *intuisjon, teft og følelser* (Elkjær 2004). Dette er en uklar intuitiv kunnskap som går forut for handling, og som er til hjelp når det skal foretas valg i uklare situasjoner. Gladwell (2005) har gjennom flere historier vist hvordan hurtige og ofte riktige beslutninger blir tatt på grunnlag av bare vag informasjon og bruk av kroppslige sanser. Beslutningene er ofte basert på en fornemmelse av noe, intuisjon og ved å bruke alle sansene i situasjonen. Et eksempel han viser til er politifolk som raskt må ta viktige beslutninger, dyktige polit har ofte har oppøvd evnen til å sanse situasjonen på en god måte (Gottvassli 2011:50).

Hva er kompetanse?

Kompetansebegrepet er et komplekst begrep og brukes ofte med varierende meningsinnhold. Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia*, som viser til å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater (Lai 2004:47). Kunnskap er en komponent i begrepet kompetanse. Begrepet kompetanse inneholder flere komponenter enn bare kunnskap. Nordhaug (1994) definerer kompetanse som bestående av kunnskaper, ferdigheter og evner som skal brukes til produktive formål i bedrifter og andre virksomheter

(Nordhaug 2008: 155). Lai (2004) utdyper denne definisjonen og definerer kompetanse på følgende måte:

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

Lai (2004) legger til enda en dimensjon når hun trekkere inn dette med holdninger. I tillegg gjør hun den mer anvendbar for alle typer organisasjoner ved at hun bruker ordene ”oppgaver i tråd med definerte krav og mål, i stedet for ”til produktive formål i bedrifter og andre virksomheter” slik som Nordhaug (1994) gjør. Nordhaug`s beskrivelse oppleves mer rettet mot en spesiell type organisasjoner. Lai`s formulering er mer inkluderende og åpen. Av den grunn kan det være en definisjon som er mer tidløs.

Jeg har beskrevet hva som ligger i begrepet kunnskap. Videre vil jeg se nærmere på og beskrive de øvrige komponentene i kompetansebegrepet; ferdigheter, evner og holdninger.

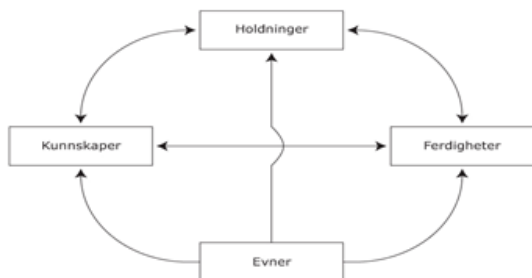
Ferdigheter kan defineres som evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå definerte mål. Ferdigheter er derfor den kompetansekomponenten som er nærmest knyttet til konkret, praktisk handling (Lai 2004: 50). Denne ferdigheten er av den grunn enklere å måle enn kunnskaper, evner og holdninger. Ferdigheter kan også omfatte hvordan en utfører oppgaven. Lai (2004) poengterer at dersom dette er en kognitiv ferdighet som går ut på å analysere problemer og finne løsningsmetoder vil den ikke direkte observerbare adferdsmessige uttrykk. Disse ferdighetene kommer først til uttrykk gjennom praktisk handling i etterkant. Lai (2004) trekker også inn at ferdigheter kan utvikles gjennom erfaring og øvelse, samt gjennom observasjon og imitering av andres adferd. Disse læringsformene vil primært bidra til tilegnelse av taus kunnskap. Mester-sven er et godt eksempel på dette, hvor læring skjer i et praksisfellesskap. Gjennom deltakelse i fellesskapet og sammen med mesteren tilegner lærersvennen seg kunnskap. Han lærer gjennom handling ved å observere og imitere mesteren og andre som deltar i praksisfellesskapet. Evalueringen skjer hovedsakelig i arbeidssituasjonen ved hele tiden å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemelding. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell prøve for å få svennebrev (Nielsen og Kvale 1999:17).

Evner representerer et individs potensialer i form av stabile egenskaper, kvaliteter, talenter og øvrige trekk som påvirker mulighetene til å utføre oppgaver og for å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lai 2004: 50). Det kan blant annet beskrives som personlighetstrekk som temperament og mentale ressurser, omgjengelighet, åpenhet, analytiske, intuitive og verbale evner. Evnekomponenten vil påvirke de andre kompetansekompomentene, men det er i følge Lai (2004) ikke en gjensidig sammenheng. Evner har en grunnleggende ballast og er en premissgivende komponent i kompetanse. Komponenter lar seg ikke vesentlig grad påvirke gjennom tilegnelse av nye kunnskaper, ferdigheter eller holdninger.

Holdninger er en komponent som Lai (2004) tar med som en dimensjon i kompetansebegrepet. Lai (2004) poengterer at holdninger påvirker direkte hvordan den enkelte utfører sine oppgaver. Det er av den grunn viktig indikator på om en person er kompetent eller ikke. En persons holdninger kommer spesielt til syne i oppgaver som omhandler det å arbeide med mennesker. Ansatte i barnehagen er et eksempel på dette. De utfører sitt arbeid i forhold til små barn og deres foreldre. Dette skjer i et nært samarbeid og samspill med kolleger. Den ansattes menneskesyn og syn på barn og barndom vil tydelig tre fram. Når Lai (2004) skriver om holdninger trekker også hun inn dette med *verdier*, og knytter det til *jobbrelaterte holdninger* som innbefatter meninger, oppfatninger og verdier som direkte er knyttet til aktuelle oppgaver og funksjoner (Lai 2004:52). Schau (2002) sier at varige og dyptgående personlige forandringsprosesser ikke er mulig uten at det skjer endringer i personens verdigrunnlag. Hvis ikke et menneskes grunnleggende tenkesett eller verdisyn berøres, vil endringer være av forbigående karakter. Personlige endringsprosesser kan bare være reelle, varige og dyptgripende når de omfatter verdigrunnlaget. Det oppnås ikke forandring ved bare å endre språkbruken. Steen (1992) skiller mellom de verdiene et menneske innerst inne står for, *bruksverdier* og verdiene som et menneske intellektuelt bekjenner seg til, *forfektede verdier* (Schau 2002:25-26).

Lai (2004) poengterer også at holdninger har betydning for kompetanse i en videre forstand. Holdninger påvirker tilegnelse så vel som utnyttelse av kompetanse. Det gjør det nødvendig å se på ulike type holdninger i kompetansesammenheng. Lai (2004) skiller mellom jobbrelaterte holdninger og selvrefererende holdninger. *Jobbrelaterte holdninger* innbefatter *meninger*, *oppfatninger* og *verdier* som direkte er knyttet til aktuelle oppgaver og funksjoner.

Selvreflekterende holdninger som subjektiv mestringstro og selvfølelse i tillegg til motivasjon og vilje. Denne type holdninger i det Lai (2004) kaller individuelle realiseringsbetingelser for kompetanse. Holdninger påvirker videre muligheten for tilegnelse av kompetanse gjennom ulike former for læring (Lai 2004:52).



Figur 2:4 Sammenhengen mellom ulike kompetansekompener

Kilde: Lai (2004:52)

I følge Lai (2004) vil alle disse fire komponentene gli over i hverandre og gi et helhetlig og meningsfullt uttrykk for en persons kompetanse.

Kunnskapsdepartementet (2007) definerer kompetanse på følgende måte i *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007.2010*:

Kompetanse kan defineres som evne til å møte **komplekse krav, situasjoner og utfordringer**. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til **handling og samhandling** i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke **kunnskaper, ferdigheter og holdninger** den enkelte har, men av hvor **læringsstøttende omgivelsene** er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper (Kunnskapsdepartementet 2007:8).

Kunnskapsdepartementet (2007) definisjon av kompetanse trekker fra de samme hovedtrekkene som Lai (2004) har i sin definisjon av kompetanse; kunnskap, ferdigheter, holdninger og evner. I tillegg trekker Kunnskapsdepartementet (2007) inn dette med læringsstøttende omgivelser, som handler om kontekst og organisasjonsstruktur. De er også opptatt av at læring skjer i fellesskap med andre.

Ledelse og administrasjon av kompetanseutvikling

Begrepet ledelse

Mange har vist interesse for begrepet ledelse. Det finnes flere hundre definisjoner av hva som legges i begrepet. Grønhaug m.fl.(2001) sier at det er både riktig og galt å hevde det. Det stemmer at det finnes mange ulike definisjonsforslag med ulike vinklinger, hvor enkelte sider ved ledelse fremheves framfor andre. Men det er en del kjerneelementer som går igjen i de ulike definisjonene, enten direkte eller indirekte. Spriket, eller uenigheten om hva ledelse er, handler mest om hvilke sider ved lederfunksjonen den enkelte ønsker å fremheve. Dersom man går inn i de ulike definisjonene er de påfallende like på sentrale punkter. To sentrale begrep som går igjen er *sosial innflytelse* og *måloppnåelse*.

Jacobsen og Thorvik (2011) utdyper dette med sosial innflytelse og måloppnåelse når de trekker fram at noen fokuserer på gruppeprosesser og ser på ledelse som en effekt av sosial samhandling, mens andre knytter ledelse til personlighet, eller evne til å overtale eller påvirke, noen betrakter ledelse som en maktrelasjon, andre som et virkemiddel for å nå mål. Det finnes selvsagt mange kombinasjoner av de ulike definisjonene, men Jacobsen og Thorsvik legger følgende i begrepet ledelse:

Ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andres tenkning, holdning og atferd. Når ledelse skjer i en organisasjon, er hensikten vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og få dem til å trives i arbeidet. (Jacobsen og Thorsvik 2011:381).

I denne definisjonen legges det vekt på at ledelse først og fremst er en prosess mellom mennesker, hvor utøvelse av ledelse tar sikte på å influere andre. Det de trekker inn som en ny dimensjon er at lederen skal legge til rette for at de skal *trives i arbeidet*. Definisjonen retter fokuset på tre aspekter ved ledelse:

Ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer.

Ofte rettes fokuset mot lederen som person fordi det er vanskelig å skille handlingene fra personen som utfører dem. Det er en av grunnene til at den første litteraturen om ledelse var opptatt av personlige trekk ved lederen.

Ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe

I dette perspektivet blir ledelse knyttet til motivasjon, sosiale relasjoner, gruppedannelse og gruppedynamikk. Fokuset i teori om ledelse har da vært lederadferd og lederstil som egner seg best til å påvirke andre.

Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål

Lederen må fordele arbeidsoppgaver og legge til rette for at de blir løst på best mulig måte. Dette handler om hvordan organisasjonen bør organiseres.

Grønhaug m.fl.(2001) sier at ledelse utøves når en person har innflytelse over en gruppe underordnede. Det er i kraft av sin kompetanse og sine egenskaper at en person blir leder. Ledelse sett på denne måten handler om å ta avgjørelser i sentrale spørsmål knyttet til utførelsen av arbeidet i gruppen. Det innebærer også at lederen har myndighet og mandat til å opptre og bestemme på vegne av gruppen (Grønhaug m.fl. 2001:29).

Ledelse er ikke bare et spørsmål om sosial innflytelse. Sosial innflytelse må ha en praktisk hensikt, som er nært knyttet til måloppnåelse. Lederens viktigste oppgaver blir da å motivere til innsats, samordne arbeidet, organisere og utføre oppgavene slik at gruppen når sine mål (Grønhaug m.fl. 2001:29).

Gotvassli (2000) har også sett nærmere på begrepet ledelse. Han sier at en enkel beskrivelse av ledelse er å arbeide gjennom andre. Det handler om å løse oppgaver og nå mål ved å bruke andre mennesker (Gotvassli 2000: 110). Videre sier Gotvassli at ledelse kan defineres på følgende måte:

Ledelse er ethvert forsøk på å påvirke adferden til et individ eller gruppe (Gottvassli 2000:110).

Gotvassli trekker videre fram Tannenbaum og Schmidts definisjon av ledelse:

Ledelse er mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål (Gotvassli 2000:110).

I Følge Gotvassli (2000) er denne definisjonen vanlig og brukes ofte. Han påpeker at begge vektlegger at det er snakk om påvirkning av andre og at disse innfallsvinklene kan virke hierarkisk med et ovenfra og ned syn, når begreper som *gjennom andre* og *oppnå ting via andre* brukes. Denne oppfatningen av ledelse kan betraktes som instrumentell, noe som har sine røtter i amerikansk og vesteuropeisk ledelsesteori. I Skandinavia har man arbeidet med å videreutvikle synet på hva ledelse er, der det å arbeide sammen med andre vektlegges.. Her framheves det relasjonelle ved ledelse og dette kom som en motreaksjon til den hierarkiske ledelsestenkningen.

Kjernen i ledelse

Gruppeprosesser

Grønhaug m.fl. (2001) sier at ledelse ofte knyttes opp mot sosiale situasjoner hvor grupper av mennesker er involvert. I mange definisjonsforslag kan en se at ledelse betraktes som den funksjonen som integrerer gruppenes krefter og aktiviteter, og som ofte gir uttrykk for gruppens holdninger, interesser, meninger og målsettinger. Det påpekes at lederen gjerne får en spesiell posisjon i gruppen, selv om han eller hun ikke kan skilles fra gruppen (Grønhaug m.fl. 2001:27).

Personlighet

I følge Grønhaug m.fl. (2001) har personlige egenskaper ved lederen blitt vektlag i mer eller mindre grad gjennom tiden. En leder blir sett på som en sterk personlighet som i kraft av sine personlige egenskaper har stor innflytelse på andre mennesker. Bass (1990) trekker denne definisjonen videre ved å definere ledelse på følgende måte:

Ledelse er det sett av egenskaper ved en person som gjør vedkommende i stand til å påvirke en gruppe av mennesker til å løse en felles oppgave (Grønhaug m.fl. 2001:28).

Utøvelse og innflytelse

Grønhaug m.fl. (2001) hevder at ledelse også kan defineres som prosess. Denne definisjonen tar fokuset bort fra personen og er det definisjonsforslaget som er det vanligste. Ledelse blir da en organisert aktivitet som går ut på å øve innflytelse på en gruppe mennesker for å løse felles mål. Videre trekker de fram at det er ulike meninger om hvor sterk lederens innflytelse er i forhold til de menneskene vedkommende leder. Noen hevder at ledelse nettopp innebærer en sterkere posisjon til å øve innflytelse på de som ledes, mens andre trekker fram at ledere og

de som ledes, gjensidig forutsetter hverandre, og at innflytelsesprosessen er en slags bytteprosess hvor alle bringer inn sine verdier i den sosiale utvekslingen.

Ledelse som instrument for måloppnåelse

Måloppnåelse er i de fleste definisjoner en kritisk del av definisjonen. Noen ganger fremheves ledelsens instrumentelle verdi i forbindelse med at man skal nå en gruppes mål og imøtekomme gruppens behov. Andre ganger understrekes det at lederen personifiserer gruppens mål, både internt i gruppen og eksternt. I begynnelsen av år 2000 fikk Burns (1978) teorier om ledelse hvor "transformasjon" er en vesentlig del av det som menes med (god) ledelse (Grønhaug m.fl. 2001:28). Det innebærer å kunne skape visjoner for ei gruppe, slik at gruppens oppfatning av seg selv endres og at gruppen engasjerer seg for å skape en ny og bedre framtid i lederens visjon.

Skille mellom ledelse og administrasjon

Grønhaug m.fl. (2001) sier at det er vanlig at definisjoner av ledelse ofte slutter med en oppsummering om at ledelse handler om sosial innflytelse og måloppnåelse. Dette gir ingen svar på hvor vidt det er forskjell på administrativ ledelse eller ledelse som retter oppmerksomheten mot strategier og veivalg for organisasjonen.

Innen nyere ledelsesforskning er det vanlig å skille mellom ledelse og administrasjon.

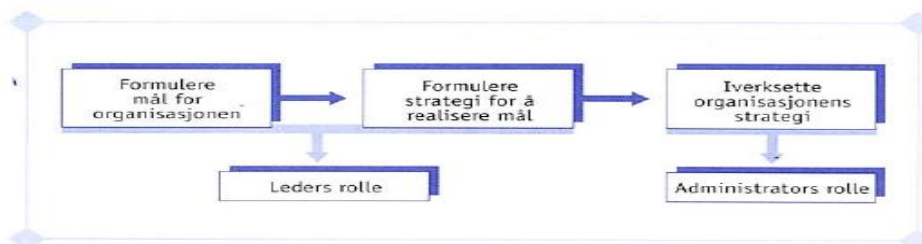
I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) er administrasjon å fokusere på produksjon, samt løse problemer på en effektiv måte. Det innebærer en atferd som støtter, veileder og gir tilbakemelding på de daglige arbeidsoppgavene som utgjør produksjonen i en organisasjon. Videre sier de at ledelse handler om å skape visjoner for organisasjonen, fylle virksomheten med mening og lage generelle retningslinjer for hvordan organisasjonen eller enheten skal utvikle seg. Dette har de illustrert i følgende figur:

Administrasjon legger vekt på:	Ledelse legger vekt på:
Planlegging	Visjon/misjon
Fordeling av ansvar	Kommunisere visjon
Kontroll/problemøsning	Motivasjon/inspirasjon
Skape balanse	Innovasjon/ending
Måtkonsentrasjon	Maktspredning
Skape lydighet	Skape engasjement
Kontrakt	Ekstra ytelse
Rasjonalitet	Intuisjon
Avstand til andre	Empati/innlevelse
«Administratoren gjør ting riktig»	«Lederen gjør de riktige tingene»

Figur 2:5 Administrasjon og ledelse

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:382)

Grønhaug m.fl. (2001) er opptatt av det samme når de stiller spørsmålet om ikke ledelse også har noe med å se muligheter i markedet, skape visjoner og framtidige mål, formulere strategier og planer for hvordan mål skal nås. For å sikre at disse vesentlige ledelsesfunksjonene blir synliggjort, hevder de at det er nødvendig å utvide definisjonen med et nytt element. De trekker da inn Kahn & Katz (1966) som framhever at ledelse ikke består av mekanisk etterleving av rutinedirektiver i organisasjoner. Organisasjoner befinner seg i omgivelser i endring og organisasjonen må være i stand til å endre seg i tak med omgivelsene. Grønhaug m.fl. (2001) sier videre at lederskap og administrasjon overlapper hverandre i viktige funksjoner, men at de også har klare profilmforskjeller. *Lederskap* handler hovedsakelig om å utvikle og formulere strategier og planer for virksomheten, men *administrasjon* har mest med å iverksette planene på en effektiv måte og se til at regler og rutiner blir etterlevd. De har illustrert dette i følgende figur:



Figur 2:6 Forholdet mellom ledelse og administrasjon

Kilde: Grønhaug m.fl. (2001:30)

Tidlig ledelsesforskning har fokuset på det som Jacobsen og Thorsvik (2011) benevner som administrasjon. Blikket har vært rettet mot hvilke funksjoner lederen må ivareta og hvilke oppgaver han må utføre. Når det er sagt så sier de at det er selvsagt behov for både

administrasjon og ledelse i enhver organisasjon men at det kan være noe ulikt på ulike organisatoriske nivå. Videre hevder de at nyere forskning viser at god ledelse er avhengig av at det administrative fungerer godt. Ledelse og administrasjon blir også omtalt som ”poesi” og ”håndverk”, hvor ledelsen er poesien – noe å strekke seg etter, noe som inspirerer og administrasjonen er håndverket – det nødvendige for at organisasjonen skal fungere.

Det er et vidt spekter av funksjoner som skal inngå i en lederrolle. Det spenner fra en leder som skal bygge visjoner og inspirere til en administrator som skal kontrollere og holde orden. Grønhaug m.fl. (2001) undrer seg over om en og samme person kan romme alle disse funksjonene. Zaleznic (1977) hevder at dette normalt ikke er mulig på grunn av at spennet er for stort og at de holdninger som ikke er forenelige og at det tregts to ulike personer til å utføre dem (Grønhaug m.fl. 2001:31). Kotter (1988) har et mer optimistisk syn på at ledere kan variere sin atferd etter de betingelser som til enhver tid gjelder. Han mener også at ledelse og administrasjon er to forskjellige aktiviteter, men at en leder kan og må mestre begge områdene (Grønhaug m.fl. 2001:31). Grønhaug m.fl. (2001) har laget en figur som viser hvordan innholdet i områdene administrasjon og ledelse varierer i forhold til grunnleggende virksomheter.

	Administrasjon (management)	Ledelse
Skape agenda	Planlegge/budsjettere – utvikle prosedyrer, nå ønskete målsetninger, allokere ressurser for virkeliggjøring	Legge opp retning, utvikle visjon for fremtiden, ofte langsiktig, legge opp strategier for å gjennomføre endringer som er nødvendige for å realisere visjon
Utvikle kontaktnett for å realisere agenda	Organisere og bemanne, delegere myndighet og ansvar for gjennomføring av plan, utvikle retningslinjer og prosedyrer for å hjelpe folk, utvikle systemer for å overvåke og kontrollere gjennomføring	Få folk til å trekke sammen, kommunisere retning i ord og handling til dem som skal samarbeide, fremme utvikling av team og koalisjoner som forstår visjonen og strategiene, og som aksepterer verdien av dem
Utføre	Kontrollere og løse problemer, overvåke resultater, identifisere avik, planlegge for, og løse nye problemer	Motivere og inspirere, energisere folk til å overvinne stengsler og hindringer av politisk, byråkratisk, eller annen karakter. Realisere medarbeideres behov
Utfall	Skape forutsigbarhet og orden samt gode muligheter for å realisere resultater for bedrift og dens interesser	Fremme endring, ofte av betydelige dimensjoner, gi muligheter for å nå store resultater, som helt nye produkter, kundegrupper, arbeidsformer og relasjoner

Figur 2:7 Administrasjon og ledelse

Kilde: Grønhaug m.fl. (2001:30)

Innfallsvinkler til å studere ledelse

I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) er det fire innfallsvinkler til å studere ledelse, som i grove trekk kan dels inn i følgende hovedgrupper:

Lederroller

Her rettes fokuset mot lederoppgavene, hvilke oppgaver ledere må og bør utføre i en organisasjon.

Personlighetstrekk hos ledere

Dette er psykologiske studier som forsøker å finne ut hva som kjennetegner ledere som personer og hvilke personlighetstrekk en kan finne hos dem. Hovedfokuset er å se hvilke lederegenskaper gode ledere har.

Lederstil – situasjonsbestemt ledelse – ledelse i team

De tre hovedtypene som faller inn under hvordan ledere bør opptre for å få mest mulig ut av sine medarbeidere er teorier om lederstiler, om situasjonsbestemt ledelse og om ledelse i team.

Institusjonell eller verdibasert ledelse

Hvordan ledere kan gi hele organisasjonen retning og mening, samt hvordan ledere kan endre organisasjonen omtales som institusjonell eller verdibasert ledelse.

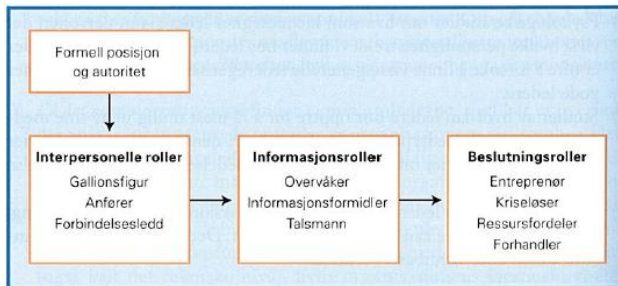
Den første tilnærmingen handler, i følge Jacobsen og Thorvik (2007), om å kartlegge hva ledere gjør, hvilke oppgaver de utfører, og andres forventninger andre har lederen. De tre andre tilnærmingene er nærmere knyttet til hva som kjennetegner god og effektiv ledelse.

Lederroller

I følge Jacobsen og Thorsvik knyttes lederteorier tett til lederposisjoner fordi at det forventes at personer som har lederposisjoner i organisasjonen, faktisk utøver ledelse (Jacobsen og Thorsvik 2011:385). En lederrolle vil bestå av to delvis overlappende elementer: Det ene er atferden en leder utviser i sin lederrolle og det andre er forventningene andre har til lederens atferd. Disse to elementene kan være sammenfallende, men kan også stå i konflikt med hverandre. Det trenger ikke å være sammenheng mellom forventningene medarbeiderne har

til en leder og hvordan en leder fyller rollen. Det er ikke alltid avklart hvilke roller ledere har, det omtales som ”rolleklarhet.”

Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker inn Henry Minzberg (1973) som en av de mest kjente som har klassifisert lederrollene. Med utgangspunkt i ledernes formelle autoritet og status (posisjon) i organisasjonen beskriver han tre *interpersonelle roller*. Disse rollene er opphav til tre *informasjonsroller*, som igjen er opphav til fire *beslutningsroller*.



Figur 2:8 Sammenheng mellom formell posisjon, interpersonelle roller, informasjonsroller og beslutningsroller som leder i organisasjon skal ha

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:386)

Interpersonelle roller

Rollene *gallionsfigur*, *anfører* og *forbindelsesledd* er roller som dreier seg om kontakt med mennesker inne i og utenfor organisasjonen. I tillegg til verbal og fysisk kontakt fremstår lederen som et symbol for mennesker. Rollen som gallionsfigur innebærer at topplederen er et symbol i kraft av den formelle autoriteten med blant annen representasjonsoppgaver på ulike arenaer. Det er ikke noe enhetlig oppfatning av hva som ligger i begrepet symbolsk ledelse. Gotvassli (1999) sier at mange har en oppfatning av at ledere generelt kan være viktige midtpunkt og fungere som symbol for det organisasjonen står for. Ledere kan oppfattes som formidlere og skapere av mening i tilværelsen til de ansatte.

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at rollen som *anfører* er viet mye oppmerksomhet i litteratur om ledelse. Denne rollen er knyttet til oppgaver som rekruttering, opplæring av ansatte, eller til å inspirere og motivere medarbeidere, gi retningslinjer og legge forholdene til rette slik at de ansatte kan bidra til at organisasjonens mål nås. Viktigste oppgaven knyttet til denne rollen er en god tilpasning til medarbeidernes og organisasjonens behov og se til at all aktivitet fungerer som et integrert hele rettet mot organisasjonens mål. Rollen som *forbindelsesledd* handler om formelle og uformelle aktiviteter som har til hensikt å utvikle relasjoner til

personer i og utenfor organisasjonen. Lederens nettverk er en viktig kilde og er av strategisk betydning for å knytte organisasjonen opp mot omgivelsene.

Informasjonsroller

Lederen har en sentral posisjon i en organisasjon og får av den grunn mest informasjon. Behandling av informasjon blir derfor en sentral lederoppgave. Rollen som *overvåker* handler om å forsøke å forstå hva som foregår internt i organisasjonen og i de eksterne omgivelsene ved å studere informasjonen. Det blir viktig for ledere å oppdage endringer som har betydning for organisasjonens virksomhet, identifisere problemer og muligheter. Fordi at ledere har unik tilgang på både intern og ekstern informasjon og er den eneste som vet noe om alt, tilfaller rollen som *informasjonsformidler* lederen. Mintzberg (1973) presiserer at det er viktig å skille mellom informasjon om faktiske forhold (objektiv informasjon) og verdiorientert informasjon som er preget av preferanser om hvordan man mener noe burde være (Jacobsen og Thorsvik 2011:388). I rollen som *talsmann* opptrer lederen som organisasjonen ”utenriksminister” hvor informasjonen fra organisasjonen til omgivelsene formidles.

Beslutningsroller

Topplederen er sentral i enhver beslutningssituasjon fordi at han har høyest formell autoritet og er den som i flest tilfeller har tilgang mest informasjon. Symbolsk sett er det også viktig at topplederen er med når beslutninger fattes. I rollen som *entreprenør* tar lederen initiativ til planlagte forandringer for å utnytte muligheter som kan forbedre organisasjonens situasjon. Denne rollen er nært knyttet til rollen som overvåker. I rollen som *kriseløser* går lederen inn for om mulig finne en løsning på den. Slike kriser kan i følge Mintzberg (1973) deles inn i personalkonflikter, konflikt i forhold til andre organisasjoner og tap eller trussel om tap av ressurser. Rollen som *ressursfordeler* handler om at lederen har kontroll over ressursene, som personell, økonomi, tid, utstyr med mer. Dette gir lederen kontroll over utvikling av strategi og prioritering hva det skal satses på. Rollen som *forhandler* innebærer forhandlinger med representanter for andre organisasjoner eller myndighetsorganer.

Til sammen utgjør disse ti rollene en integrert helhet av roller, som ledere i varierende grad vil spille. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at hvilke roller som blir viktigst for den enkelte leder, og hvordan de velger å vurdere betydningen av disse for egen stilling, vil variere både mellom ulike hierarkiske nivåer i organisasjonen, og mellom funksjoner som er knyttet til

lederposisjonen. Videre sier de at lederskap er betinget av hvordan ledere utfører de ulike rollene, og hvilken innbyrdes sammenheng det er mellom dem. Minzbergs klassifiseringsskjema kan brukes av ledere for å rette blikket på sin egen utøvelse av ledelse.

Personlighetstrekk - ”ledertrekk-teori”

En vanlig tilnærming til ledelse er basert på noen antagelser om at gode ledere har egenskaper eller trekk som skiller dem fra andre personer (Jacobsen og Thorsvik, 2011). ”Ledertrekk – teori” er en annen benevnelse på denne type teori, som tar sikte på å finne ut om det er spesielle personlighetstrekk som kjennetegner gode ledere. Gottvassli (1999) underbygger dette ved å si at det forskes på om det er felles personlighetstrekk hos ledere som oppfattes som gode ledere. Stogdill`s studier fra 1948 og 1974 har kommet fram til at det trolig ikke er et sett med personlighetsegenskaper som skiller ledere fra de som ikke blir ledere. Det er heller ikke personlighetsegenskaper som skiller de lederne som lykkes og mislykkes. Til tross for disse funnene kan en ikke i følge Gottvassli (1999) konkludere med at lederens personlighet er uviktig. For i yrker hvor en jobber med mennesker, er det mange karaktertrekk som er av betydning.

House & Aditya (1997), Whetten & Cameron (1998) hevder at gode ledere har mye mer energi enn andre mennesker og har et høyt aktivitetsnivå, dvs. at de jobber mye og hurtig. Når det gjelder intelligens så skårer de mye høyere enn gjennomsnittet. De har høy selvtilit, tror de kan og vil få innflytelse og oppnå de mål de setter seg. Videre er de maktorienterte, men også makthemmende, noe som innebærer at de søker makt, men er forsiktig med å benytte seg av makten de oppnår. De har et høyt ønske om å prestere, setter seg høye personlige mål og gjør alt for å nå dem. Gode ledere er utadvendte og sikre i sosiale sammenhenger. De er ofte engasjert i forsøk på å oppnå innflytelse, og har et inderlig ønske om å få med sine medarbeidere. I tillegg har de stor kapasitet til å behandle mye informasjon samtidig, god evne til å formulere seg og god fagkunnskap om det fagfeltet organisasjonen arbeider med. ”Sosial intelligens”, dvs. evnen til selvinnsikt og det å kunne håndtere ulike sosiale relasjoner til andre mennesker, blir også trukket fram som en egenskap ved gode ledere. (Jacobsen og Thorsvik, 2011:391).

Whetten & Cameron (1998) har med bakgrunn i empiriske studier inndelt lederferdigheter i tre hovedgrupper. Den ene er *personlige ferdigheter*, som omfatter selvinnsikt, evne til å løse

problemer, være kreativ, og evne til å mestre stress. Den andre er *mellommenneskelige ferdigheter* som innbefatter evne til å kommunisere med andre, lytte og gi støtte, samt motivere og påvirke andre, og evne til å kunne håndtere konflikter (Jacobsen og Thorsvik 2011:392). Gruppeorienterte ferdigheter innebærer at lederen evner å delegere myndighet og bygge godt fungerende team. Jacobsen og Thorsvik (2011) oppsummerer kort med å si at ledere som omtales som gode ledere er sosiale, flinke, pågående og arbeidsomme. Videre sier de at de fleste studier viser at suksess hos ledere varierer etter hva som kjennetegner situasjonen.

Lederstiler – situasjonsbestemt ledelse

I følge Skogen (2007) er det vanlig å se på både personlighetstrekk og handlingsvalg som avhengige av situasjonen. Både ved atferds- og trekkteorier ser man på væremåter eller trekk hos en person på hva som gjør han til en god leder. Da snakker man om leder stil og det kan defineres på følgende måte:

Lederens atferdsmønstre (ord og tiltak) slik det oppfattes av andre (Gotvassli 1999:121).

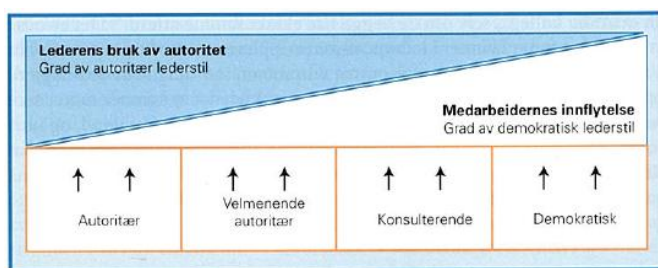
Denne definisjonen beskriver ifølge Skogen (2007) lederens adferdsmønster både i det han gjør, og det han sier. Hun sier videre at lederens stil karakteriseres av det som er synlig observerbart, og ikke det som lederen selv mener å ha sagt eller gjort. Det er hvordan de ansatte oppfatter lederens adferd som er sentralt, ikke det lederen selv mener at han gjør og sier. Atferdteorier kan i følge Skogen (2007) også benevnes som ledelsesteorier. Atferd og lederstil henger nøye sammen. Lederstilsteorier er blant annet knyttet til to dimensjoner, som handler om hvor støttende eller styrende en leder er i forhold til sine medarbeidere

Ulike lederstiler

Gotvassli (1999) skriver at ledere har ulike måter å utøve ledelse på, det omtales ofte som lederstiler. Det som ofte skiller en lederstil fra en annen er hvor sterkt styrende og oppgaveorientert lederen er kontra hvor menneskeorientert og støttende lederen er i forhold til sine medarbeidere.

Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker fram at de første teoriene om lederstil antok at det fantes en lederstil som ville gi det beste resultatet uavhengig av konteksten. Denne type lederstil

rettet fokuset kun på relasjonen mellom leder og underordnet, og hvilken effekt lederstilen har på den underordnede. Flere empiriske studier har avdekket to grunnleggende lederstiler. Den ene var *demokratisk eller relasjonsorientert ledelse* hvor lederen forsøkte å utvikle gode relasjoner til de underordnede, var støttende og forsøkte å involvere de underordnede i beslutninger som hadde betydning for arbeidet. Den andre grunnleggende lederstilen var *autoritær eller oppgaveorientert ledelse*. Lederen har hovedsakelig fokuset sitt rettet på produksjonen, effektivitet og det å oppnå organisasjonens mål. Kommunikasjonen med de underordnede var preg av ordre og de ble så å si ikke involvert når beslutninger skulle tas. Ledere kan kombinere de to lederstilene. Dette åpner opp for lederstil som kan inngå i en skala som gir et bilde av medarbeidernes mulighet til å være aktivt deltagende i beslutninger som vedrører arbeidssituasjonen. Skalaen er fra autoritær til demokratisk lederstil (Jacobsen og Thorsvik 2011) og er illustrert i følgende figur:



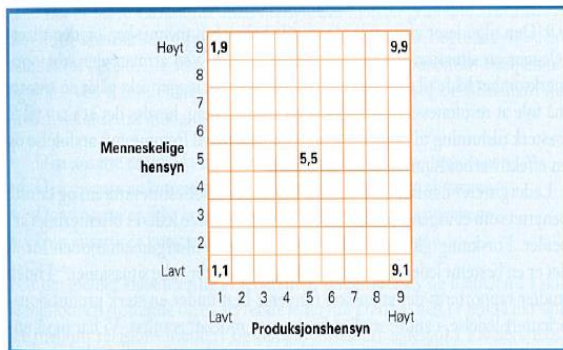
Figur 2:9 Hvordan lederstiler kan klassifiseres langs en skalasom angir grad av autoritær og demokratisk lederstil

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:396)

Kombinasjon av ulike lederstiler

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at konklusjon fra de tidlige studier av lederstil var omstridt blant annet fordi de konkluderte med at autoritær lederstil var mer effektivt enn demokratisk lederstil. Det inspirerte andre forskere til å forsøke å nyansere denne oppfatningen. Det er med utgangspunkt i lederstilene relasjonsorientering og oppgaveorientering at teorien om *ledergitter* ble utviklet av Blacke og Mouton (1964). I denne ledelsesteorien benevnes de som menneskelige hensyn og produksjonshensyn. Modellen de har utarbeidet tar utgangspunkt i to hovedelementer som utkrystalliserer seg når lederatferd studeres. Disse blir også ofte benevnt med hvor menneskeorientert og støttene lederen er, og hvor oppgaveorientert og styrene han er. Et poeng her er hvor opptatt lederen er av de to hovedelementene, ikke i hvor stor grad resultater nås. Ved å kombinere disse utvikler Blake og Mouton ledergitteret hvor fem hovedstiler trer fram og hvordan disse hensynene kan kombineres (Se figur 2:11).

En leder som utviser en styrende atferd er opptatt av klare mål og av de oppgavene som skal utføres. Han er videre opptatt av å sette tidsfrister, planlegge grundig og følge opp medarbeiderne. Under hele prosessen er han opptatt av veiledning og kontroll av arbeidet som blir utført. En støttende leder er opptatt av at medarbeiderne har det bra på jobb og som ønsker at alle skal trives. Han er også opptatt av dialog, og involverer medarbeiderne i beslutninger som skal tas.



Figur 2:10 "Ledergitteret"

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:397)

I denne modellen framkommer det hvor opptatt lederen er av menneskeorientering eller oppgaveorientering. Det utkrystalliserer seg i følge Blake og Mouton (1964) fem hovedstiler innen lederadferd i modellen:

9.1.-ledelse *Autoritær, oppgaveorientert ledelse.*

Lederen er opptatt av mål og det å oppnå resultater. Han tar minimalt hensyn til menneskene i organisasjonen. Lederen tar alle avgjørelser og forventer at alle planer følges opp. De ansatte må følge ordre og gjøre oppgavene lederen bestemmer. Det gis ikke rom til følelser og reaksjoner og effektiviteten blir av den grunn maksimal.

1.9.-ledelse *Medarbeiderorientert ledelse, "koseklubb"*

Lederen er veldig menneskeorientert og opptatt av de ansatte, han legger mye vekt på de mellommenneskelige forholdene og at de skal trives på jobb. Ubehagelige ting som konflikter og kritikk snakkes bort, og lederen er lite opptatt av mål og oppgaver. Lederatferden er i kontrast til 9.1-ledelse.

1.1.-ledelse *Utarmet/maktesløs ledelse – "la det skure-ledelse"*

Viser lite interesse for verken de ansatte eller oppgavene som skal gjøres, men nok til at virksomheten "humper og går". Slik adferd kan observeres hos ledere som arbeider med

rutineoppgaver, ledere som skal slutte eller umotiverte ledere som har blitt pålagt en lederjobb de ikke ønsker selv.

5.5-ledelse *”Midt-på-treet-ledelse” – ”middelhavsfareren”*

Ledere som har denne stilen prøver å balansere mellom å ha fokus på de ansatte og på oppgavene. De har ofte et behov for å bli likt og være populær. De har ikke større ambisjoner enn å opprettholde organisasjonen slik den er.

9.9-ledelse *Gruppeorientert ledelse, lagledelse*

Denne ledelsesformen tar maksimalt hensyn til både medarbeiderne og oppgavene. Et av lederens mål er å samordne individets og organisasjonens mål. Individet identifiserer seg med jobben, noe som fører til at de føler ansvar. De gis tillit til å planlegge og organisere sitt eget arbeid, og selvstyrte grupper er veldig vanlig. Denne måten å lede på fører til engasjement, medvirkning og ikke minst motivasjon. Slik ledelse fører til arbeidsfellesskap preget av en kultur som gir retningslinjer for handlinger, som bidrar til en felles oppfatning av organisasjonens mål og oppgaver.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) har ledergitteret fått mye oppmerksomhet i litteratur om ledelse da som et utgangspunkt i tester for å klassifisere lederes fokus i arbeidet. I dag hevder de at forskning, som blant annet er utført av House (1977), Hersey & Blanchard (1988), Robbins (1993) og Luthans (1995), trekker i tvil om en bestemt lederstil som gir de beste resultatene i alle situasjoner. Det innebærer at det er andre forhold, i tillegg til lederens atferd, som har betydning for hvordan de ansatte fungerer i jobben. Situasjonen vil ha betydning for hvilken lederstil som trer fram som den mest effektive.

Situasjonsbetinget ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2011) skriver at trekk ved situasjonen kan påvirke den antatte effekten mellom lederstil og effektivitet. Det som er framtrendene i disse teoriene er at ulike situasjoner trenger ulike lederstil for at man skal oppnå mest mulig effektivitet. Konteksten er avgjørende for hvilken lederstil som er mest egnet, og ledere må til en hver tid vurdere situasjonen for å ta stilling til hvordan han skal forholde seg til sine medarbeidere.

Situasjonsbetinget ledelse med fokus på medarbeiderne

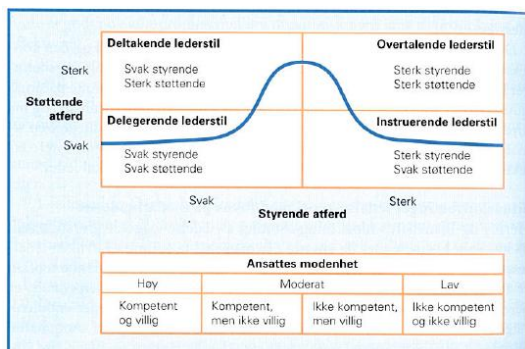
Mennesker er unike og ulike individer som trenger å bli møtt på forskjellig måte av sin leder i gitte situasjoner. Lederen må også vurdere ansattes modenhet i forhold til å løse arbeidsoppgavene de skal utføre. Ansattes modenhet består i følge Hersey og Blanchard (1988) av kompetanse og vilje. Ved å kombinere kompetanse og vilje utkrystalliserer det seg fire nivåer for ansattes modenhet:

1. Ikke kompetent og ikke villig til å løse oppgavene
2. Er kompetent, men ikke villig til å løse oppgavene
3. Ikke kompetent, men villig til å løse oppgavene
4. Er kompetent og villig til å løse oppgavene

Hersey og Blanchard (1988) bruker begrepene støttende (relasjonsorientert) og styrende (oppgaveorientert) lederstil. Ved å kombinere de to lederstilene får Hersey og Blanchard fire lederstiler:

1. Delegerende lederstil (svak styrende og svak støttende)
2. Deltagende lederstil (svak styrende og sterk støttende)
3. Overtalende lederstil (sterk styrende og sterk støttende)
4. Instruerende lederstil (sterk styrende og svak støttende)

Hersey og Blanchard (1988) vurderer medarbeidernes modenhet i forhold til hvilken lederstil det er hensiktsmessig å ta i bruk. Dette har de illustrert i en modell:



Figur 2:11 Hersey og Blanchards situasjonsbetinget ledelsesteori

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:400)

De har inndelt medarbeidernes modenhet i kategoriene høy, moderat og lav. Den buete linjen sier noe om hvordan lederstilen bør tilpasses medarbeidernes modenhet i å løse arbeidsoppgavene.

Dersom en sammenligner Hersey og Blanchard (1988) teori om situasjonsbetinget ledelse med Blake og Mouton`s (1964) teori om ledergitter trekker Jacobsen og Thorsvik (2011) fram flere likheter mellom modellene både når det gjelder logisk struktur og identifisering av lederstiler. De sier videre at det også er grunnleggende forskjeller i resonnementene. Blake og Mouton hevder at det er èn lederstil (9.9-lederstilen) som er å foretrekke i enhver situasjon, mens Hersey og Blanchard er opptatt av at ledere må tilpasse lederstilen til den ansattes modenhet. Jacobsen og Thorsvik (2011) hevder at alle teorier om situasjonsbetinget ledelse argumenterer for at effektiviteten av lederstil vil avhenge av situasjonen.

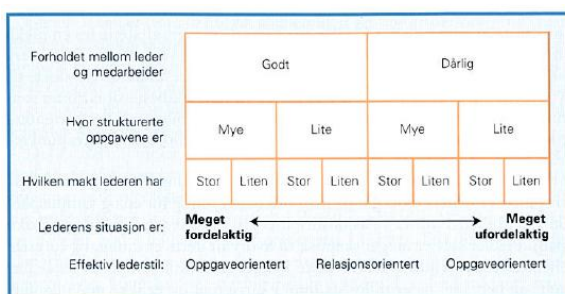
Teorien om situasjonsbetinget ledelse har blitt kritisert av flere (se Miner 2005 og Yukl 2006) fordi den stiller store krav til lederes fleksibilitet og evne til å skifte lederstil fra en situasjon til en annen. I tillegg stilles det store krav til lederens inngående kjennskap til gruppens modenhet. En annen og mer alvorlig innvending mot teorien (se Blanchard m. fl. 1996) er at gruppens modenhet betraktes som konstant, og det tas ikke høyde for at medarbeiderne utvikler seg og øker sin modenhet i forhold til arbeidsoppgavene. En innvending jeg har til denne teorien, er at den fokuserer på gruppens modenhet og ikke den enkelte medarbeiders modenhet. Det å bli undervurdert kan føre til at medarbeidere blir underyttere, demotivert og kanskje finner en annen jobb hvor kompetansen blir sett og satt pris på (Jacobsen og Thorsvik 2011: 401).

Situasjonsbetinget ledelse med fokus på effektivitet

Jacobsen og Thorsvik (2011) skriver at Fred Fiedler (1967,1970,1972 og 1996) har utviklet en av de mest innflytelsesrike lederstilteoriene. For å fremme effektivitet blant medarbeiderne, må lederen ha innflytelse, hevder han. Innflytelse handler om sosiale relasjoner, makt og autoritet, men det er ikke et spørsmål om personlige egenskaper. Nei, en leder kan være både kunnskapsrik, god til å argumentere eller opptre truende uten at det gir innflytelse, noe som begrunnes i at atferden ikke er tilpasset situasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2011:401). Fiedler har utviklet en modell hvor han framhever tre sentrale trekk ved situasjonen:

1. *Forholdet mellom leder og medarbeider* er det viktigste trekket ved situasjonen. Det handler om i hvilken grad lederen er akseptert av medarbeiderne og om hvor godt samarbeidsklimaet er mellom lederen og dem.

2. *Oppgavestruktur* er det nest viktigste trekket ved situasjonen. Her er det graden av hvorvidt målene er klart formulert og kjent for medarbeiderne, i hvilken grad det objektivt sett er mulig å bestemme om et resultat er godt eller dårlig, i hvilken grad det er en, få eller mange prosedyrer for å løse oppgavene og om det er en eller flere løsninger som kan aksepteres.
3. *Stillingsmakt* er den formelle autoriteten som lederen har i kraft av sin posisjon i organisasjonen. Hvorvidt lederen har denne makten kan måles ved å se på i hvilken grad lederen har kontroll over eller kan påvirke bruk av belønninger og sanksjoner i organisasjonen.



Figur 2:12 Fiedlers situasjonsbetingende ledelsesteori

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:403)

Fiedlers hypotese er at oppgaveorienterte ledere vil fungere best i situasjoner som enten er svært gunstig eller svært ugunstig for lederen, mens en relasjonsorientert leder vil fungere best i situasjoner som er delvis gunstig eller delvis ugunstig.

Jacobsen og Thorsvik (2011) skriver at et Fiedlers teori har både fått støtte og blitt kritisert av andre forskere. Kritikken går hovedsakelig ut på om det er mulig for ledere å veksle mellom å være oppgaveorienterte og relasjonsorienterte. Selv støtter Fiedler denne kritikken og sier at ulike situasjoner trenger ulike ledere. Han sier videre at lederstil er noe ledere velger seg og har lært seg tidlig i karrieren, og derfor ikke lett å endre. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier videre at Fiedlers teori har dannet utgangspunkt for mange andre ledelsesteorier. Miner (2005) har utviklet teorien *leder-medarbeider-utveksling*, som handler om at ledere må ha god relasjon til alle medarbeiderne (Jacobsen og Thorsvik 2011:404).

Institusjonell eller verdibasert ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2011) hevder at økt turbulens i omgivelsene og arbeidstakere med stadig høyere kompetanse indirekte tvinger ledere til å dele myndighet og innflytelse med sine medarbeidere. Det viser seg at tradisjonelle former for ledelse, som veiledning, styring, koordinering og kontroll er mindre hensiktsmessig enn tidligere. Det kreves helt nye ledelsesformer både for å rekruttere og beholde kunnskapsmedarbeidere og utnytte kunnskapen på en god måte. Disse ledelsesformene sammenfattes ofte under begrepene institusjonell eller verdibasert ledelse.

Selznick (1957) var den første som hevdet at ledelse og administrasjon var to ulike sett av funksjoner fikk også stor innflytelse på moderne teori om organisasjon og ledelse. Selznick trakk fram at ledelse ikke er det samme som å inneha en høy stilling eller å ha myndighet til å fatte beslutninger. Ledelse handler, i følge Selznick (1957), om å skape felles verdigrunnlag i organisasjonen. Ved å skape spesielle følelser for organisasjonen, så kan det føre til engasjement og interesse for å opprettholde organisasjonen. Selznick (1957) sier videre at *ekte ledelse* blir et spørsmål om å påvirke den sosiale fortolkningen av hva organisasjonen står for, og bygge opp legitimitet rundt dens virksomhet (Jacobsen og Thorsvik 2011:411).

Selznick (1957) hevder at det sentrale innenfor et institusjonelt perspektiv på ledelse blir ledernes valg av nøkkelverdier for så å bygge opp organisasjonen på en måte som er tilpasset de verdier, oppfatninger, normer og forventninger som preger de institusjonelle omgivelsene som organisasjonen er en del av. Dette krever et lederskap som omfatter følgende funksjoner: utforme visjon og mål, institusjonalisere formål det vil si å utforme en formell struktursom kan underbygge målene, forsvare integritet og mestre interne konflikter (Jacobsen og Thorsvik 2011:411).

Selznick perspektiv på ledelse omtales i følge Jacobsen og Thorsvik (2011) som institusjonelt perspektiv på ledelse eller verdibasert ledelse. Videre sier de at denne formen for ledelse er av stor betydning fordi den knytter ledelse til begreper som verdier og normer, legitimitet og tillit. En institusjonell leder er dyktig til å formulere, fremme og beskytte verdier.

Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er i følge Jacobsen og Thorsvik (2011) en annen form for *verdibasert ledelse*. Burns 1978, Bass 1985, Yukl 1999, Avolio & Yammarino 2002 trekker fram at det

sentrale i denne teorien er at den skiller mellom *transaksjonsledelse* og *transformasjonsledelse* (Jacobsen og Thorsvik 2011:413). Transformasjon betyr omdanning. Burns (1978) beskriver transformasjonsledelse som en prosess hvor leder og medarbeider løfter hverandre til et høyere moralsk og motivasjonsmessig nivå (Gotvassli 2000:118). Transformasjonsledelse består av fire elementer; utvikling av en visjon, inspirere medarbeidere til å yte litt ekstra, ta hensyn til den enkelte og vise respekt, sørge for at medarbeideren får utfordringer og intellektuell stimulering. Karisma er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å fremstå som en transformatisk leder (Gotvassli 2000:118). *Transformasjonsledelse* handler om å spille på medarbeiderens følelser. Det er en prosess der lederen må aktivisere og sette ord på de følelser som finnes i alle mennesker. Det er ikke snakk om manipulasjon for å påvirke følelser. Transformasjonsledelse innebærer å utvikle en visjon som strekker seg ut over rene organisatoriske mål, men mot noe en ønsker å forbedre. Lederen trer fram som en tydelig rollemodell for å inspirere medarbeiderne til å yte litt ekstra. Det legges vekt på å se den enkelte, slik at en får en følelse av å ha betydning og respekt. I tillegg legges det vekt på å stimulere den enkelte intellektuelt ved å gi nye utfordringer de kan bryne seg på (Jacobsen og Thorsvik 2011:413).

Transaksjonsledelse

Transaksjonsledelse retter fokuset på forholdet mellom leder og medarbeidere som en slags sosial transaksjon, hvor medarbeideren gir sin arbeidskraft i bytte mot belønning. Lederens utfordring er å skape oppslutning om organisasjonens mål ved å benytte seg av belønninger. Det sentrale for en leder som benytter seg av transaksjonsledelse er å bruke belønninger aktivt for å oppnå atferd som er målrettet. Relasjonen mellom leder og medarbeider preges av *instrumentalitet*, der relasjonen opprettholdes så lenge begge parter tjener på det (Jacobsen og Thorsvik 2011:413).

Karismatisk ledelse

Ordet *karisma* kommer fra gresk og betyr nådegave når det gjelder å utrette mirakler og forutse fremtidige begivenheter. Begrepet *karisma* kan i følge Gotvassli (2000) være vanskelig å definere, men kan knyttes til personlig tiltrekningskraft.

Lederens utstråling er i følge Jacobsen og Thorsvik (2011) nær beslektet med transformasjonsledelse. Det er da snakk om egenskaper som skaper entusiasme og begeistring

blant medarbeiderne, noe som gjør at lederen vinner tillit, hengivenhet og lojalitet. Det er ledere som kan utvikle, formulere og kommunisere visjoner (Jacobsen og Thorsvik 2011:414). I følge Gotvassli (2000) er det i dag vanlig å bruke ordet karisma om ledere som har en utstråling, en karisma, som gjør at de får sterk innflytelse på omgivelsene. Gotvassli (2000) sier at de appellerer til håp og idealer hos sine medarbeidere, og fremstår ofte som gode modeller for de ansatte. Det er uenighet om innflytelsen skyldes lederens egenskaper, situasjonsmessige faktorer eller om det er en relasjonell og interaktiv påvirkningsprosess mellom leder og medarbeider (Gotvassli 2000:117).

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at tanken om karismatiske ledere kan føres tilbake til Max Weber (1971), som mente at det var en medfødt egenskap. Nyere forskning, Bryman (1996), viser at karisma i høy grad kan konstrueres (Jacobsen og Thorsvik 2011: 414). Grønhaug m.fl. (2001) har vist at karismatiske ledere kan skape veldig sterke effekter blant medarbeidere som blant annet viser seg i økt jobbtillfredshet og jobbprestasjoner. Nadler og Tushman (1990) sier karismatiske ledere ikke har sin styrke i å stabilisere endring og ivareta rollen som administrator (Jacobsen og Thorsvik 2011:414).

Makt og ledelse

Makt er et begrep som for mange er et negativt ladd begrep, mens andre ser på det som noe positivt og nødvendig. Grønhaug m.fl. (2001) sier at innflytelse er en av hovedpilarene i de fleste definisjoner av begrepet ledelse. De sier videre at makt ikke bare dreier seg om innflytelse over andres holdninger, meninger og atferd, men også innflytelse over beslutninger, begivenheter og ressurser (Grønhaug m.fl. 2001:43). Videre sier de at for å kunne ha innflytelse trenger lederen å ha makt. Makt er nødvendig men ikke en tilstrekkelig betingelse for å lede. Hollander (1978) og Pfeffer (1981) sier at makt er et relasjonsbegrep som omhandler forholdet mellom leder og medarbeider som gjensidig er avhengig av hverandre (Grønhaug m.fl. 2001:43). Forholdet mellom leder og medarbeider kan beskrives som ert bytteforhold som handler om å gi og ta.

Grønhaug m.fl. (2001) sier at makt er et perseptuelt begrep, som innebærer hvordan de ulike partene opplever, sanser og tolker den andre partens kontroll over ressurser og goder, og hvilken myndighet dette gir personen. Det innebærer at ulike medarbeidere vil ha har forskjellig oppfatning av lederens makt. Dette kan være en utfordring for ledere og også noe

som kan føre til veldig forskjellig oppfatning av en ledes utøvelse av makt. Medarbeidernes og også lederens tidligere erfaringer med bruk av makt vil trolig også prege denne opplevelsen.

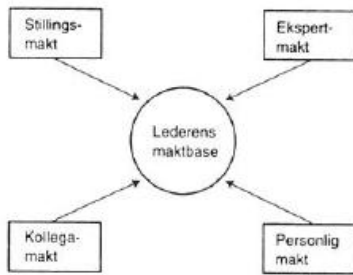
Ulike maktbaser

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at lederens mulighet til å utøve ledelse og administrasjon er nært knyttet til den makt lederen har. Ved å ha en spesiell posisjon i hierarkiet får ledere kontroll over viktige maktbaser. Gotvassli (1999) kaller denne formen for makt for *stillingsmakt*. Lederen får ansvar og myndighet i kraft av sin formelle stilling som bekrefter at han er leder. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier videre at noen av disse maktbasene er makt til å belønne, som innebærer å straffe og holde tilbake belønning. Videre kan *tvangsmakt* brukes for å presse igjennom noe mot andres vilje. Den siste maktbasen er strukturmakt, som gir lederen mulighet til å utforme sin egen stilling slik at lederen får så mye makt som mulig.

Det å inneha en formell lederposisjon er ikke ensbetydende med ledelse. I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) kan personen kalle seg leder, men det er ikke sikkert at denne personen utøver ledelse. Ledelse må også basere seg på bruk av andre maktbaser som utfyller maktbasene som ligger i den formelle posisjonen. *Normativ makt* er en av de viktigste, og den sier noe om kvaliteten en person har i kraft av den han er som menneske. Det handler om at lederen er en positiv rollefigur som ansatte identifiserer seg med. De opplever at lederen gjør riktige ting og de velger å følge han. Gotvassli (1999) kaller denne maktformen for *personlig makt*, som handler om i hvilken grad lederen vinner tiltro og respekt hos de medarbeiderne han prøver å påvirke. Personlig makt er avhengig av medarbeidernes villighet til å føye seg. Makten får lederen i kraft av sin person, den er noe han må få fra medarbeiderne. Videre sier Gotvassli at det handler om hvorvidt medarbeiderne oppfatter at sine egne mål er noenlunde lik lederens mål.

En annen maktbase er evnen til å overtale. En leder må være dyktig til å formidle og få andre til å tro på det han ønsker å oppnå. Dette stiller krav til både fagkunnskap og evne til å formidle og argumentere. Ledere som framstår som faglig dyktige kan basere sin makt på det som tidligere ble kalt *profesjonell autoritet*. Gotvassli (1999) kaller denne formen for makt for *ekspertmakt* og sier at denne kunnskapen får lederen gjennom god utdanning og erfaringer. Gotvassli (1999) nevner også kollegamakt, som er den makten en får gjennom den respekt en

har hos sine kolleger i ledergruppen. Gotvassli (1999) har illustrert lederens ulike maktbaser i følgende figur:



Figur 2:13 Lederes ulike maktbaser

Kilde: Gotvassli (2000:139)

Konsekvenser av maktbruk

For å utøve god ledelse som tar hensyn til både mennesker og oppgaver er det i følge Grønhaug m.fl. er det viktig å vite mest mulig om konsekvensene ved bruk av ulike typer makt for om mulig å oppnå innflytelse over sine medarbeidere. (Grønhaug m.fl. 2001:45). De sier videre at forskning (Podsakoff & Schriesheim 1985; Yukl & Falbe 1991) viser at ekspertmakt og referansemakt bidrar mest til medarbeidernes tilfredshet og jobbytelse. Positiv belønning er et bedre virkemiddel enn bruk av tvang og straff.

Substitutter for ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2011) støtter seg til Pfeffer & Sutton (2006) konklusjon om at hvorvidt organisasjoner lykkes er langt på vei bestemt av faktorer som ingen individer, heller ikke ledere, kan kontrollere. Forskere har blitt opptatt av faktorer som kan fungere som *substitutt for ledelse* og som kan nøytralisere effekten av ledelse. *Substitutter for ledelse* er alt som kan fylle styringsfunksjonen som ledere er ment å ha. Det kan blant annet være regler og prosedyrer. Jacobsen og Thorsvik sier videre at i den grad det er utviklet hensiktsmessige substitutter for ledelse i organisasjoner, reduseres behovet for ledelse. Det kan faktisk virke mot sin hensikt dersom ledere forsøker å influere på hva som blir gjort. Forhold som kan virke som substitutter og nøytralisere effekten av ledelse kan være *trekk ved medarbeiderne*. Slike trekk kan være individer med høy kompetanse som vet hva de skal gjøre, medarbeidere som har stort behov for uavhengighet og personer som ikke bryr seg om belønningene lederen kontrollerer. Det andre *trekket er ved oppgaven*. Medarbeideren opplever oppgaven i seg selv så interessant, morsom og spennende og gir vedkommende en indre belønning. Når medarbeidere selv lett kan se at det man gjør får effekter og man får rask tilbakemelding på

det vil det virke motiverende og styrende. Gode rutiner gjør ledelse overflødig. Det tredje trekket er ved organisasjonen. Når jobb og oppgaver er klart definert i skriftlige planer og rundskriv, fungerer det som substitutt for ledelse. Sterkt samhold i arbeidsgruppene, felles gruppekultur, kan ivareta nødvendige lederfunksjoner.

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at ledelse ser ut til å ha mindre betydning i visse organisasjoner. Ledelse betyr mindre i maskinbyråkratier, der oppgavene ofte er rutinisert, og der det finnes stor grad av formalisering. Regler og rutiner erstatter ledelse. Ledere har mindre betydning i organisasjoner med høyt utdannede, profesjonelle medarbeidere som ofte får indre belønning gjennom jobben. Videre hevder Jacobsen og Thorsvik (2011) at ledelse betyr mindre i prosjektorienterte og innovative organisasjoner der oppgavene er komplekse og krever personer med spesiell kompetanse og handlefrihet for å bli løst på en tilfredsstillende måte.

Kontekst og organisasjonsstruktur

Begrepsavklaringer

Organisasjonsstruktur og organisasjonskart

Organisasjonsstruktur kan ses på som organisasjonens arkitektur og som blir avgjørende for hvordan organisasjonen ser ut. Organisasjonsstrukturen må være tilpasset det som skal skje i organisasjonen. Ofte illustreres organisasjonsstrukturen i form av et *organisasjonskart*, som kan sammenlignes med en arkitekts tegning av de ytre fasadene på et hus. Detaljer framkommer ikke på et organisasjonskart. For å se nærmere på detaljene må man se på organisasjonsstrukturen, som finnes i form av *oppgavebeskrivelser*, *stillingsbeskrivelser*, *rutiner*, *regelverk* med mer (Jacobsen og Thorsvik 2011:62-63).

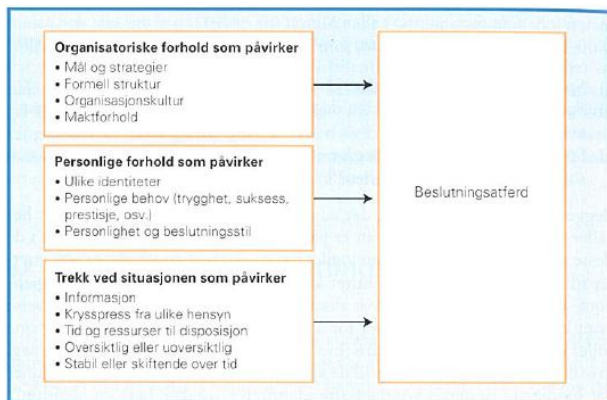
Formell organisasjonsstruktur

Formell organisasjonsstruktur handler om formelt vedtatt arbeidsdeling i organisasjonen for å fremme spesialisering. Oppgaver grupperes i ulike organisasjonsenheter for å fremme koordinering mellom oppgavene og autoritet fordeles slik at det blir klart hvem som skal ha myndighet til å ta beslutninger. Det handler også om systemer for styring, koordinering og kontroll av arbeidet som utføres i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2011:65). De sier

videre at utforming av denne organisasjonskulturen også blir benevnt som *organisasjonsdesign*.

Kontekst

Organisasjonsmessig kontekst er den organisasjonsmessige sammenhengen som den enkelte inngår i, hvilke mål og arbeidsoppgaver som vedkommende er gitt, og hva som kjennetegner organisasjonsstrukturen og organisasjonskulturen den enkelte er en integrert del av (Jacobsen og Thorsvik 2011:286). De knytter den organisasjonsmessige konteksten til den ansattes beslutningsatferd, mens jeg ser den i forhold til barnehagemyndighetens rolle knyttet til kompetanseutvikling. I en kommunal kontekst er det flere ting som innvirker på barnehagemyndighetens handlingsrom til å arbeide med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene. Jacobsen og Thorsvik (2011) har utarbeidet en figur som illustrerer forhold som påvirker de ansattes beslutningsatferd, noe som også kan knyttes til barnehagemyndighetens arbeidet med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene. Figuren kan også illustrere forhold som påvirker barnehagemyndighetens handlingsrom i det å arbeide med kompetanseutvikling.



Figur 2:14 Forhold som påvirker handlingsrom til å arbeide med kompetanseutvikling

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:286)

Figuren viser at det er at det er flere forhold og kryssende hensyn som innvirker når barnehagemyndigheten arbeider med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen. Trolig føler vedkommende at han er under mange typer av press.

Effektiv kunnskaputvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Med en kunnskapshjelpende kontekst, tenkes det i denne sammenhengen på møtesteder som gjør det

mulig å utvikle gode relasjoner (Von Krogh m.fl. 2005:21). Er det en kunnskapshjelpende kontekst i kommunen?

Von Krogh m.fl. (2005) tror at kunnskap er kontekstavhengig og relasjonell. Den skapes gjennom dynamiske prosesser i sosial interaksjon. Den er subjektiv av natur og har dype røtter i individuelle verdisystemer. Kunnskap er essensielt knyttet til menneskelig handling, og den kunnskapsutviklende prosessen avhenger av hvem som deltar, og hvorfor de gjør det (Von Krogh m.fl. 2005:67).

Ba

Begrepet *ba* kommer fra Japan og kan litt romslig oversette med ”sted.” Det ble lansert av filosofen Nishida (1921, 1970), og videreutviklet av ingeniøren Shimizu (1995). Von Krogh m.fl (2005) har tilpasset anvendelsen av begrepet *ba* til forutsetninger for kunnskapsutvikling. De ser for seg et skapende miljø som et sted hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes. Det treger nødvendigvis ikke være et fysisk sted, men kan gjøre bruk av internett på ulike måter, telefonkonferanser, utforming av rom etc. det (Von Krogh m.fl. 2005:67). Begrepet *ba* samler og forener de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling (Von Krogh m.fl. 2005:203). Det finnes mange kontekster for kunnskapsutvikling, og de overlapper hverandre i organisasjonen.

Ba er først og fremst et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og blir ofte definert som nettverk av samhandling (Von Krogh m.fl. 2005:203).

”Byggeklosser” i organisasjonsstrukturen

Fordeling og spesialisering av arbeidsoppgaver på individnivå

Organisasjoner varierer i størrelse og omfanget av ulike oppgaver varierer mye. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at et kjennetegn ved organisasjoner er at de deler en arbeidsoppgave inn i mindre deloppgaver, og at den enkelte arbeidstaker spesialisere seg innenfor de enkelte oppgavene. Når en person gis en posisjon i en organisasjon, gis vedkommende også et arbeids- og ansvarsområde. Dette legger begrensninger på hva den som innehar posisjonen, skal og bør rette oppmerksomheten mot (Jacobsen og Thorsvik 2011:287). Det de ikke sier noe om er mulighetene som ligger i posisjonen, som det trolig er det mer interessant å fokusere på. Det er *der* potensialet i en posisjon ligger. Når man innehar ulike posisjoner i en organisasjon vil naturlig nok informasjonstilgangen være forskjellig fra stilling til stilling.

Slik vil det trolig også være for barnehagemyndigheten i kommunen. Da vil den formelle strukturen ligge som et filter for hva slags informasjon den enkelte selv vil søke etter og eksponeres for (Jacobsen og Thorsvik 2011:288). Når det gjelder barnehagemyndigheten i kommunen, som også i enkelte sammenhenger tillegges rollen som kommunens eierrepresentant (Gottvassli m.fl. 2012), utfører trolig ikke den ene personen *alle* oppgavene som er knyttet til barnehageområdet i kommunen. Hvordan dette er organisert, har sammenheng med antall innbyggere i kommunen, antall barn som har rett til barnehageplass og antall barnehager i kommunen. Det kan variere fra en til flere hundre barnehager i ulike kommuner. Fordelingen av arbeidsoppgaver kan være på både individnivå og på gruppenivå noe avhengig av antall innbyggere i kommunen. Det har sammenheng med hvor mange oppgaver som er lagt til en stilling om de utføres av et individ eller av en gruppe. Da kommer vi over på dette med fordeling og spesialisering på gruppenivå.

Fordeling og spesialisering av arbeidsoppgaver på gruppenivå

På *gruppenivå* angir organisasjonsstrukturen hvilke oppgaver som høres sammen og hvilke stillinger knyttet til oppgavene som skal samles i samme enhet (Jacobsen og Thorsvik 2011:67). Videre skriver de at oppgaver kan struktureres i to hovedgrupper. Den ene er *funksjonsbasert gruppering* som handler om å samle oppgaver med utgangspunkt i deres hovedformål. Da samles alle oppgavene som er nødvendige for å utføre en spesiell tjeneste i samme enhet. En annen måte, innenfor funksjonsbasert gruppering, er å samle alle oppgavene innen et kunnskapsområde eller som bruker samme teknologi i en enhet. Den andre hovedgruppen er organisert etter et *markedsbasert prinsipp*. Det handler om å samle alle oppgavene som henvender seg til en konkret brukergruppe. I kommunen kan det for eksempel være foreldre som har behov for barnehageplass, som er en konkret brukergruppe. En annen måte å samle oppgavene på er etter hvilket geografisk område organisasjonen henvender seg til. Dersom en organisasjon har et utstrakt samarbeid med et annet land kan det være hensiktsmessig og samle alle oppgaver og henvendelser til en avdeling. Det er fordeler og ulemper med begge måtene å gruppere på, noe jeg har valgt å ikke gå inn på i denne avhandlingen.

Barnehagemyndigheten i kommunen hvor intervjuene er gjennomført, har oppgaver som utføres på individnivå, men hun deltar også i et arbeidsfellesskap på gruppenivå i kommunen. Et eksempel på dette er at hun deler rollen som barnehagemyndighet med en rådgiver i

kommunen hvor hun fører tilsyn med de private barnehagene i samarbeid med en barnehagemyndighet fra en av kommunene regionen. Barnehagemyndigheten har inngått et samarbeid med barnehagemyndigheten i de andre kommunene som utøver tilsyn i hverandres kommuner.

Von Krogh m.fl. (2005) skriver at det som skiller en kunnskapshjelpende kontekst fra vanlig samhandling, er at den gir en sosial kontekst som bidrar til å fremme individuelle handlinger og/eller kollektiv utvikling av kunnskap. Makten en person har til å utvikle kunnskap ligger ikke bare innebygd i vedkommende, men i den samhandlingen han har med andre og med omgivelsene. (Von Krogh m.fl. (2005:21-22).

Mål og strategier

Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker fram at organisasjonens mål og strategier er sterke signaler til hva medarbeiderne skal ha fokus på. Slik er det også for barnehagemyndigheten i kommunen intervjuene er gjennomført. Kommunens framtidsbilde er at de skal utøve nyskapende og helhetlig samfunnsutvikling lokalt og regionalt. Kommunen skal bygge tillit og troverdighet gjennom å være åpen, nyskapende og samhandlende. Verdiene er et viktig fundament i kommuneplanens samfunnsdel, og stiller krav til både politikere og administrasjon som skal omsette disse verdiene i praksis. Konkretisering av hva dette innebærer har kommunen nedfelt i en verdimatrise (<http://www.malvik.kommune.no/verdier-og-framtidsbilde.172996.no.html>). Maier m.fl. (2001) sier at i organisasjoner der mål og strategier er mer uklare, vil søking etter informasjon ofte bli friere og mindre forutsigbar (Jacobsen og Thorsvik 2011:287).

Rutiner og prosedyrer

I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) er rutiner og prosedyrer et annet sentralt trekk ved den formelle strukturen. Strukturen definerer et sett beslutningsarenaer, Dette gjelder også for strukturer for hvem som skal være deltagende i prosesser og ikke minst hvem som skal vedta kompetanseplaner for ansatte i barnehagene i kommunen. Ofte har slike beslutningsforaer et mandat som begrenser hvilke saker de skal ta opp. Hvilke aktører som deltar på en beslutningsarena, er viktige for hvilke beslutninger som fattes, og hvordan. Dette kan være knyttet til at man har en spesiell posisjon eller stilling, slik som barnehagemyndigheten i en kommune. Det kan også være at en person har en spesiell utdanningsbakgrunn, jobber med en

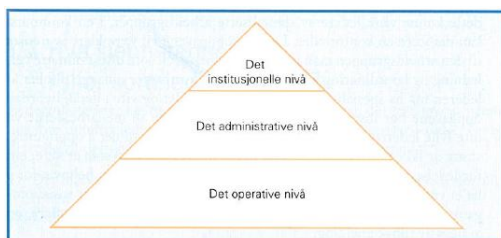
spesiell type problemstilling i organisasjonen eller at han tilhører en spesiell kultur (Jacobsen og Thorsvik 2011:289).

Tid

Å skape den riktige konteksten vil sikre at prosjekter rettet mot kunnskapsutvikling blir gjennomført på en måte som understøtter det skapende element, og at det følges opp av strategien. Det vil i hvert fall stille krav om at det legges et prosjektlag utenpå det tradisjonelle hierarkiet. De ansatte kan da dele tiden sin mellom kunnskapsprosjektene og de mer rutinepregete oppgavene som den tradisjonelle strukturen definerer (Von Krogh m.fl. 2005:121). Når den individuelle kunnskapen som den enkelte innehar deles, forsterkes den når vedkommende inngår i konteksten. Hvor mye tid har barnehagemyndigheten til å inngå i konteksten på grunn av at andre oppgaver også tar tid?

Ledelse på ulike nivåer i organisasjonen

Jacobsen og Thorsvik (2011) har sett nærmere på hva ledere gjør og hvilken effekt lederskap har på de ulike nivåene i organisasjoners hierarkiske struktur. Deres funn viser at det stilles ulike krav til ledere på de ulike nivåene ledere befinner seg. Dette er avhengig av hvilke ressurser de har kontroll over, hvilke grupper i organisasjonens omgivelser de må forholde seg til, hva slags funksjoner i organisasjonen de har hovedansvar for, osv. Dette vil variere på de ulike nivåene i organisasjonen. Ledelse av mennesker er viktig på alle nivåer. Den første forskningen knyttet til ledere var ledere på operativt nivå. I de senere årene har forskningen rettet blikket mer mot ledelse på det institusjonelle nivået. Her møter en ledere med mer status, makt og mulighet til å forme sin egen lederrolle. Det er vanlig å skille mellom tre ledelsesnivåer i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik 2011:383):



Figur 2:15 Ledelsesnivåer i organisasjoner

Kilde: Jacobsen og Thorsvik (2011:383)

Det institusjonelle nivået

På dette nivået finner en toppledelsen for organisasjonen som har hovedansvaret for å formulere overordnede mål, drive med langsiktig planlegging og utarbeide budsjett. I tillegg arbeider de strategisk i forhold til eksterne aktører som kan ha stor betydning for virksomheten. Til dette nivået er det også knyttet viktige symbolfunksjoner. Verdigrunlaget som ledelsen ønsker skal være retningsgivende for organisasjonen utarbeides på dette nivået, og må fremstilles slik at de ansatte kan identifisere seg med det. Symbolfunksjonen fører til at ledelsen vil ha en del arbeidsoppgaver av mer seremoniell karakter, ved å representere organisasjonen. I organisasjoner bygges det ofte opp en toppledelse som består av en ledergruppe hvor medlemmene har spesielle funksjoner som samlet gir en langsiktighet, helhet og sammenheng i organisasjonens arbeid.

Det administrative nivået

Her befinner mellomlederne seg, for eksempel avdelingslederne. De har ansvaret for begrensede områder av organisasjonens virksomhet. En avdelingsleder i en organisasjon befinner seg på dette nivået. I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) er den viktigste funksjonen til mellomlederen er å sette mål for virksomheten, organisere, administrere og integrere arbeidet i den organisasjonsenheten eller mellom de organisasjonsenhetene som han har ansvar for. En annen viktig funksjon mellomlederen har er å være bindeledd til det operative nivået hvor organisasjonens kjerneaktiviteter foregår. Mellomlederen kan også ha en viktig symbolfunksjon knyttet til ledere på det administrative nivået. Dette avhenger ofte av hvor lite synlig toppledelsen er fra det operative nivået i organisasjonen. På dette nivået er kommunens barnehagemyndighet.

Det operative nivået

På dette nivået er lederne som har det daglige oppsyn med og ansvar for kjerneaktiviteten i organisasjonen. I produksjonsbedrifter er det ledere av spesialiserte arbeidsgrupper. Oppgavene er avgrenset til de medarbeiderne lederen har ansvaret for og vil blant annet omfatte veiledning og koordinering av arbeidet. Ledere på dette nivået må i mange tilfeller ha spesialisert kunnskap om arbeidet og vite i detalj hvordan oppgavene bør løses. De nære sosiale relasjonene til medarbeiderne vil ofte fylle lederrollen med sosiale funksjoner knyttet til å oppmuntre, støtte og ikke minst motivere. På dette nivået er styrerne i barnehagen.

Organisasjoners fysiske struktur

Arkitektur og innredning av rom har betydning for hvem som samhandler med hverandre og hvordan ulike sosiale fellesskap etableres og utvikler seg (Jacobsen og Thorsvik 2011:85).

Lokalisering

For mange år tilbake var det av betydning at produksjonsbedrifter etablerte seg i nærheten av der de hadde tilgang til råvarer og/eller transportkanaler. Senere ble dette med kvalifisert arbeidskraft (kompetansekapital) sentralt for hvor organisasjoner etablerte seg. I den senere tid har relaterte kompetansebedrifter samlokalisert seg i nærheten av universitets- og forskningsmiljø i det som i følge Porter (1990) blir omtalt som *industrielle klynger* eller *næringsklynger* (Jacobsen og Thorsvik 2011:85). En kommuneadministrasjons lokalisering er udiskutabel, den er i den kommunen hvor tjenestene skal gis. Trolig var det et hett tema på 1960-tallet da en større sammenslåingsprosess foregikk i Norge (<http://no.wikipedia.org/wiki/Kommunesammensl%C3%A5ing>).

Fysisk utforming

Fysisk utforming handler om hvordan bygget ser ut utvendig og innvendig. Noen organisasjoner er lokalisert i flere bygg som kan ha ligge i nærheten eller ha en lengre fysisk avstand til hverandre. Nærheten til kolleger kan variere fra å ha kontor side om side, i samme etasje, samme bygg, ulike bygg, ulik beliggenhet i kommunen osv. Noen sitter på hvert sitt kontor, mens andre sitter i et åpent kontorlandskap. Ny teknologi som IKT er av stor betydning når avstanden til kolleger det er naturlig å samarbeide med er lokalisert slik at det ikke ligger til rette for de jevnlig treffene. Hvordan bygg er innredet, både i fellesareal og på kontorer, har også betydning for kommunikasjon mellom kolleger og hvordan organisasjonen blir oppfattet av eksternt besøkende (Jacobsen og Thorsvik 2011).

Andre vesentlige sider ved den fysiske utformingen er om den ved enkle grep kan endres eller ikke. Gamle bygninger med tykke murvegger er vanskeligere å flytte på enn lettvegger.



3 Metode

Valg av metodisk tilnærming avhenger først og fremst av tema, problemstilling og forskningsspørsmål som velges i en undersøkelse. I tillegg ligger praktiske rammebetingelser, som tid, ressurser, forskerens kompetanse om ulike metoder og tilgang til datamaterialet til grunn for valg av metodiske tilnærminger (Jacobsen 2005).

I dette kapittelet settes forskningsprosessen inn i en litt større vitenskapsteoretisk ramme. Før jeg gjør rede for valg som er gjort i forbindelse med tilnærmingen til problemstilling og forskningsspørsmål presenteres kort hva forskningsmetode er, hva som ligger i begrepet empiri og min fortolkning av det. Det er en kort beskrivelse av hvordan jeg har valgt å benevne de som deltar i undersøkelsen og hvorfor jeg har valgt å benevne dem som deltakere. Videre redegjøres for valg vitenskapelige ståsted. Intervju som metode blir presentert, det er den metodiske tilnærmingen som er valgt for å besvare problemstillingen. I tillegg redegjøres det kort om dokumentundersøkelser, som er brukt som sekundærinformasjonskilde. Valg av kommune og deltakere blir også begrunnet. Avslutningsvis redegjøres det for min rolle som forsker.

Begrepsavklaringer

Hva er metode?

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* som betyr det å følge en bestemt vei mot mål, forskning (<http://snl.no/metode>).

Tranøy (1986) definerer metode som en fremgangsmåte for å frambringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige og holdbare (Dalland 2000:71). Aubert (1985) definerer metode på følgende måte (Dalland 2000:71):

En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet metoder (Aubert 1985).

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland 2000:71).

Hva er empiri?

Empiri kommer fra det greske ordet *empeirikòs*, som betyr erfaringsmessig. Det er avledet av ordet *emperia* som betyr erfaring. Det innebærer at konklusjoner er basert på sanselig erfaring (<http://no.wikipedia.org/wiki/Empirisk>). Når det stilles spørsmål om hvordan noe er i virkeligheten, er det empiriske spørsmål. Empiri betyr kunnskap som er bygd på erfaring (Dalland 2000:77). Min forståelse av begrepet empiri er i tråd med Dallands beskrivelse. Jeg har valgt ut fire deltakere, som jeg tror har noe å fortelle om det jeg skal undersøke. Det er på den måten et strategisk utvalg av deltakere

Innenfor forskning finnes det en del grunnleggende normer for hvordan en skal gå fram for å få svar på empiriske spørsmål. Normene er å betrakte som idealer og de fleste forskerne gjør sitt beste for å følge dem. I følge Dalland (2000) er anstrengelsene for å følge disse normene det som skiller forskning fra for eksempel journalisters måte å behandle faktiske forhold fra virkeligheten på. Dalland har trukket ut seks sentrale normer fra Hellevik (1999). Normene har sprunget ut fra erfaringer knyttet til kvantitative metoder, men har også overføringsverdi til kvalitative metoder. Disse normene er:

- Resultatene skal være i overensstemmelse med virkeligheten
- Data skal være systematisk utvalgt slik at det skal sikre at data ikke blir valgt ut på en slik måte at det påvirker resultatene i undersøkelsen
- Data skal brukes nøyaktig
- Forskerens førforståelse skal klargjøres
- Resultatene skal være kontrollerbare
- Forkningsvirksomheten bør være kumulativ, dvs. at det bygges på forskning som allerede er gjort.

Benevnelse av de som deltar i undersøkelsen

Jacobsen (2005) bruker benevnelsen informant og respondent og beskriver hva han legger i de to benevnelsene. *Respondenter* er personer som har direkte kjennskap til fenomenet ved at de for eksempel er medlem av en spesiell gruppe. De er representanter for den gruppen som

undersøkes. *Informanter* er personer som ikke representerer den gruppen som undersøkes, men som har god kunnskap om gruppen eller fenomenet. Jeg ser helt klart at det kan være en fordel å skille mellom respondenter og informanter, slik at man kan se om det er de med direkte kjennskap til gruppen eller fenomenet eller om det er de som kun har kunnskap om gruppen eller fenomenet, det henvises til.

Jeg har valgt å benevne alle som deltar i denne undersøkelsen for *deltakere*. Min begrunnelse for å gjøre det er at jeg ønsker å oppnå et likeverdig forhold mellom de som blir intervjuet og intervjuer. Det er et forsøk på å skape en subjekt-subjekt relasjon mellom deltakerne og intervjuer. Begrepene respondent og informant, som Jacobsen(2005) anvender, kan bære preg av en subjekt – objekt relasjon, hvor de som deltar i undersøkelsen og intervjuer ikke trer fram som likeverdige.

Vitenskapsteoretisk ståsted

Induktiv eller deduktiv metode?

Hvilken strategi er best egnet til å finne ut noe om virkeligheten? Den ene strategien blir kalt *deduktiv* eller ”fra teori til empiri”. Det innebærer at man først skaper seg noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, og videre går ut og samler inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. I følge Jacobsen (2005) er forventningene dannet på grunnlag av tidligere empiriske funn og tidligere teorier. Kritikken til denne tilnærmingen til datainnsamling er at den kan føre til at forskeren bare leter etter den informasjonen han eller hun finner relevant, og som ofte vil støtte opp om forventninger forskeren startet undersøkelsen med. Ved at man danner konkrete forventninger, begrenser informasjonstilgangen og viktig informasjon kan bli oversett (Jacobsen 2005:29).

Et alternativ er en *induktiv tilnærming* eller fra ”empiri til teori”. Forskeren går ut i virkeligheten med et åpent sinn, samler inn relevant informasjon og til slutt systematiseres innsamlede data. Teoriene dannes ut fra en slik åpen tilnærming. Målet er at ingenting skal begrense hvilken informasjon den enkelte forsker samler inn. Dette idealet kommer klart fram hos Glaser og Strauss *grounded theory* (grunngitt teori) (Jacobsen 2005:29). I utgangspunktet har jeg et ønske om en induktiv tilnærming, som innebærer å gå fra empiri til teori. Jeg tror ikke det er mulig å si at man bruker bare den ene eller andre strategien, men den ene kan være

dominerende, og kan ha med noen likheter fra den andre. Dette er beskrevet nærmere under ”min rolle som forsker” (s. 59) og under kapittelet ”avsluttende betraktninger”(s. 112).

Grounded Theory

Grounded theory er en av mange mulige teoretiske tilnærminger ved bruk av kvalitative intervjuer. Andre tilnærminger kan være fenomenologi, etnografi eller mer postmodernistisk teoriutvikling (Dalen 2004: 46). Teorien ble utledet av Glaser og Strauss på 1960-tallet og var en reaksjon mot de tradisjonelle induktive og deduktive metodene. En grounded theory-tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den måten ”grounded” i data. Det betyr at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen (Dalen 2004: 46). Kjernen i *grounded theory* er at teoriene som utvikles skal være utledet fra det empiriske datagrunnlaget (Dalen 2004: 47). Ved å ikke ha noen forutinntatte holdninger og forventninger skal forskeren få tak i data som korrekt gjengir virkeligheten i en gitt sammenheng. De skal sikre at informasjonen er relevant og riktig. Deretter kan de utvikle teorier (Jacobsen 2005:29).

Glaser og Strauss ble etter en tid uenige om betydningen av en ren induktiv tilnærming. Glaser hadde fortsatt sterk tro på betydningen av å møte det empiriske materialet så åpent som mulig uten noen form for førforståelse, mens Strauss og Corbin (1990, 1998) i større grad vektla samspillet mellom empirien og forskeren (Dalen 2004:47). Et grunnleggende trekk ved teorien er at utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon. Denne utviklingen skjer gjennom en grundig kodningsprosess. *Koding* er et sentralt trekk ved *grounded theory*, og det er utviklet ulike nivåer i denne prosessen. En grunnleggende operasjon i kodningsprosessen er *systematisk sammenligning*. Den skjer ved at forskeren stadig leter etter likheter og ulikheter innenfor datamaterialet for på den måten å få fram nyanser og variasjoner. Dette gjøres best ved å maksimere og minimalisere forskjeller (Dalen 2004: 47).

Et annet sentralt trekk ved tilnærmingen er *teoretisk sensitivitet*. Det å utøve teoretisk sensitivitet beskrives som spesielle kvalifikasjoner hos forskeren. Denne sensitiviteten kan utvikles ved trening og erfaring. Viktige kvalifikasjoner er evne til innsikt, gi mening til data, forstå de på et mer abstrakt nivå og til å skille det vesentlige fra det uvesentlige (Dalen 2004: 47).

Innen grounded theory-tradisjonen er også utviklingen av analytiske notater, eller *memos* sentralt. Memos er nedskrivning av hendelser og refleksjoner forskeren gjør seg gjennom hele intervjuprosessen. Koding og fortolkning av *memos* inngår som en del av den kvalitative analysen (Dalen 2004: 47).

I forkant av arbeidet med denne oppgaven har jeg fulgt et obligatorisk løp hvor jeg har lest mye teori om kunnskapsledelse og vist ved innlevering av åtte oppgaver og to eksamener hvordan jeg kan anvende den i forståelsen av ulike problemstillinger knyttet til konkrete case fra virkeligheten. Jeg er selvsagt preget av teorien, og kan dermed ikke si at jeg har valgt en ren induktiv tilnærming. På den annen side kan jeg heller ikke si at jeg har valgt en deduktiv tilnærming hvor jeg har skapt meg noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, og gått ut og samlet inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. For meg har tilnærmingen vært en blanding av induktiv og deduktiv metode, med hovedvekt på den induktive tilnærmingen. Begrunnelsen min for å hevde det er at jeg gjennomførte intervjuene med den teoretiske ballasten jeg hadde med meg fra studier. Etter at intervjuene var gjennomførte, transkriberte og analyserte søkte jeg teori som kunne belyse funnene i empirien.

Det fører meg over til grounded theory tilnærming, som tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og er på den måten ”grounded” i data. I følge Dalen (2004) innebærer det at det er deltakernes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen. Jeg følger Strauss` uenighet med Glaser sin tro på betydningen av å møte det empiriske materialet så åpent som mulig uten noen form for førforståelse. Jeg ser at det kan være idealet, men at det mest sannsynlig ikke er tilfelle i virkeligheten. Når en forsker bruker observasjon og/eller intervju innebærer det å bruke seg selv. All informasjon går igjennom den personen som har gjennomført undersøkelsen (Dalland 2000). I min tilnærming kjenner jeg meg igjen i Strauss og Corbin`s (1990, 1998) vekt på samspillet mellom empirien og forskeren. Et grunnleggende trekk ved teorien er at utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon (Jacobsen 2005). Dette er i tråd med hvordan jeg har opplevd at prosessen med denne oppgaven har forløpt.

I forbindelse med bearbeiding av intervjuene systematiserte jeg dem, slik at jeg kunne se hva den enkelte hadde svart på de ulike spørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden var

systematisert under åtte hovedområder. Hvert intervju ble lagt inn i en tabell hvor spørsmål og svar ble systematisert under hovedområdene. Videre markerte jeg svarene med et kodeord, for eksempel kunnskap/kompetanse, for å få en oversikt over empiri som var knyttet til forskningsspørsmålene. Dette gav meg et bilde av likheter og ulikheter i svarene de hadde gitt, og gav meg mulighet til en systematisk sammenligning, noe som er grunnleggende i *grounded theory*. Jeg var alene som intervjuer. Av den grunn valgte jeg å ikke skrive ned hendelser og refleksjoner gjennom intervjuprosessen, *memos*. Min begrunnelse for det var at jeg var redd det kunne forstyrre kontakten mellom deltakeren og meg. Jeg er opptatt av å ha god øyekontakt når to mennesker kommuniserer. Hadde vi vært to til å gjennomføre intervjuet ville jeg også lagt vekt på *memos*. Jeg ser helt klart mange fordeler med å skrive ned hendelser og refleksjoner gjennom intervjuprosessen.

Ekstensiv eller intensiv metode?

Et *intensivt undersøkelsesdesign* kjennetegnes ved at en går i dybden på noen få enheter. Vanligvis er disse enhetene mennesker. Hensikten med slike intensive opplegg er å få et helhetlig bilde av det som undersøkes. Forskeren er opptatt av å få med så mange nyanser og detaljer som mulig, som betyr at han må ha mange variabler. Forskeren ønsker å få fram de individuelle variasjonene og forskjellene om det som undersøkes, men har samtidig lyst til å få fram likheter. Et ønske er å få fram den enkeltes forståelse og fortolkning av det som undersøkes (Jacobsen 2005:89).

Et *ekstensivt undersøkelsesdesign* kjennetegnes med mange undersøkelsesenheter, og er dermed en bredere tilnærming. Det blir også benevnt som utvalgsundersøkelser fordi det involverer store utvalg av enheter, ofte flere tusen individer. Desto mer ekstensivt undersøkelsene blir jo mer generelle blir de. Individuelle forskjeller og nyanser forsvinner. De blir også mer generelle i betydningen generaliserbare, dvs. at funnene i mange enheter kan overføres med større sikkerhet til andre enheter. (Jacobsen 2005:93-94).

Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om å gå bredt ut og gjennomføre spørreundersøkelser i flere kommuner i ulike fylker. Begrunnelsen min for det var at mine funn og analysen av dem kunne være mer generaliserbar og kanskje mer interessant for kommuner og fylker. I tillegg hadde jeg tenkt å gå i dybden og intervju to til tre personer, med ulik faglig bakgrunn, som innehadde rollen som barnehagemyndighet/barnehageeier i kommunene.

Tidlig ble jeg utfordret på å begrense omfanget av innhenting av empiri og finne en metode som var hensiktsmessig innenfor rammene for avhandlingen. Valget falt da på et intensivt undersøkelsesdesign med intervju av fire deltakere fra samme kommune, men i ulike stillinger og på ulikt nivå i organisasjonen. Jeg var interessert i få tak i den enkeltes oppfatning av fenomenet jeg undersøkte, for å finne svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Konklusjonene i avhandlingen er trolig ikke allmenngyldig, men de kan være et utgangspunkt for en videre studie av fenomenet hvor forskeren kan gå bredere ut og gjennomføre spørreundersøkelser i utvalgte kommuner i ulike fylker i Norge.

Intervju som metode

Mitt valg av metode ble en kvalitativ tilnærming ved gjennomføring av fire halvstrukturerte intervju som ble gjennomført ansikt til ansikt, noe som i følge Jacobsen (2005) er mest vanlig. Intervjuet kan også skje via telefon eller over internett.

Det halvstrukturerte intervjuet er i følge Postholm og Jacobsen (2011) et mer åpent og induktivt enn et strukturert intervju, som kan betegnes som mer lukket og deduktivt (Postholm og Jacobsen 2011:75). Intervjuer har da på forhånd utarbeidet relevante spørsmål, men er også åpen for at det kan tas med tema som ikke var planlagt på forhånd. Det er dette Jacobsen (2005) omtaler som *prestrukturering*, hvor man på forhånd bestemmer seg for elementer en skal konsentrere seg om spesielt, som for eksempel ulike tema i intervju. Intervju kan gjennomføres med ulik grad av strukturering fra helt lukkede intervju hvor det er utarbeidet faste svaralternativer i en fast rekkefølge til helt åpne intervjuer med samtale uten intervjuguide, uten sekvens i samtalen (Jacobsen 2005: 143). Jeg har valgt halvstrukturert intervju (middels strukturingsgrad) hvor jeg på forhånd har utarbeidet en intervjuguide inndelt i hovedområder med flere spørsmål knyttet til de ulike områdene. Jeg valgte i tillegg å stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av det deltakeren formidlet.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere transkribert og analysert. Jeg noterte ikke noe skriftlig under intervjuet. Begrunnelsen for det har jeg redegjort for tidligere i avhandlingen (s. 54).

I følge Jacobsen (2005) egner denne metoden seg best når relativt få enheter skal undersøkes, noe som var tilfelle i min undersøkelse. Jacobsen (2005) sier videre, at intervju er en tidkrevende metode, hvor intervjuet skal forberedes ved å utarbeide en intervjuguide og avtale tid og sted hvor det skal gjennomføres. Det kreves at en setter av tid til intervjuet og i tillegg må ofte intervjuer forflytte seg dit hvor deltakerne befinner seg.

Intervjuguiden ble utarbeidet etter en lang prosess med å konkretisere og tydeliggjøre problemstillingen, som også i etterkant av intervjuene har blitt enda mer tydeliggjort. I etterkant ser jeg at jeg kunne ha foretatt et prøveintervju, for på den måten å skaffe meg et inntrykk av om spørsmålene ville fange opp det jeg var ute etter å undersøke. Ved en senere undersøkelse med bruk av intervju som metode vil jeg gjennomføre et prøveintervju med en testperson som tilhører samme gruppe som de endelige intervjupersonene.

Jeg valgte å gjennomføre åpne individuelle intervju med fire personer fra samme kommune; barnehagemyndigheten, rådgiver for barnehage og skole, styrer i kommunal barnehage og styrer i privat barnehage. Alle var positive til å bidra. Barnehagemyndigheten avklarte med sin leder om kommunen gav tillatelse til at jeg brukte dem som deltakere.

Utfordringen ved gjennomføringen av intervjuene var å finne tid som passet for deltakerne og meg. På grunn av at en av deltakerne ble sykmeldt tok det ca. en måned før jeg fikk gjennomført alle intervjuene. Tre av de fire intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplasser. Alle tre ble gjennomført uforstyrret. Jeg ser at det kan være en fordel å gjennomføre intervju på et nøytralt møterom og ikke på kontoret til den som blir intervjuet, noe som var tilfelle ved ett av intervjuene. Et intervju ble foretatt hjemme hos meg pga. praktiske forhold. Det er ikke ideelt, men pga. at deltaker og jeg kjente hverandre litt fra før fikk jeg gjennomført intervjuet på en god måte.

Jacobsen (2005) poengterer at personlige og åpne intervjuer vil gi en stor datamengde, noe også jeg har erfart ved gjennomføring av fire intervju. Det har gått med mye tid til å transkribere intervjuene. Transkriberingen valgte jeg å gjøre selv, noe jeg ser som en stor fordel for å få tak i det deltakerne sier. Ved å lytte og lytte på nytt igjen gjør at man blir godt kjent med materialet som en senere skal analysere. Systematiseringen av data gav meg en ryddigere oversikt over materialet jeg hadde.

Fordeler og ulemper av ulike metoder ved intervju

Jacobsen (2005) trekker fram fordeler og ulemper ved å gjennomføre intervju ansikt-til ansikt, via telefon eller via e-post/internett. I dag kan også "skype" og andre kommunikasjonskanaler via internett være listet opp. Når det gjelder ansikt-til-ansikt-intervju er en ulempe at det er tidkrevende og kostnadskrevenende ved at man ofte må forflytte seg fra et sted til et annet. Fordelen med det er at det kan se ut til at det er lettere å snakke om følsomme tema ved å være fysisk tilstede når intervjuet gjennomføres enn når det er via telefon eller internett. Det er lettere å oppnå personlig kontakt og et klima for fortrolighet når man møtes enn via telefon og internett. I følge Jacobsen (2005) er informanten mer ærlig i et intervju ansikt-til-ansikt. Sannheten kommer mer fram og en annen fordel er at intervjuer kan observere informantens kroppsspråk (Jacobsen 2005:143).

Jeg ser helt klart alle fordelene Jacobsen (2005) trekker fram ved ansikt-til-ansikt-intervju. Samtaler ansikt-til-ansikt er noe de fleste er vant med, og stort sett fortrolige med. Oppvarmingstiden før intervjuet starter forløper mer naturlig når man fysisk er til stede og kan småprate over en kopp kaffe. I dag er også de fleste fortrolige med andre kommunikasjonskanaler, men for meg blir det en mer unaturlig måte å gjennomføre et intervju på enn når to personer er fysisk til stede i samme rom hvor intervjuet gjennomføres. Jeg er opptatt av deltakerens kroppsspråk og også mitt eget i intervjusituasjonen. Et nikk, rynking på panna, ivrige øyne, risting på hodet osv. er viktige signaler som man mister via telefon, e.post/internett. Selvsagt kommer dette også fram ved bruk av "skype" og lignende kommunikasjonskanaler. Det kan skape en situasjon som medfører at både deltakeren og intervjuer blir stresset, noe som kan gi uheldige utslag på hva en får ut av intervjuene. Det å bli intervjuet kan i utgangspunktet oppleves som en stressfaktor. Deltakeren kan ha forventninger til seg selv om at han skal avgi gode og fyldige svar. Trolig vil en kommunikasjonskanal som "skype" og lignende øke forventningspresset og prestasjonspresset fordi det er en kommunikasjonskanal som ikke alle ennå er fortrolige med.

Jacobsen (2005) trekker fram at telefon- og internettintervju har sine sterke sider med lave kostnader. I tillegg har det en mer anonymisert form, noe som kan minske anonymiseringseffekten. Jacobsen (2005) sier videre at det kan det se ut som om personlige intervjuer innebærer færre og mindre alvorlige trusler både mot gyldighet og pålitelighet enn

åpne intervjuer gjennomført via telefon eller internett, noe som jeg også mener er et argument for ansikt-til-ansikt-intervju (Jacobsen 2005:144).

Bruk av intervjuguide

Jeg valgte å utarbeide en intervjuguide i forkant, hvor jeg hadde noen hovedtemaer jeg ville ha belyst. Intervjuguiden var tilpasset de ulike nivåene i organisasjonen, men hadde de samme hovedtemaene. Under hvert hovedtema hadde jeg utarbeidet en del spørsmål til utdyping.

Å utarbeide en intervjuguide kan av noen oppfattes som en *pre-strukturering* dvs. en form for lukking av datainnsamlingen, og at den kvalitative tilnærmingen utvannes (Jacobsen 2005:144). I følge Jacobsen (2005) vil denne tilnærmingen uten noen form for strukturering føre til at data blir så komplekse at det nesten blir uoverkommelig å analysere dem. Jeg opplevde det som en fordel å ha strukturert intervjuet i noen hovedtema da jeg skulle analysere dataene. Som nevnt tidligere stilte jeg spørsmål under hvert av hovedtemaene, i tillegg til at det ble stilt oppfølgingsspørsmål knyttet til det deltakerne brakte inn. Det er med på å redusere pre-struktureringen, dvs. og på forhånd lukke datainnsamlingen. Til slutt i alle intervjuene åpnet jeg opp for at deltakerne kunne få tilføre flere momenter de mente kunne belyse problemstillingen. Det ble gjort for å sikre at jeg ikke skulle legge noen begrensninger på det som skulle bringes fram. Jacobsen (2005) hevder at det alltid vil forekomme en viss *pre-strukturering*, selv om denne er ubevisst. Alle har med seg noen forforståelser før de starter datainnsamlingen. Det er derfor viktig å gjøre disse eksplisitt i et hvert forskningsarbeid (Jacobsen 2005:144). Dette har jeg redegjort for når jeg skriver om ”Min rolle som forsker” (s. 59).

Dokumentundersøkelser

Jeg har valgt å supplere intervjuene med sekundærdata, dokumenter som er nedtegnet av andre. Dokumentanalyse er en systematisk analyse av skrevne og audiovisuelle dokumenter som ikke er produsert av forskeren selv (Jacobsen 2005:163) Jeg antar at dokumentundersøkelser har en verdi fordi at de er utarbeidet helt uavhengig av min undersøkelse. Dokumentene jeg har analysert er hovedsakelig offentlige dokumenter.

Valg av kommune og deltakere

Valg av kommune

Undersøkelsen avgrenses til å gjelde en kommune hvor fire personer intervjues. Valg av kommune ble gjort blant annet av praktiske hensyn i forhold til fysisk avstand fra jobb og hjemsted og på grunn av at det er en kommune jeg tidligere ikke har hatt samarbeidet med i utvikling av langsiktige og prosessuelle kompetanseopplegg.

Valg av deltakere

I undersøkelse rettes fokuset på hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne. Problemstillingen gir noen føringer for hvem jeg bør kontakte. Barnehagemyndigheten (benevnes som virksomhetsleder for barnehagene i kommunen) og styrere utkrystalliserer seg som selvsagte deltakere. Da jeg kontaktet barnehagemyndigheten ble jeg gjort oppmerksom på at det for ca. et halvt år siden ble tilsatt en rådgiver i rådmannens fagstab som blant annet også skulle ha rollen som barnehagemyndighet.

De to styrerne ble valgt ut i samråd med barnehagemyndigheten i kommunen. Jeg hadde på forhånd bestemt at det skulle være en styrer fra privat og en fra kommunal barnhage. Begrunnelse for det er at jeg ville ha mulighet til også å se hvordan barnehagemyndigheten involverer de private barnehagene i kompetanseutviklinga.

For å anonymisere deltakerne har de fått fiktive navn i avhandlingen.

Min rolle som forsker

Førforståelsen

Dalland (2000) sier at i arbeidet med undersøkelser bringer alle med seg en førforståelse av det de vil undersøke. På forhånd har en tanker om det som skal undersøkes og kanskje om hva en tror en vil finne. Ingen møter med ”blanke ark”. Ved å være seg bevisst denne førforståelsen en bringer med seg, vil det være lettere å skille den fra de nye inntrykkene en møter. Tranøy (1986) sier at det er i slike sammenhenger at ens fordommer settes på prøve (Dalland 2000: 80). Jeg har arbeidet i ulike stillinger i barnehagesektoren i over seksten år og har innehatt stillinger både som barnehagemyndighet og styrer. I dag er jeg tilsatt som fagkonsulent ved en høyskole, og har blant annet som oppgave å bidra med utvikling av kompetanseopplegg for ansatte i barnehagene i Norge. I det arbeidet samarbeider jeg mye med barnehageeiere, barnehagemyndigheten og styrere i kommunene. Selvsagt har jeg

reflektert mye over hvordan barnehagemyndigheten leder arbeidet med kompetanseutvikling og har også noen tanker om hva som er viktig for å lykkes. Jeg er klar over denne førforståelsen og skal være den bevisst i min analyse og drøfting av empirien.

Både observasjon og intervju innebærer å bruke seg selv. All informasjon går igjennom den personen som har gjennomført undersøkelsen. Det er gjennom den enkeltes temperament at noe er sett eller hørt og videre blir valgt ut som data. Det skjer alltid et utvalg, og dette utvalget påvirkes av vår personlighet. Det den enkelte bærer med seg av forhistorie, kunnskap og holdninger, virker også inn på hvordan en i neste omgang tolker og bearbeider data (Dalland 2000:85). Ved enhver undersøkelse går all informasjon igjennom personen som har gjennomført undersøkelsen, og er ikke noe spesielt ved denne undersøkelsen.

Det er viktig å gjøre sin førforståelse eksplisitt i et hvert forskningsarbeid (Jacobsen 2005:144). Valg av problemstilling og utformingen av den er preget av min førforståelse og mine antagelser. Jeg er interessert i å se nærmere på ledelse av kompetanseutvikling i samhandler med andre mennesker, styrerne. Jeg er opptatt av å se på hva som skjer i møte mellom mennesker, de samskapte prosesser og hva det medfører av nytenkning og utvikling. Barnehagemyndigheten har også oppgaver som godkjenning og tilsyn av barnehager, kommunal saksbehandling, fordeling av offentlig tilskudd til barnehager etc. Alt dette har også hver sin måte noe å gjøre med temaet kompetanseutvikling, men er noe jeg har valgt å ikke undersøke nærmere.

Nærhet og distanse

Det er også et ideal om å minimere eller aller helst eliminere forskerens effekt på det han studerer. Det skal tilstrebes at virkeligheten ikke skal forstyrres av forskeren. Dette idealet fremhever at det bør være et skille mellom forskere og det fenomenet som skal undersøkes. Det sentrale blir avstanden mellom forsker og forskningsobjekt. Idealet er repliserbarhet dvs. at en annen forsker, som gjennomfører et identisk forskningsopplegg, kommer fram til samme resultat (Jacobsen 2005:30).

Det har blitt hevdet at den sterke vektleggingen av avstand mellom forsker og deltaker har gjort forskningen dårligere. Avstanden kan føre til at forskeren ikke får mulighet til å gå dypere inn i deltakerens forståelse og fortolkning (Jacobsen 2005:30). Trolig vil forskere

alltid påvirke i mer eller mindre grad det de forsker på, med det utgangspunktet vil forskning trolig aldri være helt nøytral (Jacobsen 2005). I utvalg av deltakere var, for meg, to kjente fra før og to var helt ukjente mennesker. Etter å ha gjennomført intervjuene kan jeg se og høre at jeg kommer dypere inn i tematikken i intervjuene med dem jeg kjente fra før. Deltakerne virket uredde for å gå dypere inn i tematikken, og som intervjuer greide jeg bedre å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette kan være en indikator på at nærhet kan bidra til at forskningen blir bedre, at man kommer dypere inn i temaet det forskes på. Det kan også ha sammenheng med at de jeg kjente ble intervjuet som nummer tre og fire. Jeg hadde da opparbeidet litt erfaring i intervjusituasjonen i tillegg til at jeg kunne bygge på det de andre deltakerne hadde fortalt. Jeg vil ikke hevde at jeg som forsker ikke påvirker deltakerne. I alle møter mellom mennesker antar jeg at partene påvirkes av hverandre. Jacobsen (2005) sier at alle former for undersøkelser innebærer en eller annen form for kontakt mellom forsker og informant. Det vil alltid finnes en eller annen form for undersøkelseeffekt (Jacobsen 2005:30). Han sier videre at det har kommet en kritikk mot dette idealet som går ut på at forskning aldri kan fri seg fra de såkalte forskningseffekter, dvs. at forskeren selv påvirker resultatet.

Undersøkereffekt

I tillegg til førforståelser og fordommer kan i følge Jacobsen (2005) undersøker ha en effekt på det fenomenet som undersøkes. Ved intervju kaller Jacobsen det for *intervjuereffekt*. I det legger han at samtaler formes både i stil og innhold av personene som deltar. Den som intervjues blir påvirket av intervjuerens utseende, kleskode, hvordan han snakker, bruker kroppsspråket osv. (Jacobsen 2005:226). Jeg opplever en gjensidighet i påvirkningen. Den går ikke bare en vei. Væremåten til den som blir intervjuet påvirker også meg som intervjuer. De to første intervjuene ble gjennomført med personer jeg aldri hadde møtt. Jeg opplevde at den ene deltakeren var litt anspent og gav korte svar på spørsmålene. Dette medførte at jeg også ble mindre ledig i stilen. Jeg kjente at jeg ble mer rutinert i intervjusituasjonen etter hvert. Jeg ser at rekkefølgen deltakerne blir intervjuet i kan bli påvirket av min måte å intervju på, slik at de ikke får fram all kunnskapen de har om fenomenet. De to siste intervjuene ble gjennomført med personer jeg kjente noe til fra før, og det førte til at vi fikk til gode samtaler og kom dypere inn i det jeg ville finne ut noe om. Selv om jeg har anstrengt meg for å bringe inn alle deltakernes stemmer i presentasjonen av empirien ser jeg at de to siste som ble intervjuet har fått en større plass enn de to første.

Redegjørelse for min posisjon

Utgangspunktet for den som skal utføre en undersøkelse, er forskjellig alt etter om vedkommende kommer utenfra eller allerede er en del av feltet som skal undersøkes. Ofte blir det sett på som en fordel at forskeren kommer utenfra. Da er en fri for bindinger og hensyn til det feltet som skal undersøkes. Forskeren møter feltet med nytt blikk og med distanse til problemet. Distanse blir ofte fremhevet som en metodisk fordel, men som Patton (1980) sier: ”Distanse garanterer ikke objektivitet, det garanterer bare distanse.” Når en befinner seg som ansvarlig deltaker i feltet som skal undersøkes, må en innrette seg etter det og utnytte de fortrinnene det gir (Dalland 2000:86). Jeg er ikke en del av det feltet jeg skal undersøke, men har innehatt samme type stillinger i en annen kommune, og har derfor god kjennskap til hva det innebærer å ha de ulike stillingene og arbeide med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene. Selv om jeg ikke er en del av feltet som skal undersøkes, kan det være at jeg i kraft av min stilling, som fagkonsulent, ved DMMH påvirker deltakerne og de svarene de gir meg. Deltakerne har kjennskap til hvor jeg jobber, mitt arbeidsområde og vet at jeg har et faglig engasjement knyttet til kompetanseutvikling på ulike nivå i barnehagesektoren i kommunene. Ville deltakerne ha gitt meg andre svar dersom jeg hadde hatt en stilling som barnehagemyndighet eller styrer? Deltakerne kan også ha en førforståelse av hvilke forventninger jeg har til svarene de gir. Ettersom jeg arbeider ved en høyskole med etter- og videreutdanning kan intervju oppfattes som kontrollerende når jeg stiller deltakerne spørsmål knyttet til blant annet begrep som kunnskap og kompetanse. Det kan virke hemmende på deltakerne.



4 Presentasjon og drøfting av empiri

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstår barnehagemyndigheten og styrere begrepene *kunnskap* og *kompetanse*?

Bakgrunn for spørsmålet

Jeg har valgt å starte med å se nærmere på deltakernes forståelse av begrepene *kunnskap* og *kompetanse*. Deres forståelse av begrepene kan være et viktig utgangspunkt for hvordan de

planlegger, tilrettelegger og leder kompetanseutviklingen, som skal involvere og berøre alle ansatte i barnehagesektoren i kommunen. Trolig vil det også påvirke hvilken oppfatning de har av hvordan kompetanse skapes. Dette vektlegger også Schei og Kvistad (2012) når de poengterer at når ledere ikke er seg bevisst eget kunnskapssyn og syn på kompetanse, vil de gjøre mange investeringer til lite nytte i barnehager (Schei og Kvistad 2012:97). I tillegg til å finne ut hvilken forståelse de har av begrepene vil det være interessant å se om det er samsvar eller stor ulikheter i deres fortolkninger av begrepene. Dersom det er store sprik kan det være en utfordring hva de vil vektlegge og hvordan de mener kompetanseutvikling bør tilrettelegges og ledes.

Begrepene kunnskap og kompetanse

I intervjuene blir alle deltakerne spurt om hva de legger i begrepene kunnskap og kompetanse. Kunnskap og kompetanse er to begrep som mange legger det samme i. Det er ikke alltid at de skilles som to begrep, men at det legges samme betydning inn i dem. Begrepene brukes ofte i barnehagesektoren, gjerne når det er snakk om kvalitet på tilbudet som gis til barn.

En av deltakerne skiller så og si ikke mellom begrepene når han sier:

Ja, jeg ser det nesten sidestilt jeg. At det er litt likt. Jo større kompetanse vi har, desto større kunnskap har vi også desto større kvalitet har vi – som regel. Men det handler om egnethet også (Berit).

Når deltakeren sier at jo større kompetanse en har, desto større kunnskap, så kan det uttrykke en forståelse av at høy kompetanse krever høy kunnskap. På den annen side kan det forstås som at høyere kompetanse fører til at en må høyne sin kunnskap om ulike fenomener. I tillegg sier deltakeren at det handler om egnethet. På den måten kan det se ut som om han legger til en tredje dimensjon. Begrepet *egnethet* gir meg assosiasjoner til personlige egenskaper som personlig fremtreden, kontaktskapende evner, humoristisk sans, kreativitet, utholdenhet, ærlighet, initiativtagende, gjennomslagskraft, analytiske evner, evne til å organisere, motivasjon, selvinnsikt osv. Dette er komplekse egenskaper som er sammensatte. Begrepet egnethet handler om hvorvidt en person er skikket for en jobb eller ikke. Når Berit nevner egnethet er hun inne på dette med *dyktighet* og *kyndighet*. *Dyktighet* handler om fortrolighet

med praksisen i yrket å ha utviklet et reflektert forhold til den pedagogiske prosessen en selv er en del av (Schei og Kvistad 2012:110).

En persons holdninger og verdier er også viktige når en skal vurdere om en person er egnet eller ikke. Lai (2004) poengterer at holdninger påvirker direkte hvordan den enkelte utfører sine oppgaver. Det er av den grunn viktig indikator på om en person er kompetent eller ikke og egnet i utførelse av en jobb. En persons holdninger kommer spesielt til syne i oppgaver som omhandler det å arbeide med mennesker. Ansatte i barnehagen er et eksempel på dette. De utfører sitt pedagogiske arbeid med små barn og deres foreldre. Dette skjer i et nært samarbeid og samspill med kolleger. Den ansattes verdier, menneskesyn og syn på barn og barndom vil tydelig tre fram. Lai (2004) poengterer også at holdninger har betydning for kompetanse i en videre forstand. Holdninger påvirker tilegnelse så vel som utnyttelse av kompetanse. Det gjør det nødvendig å se på ulike type holdninger i kompetansesammenheng. Lai (2004) skiller mellom jobbrelaterte holdninger og selvrefererende holdninger. *Jobbrelaterte holdninger* innbefatter meninger, oppfatninger og verdier som direkte er knyttet til aktuelle oppgaver og funksjoner. *Selvreflekterende holdninger* som er subjektiv mestringstro og selvfølelse i tillegg til motivasjon og vilje. Denne type holdninger i det Lai (2004) kaller individuelle realiseringsbetingelser for kompetanse.

Det er kanskje ikke så underlig at deltakeren sidestiller begrepene, og ikke har en klar for mening om hva de legger i begrepene. Forfattere som forsøker å beskrive og definere hva de legger i disse begrepene er også uenige i hva som ligger i det ene og det andre begrepet. Nordhaug (1994) definerer kompetanse på følgende måte:

Kompetanse består av kunnskaper, ferdigheter, og evner som skal brukes til produktive formål i bedriften Nordhaug (2008:155).

Lais (2004) definisjon av kompetanse:

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

Grønhaugs (2008) oppfattelse av kunnskap:

I dag oppfattes kunnskap som innsikt man tror på og som det er stor grad av enighet om. Han trekker fra at man kan tilegne seg kunnskap på flere måter gjennom blant annet erfaringslæring og forskning (Nordhaug 2008:201).

Bare ved å se på disse tre forfatterens beskrivelse av begrepene kunnskap og kompetanse så kan en se at de legger komponenter med samme betydning inn i de to ulike begrepene. Det Lai (2004) omtaler som ferdigheter er den kompetansekompontenten som er nærmest knyttet til konkret og praktisk handling og benevnes av Grønhaug (2008) som erfaringslæring. Lai (2004) trekker inn tre av komponenter som Nordhaug (2008) anvender for å definere begrepet kompetanse, men hun legger til dette med holdninger som en ny komponent. Det at deltakerne ser på begrepene som nært knyttet til hverandre, og så å si sidestilt, kan ha sitt opphav fra at det ikke finnes en klar oppfatning av hva som ligger i de ulike begrepene. En av deltakerne beskriver begrepene på følgende måte:

Jeg synes jo det går mye over i hverandre, men kompetanse og kunnskap handler jo om alt det du har fått av påfyll, alt det du har lært. Men like mye om erfaringer, like mye all den tause kunnskapen. Ferdigheter, vi er god på noe og mindre god på andre ting. Kompetanse og kunnskap at de blir satt sammen, at de utfyller hverandre (Vigdis).

Her bringer deltakeren inn flere utdypende momenter, som påfyll, læring, erfaringer, taus kunnskap og ferdigheter, når hun forsøker å sette ord på hva han legger i de to begrepene. Deltakeren omtaler begrepene under ett, og det kommer ikke klart fram om de nye momentene han trekker inn knyttes til det ene eller det andre begrepet. Påfyll kan være en beskrivelse som gir assosiasjoner til en form for passivitet, at man ikke er aktiv i egen læring. Det er en beskrivelse som kan knyttes til læring slik den tradisjonelt foregikk i norsk skole. En ser da for seg læreren som formidler faktakunnskap til elevene. Denne måten å lære på ligger nært opp til *episteme*, en av Aristoteles` kunnskapsformer som overleveres ved formidling og lesing. Videre sier deltakeren at kompetanse og kunnskap handler om erfaringer og ferdigheter. Denne kunnskapsformen er det Aristoteles har kalt *tekne*, som er knyttet til det å ha praktisk kunnskap. Johannesen (1988) kaller denne kunnskapsfomen for ferdighetskunnskaper. Det handler om noe vi gjør, og kunnskapen er i stor grad kroppsliggjort. (Schei og Kvistad 2012). Den kunnskapen omtales ofte som taus kunnskap,

noe som også denne deltakeren knytter til begrepene kunnskap og kompetanse. Schei og Kvistad (2012) sier videre at øvelse og ferdighetstrening legger grunnlaget for et vidt handlingsrepertoar som har betydning for utøvelse av skjønn, og som igjen er en del av den praktiske klokskapen, som Aristoteles kaller *fronesis*. Gustavsson (2000) benevner denne kunnskapsformen som *praktisk klokskap*.

Kunnskapsbegrepet

Deltakerne sier at begrepene er nært knyttet til hverandre, men jeg oppfatter at de har en klarere formening om hva de legger i kunnskapsbegrepet enn i kompetansebegrepet. Flere knytter kunnskap til faktakunnskap og det en kan erverve seg gjennom å lese (Vigdis og Astrid). En av deltakerne sier det veldig klart:

Kunnskap er noe du kan tilegne deg gjennom å lese ting (Astrid).

Vigdis sier videre:

Kunnskap, du må jo få det fra en plass. Du må jo ha noen systemer som gjør at du tar utdanning eller (Vigdis).

Begge deltakernes beskrivelse ligger veldig nært opp til Aristoteles beskrivelse av *episteme* som kan forstås som teoretisk og vitenskapelig kunnskap som i dag kan knyttes både til den naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige tradisjonen. Denne kunnskapen finnes i bokform eller på internett før den internaliseres i det enkelte menneske. Den overleveres ved formidling og lesing (Schei og Kvistad 2012). Det kan se ut som deltakeren har en forståelse av at kunnskapsbegrepet utelukker flere av de komponentene. Deltakerne utelukker blant annet erfaringslæring, som også omtales som ferdighetslæring i kunnskapsbegrepet. Det er interessant at Vigdis i et annet sitat trekker fram at kunnskap og kompetanse handler om erfaringer og *alt* det en har lært. Det er med på å bekrefte at deltakerne bruker begrepene om hverandre. Det kan se ut som deltakeren knytter det strukturelle perspektivet til kunnskapsbegrepet. I følge Irgens (2007) tar dette perspektivet utgangspunkt i at kunnskap er objektive fakta og som noen mennesker og organisasjoner har. Kunnskap er et resultat av en intellektuell prosess og blir betraktet som en beholdning. En annen deltaker beskriver kunnskap og kompetansebegrepet på følgende måte:

Kunnskap er en liten bit av kompetansen. Kompetansebegrepet inneholder jo veldig mye (Jo).

Dette utsagnet kan gi en indikator på at deltakeren tolker kunnskapsbegrepet som smalere enn kompetansebegrepet. Deltakeren uttrykker at kompetansebegrepet er bygd opp av flere komponenter, hvor kunnskap er en av dem. Han sier ikke noe om hva de andre delene i begrepet kompetanse består av. En annen deltaker sier følgende:

For meg er kompetanse noe som har både en teoretisk og en praktisk bit (Astrid).

Her bringer deltakeren inn Aristoteles andre kunnskapsform *tekne*, som er knyttet til det å ha praktisk kunnskap og ferdigheter (Schei og Kvistad 2012). Når deltakeren beskriver begrepet kompetanse trekker hun inn at det har en teoretisk og en praktisk bit. Med dette utsagnet kan det se ut som deltakeren har en forståelse av at kunnskap er en komponent i begrepet kompetanse. Deltakeren knytter kompetansebegrepet mer opp til det prosessuelle perspektivet, hvor kunnskap, er en del av kompetansebegrepet. *Det prosessuelle perspektivet* representerer den sosiale forståelsesrammen, og tar utgangspunkt i at kunnskap er sosialt konstruert og noe som utvikles i samspill og i relasjoner mellom mennesker. Denne dynamiske forståelsesrammen vektlegger selve kunnskapsprosessen like mye som kunnskap. I tillegg og med at kunnskap er kroppsliggjort i mennesker og knyttet til handling og praksis, ses tause og eksplisitt kunnskap i sammenheng (Irgens 2007:59).

Denne deltakeren tar utgangspunkt i egen yrkesutøvelse for å forklare hva hun mener er forskjellen på kunnskapsbegrepet og kompetansebegrepet.

Jeg tenker på det, at det er det jeg kanskje kjenner på i rollen min. Jeg har ikke bare kunnskapen, men jeg har kompetansen. Men det med å forstå hva som faktisk skjer ute i drifta, Det mener jeg er kompetansen (Astrid).

Det deltakeren prøver å si med dette kan være at hun mener at dersom en har kompetanse har en ikke bare den samlede kunnskapen, men også ferdigheter, evner og holdninger som gjør en i stand til å innfri kravene til en stilling. Hun trekker fram det Schei og Kvistad (2012) benevner som *dyktige* og *kyndige* medarbeidere. Denne måten å forstå kompetanse på er i tråd

med Lai (2004) definisjon av kompetanse:

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

Det Astrid er inne på når hun snakker om å forstå hva som skjer i organisasjonen kan også handle om *visdom* og *klokskap*. Schei og Kvistad (2012) sier at øvelse og ferdighetstrening legger grunnlaget for et vidt handlingsrepertoar som har betydning for utøvelse av skjønn, og som igjen er en del av den praktiske klokskapen, som Aristoteles kaller *fronesis*. Gustavsson (2000) ser på denne kunnskapsformen som *praktisk klokskap*. Det kan være denne praktiske klokskapen deltaker 2 er inne på når han snakker om å forstå hva som skjer. Gottschalk (2004) bruker begrepet *visdom*, som er kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Gottschalk (2004) sier at visdom er kunnskap til å handle effektivt, inkludert det å vite når man ikke bør handle. Brunstad (2009) sier det med litt andre ord: Den kloke kan forutse konsekvensene av handlingene, før handlingene er utført. Den kloke har således evne til kreativitet og improvisasjon (Brunstad 2009:77). Utøvelse av skjønn og omdømme krever *fronesis* som kunnskap.

Kompetansebegrepet

En av deltakerne kommer inn på dette med *holdninger*, som i følge Lai (2004) er en komponent i kompetansebegrepet. Han beskriver kompetansebegrepet på følgende måte:

Kompetansebegrepet inneholder veldig mye. Det viktigste for en som skal arbeide i barnehage, er at han er i stand til å reflektere, se sin egen rolle i samspill med barn og voksne (Jo).

Lai (2004) poengterer at holdninger påvirker direkte hvordan den enkelte utfører sine oppgaver. Det er av den grunn en viktig indikator på om en person er *kompetent* eller ikke. En persons holdninger kommer spesielt til syne i oppgaver som omhandler det å arbeide med mennesker. Deltakeren er inne på dette med å reflektere over egen væremåte i møte med barna og sine kolleger. Det er en metode for å se tilbake på egen væremåte, hvordan en utfører jobben i samspillet med barna og kolleger. Refleksjonen vil trolig gi indikatorer på en persons holdninger til utførelse av sitt arbeid. En deltaker kommer også inn på dette med holdninger

og verdier når hun sier:

Men det handler om egnethet også (Berit).

Her kommer deltakeren inn på *personlige trekk* hos de ansatte. Det leder over til et annet tema, som for førskolelærere møter allerede under utdanningen. Førskolelærere blir skikkethetsvurdert under utdanningen ved høgskoler som utdanner førskolelærere. Denne skikkethetsvurderingen er todelt. Alle studenter skal vurderes om de er skikket til yrket som førskolelærer i løpet av bachelorutdanningen. Ved berettiget tvil om skikkethet mottar institusjonsansvarlig en tvilsmelding, og med det begynner den særskilte skikkethetsvurderingen. (<http://www.dmmh.no/index.php?ID=1498> . Berit trekker inn dette med egnethet handler det blant annet om personens verdier og holdninger.

Det deltakeren trekker inn her er dette med at kompetanse også inneholder en praktisk bit, det du har lært og erfart, noe også Astrid understreker når hun sier:

For meg er kompetanse noe som har både en teoretisk og en praktisk bit (Astrid).

I tillegg trekker deltakeren inn den enkeltes tause kunnskap knyttet til begrepene. Hun sier det på følgende måte:

Kompetanse får du først når du får den som taus kunnskap (Astrid).

Det både Astrid og Vigdis beskriver her er *eksperten* som i følge Dreyfus og Dreyfus (2004) har mye av sin kunnskap i form av taus kunnskap (Åsvoll 2009:51). Astrid og Vigdis sier at kompetanse er noe en person har ervervet seg når han nærmer seg ekspertnivået.

De er begge opptatt av at taus kunnskap er nært knyttet til begrepet kompetanse. Polanyi (2000) påpeker at taus kunnskap involverer en aktivitet, og han viser til aktiviteten "å vite" like mye som det man vet. Åsvoll (2009) har fremhevet aktivitetsaspektet ytterligere og har dvalgt å oversette tacit knowledge til *taus kunnskaping*. Ved å omgjøre kunnskapsbegrepet fra et substantiv til et verb, oppnår Åsvoll (2009) at kunnskap understrekes som en aktiv og uforutsigbar oppdagelsesprosess (Åsvoll 2009:33). Det er kanskje slik kompetanseutvikling i barnehagesektoren oppleves som en aktiv og uforutsigbar oppdagelsesprosess. Dette er

motsetningen til påfyll som assosieres til passivitet og en mer forutsigbar prosess.

I følge Åsvoll (2009) er det vanlig å oversette tacit til en taus og skjult form for kunnskap. Han sier videre at det er en viss fare for at denne oversettelsen fører til at man får en oppfatning av at kunnskapen alltid er utilgjengelig og uartikulerbar. Dette er ikke samsvar med det Polanyi legger i begrepet. Når Vigdis og Astrid fremhever at taus kunnskap er en del av kompetansebegrepet så rimer det med Polanyis forståelse av taus kunnskap. Polanyi (2000) ønsker å poengtere at den tause eller underforståtte kunnskapen ikke alltid kan formuleres eksplisitt i en påstandsform, men at teoretisk påstandskunnskap må hvile på og forutsette en taus kunnskap. Vigdis og Astrid mener trolig at den tause kunnskapen ikke alltid er utilgjengelig og uartikulerbar. Deres utfordring på administrativt nivå i kommunen er å avsette tid og rom til at denne kunnskapen deles gjennom gode prosesser ved refleksjon, gjennom hverdagsaktiviteter hvor man lærer av hverandre, gjennom mester-lærling-forhold osv.

Lai (2004) er også opptatt av at en persons kunnskap er ikke bevisst og eksplisitt, men implisitt og omtalt som *taus kunnskap*. Denne kunnskapen er verken åpenbar eller tilgjengelig gjennom selvransakelse, og kan ikke formidles til andre gjennom ord. Det er først gjennom anvendelse at kunnskapen kommer til uttrykk. I følge Lai (2004) øker graden av taus kunnskap med innlæringsnivå og ekspertnivå. Dette er i tråd med Dreyfus og Dreyfus (2004) beskrivelse av eksperten som fullt involvert i situasjoner som ikke kan planlegges og kalkuleres. Han er i den intuitive modusen og trenger ikke avbrytelser for å analysere situasjonen. Uten veloverveid og bevisst tenkning ser eksperten hva som skal gjøres samtidig som han finner ut hvordan han skal handle (Åsvoll 2009:51). Det er vanskeligere for en ekspert enn en novise å uttrykke og formidle sin kunnskap direkte til andre på grunn av at de bærer på mye taus kunnskap. Dreyfus og Dreyfus (2004) har utviklet en fem-trinns ferdighetsmodell som går fra det å være nybegynner, viderekommen nybegynner (novise), kompetent, kyndig for så å ende opp som ekspert. Modellen er videreutviklet med ytterligere to trinn; mester og innovatør. Det er en utfordring for både de som arbeider på administrativt nivå i kommunen og styrerne (enhetslederne) når de skal rekruttere nye medarbeidere i eksisterende barnehager og når de skal tilsette medarbeidere i nye barnehager. Her handler det trolig om å ha en reflektert vurdering av hva den enkelte organisasjon har behov for; nybegynner, viderekommen nybegynner, kompetent utøver, kyndig utøver, ekspert, mester

eller innovatør? Det handler mye om å ha god oversikt over kompetansen som finnes i organisasjonen. I den forbindelse er det viktig at de som skal lede ansettelsesprosessene har et klart bilde av hva de legger i begrepene kunnskap og kompetanse, hvor også den tause kunnskapen inngår som en komponent.

I følge Irgens (1998) er taus kunnskap den viktigste kunnskapen. Den er ”stilletiende” eller ”taus”. Den er vanskelig å sette ord på og forklare. Det er kompetanse som opparbeides gjennom erfaring og ikke gjennom å lese. Den eneste måten å få ta del i andres tause kunnskap er gjennom å ta del i deres praktiske arbeid. Vigdis og Astrid er inne på at kompetanse er alt du har lært, erfaringene og den tause kunnskapen. Både Lai (2004) og Irgens (1998) beskrivelse av taus kunnskap er med på å bekrefte dette. Lai (2004) trekker fram at det er først gjennom anvendelse av den tause kunnskapen at den kommer til uttrykk. Det innebærer at praksis- og erfaringsbasert kunnskap blir viktig i opparbeidelse av kompetanse. Irgens (1998) underbygger dette når han sier at kompetanse opparbeides gjennom erfaring og ikke gjennom å lese. Denne komponenten i kompetanse kan i enkelte miljø bli undervurdert og litt stemoderlig behandlet. Schei og Kvistad (2012) bekrefter dette når de skriver at teoretisk kunnskap har hatt forrang foran den praktiske kunnskapen i vestlige samfunn over lang tid.

Jo er opptatt av kompetanse hos sine ansatte og viser med det han sier at han har begynt å interessere seg for kompetanse som tradisjonelt ikke har vært tenkt inn i barnehagen.

Vi har jo blitt utfordra i barnehagene i forhold til å se på verdien av ulike typer kompetanse også inn i forhold til det å jobbe i barnehage. Og jeg tenker at dette med kunnskap er en sentral del (Jo).

Deltakeren utdyper ikke hva slags kompetanse han tenker på når han sier *ulike typer kompetanse*. Det kan forstås som en kompetanse som har røtter i annen type utdanning enn den som er rettet mot barnehage og en annen praksis enn praksis fra det å arbeide med barn i barnehage. Når han trekker fram at kunnskap er en sentral del, kan det gi en indikasjon på at han er opptatt av at dersom en skal invitere inn personer med ”ny og annerledes kompetanse og bakgrunn” så ligger det en forventning om at de har kunnskap om et faglig felt som er komplimenterende til den eksisterende kompetansen i barnehagen. Han tenker trolig ikke på

rekruttering av mennesker uten kunnskap om et fagområde.

Presentasjon og drøfting av sentrale dokumenter

I dokumenter utgitt av Kunnskapsdepartementet som retter seg mot barnehagesektoren brukes konsekvent begrepet kompetanse og ikke kunnskap. Her kan blant annet nevnes Lov om barnehager med endringer (2011), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), Kompetanse i barnehagen. Strategiplan for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010 etc. Det samme kan sees igjen i en del litteratur som retter seg spesielt mot samme sektor.

Kommunen jeg har gjennomført intervjuene er en av fire kommuner som samarbeider i en region. Samarbeidet er hovedsakelig rundt tjenesteområdene skole og barnehage. I barnehagesektoren samarbeider de blant annet om tilsyn i og kompetanseutvikling av de ansatte i barnehagene. Sammen har de utarbeidet en felles kompetanseutviklingsplan for barnehagesektoren i regionen for perioden 2011-2013. I denne planen brukes begrepet kompetanse konsekvent, med ett unntak hvor de skriver kunnskapsdeling.

I den ene barnehagen har de utarbeidet en årsplan for barnehagen. I årsplanen er det også nedfelt mål for personalets utvikling. Også i denne planen brukes begrepet kompetanse helt konsekvent.

I dokumenter utgitt av Kunnskapsdepartementet som retter seg mot barnehagesektoren brukes konsekvent begrepet kompetanse og ikke kunnskap. Det samme gjelder planer på regionsnivå, planer i barnehagen og i faglitteratur som henvender seg til fagfeltet. Det er en av grunnene til at jeg i denne oppgaven har valgt å bruke begrepet kompetanse framfor kunnskap. I tillegg er jeg av samme oppfatning, som blant annet Lai (2004) at kunnskap er et smalere begrep og utgjør en komponent i kompetansebegrepet.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse deltakernes forståelse av begrepene *kunnskap* og *kompetanse*. Alle har en formening om hva kunnskap og kompetanse er, men de skiller lite mellom begrepene. Det kan se ut som om deres forståelse av begrepene er noe knyttet til deres tause kunnskap. De vet hva det handler om, men de har vansker med å sette ord på det.

Spørsmålet er om det har noen betydning? Trolig vil det ha konsekvenser for samarbeidet om å utvikle kompetanseplaner for ansatte i barnehagene i kommunen og i regionen. Det er stor sannsynlighet for at de som deltar i arbeidet med kompetanseplaner har ulik oppfatning av hva de legger i begrepene. Dette kan føre til at de har ulike bilder av hvordan læring skjer, hvordan de skal organisere kompetanseutviklingen, hvor mye tid som skal avsettes, hvem som skal delta osv.

Jeg har sett nærmere på om det er forskjell mellom de ulike nivåene, styrere, barnehagemyndigheten og rådgiver for barnehage og skole på hvordan de forstår begrepene. Alle deltakerne synes at begrepene kunnskap og kompetanse er nært knyttet til hverandre. I tillegg blander alle deltakerne begrepene gjennom intervjuene. Det kan skyldes at deltakerne ikke har en helt klar oppfattelse av hva de selv legger i de to begrepene. Deltakerne kan ha en oppfatning av at begrepene er sammenvevd og at det ene begrepet er en del av det andre. Barnehagemyndigheten og rådgiver for barnehage og skole greier bedre enn styrerne å sette ord på hva de legger i de to begrepene.

Berit sin stemme kommer minst fram i dette kapittelet. Det kan gi et noe skjevt bilde av oppfattelsen av begrepene. Grunnen til at stemmen til Berit kommer lite fram er at hun var den deltakerne som greide minst å sette ord på hvilken oppfatning hun hadde av begrepene. Berit er den som har kortest erfaring som styrer.

Astrid og Berit skiller ikke klart mellom begrepene kunnskap og kompetanse. De synes at begrepene går mye over i hverandre, utfyller hverandre, er sidestilte og at de er litt like. Det at de snakker om kunnskap og kompetanse som om det er det samme har trolig sammenheng med at kunnskap er en komponent i kompetansebegrepet. Det at begge deltakerne ser at begrepene henger sammen kan være positivt på den måten at de har samme opplevelse av at kunnskap er en del av den totale kompetansen, men at kompetanse også består av noe mer. Hva dette ”noe mer” er beskriver de noe ulikt. Vigdis beskriver med flere ord hva hun legger i begrepene. Hva de legger i de to begrepene kan ha betydning for hvilke tanker de har om hvordan barnehagen som organisasjon lærer og utvikler seg. Det vil igjen få konsekvenser for hvordan de organiserer kompetanseutviklingen og hvilke læringsformer som tas i bruk.

Slik både Vigdis og Astrid forstår kunnskapsbegrepet så knytter de det til teoretisk og

vitenskapelig kunnskap. Astrid er veldig klar på at hun knytter kunnskapsbegrepet til flere komponenter. Både Vigdis og Astrid sine tanker om kunnskap ligger nært opp til Aristoteles beskrivelse av kunnskap når han sier at ”kunnskap er det at vi vet noe, og at det vi vet er sann.” Det at man betrakter kunnskap som sann innebærer at den har vært utsatt for en form for kritisk testing. Vigdis og Astrid har stillinger på det administrative nivået i kommunen og beskriver tydelig at kunnskap er en del kompetansebegrepet. Dersom det hadde vært veldig ulikt hva de legger i begrepet ville det ha vært grunnlag for misforståelser og vansker med å danne seg et felles bilde av hvordan kompetanseutviklingen kan ledes og administreres.

Vigdis, Astrid og Jo har en klar oppfatning av at kompetansebegrepet er bygd opp av flere komponenter. Det består av alle kunnskapsformene som Aristoteles beskriver; *episteme*, *techne* og *phronesis*. Det at de har denne forståelsen innebærer at de har en oppfatning av at læring foregår på flere arenaer og ikke bare gjennom lesing og formidling av kunnskap. Dette medfører at de må tenke at læring skjer både i det praktiske arbeidet, alene og sammen med andre. I tillegg til at det skjer ved tilegnelse av kunnskap gjennom lesing og formidling. Konsekvensen av dette er at de i utarbeidelse og gjennomføring av kompetanseutvikling må gi tid og rom til ulike måter å utvikle seg på.

I neste kapittel, vil jeg med deltakernes forståelse av kunnskap – og kompetansebegrepet som bakteppe, se nærmere på hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer kompetanseutviklingen.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan leder og administrerer barnehagemyndigheten kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Bakgrunn for spørsmålet

Jeg har valgt å se nærmere på hvordan de ulike deltakerne oppfatter hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer kompetanseutviklingen av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne. Deltakeren som innehar rollen som barnehagemyndighet ble også bedt om å beskrive hvordan han leder og administrerer kompetanseutviklingen. Begrunnelsen for å se nærmere på dette har sitt utgangspunkt i en rapport fra en arbeidsgruppe

om kvalitet i barnehagen, ”Klar ferdig gå, tyngre satsning på de små” (Barne- og familiedepartementet, 2005) hvor det blant annet er skrevet om kompetanse på forvaltningsnivå:

Dette vil kreve flere personer med barnehagefaglig kompetanse som kan *lede, iverksette og vurdere de tiltakene som settes i gang*. Det trengs fagpersoner som kan se virkemidlene på barnehagesektoren i en sammenheng. Vi har ingen oversikt over barnehagefaglig kompetanse på kommunenivå, men tilbakemeldinger fra feltet tyder på at det har foregått en nedbygging på dette området i løpet av de siste årene. Det ser ut til at kommuner som har arbeidet systematisk og helhetlig med den treårige kvalitetssatsingen, har barnehagefaglig kompetanse i administrasjonen. Kommuner som mangler slik kompetanse er i liten grad forberedt på å overta et helhetlig ansvar for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren (”Klar ferdig gå, tyngre satsning på de små”. Barne- og familiedepartementet, 2005:83).

Hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer blir et sentralt forskningsspørsmål, for om mulig å finne noen svar på problemstillingen. Begrunnelsen ved å stille spørsmålet veldig åpent, var et ønske om å gi deltakerne mulighet til å fortelle om det de oppfattet som mest framtrødende i det å lede og administrere. Jeg ønsket også å se om de var opptatte av å skille begrepene ledelse og administrasjon av kompetanseutvikling. Dersom de har en bevissthet om forskjellene på begrepene vil de trolig være opptatt av å si noe om det når jeg bruker begge begrepene i spørsmålet.

Dette forskningsspørsmålet kan også gi et bilde på om styrerne og barnehagemyndighet har felles forståelse av hvordan kompetanseutviklingen ledes og administreres eller om det er store sprik. Det kan også bidra til å gi et bilde av barnehagemyndighetens lederstil og om hvordan han anvender makt. I tillegg kan dette forskningsspørsmålet få fram hva deltakere savner, og eventuelt noen erkjennelser om hva som kan gjøres annerledes.

Begrepene ledelse og administrasjon

I intervjuene med deltakerne ble det ikke stilt et eget spørsmål om hva de la i begrepene ledelse og administrasjon. Det blir stilt, som nevnt ovenfor, et åpent spørsmål knyttet til dette med ledelse og administrasjon av kompetanseutvikling. Ingen av deltakerne begynner å reflektere rundt begrepene ledelse og administrasjon når de får spørsmål om hvordan barnehagemyndighet leder og administrerer kompetanseutviklingen. Det kan være flere grunner til at de ikke gjør det. En grunn kan være at jeg ikke spurte dem direkte hva de la i

begrepene, slik jeg gjorde med begrepene kunnskap og kompetanse. En annen grunn kan være at de ikke skiller begrepene, og at de ser på dem som ett. Det kan også hende at de ikke har reflektert over begrepene tidligere og at de av den grunn ikke har tenkt på hva de legger i det enkelte begrepet og hva som skiller dem. Når det sies, har det i følge Grønhaug m.fl. (2001), vært vanlig at definisjonene av ledelse ofte har sluttet med å oppsummere at ledelse handler om sosial innflytelse og måloppnåelse. Jacobsen og Thorsvik (2011) bringer inn at nyere ledelsesforskning har blitt opptatt av å skille mellom ledelse og administrasjon. Det kan være at deltakerne ikke har vært så opptatt av dette og ikke eropdatert på nyere ledelsesforskning som nettopp fokuserer på det som skiller begrepene.

Når jeg stiller spørsmålet om hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer kompetanseutviklingen er alle deltakerne opptatt av er hvordan barnehagemyndigheten organiserer dette ved å beskrive arenaene hvor det foregår. De trekker da fram møter og samlinger i regionen, ledermøter i kommunen, møter med styrerne i private og kommunale barnehager etc. De er hovedsakelig opptatt av det som ligger tett opp til det Grønhaug m.fl. (2001) legger i begrepet ledelse. En viktig del av det å lede handler om å samordne arbeide, organisere og utføre oppgavene slik at de som gruppe når sine mål. Det handler om å få folk til å trekke sammen, kommunisere retning i ord og handling til dem som skal samarbeide, fremme utvikling av team og koalisjoner som forstår visjonen og strategiene, og som aksepterer verdien av dem (Grønhaug m.fl. 2001: 32). Deltakerne har flere eksempler på arenaer initiert av barnehagemyndigheten:

Arenaer for kompetanseutvikling

Regionen

Jeg har under beskrivelsen av studiets empiriske felt (s. 6) kort beskrevet det regionale samarbeidet knyttet til blant annet kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene. Gjennom intervjuene kommer det fram at dette samarbeidet er noe de fleste er godt kjent med og at det har stor betydning for kompetansesatsningen av ansatte i barnehagene. Dette kommer også klart fram i rapporten *Alle teller mer* hvor barnehagemyndighetene i flere kommuner understreker betydningen av interkommunalt samarbeid. Videre trekker de fram utfordringer ved at de er alene som fagpersoner innenfor barnehagefeltet i kommuneadministrasjonen. Disse opplevde samarbeid med andre kommuner, høgskoler og fylkesmannen som avgjørende

for å utvikle kommunens arbeid med kompetanseutvikling. Det siste gjaldt spesielt små kommuner, som samarbeider om utvikling av kompetanseplaner og gjennomføring av etterutdanningstiltak og kurs (Østrem m.fl. 2009). Det Østrem m.fl. (2009) har funnet, er så å si identisk med det denne deltakernes beskrivelse av hvordan de starter arbeidet med kompetanseutviklinga:

Regionskonsulenten, det er han som har litt styringa i forhold til møtearena og innkallinga. Og da er det /barnehagemyndigheten i den enkelte kommune som treffes og har faste møtepunkt der de blir enige om en strategi. Så er det ledersamlinger der alle styrerne innkalles, sammen med barnehagemyndigheten, der det drøfter hva som skal vektes (Vigdis).

Det denne deltakeren sier er at arbeidet med utvikling av regionale kompetanseplaner starter i det administrative nivået i kommunene i regionen, for så i neste omgang å diskutere det med styrerne. Det er mulig det er en god løsning, så lenge styrerne føler at de får delta og ha innvirkning på innholdet i den. En av deltakerne er opptatt av dette og sier følgende:

Det er også viktig at man føler at man har muligheter til å påvirke kompetanseutviklinga. Og at kompetanseutviklinga ikke blir tredd ovenfra og ned. Men at man faktisk har mulighet til å komme med innspill underveis, eller både i forkant og under veis (Jo).

Deltakeren er opptatt av å bli involvert i arbeidet med kompetanseutvikling i kommunen, og trekker fram at han ønsker å være aktivt med i starten og underveis i arbeidet. Hvor skal arbeidet med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene begynne? Det ideelle kan være at det begynner i den enkelte barnehage og viderefremmes i et styrerforum, hvor alle styrerne og barnehagemyndigheten er tilsted og drøfter innspillene. Det vil trolig være med å sikre at planen bygger på det som ansatte i sektoren opplever som viktigst knyttet til kompetanseutvikling. Det vil oppleves som meningsfullt og føre til at de ansatte er motiverte for å utvikle sin kompetanse. Barnehagemyndigheten i kommunen har gode muligheter til å forene det med de sentrale føringene for barnehagesektoren i møtet med de andre kommunene og regionskonsulenten.

Jacobsen og Thorsvik (2011) har beskrevet lederrollen som *anfører*, en rolle som blant annet er knyttet til opplæring av ansatte, inspirere og motivere medarbeidere, gi retningslinjer og legge forholdene til rette slik at de ansatte kan bidra til at organisasjonens mål nås. Skal barnehagemyndigheten være en anfører og ta på alvor at han ønsker en god tilpasning til medarbeidernes og organisasjonens behov, må arbeidet starte i den enkelte barnehage i kommunen før det bringes inn i styrermøter og møter i regionen.

Rollen som *forbindelsesledd* handler i følge Jacobsen og Thorsvik (2011) om formelle og uformelle aktiviteter som har til hensikt å utvikle relasjoner til personer i og utenfor organisasjonen. Lederens nettverk er en viktig kilde og er av strategisk betydning for å knytte organisasjonen opp mot omgivelsene. En av deltakerne beskriver hvordan barnehagemyndigheten legger til rette for at styrerne får utvikle relasjoner til personer i og utenfor organisasjonen på følgende måte:

Vi har fulgt regionen vår sine satsningsområder. Det synes vi har gitt oss mye. Blant annet så har det vært satsning på prosjektarbeid. Der ble det satt sammen på tvers av kommunale og private barnehager, veilederteam, som jeg også deltok i. Der ble det satt sammen grupper som skulle ha veiledning på tvers av barnehagene, uavhengig av om man jobbet i kommunal eller privat barnehage. Så hadde man erfaringsutvikling med hvordan man arbeidet med prosjekt i de ulike barnehagene. Det var i et samarbeid med en høgskole. Det ga det oss veldig gode muligheter til å reflektere over egen praksis. Samtidig som at vi fikk mye innspill på hvordan andre hadde nærmet det seg faglig. Jeg synes jeg har fått mye faglig utbytte av den felles satsninga (Jo).

Deltakeren nevner flere arenaer hvor styrere og andre ansatte i barnehagen får mulighet til å utvikle relasjoner på tvers av både private og kommunale barnehager. I *Alle teller mer* sier Østrem m.fl. (2009) at interne krefter ofte brukes i sammenheng med kunnskaps- og erfaringsdeling i nettverksarbeid mellom etterutdanningssamlinger. Dette er med på å bekrefte betydningen barnehagemyndigheten har for å tilrettelegge for nettverk på tvers av private og kommunale barnehager og nettverk på regionsnivå på tvers av barnehager. Deltakeren sier at de også får de knyttet kontakter med fagpersoner fra høgskoler. I følge Østrem m.fl. (2009) ser det ut til at det er av stor betydning at langsiktig kompetanseutvikling gjennomføres i nært samarbeid med en høgskole. Høgskoler ser ut til å være viktige samarbeidspartnere både i

langsiktige etterutdanningsløp og på inspirasjonsdager (Østrem m.fl. 2009:201). En annen deltaker ser betydningen av at de ansatte i barnehagene deler kompetansen på tvers av barnehager, noe som også er i tråd med det Østrem m.fl. har funnet i *Alle teller mer*, når hun sier:

Også er det noe med å lære av hverandre, som er så viktig. At vi vet hva som rører seg i en annen barnehage, at vi vet at noen er god på det. Jobbe mer på tvers (Astrid).

Det deltakeren sier er at hver og en person innehar så mye kompetanse, en ressurs, som kan deles med andre, også på tvers av barnehager og kommuner i regionen.

Det kan se ut som barnehagemyndigheten har en betydningsfull rolle som bindeledd. I kommunen der jeg har foretatt intervjuene er det en person som har hel stilling som barnehagemyndighet. Slik er det ikke i alle kommuner i Norge. I enkelte, spesielt små kommuner, har en og samme person ansvar for flere områder. I *Alle teller mer*, beskriver Østrem m.fl. (2009) at barnehagemyndigheten har svært forskjellige stillinger. De er rådmenn, kommunaldirektører, rådgivere, konsulenter og virksomhetsledere for barnehageområdet (Østrem m.fl. 2009:109). Det en kan se for seg er at tiden ikke strekker til for å utføre oppgavene på en god måte for en selv og de det gjelder. I rollen som barnehagemyndigheten vil det trolig oppleves at det ikke er nok tid til arbeide med kompetanseutvikling og det å være et viktig forbindelsesledd.

Kommunen

Barnehagemyndigheten har lagt til rette for mange arenaer hvor kompetanseutvikling drøftes og hvor ulike grupper ansatte i barnehagene utvikler seg faglig, i samspill med andre. Det er tidligere nevnt det regionale nettverket for barnehagemyndigheten og faglige samlinger for ansatte i barnehagen. Fokuset blir nå rettet mot de arenaene som er etablert i kommunen intervjuene er gjennomført. En av deltakerne nevner da styremøter for alle, både kommunale og private styrere og han sier følgende om de møtene:

Ja, så er det fellesmøter med de private og de kommunale styrerne to ganger i året. Da tar vi opp mer i forhold til lovkrav, nye ting, nye føringer som har kommet, pedagognormen, rammefinansiering osv. Det er viktig at alle hører det samme (Vigdis).

Jeg spør på nytt om det er møter for alle styrerne bare *to* ganger i året, og får det bekreftet. Dette er en arena, hvor alle styrerne i alle barnehagene i kommunen er samlet. Det er en arena både for å få nødvendig informasjon om sentrale føringer, men trolig også en viktig arena for å diskutere strategier for blant annet kompetanseutvikling i barnehagene i kommunen. Grønhaug m.fl. (2001) sier at ledelse ofte knyttes opp mot sosiale situasjoner hvor grupper av mennesker er involvert. I mange definisjonsforslag kan en se at ledelse betraktes som den funksjonen som integrerer gruppenes krefter og aktiviteter, og som ofte gir uttrykk for gruppens holdninger, interesser, meninger og målsettinger.

Hvorfor møter barnehagemyndigheten alle styrerne så sjelden? Det kan sikkert være flere grunner til at de har bare to møter i året. En av grunnene kan være mangel på tid, noe jeg vil komme tilbake på i tredje forskningsspørsmål hvor jeg vil se nærmere på hvilken betydning *kontekst* og *organisasjonsstruktur* i kommunen har på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne (s. 41). En annen grunn kan være et forsøk på å skille rollene barnehageeier og barnehagemyndighet. Kompetanseutvikling er først og fremst eiers ansvar (jmf. Lov om barnehager 2011). I rollen som barnehageeier forplikter kommunen seg (jmf. Lov om barnehager 2011) å drive virksomheten i samsvar med gjeldende lover og regelverk. Det innebærer blant annet at kommunen primært har ansvar for å heve kompetansen i de kommunale barnehagene for å sikre at de er i stand til å møte kravene i lover og regelverk og sørge for et tilbud av høy kvalitet til barn. I NOU 1:2012, *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*, står det at den enkelte eier for de private barnehagene som har plikt til å sørge for at personalet får hevet sin kompetanse slik at de er i stand til å gi et barnehagetilbud av høy kvalitet (NOU 1:2012:314). Trolig er ikke det svaret på hvorfor de har så sjeldne møter for kommunens barnehagemyndighet. Det kan se ut som barnehagemyndigheten har et ønske om at alle skal få tilbud om å delta i et faglig felleskap både på regionalt og kommunalt. Slik trenger det nødvendigvis ikke å være i alle kommuner. Barnehagemyndigheten sier følgende:

Jeg tenker hele tida alle barnehagene i kommunen, tenker ikke bare på de offentlige. Jeg prøver å være bevisst på å tenke alle barnehagene i kommunen i forhold til kompetanseutvikling. Alle skal få tilbudet (Vigdis).

Det denne deltakeren sier samsvarer med det Østrem m.fl. (2009) beskriver i *Alle teller mer*, men da hovedsakelig knyttet til implementering av rammeplanen:

Barnehagemyndigheten i kommunen er tydelige på at de har et ansvar overfor alle barnehager, uavhengig av eierform, i forbindelse med implementeringsarbeidet. Det er samtidig ulike oppfatninger om kommunens ansvarsområde overfor privateide barnehagene (Østrem m.fl. 2009: 96-97).

Når det er sagt er det bare en av fire deltakere i intervjuene som er gjennomført som bekrefter at det er slik at barnehagemyndigheten tenker på alle barnehagene i kommunen i forhold til kompetanseutvikling og at alle skal få et tilbud. Deltakeren som uttaler dette har en stilling i kommuneadministrasjonen. Med det utgangspunktet kan det være vanskelig å slå fast at det er slik i alle sammenhenger. En annen deltaker, er med å nyansere dette bildet når han sier:

Det har vært litt for lite synes jeg av felles møter mellom styrere. Der har det vært bare ett til to i året. Og det har vi følt vært har for lite for oss i de private barnehagene for å kunne delta i et likverdig samarbeid om faglig utvikling (Jo).

Det denne deltakeren trolig uttrykker er at han savner å være i et styrernetverk i *egen* kommune som møtes oftere enn to ganger i året og som har fokuset mot faglig utvikling. Kan det være slik at for mye av de faglige diskusjonene knyttet til kompetanseutvikling løftes opp på regional nivå og at det ikke blir prioritert å ta dem med styrerne i den enkelte kommune? Er barnehagemyndigheten bevisst betydningen det har for styrerne at den faglige debatten knyttet til kompetanseutvikling også foregår jevnlig i kommunen? Barnehagemyndigheten kan ha en forståelse av at alle er med i alt som har med kompetanseutvikling å gjøre pga. at alle deltar på alt som forgår i regionen. Styreren i den private barnehagen savner de faglige diskusjoner i kommunen, som handler om hvordan de skal arbeide med den regionale kompetanseplanen i egen kommune/barnehage. Videre sier samme deltaker:

Jeg kunne ha tenkt meg og vært med på alle møtene.. Men det er klart at de ser kanskje at det er praktisk for sine egne i forhold til den kommunale virksomheten å ha

noen separate møter. Men det kunne jo ha vært at vi hadde felles møter men inndelt i bolkevis. Jeg tenker slik at alt som har med faglighet å gjøre bør være på like fot. Nå er det slik at ulike private barnehager velger i ulik grad å delta i det vi får tilbud om å delta på. Jeg synes likevel at kommunen bør tilby de samme mulighetene (Jo).

Deltakeren uttrykker klart at han har forståelse for at kommunen, som barnehageeier, har behov for å ha møter med de enhetene de eier. Det Jo trekker fram er at alt som har med kompetanseutvikling bør være på en arena som er for alle, både kommunale og private. Kommunen har ingen plikt til å gjøre det, men i kommunen intervjuene er gjennomført, har det vært tradisjon i mange år, og det kan skape forventninger, for ikke å si at styrere i private barnehager kan oppfatte at det er en del av jobben til barnehagemyndigheten. Det er trolig i slike sammenhenger at dobbeltrollen som barnehagemyndighet og hva som ligger i de ulike rollene gir utslag i frustrasjoner hos styrere i private barnehager. I ”Alle teller mer”, problematiseres denne dobbeltrollen som eier og myndighet. Når kommunene som barnehageeier i tillegg ivaretar de private barnehagene på lik linje som de kommunale barnehagene i sammenhenger knyttet til kompetanseutvikling kan det skape forvirring og frustrasjoner. Østrem m.fl. sier at det ikke er entydig hva som er forskjellen på myndighetens ansvar og eiers ansvar (Østrem m.fl. 2009:109). Denne problematikken er så langt ikke løst. Utvalget som har utarbeidet NOU 1:2012 ”Til barns beste ” vil trolig av blant annet slike grunner foreslå en ny bestemmelse om kompetanseutvikling i barnehageloven knyttet til barnehageeiers ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. De vil i tillegg foreslå at barnehageeier skal ha et forpliktende system som gir personalet i barnehagen mulighet til å utvikle og vedlikeholde faglig og pedagogisk kunnskap (NOU 1:2012:315). Dersom dette blir vedtatt vil det tydeliggjøre *barnehageeiers* ansvar i denne sammenhengen. På den ene siden er det trolig av stor betydning at kommunen informerer og involverer alle barnehagene i alt som har med kompetanseutvikling å gjøre. Fastboende barn i en kommune er å betrakte som kommunens innbyggere, og alle bør tilbys barnehager med høy kvalitet, noe som er avhengig av høy kompetanse hos de ansatte. Dette er trolig et dilemma for den som innehar rollen som barnehagemyndighet i kommunen. På den ene siden vet vedkommende sitt mandat som barnehageeier og på den andre siden vet han at alle barn er kommunens innbyggere. En deltaker beskriver når barnehagemyndigheten går inn i rollen som barnehageeier når han sier:

Ja, for med de kommunale styrerne er det jevnlig møter en gang i måneden, og da er det i kraft av rollen som barnehageeier kommunen er representert (Vigdis).

Kommunen, hvor intervjuene er gjennomført, har i flere år jobbet med et prosjekt som omhandler overgangen fra barnehage til skole hvor de også har involvert de private barnehagene. I slike prosjekt kommer det klart fram at alle ansatte i barnehagene må heve sin kompetanse på ulike områder slik at alle barn får et tilnærmet likt kvalitetsmessig tilbud i barnehagen, som til syvende og sist handler mye om de voksnes kompetanse.

En annen deltaker er med på å bekrefte at de felles styremøtene bærer preg av informasjon og monolog om saker som er av praktisk art og som ikke handler om strategier knyttet til å utvikle kompetansen blant ansatte i barnehagen. De store strategidiskusjonene skjer trolig ikke på denne arenaen. Han sier følgende:

Ofte så er PPT med og legger fram årshjulet sitt og evt. nye rutinebeskrivelser. Det hender at det blir lagt fram et prosjekt eller noe som man vil dele med andre om noe som har foregått i en barnehage i kommunen. Ofte har møtene preg av mye informasjon, mer enn faglig utvikling. I forhold til faglig utvikling er det kanskje ikke de felles styremøter man henter inspirasjon til det (Jo).

Deltakeren synes det er nyttig å få informasjonen både fra barnehagemyndigheten, PPT og de andre barnehagene, men savner de faglige diskusjonene. Hvorfor uteblir de faglige diskusjonene på kommunes styremøter hvor alle styrerne er representert? Blir møtene preget av administrasjon, om å gjøre ting riktig i stedet for ledelse, å gjøre de riktige tingene? En av grunnene kan være, som jeg har nevnt tidligere, for få møter i løpet av året og for mye saker barnehagemyndigheten og andre synes det er viktig å informere om. Det blir ikke tid til faglige diskusjoner og refleksjoner. I "Alle teller mer", stiller Østrem m.fl (2009) spørsmål om kommunene tar nok hensyn til hva barnehagene selv melder om kompetansebehov når tildeling av midler knyttes til satsningsområder departementet velger ut (Østrem m.fl., 2009: 113). I denne sammenhengen kan en lure på om styremøtene blir brukt til det styrerne ser som sine behov? Det å sette en agenda uten å rådføre seg med de som skal delta på møter kan være en måte å bruke stillingsmakten på. Hvem skal sette agendaen for styremøter? Barnehagemyndigheten? Styrerne? Skal de gjøre det sammen? Hvordan kan det organiseres?

Schei og Kvistad har arbeidet med langsiktige kompetanseløft i mange kommuner i Norge gjennom flere år og sier følgende:

Å starte et langsiktig kompetanseløft i en kommune krever et koordinerende organ. Ei sammensatt kompetansegruppe, hvor ulike posisjoner er representert må etableres. Barnehagefaglig myndighet (barnehagemyndigheten), styrer, pedagogisk leder og høgskolens representant bør delta (Schei og Kvistad 2011:39).

Det Schei og Kvistad (2011) påpeker er at de som skal lede kompetanseutviklingen i den enkelte barnehage (styrere og pedagogiske ledere), bør sitte i ei kompetansegruppe sammen med barnehagemyndigheten, slik at de ansattes stemme blir brakt inn i diskusjonen når kompetansebehov og kompetanseutvikling drøftes. Et annet spørsmål er om de øvrige ansatte i barnehagen (barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og andre), som utgjør ca. 2/3 av de ansatte, også bør være representert i kompetansegruppa? Det er et interessant spørsmål, som kan drøftes ved en annen anledning.

En av deltakerne forteller at de har styremøter bare for de kommunale styrerne en gang i måneden og han beskriver de møtene på følgende måte:

På styremøtene en gang i måneden er det prosesser og diskusjoner (Berit).

Det denne deltakerne sier er at på møtene når de kommunale styrerne er samlet er det diskusjoner og det jobbes prosessorientert. Når jeg spør deltakeren om hvem som involveres i arbeidet med å utvikle kompetanseplaner så sier han at det er barnehagemyndigheten i kommunen i samarbeid med barnehagemyndighetene i de andre kommunene i regionen. Deltakeren er noe usikker på om og når styrene involveres. Han sier:

Vi er ikke med i den gruppa på regionalt nivå, men vi jobber med hva vi ønsker å arbeide med på styremøtene (Berit).

Det deltakeren sier, som er styrer i en kommunal barnehage, er at han ikke har så mye kjennskap til det som foregår på det regionale nivået når det gjelder utvikling av kompetanseplaner, men at han føler at han får bidratt i diskusjonen på kommunalt nivå. Dette er en interessant observasjon, for slik oppleves det ikke av styreren i den private barnehagen som deltar kun på to styremøter i året.

Jeg spurte barnehagemyndigheten nokså direkte om de private barnehagene blir involvert på møter i kommunen når kompetanseplaner og kompetanseutvikling blir diskutert. Han sier følgende:

Kanskje de bare har fått det servert? Det er det som har vært. Det kan jeg jo se at en burde ha jobba mer i prosesser eller hatt flere møter med dem, for å komme fram til noe felles (Vigdis).

Barnehagemyndigheten ser at de private barnehagene ikke har vært involvert på lik linje med de kommunale barnehagene når kompetanseplaner og kompetanseutvikling har vært diskutert innad i kommunen. Som nevnt tidligere har kommunen ingen plikt til å gjøre det, men barnehagemyndigheten i denne kommunen ønsker i utgangspunktet å gjøre det, og ser at det har stor betydning at de private barnehagene slutter seg til regionens kompetansesatsning og deltar på det som tilbys i kommunen. Her kan det være en mulighet for kommunen å gjøre noen endringer som kan være positivt for alle barnehagene i kommunen

Praksisfellesskap/deltakerbaner

I intervjuet forteller en deltaker at han også deltar i et annet faglig fellesskap:

Jeg deltar også i et annet styrernetverk, hvor jeg kan hente inspirasjon til min rolle. Det er seks private barnehager fra nabokommunen som er i dette nettverket (Jo).

Deltakeren beskriver et *praksisfellesskap/deltakerbane* som han er med i sammen med seks andre barnehager fra en kommune som ikke er en del av regionssamarbeidet.

Bakgrunnen for at han er med i dette nettverket beskriver han på følgende måte:

For meg som leder, så kjenner jeg på at jeg gjerne vil tilhøre et nettverk hvor jeg føler at jeg får faglig utvikling og blir utfordret. (Jo).

Det kan se ut som denne deltakeren savner at det blir brukt tid på faglig utvikling og at hvor han som leder blir utfordret i faglige diskusjoner både innad i kommunen og i regionen. Samme deltaker har klart uttrykt at han har savna dette i egen kommune. Det kan se ut som det regionale samarbeidet knyttet til kompetanseutvikling med møter og faglige samlinger på

regionalt og kommunalt nivå ikke fyller dette behovet hos denne deltakeren. Det til tross for at han sier at han har fått mye faglig utbytte av den felles satsninga. I (NOU 1:2012) viser utvalget til at kompetanseutvikling først og fremst er eiers ansvar. Bør ikke også den enkelte arbeidstakeren ansvarliggjøres mer for egen faglige utvikling? Jo tar ansvar for egen faglige utvikling når han opplever at det som skjer i egen kommune og region ikke tilfredsstillende dette behovet. Dette gjør han sammen med fem andre styrere ved å etablere et nettverk hvor han føler at han blir utfordret faglig og hvor han opplever at han utvikler sin kompetanse. Denne deltakeren har flere felles kjennetegn med kunnskapsmedarbeideren som Hillestad beskriver på følgende måte:

Kunnskapsmedarbeidere er velkvalifiserte arbeidstakere med personlige evner, kunnskap og/eller kompetanse som bidrar til å øke, realisere og stimulere en organisasjons verdiskaping og arbeidsprosesser (Hillestad 2008:282).

Hillestad (2008) poengterer at slike personlige egenskaper vil først og fremst være knyttet til kunnskap og kompetanse utviklet gjennom formell utdanning og erfaring, men også egenskaper som spesielt talent, relasjoner eller nettverk. Begrepet kunnskapsarbeider kan vanskelig anses som et absolutt og konstant begrep. Hvorvidt en arbeidstaker vil passe til en slik definisjon vil være avhengig om vedkommendes oppgaver er preget av å være standardiserte og rutinemessige eller om de karakteriseres av å være kreative og problemløsende (Nordhaug 2008:282). Å være styrer i en barnehage innebærer å være kreativ og problemløsende, samtidig som han også må ivareta en del rutinearbeid ettersom virksomheten er i en kjede i et byråkrati. Private barnehager er på mange måter en del av kjeden i et kommunalt byråkrati, men kan også bli glemt og overlatt til seg selv. Styreren i den private barnehagen ser behovet for å hente inspirasjon andre steder når han sier:

Jeg tenker at da blir det på en måte på eget initiativ. Det er jo viktig hvis man er en liten organisasjon at man løfter blikket og ut og henter inspirasjon (Jo).

Deltakeren trekker inn at han deltar frivillig og på eget initiativ i et praksisfellesskap, han opplever en indre motivasjon for å ta del i dette fellesskapet. Irgens (2007) sier at deltakerne i praksisfellesskap er ansvarlige for seg selv, og de som er med i gruppen. De er der på frivillig basis fordi de har noe igjen for å være der (Irgens 2007:187). Det kan de være fordi de lærer av å være med, fordi de får arbeidsoppgavene løst lettere, for å unngå *faglig ensomhet* eller

fordi man deler kunnskap, gode og dårlige erfaringer og finner det meningsfullt å bidra overfor andre. Jo uttrykker en form for faglig ensomhet i egen kommune, og får tilfredsstilt behovet for faglige utfordringer ved å delta i praksisfelleskap/deltakerbane. I tillegg deler de erfaringer, tar del i hverandres praksishverdag og bidrar faglig på tvers av barnehagene. Dette beskriver han på følgende måte:

Det kan være at vi går sammen om felles faglige satsninger eller at vi får muligheten til å komme på besøk, ha personalmøter hos hverandre for eksempel (Jo).

Legger barnehagemyndigheten tilrette for framvoksende praksisfelleskap som initieres av deltakerne selv og som er en del av den uformelle organisasjonskartet? En av deltakerne, som er rådgiver for barnehage og skole sier følgende:

Så er det noe med å lære av hverandre, som er så viktig. At vi vet hva som rører seg i en annen barnehage, at vi vet at noen er god på det, jobbe mer på tvers (Astrid).

Det deltakeren sier er at han ser stor betydning av å lære av hverandre ved å arbeide på tvers av barnehagene, noe som det også legges noe til rette for både i kommunen og på regionalt nivå. Det han ikke sier noe om er hvorvidt praksisfelleskap/deltakerbaner, som på tvers av kommunegrenser, utenfor regionen og på initiativ fra deltakerne selv ønskes velkommen.

Lederstil – situasjonsbestemt ledelse

Lederstil

Jeg spurte ikke deltakerne direkte om hvilken oppfatning de hadde av barnehagemyndighets lederstil, men flere ting de sier i intervjuene kan si noe om lederstilen i tillegg til dokumenter knyttet til kompetanseutvikling som gjelder for barnehagene i kommunen. I rollen som barnehagemyndighet vil trolig en kombinasjon av ulike lederstiler være å foretrekke. Det er med utgangspunkt i lederstilene relasjonsorientering og oppgaveorientering at teorien om *ledergitter* ble utviklet av Blake og Mouton (1964). I denne ledelsesteorien benevnes de som menneskelige hensyn og produksjonshensyn. Modellen tar utgangspunkt i at det er to hovedelementer som utkrystalliserer seg når lederatferd studeres. De to hovedelementene blir også ofte benevnt med hvor menneskeorientert og støttende lederen er og hvor

oppgaveorientert og styrende han er. Et poeng her er hvor opptatt lederen er av disse to hovedelementene, ikke i hvor stor grad resultater nås. Ved å kombinere disse hovedelementene utvikler Blake og Mouton ledergitteret hvor fem hovedstiler trer fram; autoritær og oppgaveorientert ledelse (9.1), menneskeorientert og lite oppgaveorientert ledelse (1.9), utarmet/maktesløs ledelse (1.1), ”midt på treet-ledelse” (5.5) og ledelse som tar maksimalt hensyn til medarbeidere og oppgaver (9.9). Jeg vil ta utgangspunkt i Blake og Moutons fem hovedstiler for om mulig å finne ut noe om barnehagemyndighetens lederstil (figur s. 31).

Jeg starter med å se på *9.1.-ledelse* som kjennetegnes av autoritær og oppgaveorientert ledelse. Kompetanseutviklingsplanen for regionen 2011-2013 viser at barnehagemyndigheten er opptatt av mål, det å oppnå resultater som skal føre til økt kvalitet på tilbudet barn får i barnehagene. Etter oppsummeringen fra forrige kompetanseutviklingsperiode 2008-2010, er mål for samme periode satt opp med en kort beskrivelse av hva som har skjedd og om de har oppnådd de ønskede resultatene. Videre er nye satsningsområder beskrevet med tilhørende mål for perioden 2011-2013, samt beskrivelse av tiltak for å nå målene. I planen står det ikke noe om hvem og hvordan prosessen med å utarbeide den har foregått, men en av deltakerne kommer inn på det når han sier:

I regionen vi er med i så føler jeg at vi blir involvert på like fot som de kommunale barnehagene. Alt som gjøres i regi av regionen, der har vi like muligheter. Både når det gjelder å få det samme faglige utbytte og delta med innspill I kommunen jeg jobber er det mere begrenset i hvor stor grad vi blir involvert (Jo).

Deltakeren, som er styrer i privat barnehage, sier at han opplever at han blir involvert og får være deltagende i arbeidet som gjøres i regi av regionen. Styrene samhandler med barnehagemyndigheten og de andre kommunene i regionen om kompetanseutvikling. Han opplever ikke at det er samme involvering når den regionale satsningen skal drøftes og tilpasses det kommunale nivået sammen med barnehagemyndigheten og de kommunale styrerne. En annen deltaker, som er styrer i kommunal barnehage opplever at barnehagemyndigheten samhandler tett med dem og gir dem mye innflytelse på kompetanseutviklinga når han sier

Jeg mener styrerne har stor påvirkningskraft eller medbestemmelse om hvordan vi skal legge opp kunnskapsutviklinga (Berit).

Barnehagemyndigheten er opptatt av å involvere de som blir berørt av planene og skal iverksette dem i den enkelte barnehagen. Barnehagemyndigheten viser med dette at han er relasjonsorientert og opptatt av å involvere de det vedrører. Med utgangspunkt i det som står i kompetanseplanen til regionen, og det Berit og Jo sier, kan det se ut som om barnehagemyndigheten er oppgaveorientert, men ikke autoritær. Med dette som bakteppe er ikke barnehagemyndigheten en typisk 1.9-leder, en lederstil som ofte blir omtalt som ”koseklubb” hvor lederen er ekstremt opptatt av menneskene i organisasjonen og lite opptatt av mål og oppgaver (Jacobsen og Thorsvik 2011). Som nevnt ovenfor så er barnehagemyndigheten opptatt av mål og resultater, men samtidig opptatt av menneskene i organisasjonen. Det kan tyde på at der er en annen av de fem rollene som er mest framtrepende hos barnehagemyndigheten.

1.1.-ledelse Utarmet/maktesløs ledelse eller også benevnt som ”la det skure-ledelse” er en lederatferd som i følge Berit og Jo ikke kjennetegner barnehagemyndighetens lederstil. Han er aktivt involvert i utvikling av kompetanseplaner med mål og tiltak i tillegg til at han er opptatt av å involvere styrerne i dette arbeidet. Det kan tyde på at barnehagemyndigheten er motivert for jobben og har et ønske om å utvikle ansatte i barnehagene i kommunen, og da er ikke 5.5.-ledelse. ”midt på treet ledelse” eller også omtalt som ”middelhavsfareren en lederatferd som forbindes med barnehagemyndighet. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at det som kjennetegner ”middelhavsfareren” er at han ikke har større ambisjoner enn å opprettholde organisasjonen slik den er. Som sagt tidligere så ser det ut som barnehagemyndigheten både er opptatt av menneskene og oppgavene ønsker trolig også å være likt av styrerne, men samtidig viser han gjennom planer og det han igangsetter at han har ambisjoner om å skape utvikling for og nå mål.

Det ser ut som barnehagemyndighetens lederstil kan gjenkjennes i 9.-9.-ledelse hvor lederen tar maksimalt hensyn til medarbeiderne og oppgavene (Jacobsen og Thorsvik 2011). Videre sier de at denne lederatferden gir tillit til å planlegge og organisere sitt eget arbeid, og at selvstyrte grupper er vanlig.

Situasjonsbestemt ledelse

I forbindelse med kompetanseutvikling er det nok av betydning at lederen har fokus på både menneskene og oppgavene. Jacobsen og Thorsvik (2011) viser til at flere forskere er i tvil om *en* lederstil alltid gir de beste resultatene, og at det er andre forhold, i tillegg til lederens atferd, som har betydning for hvordan de ansatte fungerer i jobben. Situasjonen vil avgjøre hvilken lederstil som utkrystalliserer seg som den mest effektive. I tillegg trekker Hersey & Blanchard (1988) inn dette med medarbeidernes modenhet. I forbindelse med utvikling av kompetanseplaner og utvikling av styrerens og de øvrige ansattes kompetanse blir det viktig å vurdere deres modenhet i forhold til å utføre en jobb. Barnehagemyndigheten må forholde seg til styrernes modenhet og styrerne til de øvrige ansattes modenhet. Styrerens modenhet, som trolig vil være svært ulik, vil naturlig nok være barnehagemyndighetens utgangspunkt for valg av lederstil i forbindelse med kompetanseutvikling. Noen styrere trenger å bli styrt, mens andre trenger en leder som har en støttende atferd. Sandbakken (2004) bekrefter dette i sin doktoravhandling at foruten lederadferden *legge til rette og vise vei*, er ledere i Norge opptatt av en lederadferd han kaller *for respekt og støtte*, som hviler på ekte respekt og tillit til medarbeideren. Dersom barnehagemyndigheten har denne lederstilen, vil han bidra til at styreren yteevne stimuleres dersom han tilpasser den støttende adferden i forhold til den enkelte styrers modenhet. Noe som krever at barnehagemyndigheten kjenner den enkelte styrer godt og har mulighet til å følge han opp. Er det en gjensidighet mellom leder og medarbeider i å være styrende og støttende til hverandre? En av deltakerne forteller følgende om en som har innehatt rollen som barnehagemyndighet i kommunen tidligere:

Jeg har tidligere jobba som styrer i den kommunen. Da ble det ansatt en person på 1990-tallet med skolebakgrunn. Jeg husker da at vi som styrere var veldig kritisk til at man ikke fikk barnehagefaglig kompetanse i den rollen. Jeg ser jo at det at det kan være sunt noen gang det også, for å få inn noen andre perspektiver, men stort sett så opplevde vi det som et "drawback", på godt norsk. Det er fordi han mangla innsikt både i hva slags kompetanse det var i barnhagene fra før, og hva slags utfordringer vi hadde i hverdagen i et faglig perspektiv. Og at faktisk styrerne måtte ha, kall det en opplæring av den personen som skulle utøve den rollen. Så jeg kjenner jo på at det har vært en styrke fra den situasjonen til i dag når vi har en person med bakgrunn som førskolelærer (Jo).

Deltakeren beskriver en barnehagemyndighet som er *umoden* i sin stilling, til tross for utdanning og lang erfaring innen et annet fagfelt. Som styrere og ledere i barnehagen, opptrer de trolig både styrende og støttende i forhold til sin egen leder slik at han skal utvikle seg for å bli mer moden i sin rolle. Det denne deltakeren får fram med det han sier er at det må være en gjensidighet i det å være støttende og styrende i forhold til hverandre. Ledere trenger også i noen tilfeller å bli støttet av sine medarbeidere som har en høyere kompetanse på feltet det arbeides med. Dette trekker ikke Hersey & Blanchard (1988) inn når de omtaler medarbeideres modenhet. Slik de beskriver det tar de det forgitt at ledere alltid er mer moden enn medarbeiderne i forhold til oppgaver de skal utføres. Når det er sagt, handler i mange tilfeller ikke lederskap om å være faglige ledere, men mer om ledelse med fokus på strategier og prosesser. Trolig er det en fordel å ha kjennskap til fagfeltet man skal lede.

Makt og ledelse

Når jeg skriver om hvordan barnehagemyndighet leder og administrerer

kompetanseutviklingen er det naturlig å komme inn på dette med makt og ledelse.

En tilnærming til å se nærmere på hvordan barnehagemyndigheten bruker makt i samspillet med styrerne er å se det i lys av Gotvassli (1999) og Jacobsen og Thorsvik`s (2011) maktbaser. Gotvassli (1999) sier at ledere bruker makt, og at det å tro at de ikke gjør det er å lure seg selv og andre. Videre sier han at makt er utgangspunktet for et godt samspill mellom leder og de han leder.

Stillingsmakt

Barnehagemyndigheten har i kraft av sin stilling, det Gotvassli (1999) kaller *stillingsmakt*.

Det innebærer blant annet ved å ha en spesiell posisjon i hierarkiet får ledere kontroll over

viktige maktbaser. Lederen får ansvar og myndighet i kraft av sin formelle stilling som

bekrefter at han er leder. For kommunens barnehagemyndighet kan denne makten blant annet innebære å inkludere eller ekskludere de private barnehagene i alt som har med

kompetanseutvikling å gjøre. I tillegg har barnehagemyndigheten kontroll over de statlige

midlene som nå blir overført i form av rammetilskudd til kommunen. Jacobsen og Thorsvik

(2011) sier at noen av disse maktbasene er makt til å belønne, noe som innebærer å straffe og

holde tilbake belønning. I kommunen, hvor jeg har foretatt intervju, kommer det ikke fram at

barnehagemyndigheten bruker stillingsmakt i mange sammenhenger, men det forekommer.

Barnehagemyndigheten er klar over dette og sier følgende:

Det er to prosjekt hvor private har blitt pålagt å delta på. Kommunen hadde lagt det inn som en premiss for at de skulle få utdelt det statlige tilskuddet de hadde krav på. Dette er en utfordring, men samtidig så ser jeg jo at jeg har fått alle på banen. Så ser jeg at det er mange som melder seg av. Grunnen til det går på prioriteringer, ressursbruk og at noen er veldig små (Vigdis).

En annen deltaker bekrefter dette når han sier:

Det er en del av tilskuddsmodellen i kommunen, at de ansatte i barnehagene er pliktig til å delta på en del ting. Og det er jo praktisk for dem (Astrid).

En kan kanskje ikke si at det å få tildelt statlig tilskudd, som barnehagene har krav på, er en form for belønning, men på den annen side kan det oppleves som straff at midler blir holdt tilbake. Straff er et dårlig virkemiddel for å skape motivasjon og engasjement hos medarbeiderne. Dette gjelder også deltakelse i ulike prosjekt, som en selv ikke har valgt å være med på. Det kan være interessant å se nærmere på medarbeidernes motivasjon ved utstrakt bruk av stillingsmakt, men jeg velger å ikke gå i dybden på det i denne avhandlingen på grunn av at det er et eget stort område. En annen deltaker trekker også fram dette med tilbakeholdelse av tilskudd som et virkemiddel for å få ansatte i barnehagene til å delta på de faglige satsningene når han sier:

Fra 2011 så har kommunen vedtatt at barnehagene kan miste tilskudd hvis vi ikke deltar i faglig satsningsområder, og det synes jeg er prinsipielt feil (Jo).

Han viser med det han sier, at han uenig at barnehagemyndigheten straffer de barnehagene som ikke deltar ved på den faglige satsningen. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at tvangsmakt kan brukes for å presse igjennom noe mot andres vilje. Jeg kan forstå at deltakeren mener at dette er prinsipielt feil. Ingen liker at noen forteller en hva slags kompetanse en mangler og ingen liker å få ting trådt nedover hode. Når det er sagt kan jeg samtidig forstå barnehagemyndighetens forsøk på å heve kompetansen hos alle knyttet til et tema som han mener er så grunnleggende for et godt tilbud med høy kvalitet til *alle* barn. Deltakeren sier det på følgende måte:

Vi involverer styrerne også, men jeg vet ikke hva slags opplevelse de har i forhold til det med "Tidlig innsats". Men alle har vi en felles forståelse i forhold til at vi var nødt til å gjøre noen grep, og gjøre noen tiltak i forhold til å få til en god samhandling og få til det beste for ungene tidlig. Dette er jo føringer i St. meld. nr. 41 og andre retningslinjer vi får ifra statlig hold også (Vigdis).

Denne uttalelsen kan være med på å gi et bilde av at dette er gjennomført i beste mening med utgangspunkt i det som er det beste for barnet. De ansattes ønsker og behov er satt noe til side for barns behov. Kanskje må det være slik i noen sammenhenger. Et annet moment, som barnehagemyndigheten ikke trekker fram i denne forbindelsen er de økonomiske rammefaktorene. Dersom kommunen skal sette i gang en stor satsning for å heve kompetansen hos de ansatte i barnehagene innen et område, er det et økonomisk løft når eksterne fagpersoner skal lede dette arbeidet. Det er trolig også en side ved dette med å pålegge ansatte i barnehagene til å delta. Det handler om rammefaktorer (økonomi).

Men i forhold til kommunen, som sagt, så synes jeg at de i større grad skulle ha involvert oss da. Som eksempel kan jeg ta "Tidlig innsats" som er en satsning. Der har man valgt først å ta med de kommunale barnehagene, for så å ta med de private året etter. Følte at vi ble organisert i et A- og B-lag (Jo).

Det denne deltakeren uttrykker er at involvering er viktig. Vigdis sier at hun involverer styrerne, men har trolig en blandet følelse av hvordan styrerne opplevde denne involveringen i arbeidet med "Tidlig innsats" når hun sier:

Vi involverer styrerne også, men jeg vet ikke hva slags opplevelse de har i forhold til det med "Tidlig innsats" (Vigdis).

Vigdis er opptatt av at de private barnehagene skal involveres på lik linje med de kommunale barnehagene når det gjelder kompetanseheving, og i dette tilfelle er de til og med er pålagt å delta. I St. meld. Nr. 41, *Kvalitet i barnehagen*, hevdes det at den viktigste forutsetning for kvalitet i barnehagen er de ansattes kompetanse (St.meld. Nr. 41:21). Med det som utgangspunkt blir det en viktig oppgave for barnehagemyndigheten å involvere både private

og kommunale barnehager i alt som har med faglig utvikling å gjøre. Settes dette igjen i sammenheng med et utdanningsløp fra barnehage til høyskole/universitetsnivå, et felt kunnskapsministeren Norge leder, kan det være av betydning at barnehagemyndigheten rolle i kompetanseutvikling av ansatte i både private og kommunale barnehager blir synliggjort i Lov om barnehager.

Ekspertmakt

Ledere som framstår som faglig dyktige kan basere sin makt på det som tidligere ble kalt *profesjonell autoritet*. Gotvassli (1999) kaller denne formen for makt for *ekspertmakt* og sier at denne kunnskapen får lederen gjennom god utdanning og erfaringer.

Barnehagemyndigheten hvor intervjuene er gjennomført, er utdannet førskolelærer og har tatt videreutdanning innen veiledning og spesialpedagogikk. Nå tar hun videreutdanning innen ledelse og personal i tillegg til stillingen som barnehagemyndighet. Hun har vært tilsatt som assistent, pedagogisk leder og styrer i privat barnehage, og har en lang praksis fra feltet hun i dag leder. Det kan problematiseres dette med hva som er ekspertmakt knyttet til det å være leder. Er det ekspertmakt å ha inngående kompetanse om feltet en leder eller er det å ha kompetanse knyttet til det å lede? Ledelse kan sees på av noen som et eget fagområde.

Byrkjeflot (1999) sier at det er blitt mer vanlig å snakke om ledelse som en egen profesjon, og lederutvikling og -opplæring er blitt sentrale tiltak i enhver bedrifts strategi. Det personlige elementet og verdiaspektet i ledelse er på vei til å få en renessanse Et annet slående trekk er kommunikasjonen og kunnskapens økende betydning. Det er ingen dristig spådom å hevde at ledelse i framtiden kommer til å dreie seg mer om å utvikle kunnskap og verdier, og at kommunikative evner og personlig integritet blir viktigere egenskaper for ledere

(<http://www.magma.no/ledelsesutfordringer-ved-tusenaarsskiftet>). Jo trekker fram at han ser fordeler ved at den som skal lede har barnehagefaglig bakgrunn (s. 90).

Det deltakeren opplever er at barnehagemyndigheten i dag innehar det Gotvassli (1999) benevner som ekspertmakt nettopp på grunn av god praktisk og teoretisk kompetanse fra det fagfeltet han leder.

Personlig makt

Personlig makt eller *normativ makt*, sier noe om kvaliteten er person har i kraft av den han er som menneske. Det handler om at lederen er en positiv rollefigur som ansatte identifiserer seg med. De opplever at lederen gjør riktige ting og de velger å følge han (Jacobsen og Thorsvik

2011:416). I det empiriske materiale kan jeg ikke finne noe materiale som sier noe om barnehagemyndighetens personlige makt. Det betyr antagelig ikke at han ikke har det, men at jeg i intervjuene ikke kom nærmere inn på det. Det kunne ha vært interessant og sett nærmere på dette knyttet til denne rollen ved en senere anledning.

Oppsummering

Jeg har forsøkt å belyse deltakernes forståelse av hvordan hagemyndighet leder og administrerer kompetanseutviklingen. Jeg starter med å se på hvilke refleksjoner deltakerne har rundt dette med å lede og administrere. Når jeg *ikke* stiller et direkte spørsmål om hva de legger i begrepene ledelse og administrasjon, reflekterer ikke deltakerne over hva som ligger i begrepene. Det kan se ut som de tenker at det å administrere er en del av det å lede som barnehagemyndighet og at de av den grunn ikke er opptatt av hva det innebærer å lede og hva det innebærer å administrere. Begge deler må gjøres og det er kanskje ikke så interessant for deltakerne hva som skiller dem og hva som karakteriserer og er spesielt med de to begrepene.

Det alle deltakerne er opptatt av når jeg stiller spørsmålet om ledelse og administrering av kompetanseutvikling er hvilke arenaer barnehagemyndigheten har lagt til rette for at dette kan drøftes og hvor det i praksis er faglige samlinger for styrere og de andre ansatte i barnehagen. Det kommer fram at det regionale samarbeidet er av stor betydning både for barnehagemyndigheten og styrerne. Østrem m. fl. (2009) fant også at det interkommunale samarbeidet opplevdes som samarbeid med andre kommuner, høgskoler og fylkesmenn som avgjørende for å utvikle kommunens arbeid med kompetanseutvikling (Østrem m.fl. 2009:97). Det regionale samarbeidet legger premissene for kompetanseutviklingen i kommunen. Styrerne føler at de får delta, men påpeker samtidig at de synes det er viktig at de får komme med innspill både i forkant og underveis. Slik det ser ut får de komme med innspill underveis hvor alle barnehagene er deltagende, men ikke i starten av arbeidet. Styrerne setter stor pris på at barnehagemyndigheten setter sammen grupper på tvers av barnehagene, både private og kommunale, når det for eksempel skal arbeides med ulike prosjekt, noe som ble gjort i regi av regionen. En konklusjon når det gjelder det regionale samarbeidet er at det danner grunnmuren for kompetanseutviklingen og at det er positivt for den faglige utvikling av de ansatte i barnehagen. For barnehagemyndigheten er samarbeidet meningsfylt både når det gjelder utvikling av kompetanseplaner og samarbeid om tilsyn, som jeg har valgt å ikke å ha fokus på i denne avhandlingen.

Når det gjelder hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer kompetanseutviklingen i kommunen i samhandling med styrerne er det noe ulike oppfatning av det av styreren i den kommunale og den private barnehagen.. Det er trolig en konsekvens av dobbeltrollen som både eier for de kommunale barnehagene og barnehagemyndighet for alle barnehagene. Deltakeren, som er styrer i kommunal barnehage har mindre kjennskap til og er mindre opptatt av samarbeidet i regionen og er mer opptatt av det som foregår på kommunalt nivå. Styreren i private barnehage er mer orientert og fokusert på det som foregår på regionalt nivå og er tydelig på at han synes det er for få møtepunkt i kommunen hvor det føres faglige diskusjoner mellom barnehagemyndigheten og alle styrerne. To ganger i året oppleves for lite. Grunnen til at barnehagemyndigheten har møter bare med de kommunale styrerne en gang i måneden kan være fordi han vil ivareta rollen som barnehageeier. Savnet av å ikke tilhøre et faglig miljø, som møtes jevnlig i kommunen, har ført til at en av deltakerne har vært med å etablere et nettverk, et praksisfellesskap utenfor kommunen og regionen. Det kan være et symptom på at noe mangler i egen kommune når det gjelder faglige møtepunkt hvor styrerne føler at de utvikler seg faglig og blir utfordret i faglige diskusjoner. Det kan også sees på som positivt at deltakerne selv lager egne praksisfellesskap/deltakerbaner som de finner mening i for egen faglige utvikling. Barnehagemyndigheten innser i løpet av intervjuet at de private barnehagene får delta for lite i de faglige diskusjonene og at de kanskje får en del ”servert”, uten at de har fått være deltakende.

Når det er sagt viser barnehagemyndigheten i kommunen stor grad av demokratisk lederstil hvor styrerne har mye innflytelse. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at slik lederstil bærer preg av at medarbeiderne kan ha mulighet til å være aktivt deltagende i beslutninger som vedrører arbeidssituasjonen. Det framkommer at barnehagemyndigheten ønsker å være i dialog og involvere styrerne i arbeidet som har med kompetanseutvikling å gjøre. Det legges til rette for flere arenaer hvor dette kan foregå. Samtidig er barnehagemyndigheten bevisst på å sørge for at alle barnehagene blir informert, tar del i og arbeider etter sentrale føringer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Barnehagemyndighetens lederstil domineres av at hun er både opptatt av menneskene ved å vise stor vilje til å inkludere alle styrerne slik at de får innvirkning på kompetanseutviklingen og andre viktige områder for sektoren, men kan vurdere å inkludere de private styrerne i større grad når det skal være faglige diskusjoner knyttet til kompetanseplaner i kommunen. I tillegg er hun opptatt av oppgavene, av å se seg tilbake og evaluere tidligere mål for så og sette nye mål. Gjennom

kompetanseplaner viser barnehagemyndigheten at hun ønsker å arbeide over tid med kompetanseutvikling og viser den enkelte styrer tillit til å planlegge og organisere eget arbeid i den enkelte barnehage.

Det kan se ut som om barnehagemyndigheten og styrene har tilnærmet samme oppfatning av hvordan kompetanseutviklingen ledes og administreres. Både barnehagemyndigheten og styrerne bekrefter det som fungerer bra, og begge har tanker om og reflekterer over det som kan utvikles.

Når det gjelder barnehagemyndighetens bruk av makt i forbindelse med det å lede og administrere kompetanseutviklingen er hans ekspertmakt framtrendene i form av både hans utdanning og praksis fra det feltet han leder. Han har trolig også personlig makt, noe jeg ikke kan konkludere med fordi jeg ikke kom inn på det i intervjuene. Det kommer fram i intervjuene er at barnehagemyndigheten i to tilfeller har brukt sin stilling, stillingsmakt for å pålegge alle ansatte i barnehagene til å delta i kompetanseutvikling knyttet til to prosjekt i kommune.

Forskningsspørsmål 3:

Hvilken betydning har *kontekst* og *organisasjonsstruktur* i kommunen på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Bakgrunn for spørsmålet

Jeg har valgt å se nærmere på hvilken betydning *organisasjonskontekst* og *organisasjonsstruktur* har på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne, som er to omfattende områder. Hva som løftes fram i drøftinga er styrt av hva deltakerne er opptatt av knyttet til kontekst og struktur. For å belyse dette området har også kommunens egen framstilling av organisasjonsstruktur og organisasjonskart vært viktige kilder.

Organisasjonskontekst og *organisasjonsstruktur* er to områder som ikke kan velges bort, de fungerer som en innramming av den aktiviteten som skal foregå i en organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at organisasjonsstrukturen må være tilpasset det som skal skje i

organisasjonen. Er det alltid slik? Endrer kontekst og struktur seg i takt med organisasjoner som er i utvikling og endring? Barnehagemyndigheten i den enkelte kommune må forholde seg til etablerte kontekster og strukturer, videre til sitt mandat i forhold til stilling og posisjon med mer. Kontekst og struktur betraktes trolig ikke som de mest interessante områder når kompetanseutvikling drøftes i organisasjoner og i organisasjonslitteraturen, noe også Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker fram spesielt knyttet til organisasjonens fysiske struktur. Uansett om man synes temaet er mindre interessant, så bidrar kontekst og struktur til ulike innramminger i forhold til muligheter, utfordringer og begrensninger når det gjelder barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne.

Organisasjonsstruktur og organisasjonskart

Kommuner er organisert på ulike måter, noe som er hensiktsmessig fordi de er ulike når det gjelder areal, antall innbyggere osv. Kommunen jeg har foretatt intervju i er organisert som en to-nivåkommune (s. 5). I kommunens organisasjonskart og organisasjonsstruktur er det en annen struktur for barnehagene enn for skolene, som det er naturlig å sammenligne seg med. En av deltakerne beskriver strukturen på følgende måte:

Jeg er jo virksomhetsleder og barnehagemyndighet. Og som virksomhetsleder så er jeg på samme nivå som rektorer og virksomhetsleder for kommunalteknikk og virksomhetsleder for samfunnsplanlegging. Så har vi en kommunalsjef over oss, rådmannen er over kommunalsjefen. Kommunalsjef og rådmann er et lederteam, og skal tenke strategisk for hele kommune og hele organisasjonen. På den måten er vi er en slags to-nivåkommune, men vi blir jo to og et halvt nivå, på en måte. Det er kommunalsjefen som har ansvar for barnehagene, skolene og den tekniske siden. Jeg har en dobbeltrolle som barnehagemyndighet og virksomhetsleder. Som virksomhetsleder har jeg ansvar for åtte barnehager med 300 barn og ca. 150 ansatte fordelt på 110-12 årsverk. Det er sju avdelingsledere, som er styrere i de enhetene, i de offentlige barnehagene (Vigdis).

Det denne deltakeren beskriver er en organisasjonsstruktur som har plassert barnehagemyndigheten og virksomhetsledere i skolen (rektorer), på samme nivå. Alle har de en funksjon som virksomhetsledere. Styrerne i de kommunale barnehagene er plassert på et nivå under rektorene i kommunen, og har stillingstittel avdelingsledere. De kommunale

barnehagene betraktes ikke som egne virksomheter, slik som skolene gjør, men som avdelinger. De sees på som avdelinger, som ledes av barnehagemyndigheten (virksomhetsleder) i kommunen. Våren 2011 ble det opprettet en ny stilling som rådgiver for skole og barnehage. Stillingen er knyttet til rådmannens fagstab. Han samarbeider tett med rektorene og barnehagemyndigheten (virksomhetsleder), men ikke med styrerne. Det kan se ut som han ikke er helt fortrolig med hvordan kommunen er organisert når han sier:

Jeg arbeider tett på virksomhetslederne i skolen og virksomhetsleder for de kommunale barnhagene, som også er barnehagemyndigheten. Det er sju virksomhetsledere for skolen. Det er litt rar organisering (Astrid).

Jacobsen og Thorsvik (2011) har beskrevet og illustrert med en figur hva som karakteriserer ledelse på tre ulike nivå i organisasjoner (Figur 2:15 s. 46). De beskriver det *institusjonelle nivået*, det høyeste nivået, hvor toppledelsen i organisasjonen befinner seg. Der er fokuset rettet mot langsiktige planlegging og budsjett. På dette nivået befinner rådmann og kommunalsjefene seg. På det *administrative nivået*, som er nivået under, er mellomlederne plassert. På dette nivået er virksomhetsledere for skoler (rektorer) og barnehagemyndigheten. Her er de viktigste funksjonen å sette mål for virksomheten, organisere, administrere og integrere arbeidet i den enheten eller de enhetene de leder. Ledere på dette nivået har også en viktig oppgave å være bindeledd til det operative nivået hvor organisasjonens kjerneaktiviteter foregår.

På det nederste nivået, det *operative nivået*, er styrerne plassert. De har ansvar for den daglige ledelse av kjerneaktiviteten i barnehagen og har nære sosiale relasjoner til medarbeiderne. I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) bruker ledere på dette nivået mye tid på koordinering, veiledning, oppmuntring, støtte og til å motivere medarbeiderne. Med utgangspunkt i hva som karakteriserer oppgavene på de ulike nivåene kan det se ut som om barnehagemyndigheten er riktig plassert på organisasjonskartet i forhold til å ha et overordnet ansvar for alle barnehagene som barnehagemyndighet og et særskilt ansvar for de kommunale barnehagene som barnehageeier. Slik jeg ser det er virksomhetslederne for skoler (rektorer) funksjon nærmere knyttet til det operative nivået enn til det administrative nivået, på lik linje med styrerne. Bør ikke barnehager og skoler sidestilles som virksomheter i en kommune? Hvilke begrunnelser ligger bak det å ikke sidestille barnehagene og skolene som likeverdige

virksomheter i kommunens organisasjonsstruktur og organisasjonskart? Det er to spørsmål jeg ikke skal gå nærmere inn på i denne avhandlingen. Jeg vil fokusere på om organisasjonsstruktur har noen innvirkning på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutviklingen i samspill med styrerne.

Med denne organisasjonsstrukturen representerer barnehagemyndigheten åtte kommunale barnehager i rollen som virksomhetsleder (barnehageeier). I rollen som barnehagemyndighet har han et ansvarsområde for både kommunale og private barnehager. Virksomhetslederne for skoler (rektorer) representerer de sju skolene de er ledere for. Det innebærer at det bare er en stemme som representerer alle barnehagene i møter på det *institusjonelle nivået* med kommunalsjefen, hvor ulike saker drøftes. Saker som har betydning for kompetanseutvikling drøftes trolig også der. Styrernes stemmer kommer bare fram gjennom barnehagemyndigheten. De er et nivå lengre fra der viktige beslutninger tas enn rektorene. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at hvilke aktører som deltar på en beslutningsarena, er viktige for hvilke beslutninger som fattes, og hvordan. Med det perspektivet kan en stille spørsmål om det er riktig at styrerne ikke deltar på lik linje som rektorene. Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker blant annet inn dette med at informasjonstilgangen vil være forskjellig alt etter hvilken posisjon en har i en organisasjon og fra stilling til stilling. Det innebærer at styrerne får en informasjon som forstått og fortolket av barnehagemyndigheten. Med denne organiseringen er barnehagemyndigheten tillagt et stort ansvar ved å være den ene som skal forstå, fortolke, bidra i diskusjoner hvor styrernes stemmer også skal bringes inn. Denne strukturen kan ha betydning for at styrernes stemme blir for svak på det *institusjonelle nivået*.

Fordeling og spesialisering av arbeidsoppgaver

Individnivå

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at alle organisasjoner kjennetegnes ved at de deler oppgavene inn i mindre deloppgaver, og den enkelte arbeidstaker spesialisere seg innenfor enkelte oppgaver. Slik er det også for barnehagemyndigheten, som beskriver det på følgende måte:

Det er jo så mange komplekse oppgaver. Jeg ser jo at barnehagemyndighetsrollen tar mer plass enn det i utgangspunktet burde ha vært i forhold til virksomhetslederrollen, hvor jeg skal være leder for de kommunale barnehagene (Vigdis).

Barnehagemyndigheten sier at han har mange komplekse oppgaver, og trekker spesielt fram dette med fordeling og bruk av tid på de ulike oppgavene. Han problematiserer at barnehagemyndighetsrollen tar større plass enn den bør gjøre, og at tida til å være leder (virksomhetsleder) for de kommunale barnehagene blir mindre. Denne beskrivelsen av hva som tar mer tid er i tråd med funn i rapporten *Tilsyn til besvær?* hvor de slår fast at den samlede tidsbruken til arbeidet som barnehagemyndighet har i gjennomsnitt økt med nitten prosent siden 2003/2004. Tilsyn er den myndighetsoppgaven som har økt mest, med sekstien prosent (PricewaterhouseCoopers (PwC) 2010: iii). Dette bekrefter barnehagemyndigheten når han sier:

Barnehagemyndighetsrollen tar mer plass fordi at det er etablert flere private barnehager. Vi har stor pågang i forhold til full barnehagedekning. De siste fem-seks årene har også fokus økt på faglig utvikling, med ny rammeplan, med alt læringstrykk som kommer fra alle kanter. Det er et krysspress i forhold til å være i utvikling i takt med samfunnsutviklinga og tenke barnehagene i et framtidsperspektiv også på innholdssida (Vigdis).

I NOU 1:2012 *Til barns beste* bekreftes det barnehagemyndigheten sier vedrørende utbygging av barnehageplasser, som har stått høyt på dagsordenen både lokalt og nasjonalt. Utbyggingen har funnet sted i tre større etapper, hvor den siste toppen var i 2005-2007. Ikke lenge etter, i 2009 ble retten til barnehageplass innført i (NOU 1:2012:68). Dette har ført til at barnehagemyndigheten må bruke mer tid på godkjenning av nye barnehager, planlegging og gjennomføring av tilsyn i flere barnehager. Dette har kommunen, hvor intervjuene er gjennomført, registrert og har trolig av den grunn tilført en ny stilling våren 2011, som også i deler av stillingen innehar rollen som barnehagemyndighet.

Jeg begynte i min stilling i april, og det er ingen som har hatt min funksjon før, men jeg har ansvaret for oppvekst. I stillingen som rådgiver arbeider jeg førti prosent som barnehagemyndighet og seksti prosent er knyttet til saker som vedrører skolen. Jeg

skal ikke arbeide operativt, men strategisk. Det er jeg som har tilsyn med de private barnehagene sammen med barnehagemyndigheten fra en av de andre kommunene i regionen. Jeg er i stab, i min stilling er barnehagemyndighetsrollen løftet opp til rådmannsnivået. (Astrid).

Det deltakeren sier her er at ledelsen i kommunen ser at det er knyttet noen utfordringer til dobbeltrollen som barnehagemyndighet og barnehageeier, og har et ønske om å skille barnehagemyndighetsrollen fra barnehageeierrollen når det gjelder tilsyn med de private barnehagene. Det gjør de ved å legge tilsynsrollen til en rådgiver som ikke har virksomhetslederansvaret (eierrollen) for de kommunale barnehagene. Denne organiseringen stiller store krav til de to som deler rollen som barnehagemyndighet. De er avhengig av å kommuniserer godt med hverandre, slik at begge har innsyn i hva som skjer i barnehagene i kommunen. Det er spesielt viktig for barnehagemyndigheten som leder kompetanseutviklingen, å ha god innsikt i hvordan de private barnehagene drives.

Den nye organiseringen vil føre til at begge som skal inneha barnehagemyndighetsrollen får et ansvars- og arbeidsområde som begrenser hva de skal rette oppmerksomheten mot. Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at det er vanlig i organisasjoner å dele oppgavene inn i mindre deloppgaver. Dette vil trolig ha betydning for barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne. Ved å flytte ansvaret for tilsyn med de private barnehagene til en medarbeider i rådmannens fagstab, kan dette føre til at barnehagemyndigheten, som har ansvar for kompetanseutviklingen, får frigitt tid til å fokusere mer på kompetanseutvikling i samhandling med styrerne. Begge styrerne som ble intervjuet var opptatt av at barnehagemyndigheten var tillagt for mange oppgaver det ikke var avsatt nok tid til. En av dem beskriver det på følgende måte:

Jeg har jo opplevd at den rollen har hatt et veldig høyt arbeidspress. Mange administrative oppgaver i tillegg til å være leder for de kommunale barnehagene. Det er utfordrende å være i forkant får og legge et løp i forhold til faglig utvikling. Det er godt for barnehagemyndigheten vår å ha regionen å støtte på i forhold til det faglige (Jo).

Det denne deltakeren er inne på når han sier at barnehagemyndigheten har et høyt arbeidspress med mange administrative oppgaver i tillegg til å være leder for de kommunale barnehagene, kan handle om barnehagemyndighetens plassering i organisasjonen. Som mellomleder skal barnehagemyndigheten være et bindeledd til barnehagene samtidig skal han samarbeide med ledere på det institusjonelle nivået og på samme nivå som seg selv i kommunen. Det vil være mange forventninger både fra det operative nivået og fra det institusjonelle nivået.

En annen styrer bekrefter også at barnehagemyndigheten har for mange oppgaver og for liten tid når han sier:

Jeg tror nok at barnehagemyndigheten vår har for mye å gjøre, har ikke tid, har ikke oversikt, har ikke tida til dette nærværet. Har ikke kapasitet. Hun får ikke helheten heller. Det blir bare å dra hit og dit (Berit).

Gruppenivå

Jacobsen og Thorsvik (2011) skriver at på gruppenivå angir organisasjonsstrukturen hvilke oppgaver som hører sammen og hvilke stillinger knyttet til de oppgavene som skal samles i samme enhet. Kommunens organisasjonskart (<http://www.malvik.kommune.no/organisasjon.166754.no.html>) viser at organisasjonsstrukturen er en blanding mellom *funksjonsbasert gruppering* og *markedsbasert prinsipper*. I følge Jacobsen og Thorsvik (2011) tar *funksjonsbasert gruppering* utgangspunkt i deres hovedformål mens organisering etter *markedsbasert prinsipper* samler alle oppgavene som henvender seg til en konkret brukergruppe. Under rådmannen og rådmannens strategiske lederteam er kommuneadministrasjonen delt i fire *funksjonsbaserte grupper* som også har en del til felles med *markedsbasert prinsipper*. Kommuneadministrasjonen er inndelt i; virksomheter, støtte, interkommunalt samarbeid og andre tjenester. Barnehagemyndigheten er plassert i gruppen; virksomheter. På organisasjonskartet ligger barnehagemyndigheten og barnehagene under benevnelsen barnehager, mens den enkelte skole nevnes med skolens navn og betraktes som en selvstendig virksomhet. Barnehager er i samme *funksjonsbaserte gruppering* og som blant annet skoler og barne- og familietjenesten. Flere av tjenestene som er plassert under virksomheter henvender seg til kommunens innbyggere i forhold til

barnehage, skole, barne- og familietjenesten, eldreomsorg osv. Det er tjenester som bygger på *markedsbaserte prinsipper*.

En annen hensikt med å lage en gruppering som de legger under benevnelsen virksomheter kan være for å tydeliggjøre at de er selvstendige resultatenheter som har ansvar for drift, økonomi og personalsaker. Tydeliggjøring av hvem det skal rapporteres til vil også komme fram ettersom de er direkte underlagt rådmannen og rådmannens strategiske lederteam som består av rådmannen, to kommunalsjefer, organisasjonssjef og økonomisjef (<http://www.malvik.kommune.no/raadmannens-strategiske-lederteam.4868683-175267.html>). Om denne organisasjonsstrukturen med *funksjonsbasert gruppering* og en organisasjonsstruktur som bygger på *markedsbaserte prinsipper* har betydning for barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne kan diskuteres. Det kan handle om å behandle barnehagesektoren med respekt og likestille den med andre virksomheter i kommunen som det er naturlig å sammenligne den med. Når man ut fra organisasjonskartet og organisasjonsstrukturen kan se at dette trolig ikke er tilfelle, kan det ha betydning for både barnehagemyndighetens og styrernes selvforståelse og verdsetting av eget fagfelt og kompetanse. Dette kan igjen gjøre noe med motivasjonen for å arbeide for å høyne kompetansen til alle innenfor barnehagesektoren.

Fysisk utforming

Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at arkitektur og innredning av rom har betydning for hvem som samhandler med hverandre og hvordan ulike sosiale fellesskap etableres og utvikler seg. Videre sier de at noen organisasjoner er lokalisert i flere bygg, noe som er tilfelle i den kommunen jeg har gjennomført intervju. Både de kommunale og private styrerne er fysisk plassert i barnehagene med ulik avstand til kommuneadministrasjonen, som også er fysisk plassert i flere hus i nærheten av rådhuset. Hvilken betydning kan det ha for barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Det leder meg over til begrepet *ba* (Nischida 1921,1970), som kommer fra Japan og litt romslig oversettes med ”sted.” Schimizu (1995) har videreutviklet og tilpasset anvendelsen av begrepet *ba* til forutsetninger for kunnskapsutvikling. Da ser han for seg et skapende miljø som et ”sted,” hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes. (Von Krogh m.fl. 2005:67). Det innebærer at barnehagemyndigheten må legge til rette for arenaer eller kunnskapsskapende

kontekster hvor styrerne og barnehagemyndigheten møtes, men også ta i bruk de virtuelle rommene. Her er det trolig et område som kan tas mer i bruk. Begrepet *ba* samler og forener de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling. Det finnes mange kontekster for kunnskapsutvikling og de overlapper hverandre (Von Krogh m.fl. 2005:203). I kommunen har de tilgang til moderne teknologi som kan brukes til å utveksle, skape og bruke kompetanse på tvers av nivå.

Mål og strategier

Jacobsen og Thorsvik (2011) trekker fram at organisasjonens mål og strategier er sterke signaler til hva medarbeiderne skal ha fokus på. Slik er det også for barnehagemyndigheten i kommunen. Barnehagemyndigheten må forholde seg sentrale dokumenter for barnehagene som kommer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Eksempler er Lov om barnehager med forskrifter (2012), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), Vennskap og deltakelse - Kompetansetanssatsning 2012 osv. Videre må barnehagemyndigheten forholde seg til overordnede mål og satsningsområder i kommunen og for det som er spesielt for barnehagen både på regionalt og kommunalt nivå. Kommunen intervjuene er gjennomført har følgende overordnede verdier; åpen, nyskapende og samhandlende. Disse verdiene skal være overordnede i forhold til bruker, samfunnsutvikling, økonomi og medarbeidere. I verdimatrisen kommer de i denne rekkefølgen. Det er positivt og kanskje er det en selvfølge at brukerne nevnes først, men det er interessant at medarbeiderne kommer til slutt etter økonomi. Om det er et bevisst valg av rekkefølge vet jeg ikke, men det kan avspeile at den eller de som har utarbeidet verdimatrisen er mer oppgaveorientert enn menneskeorientert jmf. Blake og Moutons (1964) ledergitter.

Maier m.fl. (2001) sier at i organisasjoner der mål og strategier er mer uklare, vil søking etter informasjon ofte bli friere og mindre forutsigbar (Jacobsen og Thorsvik 2011:287). For barnehagene i kommunen er mål og strategier for kompetanseutvikling klart formulert i ”Kompetanseutviklingsplan barnehagesektoren i regionen 2011-2013”.

Oppsummering

Jeg har forsøkt å belyse hvilken betydning *organisasjonskontekst* og *organisasjonsstruktur* har på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne.

Barnehagemyndigheten og rådgiver for skole og barnehager er de av deltakerne som er mest opptatt av organisasjonskart og organisasjonsstruktur, som handler om hvilke oppgaver og funksjoner som er lagt til de ulike stillingene. Det er ikke så overraskende fordi det berører deres stillinger og arbeidssituasjon i det daglige. Styrene trekker fram at barnehagemyndigheten har et høyt arbeidspress og har mange og store oppgaver han skal ivareta både som virksomhetsleder for de kommunale barnehagene og barnehagemyndighet for både de kommunale og private barnehager.

Det som kommer fram i intervjuene og gjennom dokumentanalyser er at kommunen ikke er en rendyrket to-nivåkommune. For barnehagesektoren er organisasjonskart og organisasjonsstruktur bygd opp som en tre-nivåkommune. Dette medfører blant annet at styrernes stemmer kommer fram bare gjennom barnehagemyndigheten opp til det institusjonelle nivået. De er et nivå lengre fra der viktige beslutninger tas enn for eksempel virksomhetsledere for skolene (rektorer). Jacobsen og Thorsvik (2011) sier at hvilke aktører som deltar på en beslutningsarena, er viktige for hvilke beslutninger som fattes, og hvordan. Er det da riktig at styrene er lengre unna det nivået er virksomhetsledere for skolen (rektorer)?

Med utgangspunkt i hva som karakteriserer oppgavene på de ulike nivåene kan det se ut som om barnehagemyndigheten er riktig plassert på organisasjonskartet i forhold til å ha et overordnet ansvar for alle barnehagene som barnehagemyndighet, og et særskilt ansvar for de kommunale barnehagene som barnehageeier (virksomhetsleder). I intervju med barnehagemyndigheten kommer det fram at han har en klar oppfatning av hvilket arbeidsfelt han har ansvar for og hvilke oppgaver som er tillagt i stillingen. Dette kommer ikke klart fram i kommunens egen presentasjon av organisasjonsstrukturen. Det kan virke uryddig at barnehagemyndigheten som har et overordnet ansvar for både private og kommunale barnehager, er plassert på samme nivå som blant annet virksomhetsledere for den enkelte skole (rektorer) og virksomhetsledere ved det enkelte sykehjem. Alle som er organisert under virksomheter har tittel virksomhetsledere.

Sammenlignet med virksomhetsledere for skoler (rektorer), har barnehagemyndigheten som også er virksomhetsleder for barnehagene en stilling med mange og store oppgaver. Skiller man ut rollen som virksomhetsleder for de kommunale barnehagene har han det overordna ansvaret for ca. 110 årsverk. Bare den ene rollen innebærer mange og omfattende oppgaver.

Barnehagemyndigheten sier selv at det er store og komplekse oppgaver. I tillegg kommer alle oppgavene knyttet til rollen som barnehagemyndighet, i en sektor som har vokst mye de siste årene. Denne organisasjonsstrukturen fører til at alt for mange og omfattende oppgaver er lagt til samme person, noe som vil føre til at barnehagemyndigheten ikke har nok tid å sette av til å lede arbeide med kompetanseutvikling i samhandling med styrerne. Skal alle styrerne involveres og delta i faglige diskusjoner kreves tid.

Når det gjelder fordeling og spesialisering av arbeidsoppgaver på individnivå i kommunen har barnehagemyndigheten trolig blitt delegert for mange og komplekse oppgaver. Nå er oppgavene med gjennomføring av tilsyn med de private barnehager lagt til rådgiver i rådmannens fagstab i samarbeid med barnehagemyndigheten i en av kommunene i regionen. En av grunnene til at denne stillingsressursen og funksjonen ble opprettet var en antagelse om økt legitimitet i tilsynsrollen. Barnehagemyndigheten har ikke tilsyn med de kommunale barnehagene i egen kommune. Det er barnehagemyndigheten i en av kommunene i regionen som utfører dette tilsynet. Barnehagemyndigheten i kommunen intervjuene er gjennomført utfører tilsyn i tre andre kommuner i regionen. For barnehagemyndigheten vil det å bli fritatt for tilsyn i de private barnehagene i egen kommune føre til frigjort tid til å lede kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene i samhandling med styrerne.

Den fysiske utformingen spiller en rolle i barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne. De er alle fysisk plassert i ulik avstand til hverandre. Det innebærer at barnehagemyndigheten må legge til rette for arenaer eller kunnskapskapende kontekster hvor styrerne og barnehagemyndigheten møtes, men også ta i bruk de virtuelle rommene. I det fysiske møte mellom barnehagemyndigheten og styrerne er barnehagemyndigheten avhengig av at det finnes fysiske rom for faglige samtaler og refleksjoner. De virtuelle rommene kan trolig også tas mer i bruk. I følge Von Krogh m.fl. (2005) dag finnes det i dag mange kontekster for kunnskapsutvikling og de overlapper hverandre. Når det er sagt skal ikke det fysiske møte i samme fysiske rom undervurderes, det har også sine kvaliteter som teknologi ikke kan erstatte.

I 2012 er det satt i gang ei utredning av oppvekststrukturen i kommunen. Det blir interessant å se hvordan de velger å bygge opp den nye strukturen, og da spesielt i forhold til

barnehagemyndigheten og styrenes plassering på organisasjonskartet og hvilke oppgaver, funksjoner og stillingsbenevnelser som tillegges stillingene.



5 Avsluttende betraktninger

Denne avhandlingen er bygd på en undersøkelse i en kommune i Sør-Trøndelag hvor jeg har sett nærmere på hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne i både private og kommunale barnehager.

Utgangspunktet for undersøkelsen var et ønske om få en dypere innsikt og forståelse av hvordan dette arbeidet ledes av barnehagemyndigheten. På grunn av avhandlingens omfang og tid til å gjennomføre undersøkelser, er det begrenset hva slags empirisk materiale jeg har analysert som grunnlag for mine funn og betraktninger. Jeg har gjennomført fire individuelle intervju i en kommune, samt dokumentundersøkelser.

Når jeg skal foreta noen avsluttende betraktninger knyttet til denne avhandlingen, har jeg valgt å strukturere det på samme måte som jeg har bygd opp avhandlingen. Jeg starter med noen betraktninger knyttet til valg av problemstilling og forskningsspørsmål, valg av kommune og deltakere. Videre har jeg reflektert over valg av teoretiske vinklinger, metode og empirisk materiale. Avslutningsvis har jeg reflektert over barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i framtida, om oppgaven kunne ha vært vinklet annerledes og hva det kunne ha vært interessant å forsket videre på knyttet til rollen som barnehagemyndighet.

Valg av problemstilling og forskningsspørsmål

I innledningen av oppgaven begrunner jeg mitt valg av problemstilling. For å belyse problemstillingen valgte jeg tre forskningsspørsmål. De har alle på sin måte bidratt til å gi noen svar på problemstillingen. Det jeg ser i ettertid er at det ville vært en fordel om problemstilling og forskningsspørsmål hadde vært mer ferdig formulerte før intervjuene ble gjennomført. Med det utgangspunktet kunne jeg trolig ha utarbeidet en bedre intervjuguide med enda bedre spørsmål som igjen kunne ha gitt en dypere forståelse og innsikt. Fordelen med at det var litt uferdig var at jeg etter å ha systematisert empirien tok tak i det deltakerne brakte fram som var relevant for problemstillingen og brukte det. På den måten har

deltakerne vært med å bidra til at forskningsspørsmålene har blitt endret og blitt bedre og tydeligere. Av den grunn kan jeg si at også forskningsspørsmålene er farget av det deltakerne mener er viktige momenter å få med knyttet til hvordan de oppfatter at barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne. De er ”grounded” i data, i empirien.

Valg av kommune og deltakere

Det er flere begrunnelser for valg av kommune. Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsene i en middels stor kommune i Sør-Trøndelag, som er organisert som en to-nivåkommune. Fordelen med det er at organisasjonen ikke er for stor og uoversiktlig og heller ikke så liten at den som skal lede arbeidet med kompetanseutvikling i samhandling med styrerne har ansvar for mange fagfelt som skal ivaretas. Begrunnelsen for valg av en kommune som er organisert som en to-nivåkommune, er at det er en vanlig organisasjonsform av mange små og mellomstore kommuner i Norge. Barnehagemyndighetens faglige bakgrunn var også et kriterium. Barnehagemyndigheten skulle ha barnehagefaglig kompetanse, fordi da vil trolig hovedfokuset og engasjementet primært være rettet mot barnehagene. Jeg kunne valgt en kommune hvor rollen som barnehagemyndighet for eksempel var lagt til en kommunalsjef med en helt annen faglig bakgrunn. Hadde jeg hatt mer tid kunne det ha vært interessant og ha valgt to kommuner hvor rollen som barnehagemyndighet og ansvar for kompetanseutvikling i samhandling med styrerne var lagt til både en kommunalsjef med annen faglig bakgrunn og en med barnehagefaglig bakgrunn. Det kunne ha gitt et bilde på om det å lede kompetanseutvikling i samhandling med styrerne har sammenheng med barnehagemyndighetens faglige bakgrunn. Hva ville vært likt og ulikt? Hvilken betydning ville det hatt? Fokuset ville da ha blitt mer dreid mot hvordan barnehagemyndighetens faglige bakgrunn har betydning for hvordan kompetanseutvikling i samhandling med styrerne ledes. I tillegg var det viktig at det er ca. like mange private barnehager som kommunale i kommunen. Begrunnelsen for det er at landsgjennomsnittet er omtrent samme fordeling.

Jeg har valgt å intervju fire deltakere; barnehagemyndigheten, rådgiver i rådmannens fagstab, en styrer fra kommunal barnehage og en styrer fra privat barnehage. I ettertid ser jeg at det på flere måter kunne vært en fordel og intervjuet seks deltakere. To av deltakerne hadde forholdsvis kort erfaring i stillingene de har i dag, men begge har mange års erfaring i andre stillinger i barnehagesektoren. Hvem jeg intervjuet først og sist var styrt av når den enkelte

deltaker hadde tid. Jeg kjente to av deltakerne gjennom min stilling ved Dronning Mauds minne Høgskole. De to andre var helt ukjente. Tilfeldigheter førte til at de to jeg ikke kjente ble intervjuet først. Jeg var spent i intervjusituasjonen, noe trolig også deltakerne var. Etter hvert intervju ble jeg sikrere og kunne bruke innspill fra det ene intervjuet inn i det neste i tillegg til at vi var kjente og slappet av under intervjuet. På grunn av tilfeldigheter og ting jeg ikke hadde tenkt igjennom får jeg ikke tilstrekkelig fram to av deltakernes stemmer på lik linje med de to andre. Dette fører til at to av deltakernes stemme blir dominerende i avhandlingen, noe som er en svakhet i avhandlingen.

Burde jeg ha valgt andre deltakere enn jeg gjorde? Det kunne vært interessant å ha intervjuet kommunalsjefen, som er barnehagemyndighetens leder, for å få fram hans perspektiv i undersøkelsen. Da har jeg fått en vurdering av nivået over i organisasjonen i tillegg til nivået under. Regionskonsulenten, som har ansvar for kompetanseutviklingen i regionen kunne også vært aktuell. I ettertid ser jeg at rådgiver i rådmannens fagstab primært arbeider med tilsyn og ikke direkte med kompetanseutvikling.

Teoretiske perspektiv

Problemstilling og empiri har vært to viktige utgangspunkt for valg av teori i denne avhandlingen. I problemstillingen har begrepene *ledelse* og *kompetanseutvikling* vært viktige for valg av litteratur. Deltakerne var opptatt av *organisasjonsstruktur* og *kontekst*, noe som ble avgjørende for valg av litteratur som kunne belyse dette området. Jeg har valgt å trekke inn ulik teori fra feltet om kunnskapsledelse. Jeg har brukt litteratur fra pensum i studiet som jeg har supplert med annen litteratur. Slik jeg ser det har valg av litteratur vært med å belyse empirien og bidratt til å bringe fram svar på problemstillingen.

Metode

Intervju som metode

Jeg valgte intervju som metode med begrunnelse av at jeg ønsket å få en dypere forståelse og kjennskap til hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne i både private og kommunale barnehager. Slik jeg ser det har metoden vært egnet, nettopp fordi den har fått fram mange sider ved hvordan dette arbeidet ledes. Under intervjuene kom deltakerne inn på sider som påvirket utformingen av forskningsspørsmålene. En annen fordel med intervju var at jeg fikk mulighet til å stille

utdypende spørsmål for å få en bedre innsikt og forståelse av det de sa. Ved bruk av intervju fikk jeg fram den enkelte deltakerens oppfatning om det jeg spør om uten at han fikk anledning til å diskutere spørsmålene med noen andre og bli farget av det. Dersom jeg har brukt spørreskjema, ville deltakerne for eksempel hatt anledning til og lest om hvordan begrepene beskrives, diskutert med hverandre, de kunne fått innspill fra andre osv. Gjennom intervjuene fikk jeg deres oppriktige og ærlige svar på det jeg spurte om. Intervjusituasjonen en konstruert situasjon som selvsagt kan skape usikkerhet og stress. Det kan fremkalle redsel for å ikke gi de ”riktige” svarene. Mulig det kan ha ført til at noen av deltakerne ikke fikk sagt det de kunne ha ønsket i ettertid.

Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene, noe jeg opplevde som en fordel, både i gjennomføringen av intervjuene og spesielt i etterkant når empirien skulle systematiseres. Ved gjennomføring av intervjuene var den til god hjelp for å holde fokus og sikre at jeg kom innom alle hovedområdene. Ulempen med intervjuguide er at den kan føre til en prestrukturering, det vil si en form for lukket datainnsamling, og at den kvalitative tilnærmingen utvannes. For å minske denne effekten av bruk av intervjuguide spurte jeg til slutt alle deltakerne om det var noe de jeg ikke har spurt om som de ville tilføye. Er det mulig at intervju, med eller uten intervjuguide, ikke har et snev av prestrukturering? Den som har tatt kontakt for å gjennomføre intervjuene har på en måte prestrukturert noe med valg av fokus. Intervjuer har en førforståelse av det som skal undersøkes og kanskje også tanker om hva han tror han vil finne. Dette vil trolig også vil prege en åpen samtale hvor deltakerne får snakke fritt om temaet.

Pålitelighet i innsamling av empiri

Jeg tok opp alle intervjuene på tape og de ble ordrett transkribert. Ikke alle deltakerne forsto spørsmålene, men i de tilfellene sa de ifra og jeg fikk mulighet til å formulere det slik at vedkommende forsto spørsmålet. En av deltakerne sjekket ofte ut om jeg hadde forstått hva han mente, med å spørre; ”forsto du hva jeg mente.” I de tilfellene fikk jeg sagt hva jeg hadde oppfattet, og fikk bekreftet om det var riktig eller galt. I presentasjon av empiri har jeg tatt bort alle pauser, latter, ”fyllord” osv. for å få fram deltakernes budskap klarere.

Dokumentundersøkelser

I tillegg til intervju har jeg foretatt dokumentundersøkelse. I avhandlingen har de bidratt som en ”femte stemme” som har vært med å belyse problemstillingen.

Min rolle som forsker

Førforståelsen

Allerede ved valg av problemstilling trer min førforståelse rundt temaet fram. Jeg har hatt stilling som styrer i både kommunal og privat barnehage og hatt rollen barnehagemyndighet i en kommune. Jeg har hatt lengst erfaring med å være styrer i privat barnehage, noe som har ført til at jeg har et skjerpet blikk på hvordan de private barnehagene blir involvert av barnehagemyndigheten i kommunens kompetansesatsning. I dag samarbeider jeg mye med barnehagemyndigheten, styrere og pedagogiske ledere med å utvikle langsiktige kompetanseprogram for ansatte i barnehager i ulike kommuner i Norge. Gjennom dette arbeidet har jeg erfart at barnehagemyndigheten, som har ulik faglig bakgrunn, leder kompetanseutviklingen veldig forskjellig. Dette har ført til en økt interesse også for barnehagemyndighetens faglige bakgrunn og dens betydning for arbeidet med å lede kompetanseutvikling. I tillegg har det frambrakt en økt interesse for å se nærmere på barnehagemyndighetens kompetanse til å lede langsiktig kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene.

Nærhet og distanse

Det er både fordeler og ulemper med nærhet og distanse til deltakerne. Jeg hadde nærhet til alle deltakerne på den måte at jeg hadde samme faglige bakgrunn som alle. To av deltakerne var helt ukjente mennesker, to har jeg hatt en faglig relasjon til gjennom min stilling ved DMMH. Nærhet og kjennskap til fagfeltet har jeg opplevd som en fordel i forbindelse med undersøkelsen. Jeg brukte tid på å bli kjent med hvordan organisasjonen var oppbygd, men visste da en god del om ansvarsområdene i de ulike stillingene. Kjennskap til to av deltakerne opplevdes også som en fordel. Det ga grunnlag for en trygghet som førte til dypere faglige samtaler, noe som er grunnen til at de to deltakernes stemmer trer fram mer enn de to andre deltakerne.

Undersøkelseeffekt

Enhver forsker har trolig en undersøkelseeffekt i form av valg av formulering av spørsmål, hvordan han trer fram i intervjusituasjonen osv. Jeg har også trolig påvirket deltakerne med utvalg av spørsmål, hvordan jeg spurte, hvordan jeg førte meg og ble opplevd i intervjuet. Det er ikke en ensidig påvirkning slik at det er bare jeg som påvirker deltakerne. Deltakerne påvirket meg også, noe som blant annet førte til flere oppfølgingsspørsmål, som igjen førte til at jeg kom dypere inn på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne.

Min posisjon

I dag er jeg ikke en del av feltet som jeg har undersøkt, men har tidligere praksis fra barnehagesektoren. I dag er jeg, som tidligere nevnt, ansatt ved DMMH, og kan i kraft av min stilling påvirke deltakerne og de svarene de gav meg. De kan også ha en førforståelse av hva slags svar jeg er ute etter. Dette kan ha påvirket svarene. Hvorvidt det har skjedd er vanskelig å si. Jeg er i alle fall klar over at det kan ha skjedd.

Etiske betraktninger

I forbindelse med denne undersøkelsen har jeg tilstrebet å opptre så etisk forsvarlig som mulig. Ved første henvendelse til de aktuelle deltakerne redegjorde jeg for egen bakgrunn, formål med undersøkelsen, metoden, antall deltakere og deres stilling osv. I tillegg ba jeg den enkelte avklare med sin nærmeste overordna leder om det var aksept for at jeg intervjuet dem. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og slettet etter transkribering. I forbindelse med gjennomføring av intervjuene avtalte jeg at de skulle få lese igjennom empirikapitelene og presentasjon av kommunen før avhandlingen ferdigstilles. Deltakerne har fiktive navn i avhandlingen. Deltakerne har også skrevet under et informert samtykke. Jeg mener å ha opptrådt etisk forsvarlig og vist deltakerne respekt.

Intern og ekstern gyldighet

For å forsikre meg om at resultatene oppfattes som troverdige (valide) har jeg testet gyldigheten. Dette har jeg gjort ved å sende presentasjon av studiets empiriske felt og presentasjon og drøfting av empiri til deltakerne. Jeg har ikke foretatt andre troverdighetssjekker, for eksempel om det er i samsvar med annen teori og empiri, da det ikke finnes for denne kommunen.

I kommunen undersøkelsen er gjennomført kan funnene være troverdige (valide). Det empiriske grunnlaget er for lite til at det er overførbart (generaliserbart) til andre kommuner, men noe av det som løftes fram og drøftes kan også være gjenkjennende problemstillinger i andre kommuner. Dersom det skal forskes mer på dette kunne det vært spennende å velge flere kommuner for om mulig å finne felles kjennetegn, ulikheter og utfordringer knyttet til hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne, noe som ville ha bidratt til resultater som har vært generaliserbare.

Empiri

Empiriens relevans for problemstillingen

Etter gjennomføring av intervju og transkribering ser jeg at de med lengst erfaring i stillingene gav de mest uttømmende svar på forskningsspørsmålene. Når en har få deltakere bør en sikre seg at de en intervjuer har lang erfaring og er trygg i stillingen de har, dette var noe jeg ikke hadde tenkt over og undersøkt før jeg valgte deltakere. Det har ført til at to stemmer blir noe dominerende i presentasjon og drøfting av empiri. På den annen side representerer utvalget virkeligheten, alle har ikke like lang praksis i ulike stillinger i barnehagesektoren. Når det er sagt opplever jeg at alle deltakerne har bidratt til at jeg har fått et godt empirimateriale, som jeg mener har bidratt til å belyse problemstillingen.

Jeg har i metodekapittelet (s. 51) redegjort for mitt valg av en induktiv tilnærming, noe som innebærer at jeg tar utgangspunkt i det deltakerne bringer inn, det er ”grounded” i data. Det er deltakernes egne oppfatninger og perspektiver som danner grunnlaget for analysen. Ved presentasjon og drøfting av empiri knyttet til de to første forskningsspørsmålene er deltakernes stemme dominerende. Forskningsspørsmål tre skiller seg noe fra de to første på den måten at fokuset ledes bort fra menneskene og det relasjonelle over til kontekst og struktur. Det kan være en av grunnene til at sentrale dokumenter får en mer framtrædende rolle. Slik jeg ser det kommer min stemme noe inn under alle forskningsspørsmålene, men er ikke en dominerende stemme.

Svar på problemstillingen og anbefalinger

Jeg ønsket i denne avhandlingen å finne svar på en problemstilling om hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med

styrerne. Problemstillingen anses som besvart ved at jeg har trukket fram sentrale momenter i oppsummeringen under hvert forskningsspørsmål. I tillegg har jeg trukket inn noen anbefalinger om mulige endringer i å lede dette arbeidet.

Hvordan forstår barnehagemyndigheten og styrere begrepene kunnskap og kompetanse?

Samtlige deltakere sier at begrepene kunnskap og kompetanse er nært knyttet til hverandre. De har en oppfatning av at begrepene er sammenvevde og at det ene begrepet er en del av det andre. Barnehagemyndigheten og rådgiver for barnehage og skole greier bedre enn styrerne å sette ord på hva de legger i de to begrepene. Det kan se ut som at deltakerne vet hva kunnskap og kompetanse er, men greier ikke helt å sette ord på hva de legger i de ulike begrepene. De er trolig fortsatt er en del av den tause kunnskapen hos deltakerne.

Det å løfte fram ulike begrep, i denne sammenhengen begrepene kunnskap og kompetanse, er en god måte å sette ord på hva den enkelte legger i begrepene. Det kan starte med en individuell refleksjon, videre i grupper og til slutt i plenum. Slike diskusjoner kan bidra til å gi en økt innsikt i andres tanker om ulike begrep, og kanskje kan diskusjonen føre til en tydeligere felles forståelse. Det kan være et godt utgangspunkt for videre arbeid med for eksempel utvikling av kompetanseplaner.

To av deltakerne knytter kunnskapsbegrepet til teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Det at begge deltakerne ser at begrepene henger sammen kan være positivt på den måten at de har samme opplevelse av at kunnskap er en del av den totale kompetansen, men at kompetanse også består av noe mer. Videre beskriver de tydelig at kunnskap er en del av kompetansen. Hva de legger i de to begrepene kan ha betydning for hvilke tanker de har om hvordan barnehagen som organisasjon lærer og utvikler seg. Det vil igjen få konsekvenser for hvordan de organiserer kompetanseutviklingen og hvilke læringsformer som tas i bruk.

Tre av deltakerne har en klar oppfatning av at kompetansebegrepet er bygd opp av flere komponenter. Det består av alle kunnskapsformene som Aristoteles beskriver; *episteme*, *tekne* og *fronesis*. Det at de har denne forståelsen innebærer at de har en oppfatning av at læring foregår på flere arenaer og ikke bare gjennom lesing og formidling av kunnskap. Det medfører at de må tenke at læring og kompetanse er nært knyttet til handling og samhandling

på ulike arenaer, både i det praktiske arbeidet, individuelt og sammen med andre. I tillegg til at det skjer ved tilegnelse av kunnskap gjennom bøker og formidling. Barnehagemyndigheten har trolig reflektert over hvor læringsstøttende omgivelsene er i forhold til menneskelige, fysiske og økonomiske ressurser. Det kan være nyttig å reflektere over det enda en gang og da knytte det til forståelsen av begrepet kompetanse og konsekvensene det får for hvordan det legges til rette for at alle ansatte i barnehagene skal utvikle seg som fagpersoner.

Hvordan leder og administrerer barnehagemyndigheten kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Deltakerne kom ikke nærmere inn på hva de la i begrepene å lede og administrere og de var heller ikke opptatt av hva som var forskjellen på å lede og å administrere. Det kan se ut som de tenker at det å administrere er en del av det å lede som barnehagemyndighet og at de av den grunn ikke er opptatt av hva det innebærer å lede og hva det innebærer å administrere. Det alle deltakerne var opptatt når jeg stilte spørsmålet om ledelse og administrering av kompetanseutvikling var hvilke arenaer barnehagemyndigheten har lagt til rette for at dette kan foregå.

Det kommer fram at det regionale samarbeidet har stor betydning for både barnehagemyndigheten og styrerne. Det legger premissene for kompetanseutviklingen i kommune. For barnehagemyndigheten er samarbeidet meningsfylt både når det gjelder utvikling av kompetanseplaner og samarbeid om tilsyn. Styrerne opplever at det er faglig utviklende å delta på samlinger i regionen. Dette er et samarbeid som med fordel bør fortsette og videreutvikles. Det som kan diskuteres er hvilken betydning regionskonsulenten har for arbeidet med kompetanseutvikling. Kunne denne funksjonen vært tillagt en av de som har rollen som barnehagemyndighet i en av kommunene? Barnehagemyndighetene i kommunene kunne ha byttet på å ha denne funksjonen? Hvilke fordeler og ulemper har det ført til? Slik det er i dag representerer regionskonsulenten barnehagemyndighetene i regionen når kompetansetiltak er på agendaen hos Fylkesmannen. Etersom regionskonsulenten også har samme funksjon for skolene i kommunene er det ikke uvanlig at denne personen har skolefaglig bakgrunn. Har det noen betydning?

Styrerne får delta i utvikling av kompetanseplaner, og får komme med innspill underveis, men de blir ikke involvert fra starten. Det å ha reell deltakelse fra starten av et arbeid med

kompetanseplaner kan ha betydning for eierforhold og motivasjon til å iverksette det som blir bestemt. Dette kan barnehagemyndighetene endre på. Prosessen kan med fordel starte i kommunene, for så å ta med innspillene som kommer fram til drøfting på det regionale nivået.

Barnehagemyndigheten setter sammen grupper på tvers av barnehagene, både private og kommunale, når det for eksempel skal arbeides med ulike prosjekt, noe som ble gjort i regi av regionen. Dette opplever styrerne som positivt, de får dele kompetanse på tvers av barnehagene. Det er noe barnehagemyndigheten bør fortsette med og kanskje gjøre i enda større utstrekning. Hvordan barnehagemyndigheten leder og administrerer kompetanseutviklingen i kommunen i samhandling med styrerne oppfatter de to styrerne forskjellig. Barnehagemyndigheten involverer både private og kommunale styrerne på lik linje i alt som foregår på regionalt nivå. På kommunalt nivå har hun mye mer kontakt med de kommunale styrerne, da i kraft av sin rolle som virksomhetsleder. Hun møter dem ca. en gang i måneden. Styrerne i de private barnehagene deltar bare to ganger på felles styremøter. Barnehagemyndigheten ser selv at styrerne i de private barnehagene får delta for lite i de faglige diskusjonene og at de kanskje får en del ”servert”, uten at de har fått være deltakende. Trolig vil det ha vært en fordel og hatt tettere møtepunkt med alle styrerne når det gjelder kompetanseutvikling, spesielt hvis det er ønskelig at det skal forløpe som en prosess. En måte å gjøre dette på er å dele de månedlige styremøtene i to. På første del møter kommunal barnehageeier (virksomhetsleder for barnehagene) de kommunale styrerne. På del to møter barnehagemyndigheten alle styrerne hvor kompetanseutvikling og faglige diskusjoner er på agendaen.

Mangel på faglige møtepunkt på kommunalt nivå har ført til at styreren i den private barnehagen har vært med å etablere et faglig nettverk utenfor kommunen og regionen. Det kan være positivt på den måten at han kan tilbakeføre kompetansen han erverver seg i det nettverket til de andre styrerne i kommunen og regionen. Likevel kan det være viktig at barnehagemyndigheten samler de private og kommunale styrerne oftere enn det gjøres i dag, slik at de sammen gjennom faglige diskusjoner kan bidra til god kompetanse og høy kvalitet på arbeidet som gjøres i alle barnehagene i kommunen. En fare ved for få faglige treffpunkt er at de private barnehagene trekker seg helt bort fra det kommunen tilbyr av kompetanseutvikling og samler seg om en egen arena hvor dette skal foregå, noe som kan gi uheldige utslag.

Barnehagemyndighetens bruk av makt knyttet til det å lede og administrere kompetanseutviklingen trer hennes ekspertmakt fram i form av både utdanning og praksis fra det feltet hun leder. Det er noe styrerne trekker fram som veldig positivt, og som ledelsen av kommunen kan notere seg når de en gang skal tilsette en ny person som skal inneha rollen som barnehagemyndighet.

Barnehagemyndigheten har i to tilfeller brukt stillingsmakt for å pålegge alle ansatte i barnehagene til å delta i kompetanseutvikling knyttet til to prosjekter i kommunen. Det opplevdes negativt, spesielt for styreren i den private barnehagen. Bruk av stillingsmakt knyttet til kompetanseutvikling er uheldig og bør ikke brukes ved framtidig kompetanseutvikling knyttet til prosjekt. Barnehagemyndigheten bør heller legge det fram på en måte som får styrerne til kjenne at dette bør de ikke gå glipp av å delta på.

Hvilken betydning har *kontekst og organisasjonsstruktur* i kommunen på barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrerne?

Barnehagemyndigheten og rådgiver for skole og barnehager er de av deltakerne som er mest opptatt av organisasjonskart og organisasjonsstruktur, som handler om hvilke oppgaver og funksjoner som er lagt til de ulike stillingene. Det er ikke overraskende fordi det berører deres stillinger og arbeidssituasjon i det daglige.

Styrerne trekker fram at barnehagemyndigheten har et høyt arbeidspress og har mange og store oppgaver han skal ivareta både som virksomhetsleder for de kommunale barnehagene og barnehagemyndighet for både de kommunale og private barnehager. Barnehagemyndigheten bekrefter også at hun er tillagt store og omfattende oppgaver. I forbindelse med omorganiseringen i kommunen inneværende, år er dette noe de må se nærmere på for om mulig å gjøre noen endringer.

Kommunen er organisert som en to-nivåkommune, men når en studerer organisasjonen nærmere er det ikke slik for barnehagesektoren. For barnehagesektoren er organisasjonskart og organisasjonsstruktur bygd opp som en tre-nivåkommune.. Dette er noe ledelsen i trolig kommer til å se på i forbindelse med utredning av oppvekststrukturen som er satt i gang i 2012.

Barnehagemyndigheten har et overordnet ansvar for alle barnehagene i kommunen, spesielt i forhold til godkjenning og tilsyn med barnehagene. I tillegg har barnehagemyndigheten en viktig funksjon for alle barnehagene ved at den fungerer som et samlende ledd og en overbygging for sektoren. Med nåværende organiseringen har ledelsen i kommunen tydeliggjort hvem som representerer kommunen som eier for de kommunale barnehagene, men dobbeltrollen gir et uklart bilde både for kommunale og private barnehager.

Barnehagemyndigheten har et stort arbeidspress med mang komplekse oppgaver I forbindelse med utredning av oppvekststrukturen som er satt i gang i kommunen i 2012 blir sansynligvis rollen barnehagemyndigheten har som virksomhetsleder også drøftet. Rollen som virksomhetsleder bør tillegges til den enkelte styrer i de kommunale barnehagene, slik som det er gjort på skolene. Dette vil igjen frigjøre tid til at barnehagemyndigheten kan sette av mer tid til langsiktig kompetanseplanlegging. For barnehagene vil det trolig også være en fordel at virksomhetsleder er fysisk tilstede i barnehagen. Avdelingslederne har trolig hatt denne funksjonen tidligere, men ansvar og myndighet bør formaliseres i kommunen som organisasjon.

Barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling i et framtidsperspektiv

Med utgangspunkt i NOU 1: 2012 som skal gi grunnlag for ny lov for barnehagene, ser det ut til at rollen som lokal barnehagemyndighet kan bli enda viktigere for å styrke kvaliteten i sektoren. De trekker da spesielt fram betydningen av at barnehagemyndigheten har barnehagelig kompetanse. Ledelse av kompetanseutvikling i samhandling med styrere vil i framtida trenge en barnehagemyndighet som utøver *transformasjonsledelse*, som er en variant av verdibasert ledelse (Jacobsen og Thorsvik 2011: 413). Barnehagemyndigheten må tre fram som tydelig rollemodell for å inspirere styrerne til å yte litt ekstra og legge vekt på å se den enkelte styrer. Noe som får den enkelte styrer til å føle at han betydning og vises respekt for det arbeidet han utfører. Byrkjeflot (1999) bekrefter at dette kommer til å ha stor betydning når han hevder at det personlige elementet og verdiaspektet i ledelse er på vei til å få en renessanse. Et annet slående trekk er kommunikasjonen og kunnskapens økende betydning. Han tror at ledelse i framtiden kommer til å dreie seg mer om å utvikle kunnskap og verdier, og at kommunikative evner og personlig integritet blir viktigere egenskaper for ledere. Mens ledelse tidligere ble oppfattet nærmest som et synonym med administrasjon og drift, er det i

dag mer vanlig å se begrepet i sammenheng med entreprenørskap og innovasjon. Dette bruddet med fortidens ledelsestenkning kan forklares med endringer i verdier og autoritetsrelasjoner og nasjonalstatens svekkelse (<http://www.magma.no/ledelsesutfordringer-ved-tusenaarsskiftet>). Rennemo (2011) hevder at en avgjørende ledelsesoppgave er å skape et miljø for forretningsutvikling som er preget av *medarbeiderdrevet innovasjon* (Irgens og Wennes 2011:119). Det både Byrkjeflot (1999) og Rennemo (2011) trekker fram vil trolig utfordre barnehagemyndighetens rolle i å lede kompetanseutvikling i en nær samhandling med styrerne.

Barnehagemyndigheten bør legge vekt på langsiktige tiltak og involvere de private barnehager på lik linje med de kommunale barnehagene i forbindelse med faglig utvikling. Barnehagemyndigheten bør legge mer vekt på å arbeide med den regionale kompetansesatsningen i samhandling med styrerne på kommunalt nivå. Nettverksarbeidet på tvers av private og kommunale barnehager kan videreutvikles og skape faglige arenaer for både styrere og de øvrige ansatte i barnehagen.

På en måte kan en si at de private barnehagene er ”halvt offentlige” barnehager. De mottar offentlig støtte på lik linje med de kommunale barnehagene gjennom rammeoverføringer til kommunen. I tillegg overføres midler fra Kunnskapsdepartementet via fylkesmannen til kommunene som skal brukes til kompetanseheving. Dersom disse pengene skal fordeles til den enkelte barnehagen blir det bare litt til hver.. Dette kan være et argument for at det bør komme sentrale føringer i Lov om barnehager om at barnehagemyndigheten tillegges et ansvar for både private og kommunale barnehager når det gjelder faglig utvikling. Det er spesielt viktig når det viser seg at det er vanskeligere å legge til rette for etterutdanning i de private barnehagene (St.meld. Nr. 27:110).

Kunne problemstillingen ha vært vinklet annerledes?

Etter å ha vært igjennom en lang prosess fylt med mange tanker og mange skrevne ord har jeg lært mye om det å være i en prosess for å lære et nytt håndverk. Det hadde vært enklere hvis jeg hadde hatt de erfaringene og den lærdommen jeg sitter inne med i dag da jeg startet. Kanskje ville jeg ha hatt et annet fokus dersom jeg skulle startet på nytt med denne avhandlingen ut fra det jeg har erfart og det jeg nå vet om temaet ved å gå dypere inn i det både i møte med deltakerne, dokumentanalyser og utvidede litteratur søk. Under

skriveprosessen har det dukket opp flere spørsmål som jeg gjerne skulle gått dypere inn i, men som det ikke har vært rom for. Empirien har også sine begrensninger i forhold til ulike fokus det kunne ha vært interessant og utforske.

Videre forskning

Med bakgrunn i det som er presentert i avhandlingen, kan mulige tema for videre forskning være å belyse betydningen barnehagemyndighetens faglige bakgrunn for å lede kompetanseutvikling i samhandling med styrerne. Dette har vært et aktuelt tema i flere sammenhenger, men jeg har ikke funnet forskning knyttet til temaet. Østbergsutvalgets og Brennautvalgets utredninger, jmf. henholdsvis NOU 7:2010 og NOU 8:2010, foreslo at det burde være et krav til barnehagefaglig personale i kommuneadministrasjonen. Mangel på barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen ble også problematisert i *Klar ferdig gå, tyngre satsning på de små*. Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2005). I dag foreligger NOU 1:2012 som har et eget kapittel med fokus på den lokale barnehagemyndigheten. De er opptatt av dette med barnehagefaglig kompetanse over barnehagenivået og sammenligner det med skolen hvor det er krav om at det skal være skolerfaglig kompetanse over skolene i en kommune. Forskning knyttet til dette temaet kunne vært med å belyse om det virkelig er av betydning at barnehagemyndigheten har barnehagefaglig bakgrunn.



Litteratur og kilder

Litteratur

- Børhaug, K. og Christophersen, J., Aarre, T. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap*, Gjøvik. Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*, Oslo. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi*, Oslo. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (1999). *Barnehager, organisasjon og ledelse*, Oslo. Tano Aschehoug.
- Gotvassli, K.Å. (2000). *Barnehager - organisasjon og ledelse*, Oslo. Tano Aschehoug.
- Gotvassli, K.Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim. Tapir Akademisk forlag.
- Gotvassli, K.Å. (2011). "Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?" i Irgens, E.J. & Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen. Fagbokforlaget, s. 42-59.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. og Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Grønhaug, K. (2008). "Teorikunnskap som konkurransefordel", i Nordhaug, O. (red.) *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, Oslo. Universitetsforlaget, s. 199-212.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*, Århus. Klim.

- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*, Stockholm. Walstrøm & Widstrand.
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi statsvitenskap*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. (2008). ”Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet”, i Nordhaug, O. (red.) *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, Oslo. Universitetsforlaget, s. 278-295.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens E.J. og Wennes G. (red.) (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2011). *Hvordan organisasjoner fungerer*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Nielsen, K. og Kvale S. (1999). ”Mesterlære som aktuell læringsform” i Nielsen, K. og Kvale S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, Oslo. Ad Notam Gyldendal AS.
- Nordhaug, O. (red.) (2008). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, Oslo. Universitetsforlaget.

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*, Oslo. Spartacus Forlag.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Rennemo, Ø. (2011). ”Skandinavisk ledelse i en globalisert verden”, i Irgens, E.J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Sandbakken, D.A. (2004). *An investigation into leadership practices and organizational performance in a Norwegian context*. DBA thesis. Henley Management College/Brunel University, UK.
- Schei, S. H. og Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft, langsiktige tiltak i barnehagen*, Universitetsforlaget. Oslo.
- Skau, G.M. (2002). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*, Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS
- Skogen, E., Haugen R., Lundestad, M. og Slåtten, M.V. (2007). *Å være leder i barnehagen*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2010). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo. N.W. Damm & Søn.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap*, Trondheim. Tapir Akademiske Forlag

Offentlige dokumenter

Asplan, Viak og Fafo. *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport.*
Kunnskapsdepartementet (2011b).

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Evaluering_kompetansestrategi/Sluttrapport_FAFO.pdf. 29.08.2012.

Gotvassli, K.Å., Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. og Sivertsen H. *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving, Steinkjer. Trøndelag Forskning og Utvikling AS.:*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/kompetansebehov-i-barnehagene-er-kartlag.html?id=674209>. 27.08.2012

Klar ferdig gå, tyngre satsning på de små. Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen. Barne- og familiedepartementet (2005):

http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/bfd/Nyheter-og-pressemedlinger/2005/klar_ferdig_ga_tyngre_satsing.html?id=256102

Kompetanse i barnehagen., Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.
Kunnskapsdepartementet (2007)

Lov om barnehager (Barnehageloven) (2012). Oslo, Cappelen
Damm AS. Kunnskapsdepartementet (2012a).

NOU 7: 2010. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.*

NOU 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.*

NOU 1:2012. *Til barns beste – Ny lovgivning for barnehagene*

Om kompetansesatsning 2012. Utdanningsdirektoratet (2012).

<http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012/Vennskap-og-deltakelse---Kompetansesatsing-2012-/>.

03.06.2012.

PricewaterhouseCoopers (PwC) *Tilsyn til besvær? Undersøkelse av kommunene som barnehagemyndighet, herunder kommunens tilsyn til barnehagene*, Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2010b):

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Barnehageti_lsynundersokelse_endelig_ersjon.pdf 14.08.2012.

Rambøll Management. *Evaluering av kompetansetiltaksprosjekt i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk for barnehageansatte 2005 – 2009 i regi av NAFO*, Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2010a).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Bergen. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011a).

St.meld. Nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet (2009b).

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S., Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer, evaluering av implementering av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, Tønsberg. Høgskolen i Vestfold. Kunnskapsdepartementet (2009a)

Andre kilder

Bostad, I. (2009). *Dannelse med tellekanter*. Samtiden, nr. 2, s. 118-126.

Byrkjeflot, H. (1999). Ledelsesutfordringer ved tusenårsskiftet, Magma. Econans tidsskrift for økonomi og ledelse: <http://www.magma.no/ledelsesutfordringer-ved-tusenaarsskiftet>. 29.08.2012.

Dronning Mauds Minne Høgskolen (2012, mai), *Om skikkethetsvurdering*.

<http://www.dmmh.no/index.php?ID=1498> . 29.08.2012.

<http://no.wikipedia.org/wiki/Empirisk> 27.08.20

<http://no.wikipedia.org/wiki/Kommunesammensl%C3%A5ing> 01.08.2012.

Irgens, E.J. (1998). *Den mobile medarbeider*, Oslo. Bedriften 2/98, Magasin for innovativ ledelse og strategi, s. 4-6.

Johannesen, K.S. (1988). *Tankar om tyst kunnskap*, Dialoger, s. 13-28.

Kompetanseutviklingsplan barnehagesektoren. Nearegionen 2011-2013:

[http://img0.custompublish.com/getfile.php/1605805.1760.tapafveqfp/Kompetanseutviklingsplan+Barnehagesektoren+Nea+2011-2013+\(2\).pdf?return=www.malvik.kommune.no](http://img0.custompublish.com/getfile.php/1605805.1760.tapafveqfp/Kompetanseutviklingsplan+Barnehagesektoren+Nea+2011-2013+(2).pdf?return=www.malvik.kommune.no) 10.02.2012.

Malvik kommune (2012). *Kompetanseutvikling barnehage*:

<http://www.malvik.kommune.no/kompetanseutvikling-barnehage.174347.no.html>.
28.08.2012

Malvik kommune, Nea-regionen: <http://www.malvik.kommune.no/index.php?cat=173940>
26.08.2012.

Malvik kommune, organisasjonen:

<http://www.malvik.kommune.no/organisasjon.166754.no.html> 10.08.2012.

Malvik kommune, organisering:

<http://www.malvik.kommune.no/organisasjonskart-administrativt.174543.no.html>.
10.08.2012.

Malvik kommune, rådmannens strategiske lederteam:

<http://www.malvik.kommune.no/raadmannens-strategiske-lederteam.4868683-175267.html> 10.08.2012

Malvik kommune. Verdier og framtidssbilde (2010):

<http://www.malvik.kommune.no/verdier-og-framtidsbilde.172996.no.html> 28.08.2012.

Malvik kommune. Årsplan Planetringen barnehage 2011:

<http://www.malvik.kommune.no/planer.185476.no.html> 22.04.2012.

Store norske leksikon, metode: <http://snl.no/metode> 28.08.2012.

Illustrasjoner

Eigard, Bjørg (2007)



FIGURER

Figur nr:	Tittel	Forfatter	Side
Figur 2:1	Kunnskap i et forståelseshierarki	Gottschalk, P.	11
Figur 2:2	Kunnskap i et verdihierarki	Gottschalk, P.	11
Figur 2:3	Det hierarkiske perspektivet på kunnskap	Gottschalk, P.	12
Figur 2:4	Sammenhengen mellom ulike Kompetansekompener	Lai, L.	18
Figur 2:5	Administrasjon og ledelse	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	23
Figur 2:6	Forholdet mellom ledelse og administrasjon	Grønhaug, K. m.fl.	23
Figur 2:7	Administrasjon og ledelse	Grønhaug, K. m.fl.	24
Figur 2:8	Sammenheng mellom formell posisjon, interpersonelle roller, informasjonsroller og beslutningsroller som leder i organisasjon skal ha	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	26
Figur 2:9	Hvordan lederstiler kan klassifiseres langs en skalasom angir grad av autoritær og demokratisk lederstil	Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J.	30
Figur 2:10	”Ledergitteret”	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	31
Figur 2:11	Hersey og Blanchards situasjonsbetinget Ledelsesteori	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	33
Figur 2:12	Fiedlers situasjonsbetingende ledelsesteori	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	35
Figur 2:13	Lederes ulike maktbaser	Gotvassli, K.Å.	40
Figur 2:14	Forhold som påvirker handlingsrom til å arbeide med kompetanseutvikling	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	42
Figur 2:15	Ledelsesnivåer i organisasjoner	Jacobsen, D.I og Thorsvik, J.	46



VEDLEGG

- Vedlegg 1: Henvendelsesbrev/informasjonskriv til deltakerne
- Vedlegg 2: Intervjuguide barnehageeier/barnehagemyndigheten og rådgiver i rådmannens stab (barnehage og skole)
- Vedlegg 3: Intervjuguide styrere
- Vedlegg 4: Koding av empiri – et utdrag
- Vedlegg 5: Informert samtykke fra deltakerne

Vedlegg 1

Henvendelsesbrev/informasjonskriv til deltakerne

Hei!

Mitt navn er Anne-Lise Holmvik og jeg er for tiden deltidsstudent ved maserstudiet i Kunnskap- og innovasjonsledelse ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Til daglig jobber jeg som fagkonsulent ved Dronning Mauds Minne Høgskolen, Senter for Forskning, etterutdanning og informasjon. Jeg er nå i gang med den siste av tre moduler som består i å skrive en masteravhandling på 80-100 sider med innleveringsfrist 1. september 2012.

I min masteravhandling ønsker jeg å forske på hvilken rolle barnehageeier/barnehagefaglig myndighet (virksomhetsleder for barnehagen) har i kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene i kommunen.

Jeg har valgt å intervju virksomhetslederen for barnehagene i kommunen. I tillegg vil jeg intervju to styrere, en fra en kommunal barnehage og en fra en privat barnehage. Jeg ber om at du avklarer med din leder vedr. gjennomføring av intervju i forbindelse med arbeidet med min masteravhandling. Jeg vil være takknemlig hvis du har mulighet til å bistå meg i denne undersøkelsen

Din bistand består i et møte med deg når det passer best for deg, slik at vi kan gjennomføre et intervju, en samtale på ca. en time. Dersom det er interessante spor som bør utdypes kan det bli aktuelt med et intervju to. Alt som blir sagt vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil understreke at undersøkelsen først og fremst er knyttet til mine studier og min kompetanseutvikling.

Trondheim 31.10.2011

Anne-Lise Holmvik

Vedlegg 2

Intervjuguide barnehageeier/barnehagemyndigheten og rådgiver i rådmannens stab (barnehage og skole)

Kort kommunen og om din bakgrunn:

1. Kan du si noe om hvordan kommunens barnehageadministrasjon er organisert.
2. Hva er din stillingsbenevnelse?
3. Kan du beskrive din rolle som barnehagemyndighet og eier
4. Hvor stor prosent av din stilling er satt av til å arbeide med barnehagefaglige saker?
5. Hvor stor prosent av din stilling er satt av til å arbeide med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen?
6. Kan du kort beskrive din faglige bakgrunn og din praksis
Hvilke tanker gjør du deg om egen bakgrunn knyttet til å arbeide med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene?
7. Samarbeider du med andre i tilsvarende stilling som har annen bakgrunn?
Hvilke tanker gjør du deg rundt det knyttet til kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen.?

Barnehagemyndigheten

1. Kan du si noe om hvordan du som barnehageeier/barnehagemyndighet leder og administrerer kompetanseutviklingen?
2. Hvilken rolle mener du at du skal ha i kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene.

3. Barnehagemyndighetens bakgrunn.
Hvilken faglig og praksisbakgrunn har du?
Har du noen tanker om hvilken betydning det har for kompetanseutviklingen av ansatte i barnehagene?
4. Barnehagemyndigheten fører tilsyn med alle barnehager. Kan du si noe om og eventuelt hvordan du oppfatter at tilsyn knyttes til kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling
5. Hvilken betydning får det som avdekkes ved tilsyn i barnehagene for kompetanseutviklingen?
Kan du evt. nevne konkrete eksempler.

Begrep

6. Hva legger du i begrepet kunnskap?
7. Hva legger du i begrepet kompetanse?

Hvordan arbeides det på nivået under barnehagemyndigheten – i barnehagen

8. Hvordan jobber styrerne med kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling på enhetene?
9. Hvordan ser du det i sammenheng med barnehagemyndighetens arbeid med kompetanse/kunnskapsutvikling?

Involvering

10. Har kommunen en visjon?
Opplever du at den kjent for de ansatte?
11. Har dere planer for kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling i kommunen?
Kan du beskrive hvordan de eventuelt utvikles.
Avspeiles visjonen i kompetanseplanene til kommunen?

12. Hvem involveres i utvikling av kompetanseplaner?
Hvordan blir de valgt ut?
13. Hvordan involveres de private barnehagene?
14. Involveres alle yrkesgrupper i barnehagen?
Hvordan organiserer du?
Felles skolering eller i skolering av de ulike yrkeskategoriene?
Er det grupper som prioriteres? Eventuelt hvorfor?

Samarbeidspartnere

15. Dere er en del av Nea-regionen. Kan du fortelle om hvordan dere samarbeider om kompetanseutvikling?
Hvilke tanker gjør du deg knyttet til dette samarbeidet omkompetanseutvikling og felles planer? Svakheter – styrker?
16. Hvordan fordeles arbeidet med kompetanseutvikling mellom regionskonsulenten og deg som barnehagemyndighet/enhetsleder?

Tid

17. Hva tenker du om tidsperspektiv knyttet til kunnskapsutvikling?

Suksessfaktorer

18. Kan du nevne noen suksessfaktorer for å lykkes med kompetanseutvikling.
Har du noen konkrete eksempler fra din kommune
19. Hva skal til for at barnehagemyndigheten *lykkes* med kompetanseutvikling av ansatte i barnehagene i kommunen?

Utfordringer

20. Ser du noen utfordringer/hindringer barnehagemyndigheten har i forbindelse med kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene?

Avslutning

21. Hvilke tanker har du om framtidig kompetanseutvikling i kommunen?
22. Noe jeg ikke har spurt om som du mener bør tilføyes?

Vedlegg 3

Intervjuguide styrere

Barnehagemyndigheten

1. Kan du si noe om hvordan barnehagemyndigheten leder og organiserer kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene i kommunen
2. Hvilken rolle mener du barnehagemyndigheten skal ha i kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene.
3. Barnehagemyndighetens bakgrunn. Har du noen tanker om hvilken betydning det har for kompetanseutviklingen av ansatte i barnehagene?
4. Barnehagemyndigheten fører tilsyn med alle barnehager. Kan du si noe om og eventuelt hvordan du oppfatter at tilsyn knyttes til kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling
5. Hvilken betydning får det som avdekkes ved tilsyn i barnehagene for kompetanseutviklingen?
Kan du evt. nevne konkrete eksempler.

Begrep

6. Hva legger du i begrepet kunnskap?
7. Hva legger du i begrepet kompetanse?

Hvordan arbeides det på nivået under barnehagemyndigheten – i barnehagen

8. Hvordan jobber du med kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling på din enhet?
9. Hvordan ser du det i sammenheng med barnehagemyndighetens arbeid med kompetanse/kunnskapsutvikling?

Involvering

10. Har kommunen en visjon?
Er den kjent for de ansatte?
11. Har dere planer for kompetanseutvikling/kunnskapsutvikling i kommunen?
Kan du beskrive hvordan de eventuelt utvikles
Avspeiles visjonen i kompetanseplanene til kommunen?
12. Hvem involveres i utvikling av kompetanseplaner?
I tilfelle hvem?
Hvordan blir de valgt ut?
13. Hvordan involveres de private barnehagene?
14. Involveres alle yrkesgrupper i barnehagen?
Hvordan organiserer du?
Felles skolering eller i skolering av de ulike yrkeskategoriene?
Er det grupper som prioriteres? Eventuelt hvorfor?

Samarbeidspartnere

15. Dere er en del av Nea-regionen. Kan du fortelle om hvordan dere samarbeider om kunnskapsutvikling. Hvilke tanker gjør du deg knyttet til dette samarbeidet om kunnskapsutvikling og felles planer? Svakheter – styrker?
16. Hvordan fordeles arbeidet med kunnskapsutvikling mellom regionskonsulenten og barnehagemyndigheten?

Tid

17. Hva tenker du om tidsperspektiv knyttet til kunnskapsutvikling?

Suksessfaktorer

18. Kan du nevne noen suksessfaktorer for å lykkes med utvikling av de ansattes kompetanse?
Har du noen eksempler fra din kommune
19. Hva skal til for at barnehagemyndigheten lykkes med kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene i kommunen?

Utfordringer

20. Ser du noen utfordringer/hindringer barnehagemyndigheten har i forbindelse med kunnskapsutvikling av ansatte i barnehagene?

Avslutning

21. Hvilke tanker har du om framtidig kompetanseutvikling i kommunen?
22. Noe jeg ikke har spurt om som du mener bør tilføyes?

Vedlegg 4

Koding av intervju

Sted: Møterom i kommunehuset		
Tidspunkt: 07.12.11 kl 1200-1300		
Hvem intervjues:		
Andre kommentarer:		
Intervjuer	Intervjuet	Kommentarer
Kort kommunen og om din bakgrunn		
Jeg forsto det slik på din kollega at hun hadde sin stilling delt mellom barnehage og skole. Hvor stor del av din stilling er satt av til barnehagefaglige ting?	Sukk... stor prosent... Ehh, jeg har ikke akkurat... jeg synes det... Det er jo så mange komplekse oppgaver. Jeg ser jo at barnehagemyndighetsrollen tar mer plass enn det i utgangspunktet burde ha vært i forhold til virksomhetslederrollen, i forhold til de offentlige barnehager.	Forskningsspørsmål 3: Struktur/kontekst
Hvorfor gjør den det?	Fordi at vi har etablert flere private barnehager. Vi har stor pågang i forhold til full barnehagedekning. Og ikke minst i forhold til, de siste 5-6 årene, med den stor faglige utviklinga, det med ny rammeplan, med alt læringstrykket som kommer fra alle kanter også. Og det med krysspresset i forhold til å være i utvikling og tenke framtida i forhold til samfunnsutviklinga, på innholdssida også.	Forskningsspørsmål 3: Struktur/kontekst
Men du sier at du er virksomhetsleder, og	Jeg synes jeg... (latter) Det er jo det som gjennomsyrrer litt	Forskningsspørsmål 3:

<p>da jobber du med kompetanseutvikling som jeg forstår. Bruker du mye tid på det?</p>	<p>hverdagen. Bare det å dra på kommunesamlinger der du skal være oppdatert på både lovverk og det som skjer og kommer til å skje. Det er jo kompetanseutvikling det også. Og det med å være en koordinator og organisator i forhold til Malvik-barnehagene, i forhold til å være med å planlegge planleggingsdager, systemarbeid i forhold til barne- og familietjenesten. Vi har holdt på med et..... Eller jeg har implementert dette med ”Tidlig innsats.” Og nå har vi koblet på de private barnehagene fra nyåret. Og klart det er tidkrevende arbeid i forhold til det å koordinere. Og gjør plass til å drive med informasjon og formidling. Og dette er jo kompetanseutvikling dette også</p>	<p>Struktur/kontekst</p>
<p>Hvilke rolle har du i det?</p>	<p>Jeg er en koordinator og beslutningstaker i forhold til barne- og familietjenesten.. Vi er jo to virksomhetsledere som har den myndigheten at vi beslutter at vi ønsker å gjøre den type arbeid.</p>	<p>Forskningsspørsmål 3: Struktur/kontekst</p>
<p>Barnehagemyndigheten</p>		
<p>Kan du si noe om hvordan du som barnehagemyndighet eller virksomhetsleder, er det ikke det du kaller det for barnehagene, organiserer kompetanseutvikling/kunnskapsutviklinga? Jeg ser at dere har en plan for Nea-regionen. Kan du si noe om hvordan du jobber med den ut i barnehagene, eller får</p>	<p>Hvordan vi får iverksatt ja. For det første så, regionen.. Eller han Regionskonsulenten, det er han som på en måte har litt styringa i forhold til møtearena, innkallinga. Og da er det vi som er barnehagemyndigheten ut i kommunene treffes jo og har faste møtepunkt der vi blir enige om en strategi. Så har vi ledersamlinger der vi innkaller alle styrerne, sammen med oss, der vi drøfter hva som skal vektes.</p>	<p>Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer</p>

iverksatt den.		
Er det hele regionen eller er det styrerne i kommunen?	Det er hele regionen. Ja	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Styrerne i hele regionen ja.	Ja, ja, og vi følger jo de... de retningslinjene vi har satt oss og de målene vi har. Vi har jo hatt en kompetanseplan som har vart fram til i fjor nå også har vi en ny en. Og da har vi hatt både ledersamlinger og vi har hatt.... vi har fulgt opp dette med ledelse og prosjektarbeid i forhold til ped.lederne. Da har vi hatt et tett samarbeid med høgskolen, i Vestfold blant annet. Også....Sånn at vi,...Det er liksom Nea-konsulenten som har organisert felles satsningene, som vi har vært å bidratt med, så få vi delegert noen arbeidsoppgaver i henhold til det. Også tar jeg det med tilbake til mine, så må jeg informere og gi et tilbud til alle.	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Hvilke fordeler ser du med å være tilknyttet en region knyttet til dette med kompetanseutvikling?	Kjempestore fordeler. For det første det med..... vi skal jo være en lærende organisasjon. Det med at vi deler erfaringer og utveksler kompetanse på tvers av kommunene. Og ikke minst i forhold til å....Det er ikke så store kompetansemidler vi har i barnehagesektoren, bare for å få utnytta det. Vi er jo så små kommuner. Vi får jo ikke til noe på egen hånd med så små midler. Da synes jeg det er en kjempefordel at vi får fordelt det der. At vi får samla det i en pott og bruke det i forhold til de målene vi har satt oss. Ja. Selv om det kanskje blir ulike roller eller prioriteringer vi er nødt til å gjøre da, i løpet den perioden. Men	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer Forskningsspørsmål 3: Struktur/kontekst

	slik er det jo. Vi må jo bare veksle på for at alle skal få	
Men du ser ikke noe som ikke er bra med å være en del av en region?	Heller det som.... At vi kan ha litt ulike behov i forhold til at vi er,... vi er den størrelsen vi er og at vi kanskje har et annet ståsted noen ganger. Det kan vi se . Kanskje vi må kompromisse på noe. Det kan jo være litt utfordring... Vi sitter å planlegger litt nå blant annet (latter) hva vi skal satse på om det er fagområder eller danning eller slik...og det kjenner jeg litt på (latter) i forhold til de målene vi har satt oss selv i de offentlige barnehagene. De er jo fristilt de private i forhold til hva, men de er jo nødt til å følge barnehageloven og rammeplanen	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Begrep		
Jeg tenkte vi skal gå litt inn på dette med begreper. Det er to begrep som brukes litt om hverandre. Det er kunnskap og kompetanse. Hva tenker du om disse begrepene.	Jeg tenker... Jeg synes jo det går mye over i hverandre, men kompetanse og kunnskap handler jo om.... Ehh.. alt det, alt det du har fått av påfyll, alt det du har lært. Men like mye om erfaringer, like mye all den tause kunnskapen. Ehh, ferdigheter, vi er god på noe og mindre god på andre ting. Kompetanse og kunnskap at de blir satt sammen, at de utfyller hverandre. Og at det er formell og uformell kunnskap også,...i forhold til masse teorier og utviklingstrekk. Og du skal kunne alt om stadier og hvordan... Men Det er jo litt slik endring på dette at...du må ha , du må ha god kunnskap og kompetanse, være en god tilrettelegger. Du må ha fagkunnskapen for å kunne legge det til rette, for å oppnå de målene i forhold til de ungene, i forhold til den personalgruppa, i	Forskningsspørsmål 1 : Kunnskap/kompetanse

	forhold til virksomhetsmålene i virksomhetsplanen for eksempel Og alt det gjennomsyrrer jo det vi skal gjøre i rammeplanen. Men, men...Ja og kunnskap, du må, du må jo jo få det fra en plass. Du må jo ha noen systemer som gjør at du enten tar noe utdanning eller.	
Involvering		
Vi har snakket litt om dette med involvering og du fortalte dette om at styrerne involveres gjennom både regionen og på styremøtene i planene deres når dere skal på en måte legge nye planer og nye mål for det dere skal arbeide med.	Ja, Så har vi fellesmøte med de private og de kommunale styrerne, to ganger i året.	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Ååå...så det er bare to ganger i året det?	Det er.. Ja, det er bare to. Ja, for som virksomhetsleder har vi møter jevnlig møter en gang i måneden.	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Så da er det eieren som er ute å... på en måte og ... da representerer du eieren når dere har styremøter uten de private barnehager?	Ja, Nei da er jeg lederen for de offentlige	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Vi har snakket litt om dette med involvering og du fortalte dette om at styrerne involveres gjennom både regionen og på styremøtene i planene deres når dere	Ja, Så har vi fellesmøte med de private og de kommunale styrerne, to ganger i året.	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer

skal på en måte legge nye planer og nye mål for det dere skal arbeide med.		
Hva er forskjellen på de møtene kan du si når de private i er med og når de kommunale er for seg selv?	Nei men da tar vi opp mer i forhold til lovkrav, nye ting, nye føringer som har kommet., endringer, pedagognormen, rammefinansieringen...	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Når alle er tilstede?	Ja, jo, ja for det synes jeg det er viktig at alle hører de samme. For det er litt sånn kunnskap for de offentlige styrerne også synes jeg – og motsatt.	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Men når de diskuteres kompetanseplaner og slikt, kompetanseutvikling, involveres de i det da, private barnehager?(Lang pause).... Kanskje de bare har fått servert det??....Ehhh.... Det er det som har vært... Det er., nei men det....det kan jeg jo se at en.... burde ha jobba mer i prosesser eller hatt flere møter med dem. For å komme fram til noe felles. For vi kan ha ulikt sant ja... ..	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer
Hvorfor det da tror du?	Ehhh...Det går på prioriteringer, ressursbruk og at noen er veldig små..... (Lang pause)..... Tror jeg da... Så kan det hende det går på kommunikasjon og samhandling i forhold til barnehagemyndigheten også	Forskningsspørsmål 2 : Leder /administrerer

Vedlegg 5

Informert samtykke

Jeg samtykker i at det blir foretatt intervju om min oppfatning av hvordan barnehagemyndigheten leder kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne.

Jeg aksepterer at datamaterialet kan brukes som empiri i Anne-Lise Holmviks masteravhandling.

Jeg aksepterer at analyser, tolkninger og beskrivelser av min forståelse av barnehagemyndighetens ledelse av kompetanseutvikling av ansatte i barnehagen i samhandling med styrerne som brukes i masteravhandlingen, er forskerens ansvar, og at det er opp til forskeren å avgjøre bruken av den.

Jeg bekrefter at jeg har lest empirikapittelet og presentasjon av kommunen og har fått gitt mine kommentarer før ferdigstilling av avhandlingen.

Jeg ønsker å bli anonymisert i denne masteravhandlingen (det innebærer at navn på kommune og navn på den enkelte som har deltatt på intervju ikke blir brukt, men at stillingstittel blir brukt): JA / NEI (ring rundt).

Dato _____

Underskrift _____