

MASTEROPPGAVE

Emnekode: LED5009

Navn: Jeanett Pettersen

«Jeg går en runde hver morgen» –
Styrers betydning for kvalitetsutvikling i
norske barnehager

Dato: 24.5.2023

Totalt antall sider: 99

Sammendrag

Denne oppgaven er basert på en kvalitativ studie som ser på styrer sin rolle i kvalitetsutvikling i norske barnehager. Ledelse, kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving er hovedmomentene for den teoretiske forankringen for oppgaven. Northouse (2022) brukes som grunnlag for teori om ledelse, som også settes i sammenheng med forskningsartikler som omfatter ledelse og kvalitetsutvikling i barnehager. Gotvassli (2015 og 2020) brukes for å trekke inn barnehagefaglig ledelsesteori. Peter Senges fem disipliner som gjengitt i Jernes og Alvestad (2022) trekkes inn for å se en sammenheng mellom ledelse, barnehagefaglig kompetanseheving og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon.

For oppgaven er det gjennomført intervju med ni styrere i barnehager som deltar i regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOM). Det er funnene fra disse intervjuene som legger grunnlaget for analysen og konklusjon for oppgaven.

Problemstillingen for oppgaven er: hvilken betydning har styrere for kvalitetsutvikling i Norske barnehager. For oppgaven konkluderes det med hvordan styrere har en stor betydning for kvalitetsutvikling i Norske barnehager, hvor synliggjøringen av alle de forskjellige områder styreren må jobbe ut fra når det kommer til kvalitetsutvikling. Hvordan betydningen til styrer ikke kun omhandler ett område, men forskjellige aspekter rundt lederrollen.

Abstract

This thesis is based on a qualitative study that looks at leader's role in quality development in Norwegian kindergartens. Leadership, quality and raising competence in nursery education are the main points for the theoretical grounding for the thesis. Northouse (2022) is used as a basis for leadership theory, which is also put in context with research articles that include leadership and quality development in kindergartens. Gotvassli is used as a base for kindergartens leadership theoretical perspective. Peter Senge's five disciplines as reproduced in Jernes and Alvestad (2022) are drawn in to see a connection between leadership, kindergarten skills development, and the development for the kindergarten as an learning organization.

For the thesis, an interview was conducted with nine directors of kindergartens that participate in the regional scheme for kindergarten-based competence development (REKOM). It is the findings from these interviews that lay the foundation for the analysis and conclusion for the thesis.

This thesis looks at det question: what importance do directors have for quality development in Norwegian kindergartens. For the thesis, it is concluded how leaders have a great importance for quality development in Norwegian kindergartens, where all the different areas the leader must work from when it comes to quality development are made visible. How the importance of the leader does not only deal with one area, but different aspects of the leadership role.

Forord

Dette forordet skrives som en avslutning, og siste hånd på verket av en treåring MBA i strategi og ledelse ved Handelshøgskolen – Nord universitet. Det har vært tre lærerike og spennende år, som har bydd på mange gode faglige refleksjoner og tanker rundt rollen som leder.

Utgangspunktet for å ta en MBA i strategi og ledelse stammer fra en genuin interesse og nysgjerrighet for lederrollen, hvor i denne oppgaven det har blitt sett i sammenheng med ledelse i barnehage.

Ønsker å takke veileder Maria Bogren for god veiledning, gode tips og stor tålmodighet rundt strukturering av oppgaven.

Stor takk til informantene som stilte opp og deltok på intervjuene for oppgaven.

Takk til familie og venner som har vært til god moralsk støtte gjennom skrivingen av oppgaven.

Til slutt en stor takk barna mine Edda og Erling som har utvist stor tålmodighet og forståelse for når helger og ettermiddager har blitt brukt til skriving. Ikke minst takk for hver gang dere har passet på at mammaen har hatt godteri for å sikre ekstra motivasjon for skrivingen.

Levanger, 24.5.2023

Jeanett Pettersen

Oversikt figurer og tabeller

Figur 1.1 *Sammenheng for begreper* (Jeanett Pettersen)

Figur 1.2 *Organisering av ledelse* (Jeanett Pettersen)

Figur 2.1 *Profesjonelle læringsfellesskap* (Utarbeidet etter Gotvassli, 2020 s. 138)

Figur 2.2 *Peter Senges 5 disipliner for en lærende organisasjon* (Jernes og Alvestad, 2022)

Figur 2.3 *Sammenheng litteratur og begreper* (Jeanett Pettersen)

Figur 3.1 *Analyse fase 3* (Jeanett Pettersen)

Figur 4.1 *Formell utdanning for styrerne* (Jeanett Pettersen)

Figur 5.1 *Sammenheng mellom litteratur, funn og analyse* (Jeanett Pettersen)

Tabell 3.1 *Søkertabell litteratur* (Jeanett Pettersen)

Tabell 3.2 *Oversikt informanter* (Jeanett Pettersen)

Tabell 3.3 *Områder og koding etter analyse* (Jeanett Pettersen)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
Oversikt figurer og tabeller	iv
Innholdsfortegnelse	v
Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2. Oppgavens relevans.....	3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	4
1.4 Begrepsavklaring og innramning	5
1.4.1 Definisjon av leder for oppgaven	5
1.4.2 Regional ordning for kompetanse/utvikling i barnehager, REKOM	6
1.4.3 Styrings og strategidokumenter for norske barnehager.....	7
1.4.4 Profesjonell kvalitet.....	7
1.4.5 Barnehagefaglig kompetanseheving	7
1.4.6 Barnehageledelse og skoleledelse i forskningsartikler.....	8
2.0. Litteraturstudie	9
2.1. Ledelse	9
2.1.1. Rollen som styrer	10
2.1.2. Utvikling av lederrollen	11
2.1.3. Leder som rollemodell	14
2.1.4. Strukturelle rammer.....	15
2.1.5. Felles retning for utvikling av organisasjonen	16
2.2 Kvalitet	18
2.2.1. Kvalitet som masteridee	18
2.2.2. Profesjonell kvalitet.....	20
2.3. Barnehagefaglig kompetanseheving	21
2.3.1. Kompetanse	22
2.3.2. Profesjonelt læringsfellesskap.....	22
2.3.3 Utviklingen av en lærende organisasjon	24
2.3.4. Læringsmiljø for personalet som utgangspunkt for kompetanseheving gjennom REKOM	26
2.5. Oppsummering litteraturkapittel	26
3.0. Metode.....	28
3.1. Forskningsdesign.....	28
3.2. Empiri eller teoridrevet	29
3.3. Utvelgelse av informanter/rekruttering	31
3.5. Intervju	33
3.6. Analysemetode	34
3.7. Validitet og reliabilitet	37
3.8. Refleksjon rundt egen rolle som, styrker og svakheter ved metode, og etiske problemstillinger	38

4.0. Presentasjon av funn.....	40
4.1. Ledelse	40
4.1.1. Utøvelse av lederrollen.....	41
4.1.2. Leder som rollemodell	43
4.1.3. Å lede ledere.....	43
4.1.4 Tilstedeværende leder	44
4.1.5 Involvering av personalet i prosessene.....	46
4.1.6 Bygge systemer for endrings og utviklingsarbeid.....	47
4.1.7. Faglig ledelse – faglig og teoretisk forankring for kompetanseheving.....	50
4.2. Kvalitet	52
4.3. Oppsummering presentasjon av funn.....	55
5.0. Analyse av funn mot litteratur.....	56
5.1. Hvordan utøver styrerne rollen som leder?	56
5.1.1. Styrer som rollemodell	56
5.1.2. Utvikling av lederrollen i lys av lederstil	58
5.1.3. «Jeg går en runde hver morgen»	61
5.2. Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?	62
5.2.1. Strukturelle rammer.....	62
5.2.2. Barnehagefaglig kompetanseheving	65
5.2.3. Å lede ledere.....	67
5.2.4. Kvalitetsindikatorer	68
5.3. Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?.....	71
5.3.1. Møtestruktur som grunnlag for profesjonelt læringsfellesskap.....	71
5.3.2. Utvikling av profesjonell kvalitet.....	73
5.3.3. Læringsmiljø for personalet	75
5.3.4 REKOM i barnehagene	76
5.4. Avslutning funn opp mot litteratur.....	77
6.0. Konklusjon	78
6.1 Hvordan utøver styrer rollen som leder?	78
6.2. Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?	79
6.3.Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?	80
6.4. Hvilken betydning har styrer for arbeid med kvalitetsheving i Norske barnehager?....	81
6.5. Implikasjoner.....	82
6.6. Tanker rundt videre forskning.....	82
Litteraturliste	
Vedlegg 1 - Intervjuguide	
Vedlegg 2 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	

Innledning

«Ett sentralt trekk er arbeidet for full barnehagedekning, og det vil si arbeidet med kvantitet. Etter hvert som vi har nådd dette målet, har vi fått større vektlegging på utvikling av kvalitet i arbeidet i barnehagen» (Gotvassli 2015 s.32).

Den norske barnehagesektoren har vært gjennom store endringer de siste 15-20 årene. Hvor som sitatet fra Gotvassli (2015) viser til har vært et skifte fra fokus på kvantitet, med blant annet nok barnehageplasser til alle, til å jobbe med kvalitetsutvikling i alle Norske barnehager. I 2005 ble barnehagene lagt under kunnskapsdepartementet, og med dette sett som en del av det helhetlige utdanningsløpet til barn i Norge.

I henhold til SSB gikk 93,4% av barn i alderen 1-5 år i Norge i barnehage i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022). I 2009 gikk 85% av barn i alderen 1-5 i barnehage (Gotvassli, 2015). Dette er en økning på nesten 9% på 11 år. Noe som synliggjør hvor stor andel av norske barn som starter i barnehagene når de er 1 år, og med det går 5 år i barnehage, og på hvilken måte barnehagen som en del av utdanningsløpet gjør seg gjeldende for flere barn enn tidligere.

Krav til innhold i barnehagen har blitt mer tydeliggjort etter første rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble lansert i 1996. I etterkant har det kommet ytterligere to rammeplaner, en i 2006, og siste utgave kom i 2017. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver setter føringer og stiller krav til det faglige innholdet i barnehagen. Sier hva alle barn *skal* få kjennskap til gjennom årene i barnehagen. Legger trykk på ordet *skal* da rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bruker ordet *skal* 270 ganger. Ansatte i barnehager er pliktige til å jobbe med innholdet i rammeplanen da det er en forskrift. I rammeplanen fra 2017 er det et eget avsnitt som viser til hva styrer sine oppgaver er.

I 2020 ble det største forskningsarbeidet som er gjort i norske barnehager avsluttet, GoBaN eller gode barnehager for barn i Norge. Dette var et forskningsprosjekt hvor man har sett på kvalitet i norske barnehager. I prosjektet ble det blant annet blitt sett på utviklingen og læringsprosessene barn har, og på hvilke måter man kan se forskjeller på dette i barnehager med lav og høy kvalitet (GoBaN, 2022). «Resultatene fra hovedstudien i GoBaN-prosjektet viser at kvaliteten i barnehager varierer, den ikke er så god som forventet, og at det er et klart forbedringspotensial.» (GoBaN, 2022). Noe som viser til at det fortsatt krever videre fokus på kvalitet for å sikre økt og lik kvalitet i Norske barnehager.

I strategien kompetanse for fremtidens barnehage (KD, 2022) blir Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOM) beskrevet som arbeidsmetode for å øke kvaliteten i Norske barnehager. Denne strategien kom i revidert utgave i 2022 med varighet til 2025 (KD, 2022). I REKOM stilles det krav til at arbeidet skal skje i partnerskap med et universitet eller en høyskole, og behovet for kompetanseheving skal være lokal forankret i barnehagene. Denne arbeidsformen kan nesten sees på som et paradigmeskifte innenfor samarbeidet mellom barnehagesektoren og universitet og høyskole. Når det nå skal jobbes med partnerskap og samskapning over tid, fremfor enkeltstående foredrag eller kursdager som man har hatt mer av tidligere.

Thomas Nordahl og Høyskolen på Innlandet viser til et forskningsprosjekt hvor det er sett på hvordan man kan se forskjell på hvordan barn presenterer på i 1.klasse med bakgrunn i om de kommer fra en barnehage med høy eller lav kvalitet. Hvor de ser at barn fra barnehager som fungerer mindre godt kan ligge mer enn 1år etter på skolen (Barnehage.no, 2022). Slik at her vises det på hvilken måte kvaliteten til barnehagen kan påvirke også inn til skolen.

Et skifte fra fokus på kvantitet og over på kvalitet, og med grunnlag i hva strategi og styrings dokumenter for barnehagen beskriver om arbeidet for økt kvalitet, vil krav og forventninger til styrer som leder for barnehagene også endre seg. Med de endringene beskrevet kan man stille spørsmål ved leders rolle for å sikre økt kvalitet i barnehagene, og gjennom det også sikre kompetansen til personalet. Utgangspunktet for denne oppgaven vil med det være å se på styrers rolle og betydning for kvalitet i norske barnehager.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i endringene som har vært i Norske barnehager kommer nysgjerrigheten rundt hvem det er som skal, og hvordan skal arbeidet med kvalitet og kompetanseheving i barnehagene ledes.

Denne oppgaven ønsker å se på betydningen leder har når det kommer til utvikling av kvalitet i barnehager. Dette med bakgrunn i blant annet en kompleksitet i rollen som leder for barnehage, ved at styrer både har administrativt, pedagogisk og personalansvar. REKOM og barnehagebasert kompetanseutvikling som arbeidsmåte er relativt nytt, og er for mange fortsatt i startfasen både rundt forståelsen og arbeidet. Slik at REKOM vil bli brukt som et

bakteppe for å se kvalitetsutvikling med bakgrunn i hvordan det beskrives som en arbeidsmetode for kvalitetsutvikling i kompetanse for fremtidens barnehage som strategidokument (KD, 2022)

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilken betydning har styrer for arbeid med kvalitetsutvikling i norske barnehager?

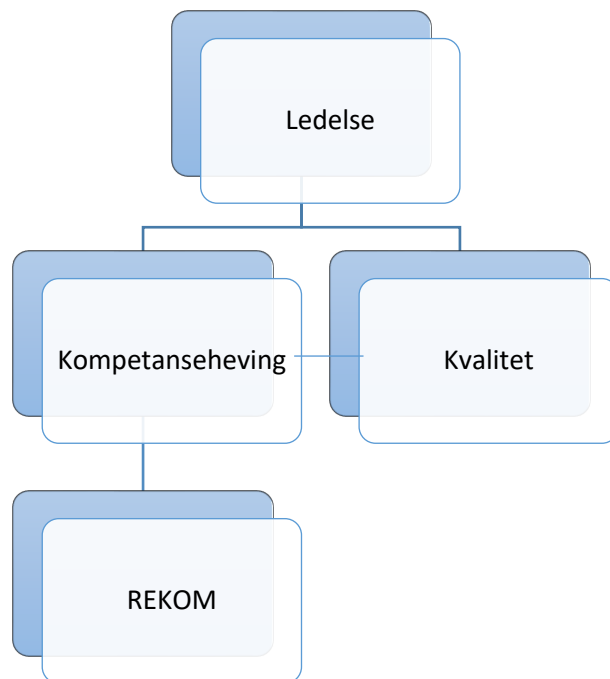
Forskningsspørsmålene:

- Hvordan utøver styrerne rollen som leder?
- Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?
- Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?

1.2. Oppgavens relevans

Med bakgrunn i tematikk beskrevet i innledningen, problemstilling, figur 1 vil denne oppgavens relevans være knyttet til utøvelse av styrerrollen i barnehagen for å heve kvalitet for barna. Oppgavens relevans inn mot praksisfeltet vil være inn mot styrere som skal jobbe med kvalitetsutvikling, og inn mot ledelsesutvikling i barnehage. Med bakgrunn i REKOM vil oppgaven også være relevant for å se mulighetsrområder, og eventuelle utfordringer for styrer når det kommer til å lede kvalitetsutvikling gjennom REKOM i norske barnehager.

Som et utgangspunkt for å se problemstilling, forskningsspørsmål og ledelse i en sammenheng vises det til figur en for å illustrere sammenhengen for de forskjellige begrepene som er sentrale for oppgaven.



Figur 1.1 *Sammenheng for begreper* (Jeanett Pettersen)

Ledelse står på topp, dette da ledelse er utgangspunktet for denne oppgaven. Det er styrer for barnehagene sin rolle som leder som er utgangspunkt for oppgaven. Kompetanseheving og kvalitet er likestilt under ledelse, med en hypotese om at leder bidrar til utviklingen av begge. Streken som står mellom kompetanseheving og kvalitet indikerer hvordan de står i en sammenheng med hverandre. REKOM er satt under kompetanseheving med bakgrunn i barnehagebasert kompetanseutvikling som arbeidsform.

1.3 Oppgavens oppbygning

Utgangspunktet for oppgaven er å se på ledelse i barnehage som utgangspunkt for kvalitet, så oppgaven vil starte med en litteraturstudie hvor relevant forskning og teori vil presenteres. Litteraturstudien vil være delt inn i tre hovedtemaer; ledelse, kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving. I neste kapittel vil metoden som er brukt for oppgaven gjennomgås ved å synliggjøre valgene som er tatt, hvor valgene vil bli forankret i teori. Her vil det også bli redegjort for gangen i arbeidet med innhenting av data og analysen av dataen. I presentasjon

av funn vil resultatet av analysen av dataen som er gjort bli presentert. Det som presenteres i dette kapittelet utgjør de samlede punktene som fremkommer av analysen.

I analyse av funn opp mot litteratur sees litteraturen og funnene opp mot hverandre.

Analysekapittelet vil bli strukturert gjennom en del for hvert av forskningsspørsmålene.

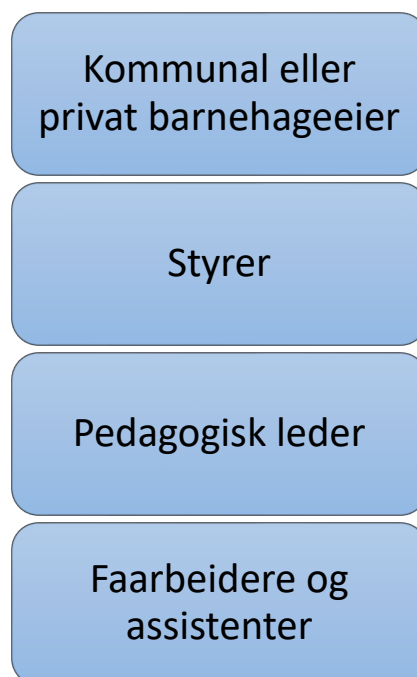
Presentasjonene i dette kapittelet vil danne grunnlaget for konklusjonskapittelet som er siste kapittel for oppgaven. I konklusjonen vil det bli presenter en konklusjon for hvert forskningsspørsmål og tilslutt en konklusjon for oppgavens problemstilling.

1.4 Begrepsavklaring og innramning

Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål vil det i dette kapittelet redegjøres for begreper, og innramninger for oppgaven. Dette både for å gi en kjennskap til barnehagen og arbeidsmetoder som beskrives i oppgaven, men også for å informere om eventuelle valg om begrensninger som er gjort med utgangspunkt i oppgavens størrelse.

1.4.1 Definisjon av leder for oppgaven

Det finnes forskjellige nivå for ledelse i norske barnehager.



Figur 1.2 «Organisering av ledelse» (Jeanett Pettersen)

Ledelse i barnehage er et hierarki hvor eier av barnehage vil stå øverst. Eier kan være privat eier for enkeltstående barnehager, eier av større privat barnehagebedrift eller kommunal eier. Det stilles ikke noen krav for utdanning for eier av barnehager. I henhold til barnehageloven skal alle ordinære barnehager ha en styrer, som er neste trinn i hierarkiet. Styrer har det administrative, økonomiske og personalansvaret for barnehagen. «Barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som barnehagelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse.» (Lovdata, 2022 §24) Det er ingen krav om annen formell lederutdanning. Etter styrer har man pedagogisk leder. Pedagogisk leder har ansvar for det pedagogiske arbeidet, og i mange barnehager også personalledelse på egen avdeling. Det stilles krav om utdanning som barnehagelærer eller barnevernspedagog for å stå i stilling som pedagogisk leder i barnehage.

Med bakgrunn i størrelsen på denne masteroppgaven vil det være styrer i barnehagen som er utgangspunkt for ledelse. Slik at både problemstilling og forskningsspørsmål er med utgangspunkt i styrer som leder.

1.4.2 Regional ordning for kompetanse/utvikling i barnehager, REKOM

For å vise hva REKOM er og hvordan de sees inn mot oppgaven tar det utgangspunkt i i følgende beskrivelse fra utdanningsdirektoratet.

«Barnehagebasert kompetanseutvikling er en måte å jobbe på der ledelsen og hele personalet deltar i en felles utviklingsprosess. Dette øker muligheten for felles læring og endring av eksisterende praksis. Barnehagebasert kompetanseutvikling skal være en støtte til å iverksette rammeplanen på en god måte. Det vil si at rammeplanen er utgangspunkt for all kompetanseutvikling i barnehagen.» (Udir, 2023)

Barnehager skal få utviklet sin pedagogiske praksis, og støtte til implementeringen av rammeplan for barnehage (KD, 2017) i samarbeid med universitet og høyskole. Samarbeidet med universitet og høyskole skal ta utgangspunkt i et likeverdig partnerskap, og skal fungere med utgangspunkt i et dobbelt formål. Hvor på den ene siden barnehagene får hjelp og støtte i kompetanseheving og kompetanseutvikling for å øke kvaliteten. Den andre siden omhandler at universitet og høyskole kommer nærmere praksisfeltet, og kunne ta med relevant og praksis nært innhold tilbake til undervisningen for å styrke profesjonsutdanningen (Udir, 2023).

Målet for REKOM er økt kompetanse for alle i personalgruppen som skal resultere i høyere kvalitet for barna.

1.4.3 Styrings og strategidokumenter for norske barnehager

I arbeidet med denne oppgaven vil det være styrings og strategi dokumenter som naturlig ligger til grunn. Dette da det er styrings og strategi dokumenter som sier noe om innhold, struktur og på hvilken måte det skal satses på barnehagen i Norge i et langsiktig perspektiv.

Følgende styringsdokument vil ligge til grunn:

- Kompetanse for fremtiden barnehage
- Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold
- Barnehageloven
- Barnehager mot 2030 - strategi for barnehagekvalitet

1.4.4 Profesjonell kvalitet

I denne oppgaven er det valgt å bruke begrepet *profesjonell kvalitet* fremfor kun *kvalitet*. Dette for å sette kvalitet i en profesjonell sammenheng som skal utføres av personal både med og uten relevant pedagogisk utdanning som arbeider i norske barnehager. Utviklingen av profesjonell kvalitet i norske barnehager skal hjelpe med å oppnå følgende mål regjeringen har satt for kvalitetsarbeidet. (Regjeringen, 2022)

1. Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager
2. Styrke barnehagen som læringsarena
3. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap

1.4.5 Barnehagefaglig kompetanseheving

I oppgaven blir begrepet barnehagefaglig kompetanseheving brukt når det kommer til kompetanseheving for personalet, og ikke kompetanseutvikling. Utgangspunktet for å bruke kompetanseheving og ikke kompetanseutvikling er med bakgrunn i Lai (2021) sin beskrivelse av forskjellene mellom kompetanseutvikling og kompetanseheving. Kompetanseutvikling

trenger ikke nødvendigvis bety at man hever kompetanse, men at det jobbes for å utvikle en ny type kompetanse. Kompetanseheving vil omvandle at man jobber for å heve kunnskapen og anvendelse av den kunnskapen i hverdagen (Lai, 2021).

For å konkretisere det inn mot barnehage vil det bli brukt barnehagefaglig kompetanseheving. Ved å konkretisere det til barnehagefaglig tydeliggjør og spisses begrepet enda mer mot heving av kompetanse til ansatte og det arbeidet som gjøres i barnehagen for å sikre høyere kvalitet for barna.

1.4.6 Barnehageledelse og skoleledelse i forskningsartikler

I arbeidet med teorisøk på temaene ledelse, kvalitet og barnehage (tabell en) ble funnene begrenset ved å kun se på det som direkte omhandler barnehage. Som tabell en viser er det gjort søk på ledelse og kvalitet, noe som førte til at også forskning på ledelse i skolen kom med. Ser man på lederrollen for styrer og rektor som helhet vil nok forskjellene kunne blitt ganske store, og svekket grunnlaget for å se dem i en sammenheng. Argumentet for å bruke litteratur som også omhandler skoleledelse (rektor) er at dette er artikler som tar for seg ledelse av kvalitetsutvikling og personalledelse. Både styrer og rektor har personalansvar, begge har styringsdokumenter de skal forholde seg til og begge har barn/elever som kvaliteten skal komme til gode. Med bakgrunn i dette vil litteraturen også være artikler basert på forskning av leder rolle i utvikling i skolesektoren.

2.0. Litteraturstudie

I litteraturkapittelet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Teorien er kategorisert i tre hovedkategorier som er ledelse, kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving med relevante underkategorier, som vil bli presentert i denne rekkefølgen. I litteraturstudiet er det hovedsakelig brukt forskningsartikler, både nasjonale og internasjonale som ser på ledelse, kvalitet og kompetanseheving i barnehager. I tillegg er det benyttet fagbøker på feltet både innenfor ledelse, knyttet til evner i masterstudiet, men også fagbøker for barnehage. Litteraturstudiet i denne oppgaven vil gi grunnlag for analyse av funn i kapittel fem.

2.1. Ledelse

I denne første delen vil det bli presentert teoretisk grunnlag for ledelse, som rammes inn med bakgrunn i Northouse (2022). Til slutt vises det til innholdet i begrepet ledelse.

«Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal» (Northouse, 2022 s.6).

Definisjoner på ledelse og teori rundt hva en god leder, og hva god ledelse er har endret seg i takt med at samfunnet endrer seg. Northouse (2022) skriver om hvordan det i løpet av de siste 60 årene har vært 65 forskjellige måter å klassifisere ledelse. Det er noe man gjennom forskningen kan trekke frem som de vanligste trekkene og tanker rundt lederskap. Ledelse er en prosess, ledelse om handler påvirkning, ledelse oppstår i grupper og ledelse involverer felles mål (Northouse, 2022).

Northouse (2022) skriver at ledelse ikke er kvaliteter i personer, men at ledelse handler om en prosess. En prosess som ikke skjer av leder alene, det skjer i samhandling med de man jobber sammen med. Lederskap er ikke noe som skjer i et vakuum, men det skjer i en kontekst med andre som har samme mål som lederen (Northouse, 2022). Northouse (2022) beskriver et syn på ledelse og lederskap hvor man ikke ser på leder som mer verdt eller bedre enn de som blir ledet, men at disse to rollene må forstås i relasjon til hverandre ved at man ikke har den ene uten den andre, og at det skaper et gjensidig avhengighetsforhold.

I det engelske språket vil man finne to begrep for ledelse: leadership og management. Skillet mellom disse to kan enkelt defineres på følgende måte: management omhandler det administrative og å søke orden og bygge stabilitet i organisasjonen. Mens leadership er personal og pedagogisk ledelse og hvordan oppnå konstruktive endringer i følge Northouse (2022). Videre i oppgaven vil det norske begrepet leder bli brukt, men da vil begrepet leder omhandle både det som blir beskrevet for management og leadership. Dette med bakgrunn i hva rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) definerer som styrer sin oppgave.

2.1.1. Rollen som styrer

I dette delkapittelet blir grunnlaget for styrerrollen presentert, i lys av formelle krav til stillingen og til utdanningen. Videre blir det sett på forskning på kompleksitet i rollen som styrer og tilslutt forskning som viser styrerens rolle for barns læring.

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) er det definert at styrer som leder har både det administrative, personal og pedagogiske ansvaret.

«Styrer skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse. Styrer skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse» (KD, 2017 s.16).

I barnehageloven ligger følgende føringer for utdanningen til styrer: «Barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som barnehagelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse» (Barnehageloven §24).

Barnehageloven viser til krav om utdanning, hvor pedagogisk kompetanse vektlegges. I rammeplan for barnehagelærerutdanningen (KD, 2012) står det også at etter endt utdanning skal barnehagelæreren ha kunnskap om blant annet ledelse og tilrettelegging av pedagogisk arbeid, skal kunne lede og veilede medarbeidere, og at man skal ha endrings og utviklingskompetanse for å kunne lede pedagogiske utviklingsarbeid. I 2018 leverte en ekspertgruppe rapporten: barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. I rapporten har ekspertgruppen blant annet sett på barnehagelærerutdanningen, hvor de mener etter endt utdanning har barnehagelærerne høy kompetanse i å lede barnegrupper, men ikke like god kompetanse når det kommer til å lede

personal (KD, 2018) Ekspertgruppen mener det fremover må legges mer vekt på relasjonskompetansen, teamledelse og kunnskap om veiledning (KD, 2018) Dette blir beskrevet som en kompleksitet i lederrollen som styrer i barnehage av Klevering and McNae (2018) for lederrollen i barnehager på New Zealand. De beskriver hvordan rollen som styrer er unik med bakgrunn i at det både omhandler drift og utvikling av en bedrift. Samtidig som fundamentet i bedriften er pedagogisk utvikling som skal være basert på etiske refleksjoner rundt etikk for omsorg (Klevering & McNae, 2018)).

Begrepet «leadership for learning» brukes av Hallinger (2011), Håkansson (2016) og Siraj-Blatchford og Manni (2008) for å se på leders betydning i arbeidet med barns læring. Hvordan ledelse kan påvirke resultatene til barna. Siraj-Blatchford og Manni (2000) konkluderer med at kontekst, samarbeid og utvikling av barns læring må sees i sammenheng, og skaper grunnlaget for «leadership for learning». Hallinger (2011) beskriver fire dimensjoner for “leadership for learning”; values and beliefs, leadership focus, contexts for leadership og sharing leadership. Hallinger (2011) sier at ledelse handler om konteksten rundt oppgaven, som kan sees i sammenheng med det Northouse (2022) sier om ledelse som en prosess.

Med bakgrunn i det som er beskrevet i dette delkapittelet har både kravene til, men også innholdet i rollen som styrer belyst. Dette gir et bilde på hva som ligger til grunn for stillingen som styrer, og med det leder i Norske barnehager.

2.1.2. Utvikling av lederrollen

I dette delkapittelet vil det bli presentert følgende lederstiler: transaksjonsledelse, transformasjonsledelse, relasjonsledelse og situasjonsbestemt ledelse i den rekkefølgen. Så vil lederstil bli sett i sammenheng med utvikling av lederidentitet.

Transaksjonsledelse kan man si omhandler de daglige administrative oppgavene i barnehagen (Jernes og Alvestad, 2022). Dette kan gå på både sykefraværsoppfølging, økonomi og lønn som eksempler. Som det ligger i ordet så vil det omhandle en transaksjon, at det skjer et bytte. Northouse (2022) viser til forskning som sier at denne type ledelse kanskje ikke er den som fører til tillitt til leder. Mens Andersen et al. (2018) har sett sammenheng mellom lav felles forståelse av arbeidet som skal utføres med transaksjonsledelse.

Transformasjonsledelse vil på andre siden handle om å drive frem kollektive endringer og kollektive prosesser for organisasjonsendring (Jernes og Alvestad, 2022). Det vil også

omhandle at leder jobber sammen med personalet for å skape et samspill hvor man blant annet jobber med å heve moralen til de som arbeider sammen (Northouse, 2022).

Transformasjonsledelse har man også sett har positiv effekt på psykiske aspektet for både leder og ansatte (Northouse, 2022).

Det å jobbe med transaksjonsledelse med fokus på mål og visjoner viste seg å være positivt i arbeidet med transformativ ledelse (Jacobsen et al., 2021). Ved å jobbe med begge lederstilene opplevde man en tydeliggjøring av mål og strukturer, samtidig som leder var tilstede og møtte personalet på en måte som gjorde at de følte seg verdsatt (Jacobsen et al., 2021). Andersen et al. (2018) på andre siden konkluderer blant annet med hvordan transformasjonsledelse er den beste for å sikre felles forståelse for arbeidet som skal gjøres. Den felles forståelsen styrker igjen kvaliteten på arbeidet som skal gjøres.

Relasjonsledelse blir i Spurkeland (2017) beskrevet som en menneskeorientert lederstil. For å ha denne lederstilen krever det en interesse for mennesker, og relasjoner til de menneskene man jobber sammen med (Spurkeland, 2017). Relasjonsledelse har en tilnærming hvor man som leder fokuserer på det relasjonelle forholdet mellom en som leder og de ansatte (Northouse, 2022; Spurkeland, 2017). Tillitt blir sett på som et grunnlag for en relasjon i Spurkeland (2017). «I relasjonen mellom leder og medarbeider må det være et mål å utvikle høy kvalitet, der tillit og effektiv kommunikasjon står i sentrum» (Spurkeland, 2017 s.26). Bolman og Deal (2014) viser til Maslows behovspyramide og hvordan de menneskelige behovene for det fysiologiske, og trygghet er de to første trinnene. I et Human-Resource perspektiv, som presenteres som et menneskeorientert organisasjonsperspektiv, vil det relasjonelle, og hvordan man jobber for å gi arbeidet mening utover lønn spille en viktig rolle for prestasjonen til de ansatte man leder (Bolman og Deal, 2014).

Situasjonsbestemt ledelse ble opprinnelig presenter i 1969, men er senere utarbeidet av Hersey og Blanchard i 1988, og omhandler fire kategorier for ledelse ut fra hvor personalet man skal lede er, eller hva det er personalet trenger (Thompson, 2011). I følge Thompson (2011) skal man i situasjonsbestemt ledelse vurdere alle viktige sider av situasjonen nå, også velge den lederadferden som er mest hensiktsmessig i forhold til situasjonen. Leder skal sette mål for arbeidet som skal gjøres for de ansatte, mål som går på hva man ønsker å oppnå og ikke på adferd (Thomson, 2011). Utformingen av mål, og smarte mål fremheves som viktig for forståelsen og utførelsen av arbeidet (Thompson, 2011). Aasen (2021) beskriver hvordan situasjonsbestemt ledelse også vil omhandle lederskjønn for tilpasning av situasjonene.

Børhaug et al. (2011) beskriver tre forhold som vil avgjøre hvilken lederstil som er mest passende, dette er tre forhold som er hentet fra Tannenbaum og Schmidt (1958) i Børhaug et al. (2011). Trekk ved medarbeiderne, trekk ved situasjonen eller oppgaven og tilslutt trekk ved en selv som leder (Børhaug et al., 2011).

I et nyere forskningsprosjekt fra Danmark hvor man har sett på effekten av opplevd lederskap fra et ansattperspektiv når det omhandler det strukturelle lederskapet i en organisasjon (Jacobsen et al., 2021). I forskningen ser man på om det er noen effekt i ledelse med strukturert opplæring for en gruppe i transformativlederstil, en gruppe i transaksjons-lederstil og en gruppe opplæring på tvers av disse to. Studien er gjort med blant annet ledere i barnehage og skole. Gruppen hvor ansatt opplevde endring i ledelse var på gruppen som jobbet med begge lederstiler. Som igjen kan sees i sammenheng med Hallinger (2011), Thompson (2011), Aasen (2022) og Børhaug et al. (2011) som viser til situasjonsbetinget ledelse. Å jobbe med situasjonsbestemt ledelse kan utfordrede lederen på egen kompetanse også, at man kanskje må utvikle seg som leder for å tilpasse seg de situasjonene man skal lede (Hallinger, 2011). Situasjonsbestemt ledelse kan hjelpe å sette en tydelig retning for arbeidet, som også kan føre til at produktiviteten blir større. Måloppnåelsen til en leder som ikke klarer tilpasse seg og endre seg vil være lav, og man kan oppleve at man blir stående fast hvis man som leder kun jobber ut fra en måte å utøve lederskapet sitt på i følge Hallinger (2011).

Uavhengig av hvilken lederstil man har, vil utvikling av lederidentitet være en del av prosessen for å utvikle seg som leder. Gotvassli (2015) skriver om forskjellige aspekter ved utvikling av egen lederidentitet i boken om ledelse i barnehagen. Hvor på den ene siden utvikling av lederidentitet vil sammenfalle med neste avsnitt om leder som rollemodell, med bakgrunn i forventinger utenfra til rollen. Bogren og Mørkved (2013) skriver om utvikling av foretakeridentitet, og sier blant annet at foretakslederen er en nøkkelperson som vil kunne ha betydning for hvordan man lykkes på markedet. Det å utvikle seg som leder vil også omhandle det å finne sin identitet, og det å dannes inn i lederrollen. Blant annet være beviste at man er ansiktet til bedriften utad, og i tillegg jobbe med de ressursene man har i de ansatte og utvikle denne muligheten for å lykkes (Bogren og Mørkved, 2013). Det andre aspektet sett i sammenheng med det Bogren og Mørkved (2013) skriver, setter Gotvassli (2015) utviklingen av identitet som leder med hvem man er, og hvem man ønsker å være som leder. Med andre ord egne forventinger til seg selv som leder. Å utvikle eller å bygge lederidentitet tar tid, og handler blant annet om å kunne se seg selv i sammenheng med krav og forventinger som ligger til rollen som leder (Gotvassli, 2015).

2.1.3. Leder som rollemodell

Vil her presentere forskning om leder som rollemodell, og tilstedeværelsen til leder i hverdagen i lys av det å være rollemodell. For hvordan det kan påvirke arbeidet med kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving i barnehager.

Aasen (2021) beskriver utgangspunktet for rollemodell som en del av modell-læringen. Dette handler om en sosialkognitiv læring hvor det er adferd som kopieres eller etterlignes gjennom observasjoner av de som er rollemodeller (Aasen, 2021). Ho (2008) trekker frem leder som rollemodell som et av funnene rundt forventinger til leder. Hvor leder blir den som forventes å være rollemodell/gå i front mens øvrige følger. Det blir beskrevet at lederrollen er en nødvendighet som de var avhengige av i arbeidet (Ho, 2008). Gotvassli (2015) beskriver at leder nesten blir en litt magisk figur fordi leder bærer forventingene som andre legger i rollen. Leder som rollemodell vil også stå i sammenheng med Halling (2011) sin dimensjon fokus for lederskapet. Hvilket fokus har man for lederskapet sitt, hvor bevist er man at man gjennom lederskapet sitt er en rollemodell.

Tilgjengelighet som leder kan være et område hvor konkrete handlinger i hverdagen vises i lys av leder som rollemodell. Slik som Aasen (2022) skriver at det er adferd som blir observert. I Bezzina et al. (2018) beskrives konkrete handlinger lederne gjør i hverdagen blant annet med åpen dør. Hallinger (2011) skriver om ledere som aktivt deltar i arbeidshverdagen til lærerne. Bezzina et al. (2018) viser også til hvordan rektorenes deltakelse på sosiale arenaer gjennom dagen fremhevet arbeidet med tilgjengelighet som leder. De sosiale arenaene kunne beskrives som kaffepauser, lunsj eller være tilstede hvor personalet var (Bezzina et al., 2018). Klevering og McNae (2018) trekker også inn tilgjengeligheten, åpenheten og tilstedeværelsen til leder som kvaliteter for effektiv ledelse for å lykkes i kvalitetsarbeid. Hvem man er som leder, og på hvilken måte man opptrer for personalet i arbeidet vil kunne gjøre en forskjell i den kvalitetsutviklingen man har (Klevering og McNae, 2018). Håkansson (2016) beskriver hvordan lederne i barnehagene ser på seg selv som leder, og hvem de er som leder i møte med ansatte som en viktig del for å lykkes i arbeid med kvalitetsutviklingen.

Den tilstedeværelsen og tilgjengeligheten til leder som beskrives i Bezzina et al. (2018), Klevering and McNae (2018), Hallinger (2011) og Håkansson (2016) står i sammenheng med det Northouse (2022) skriver om ledelse som en prosess som skjer sammen med ansatte, og det relasjonelle i ledelsen som Bolman og Deal (2014) sier Human Resource perspektivet på

organisasjonsutvikling. Som igjen står i sammenheng med leder som rollemodell i det daglige arbeidet sammen med personalet ut i fra modell-læringen. (Aasen, 2021).

2.1.4. Strukturelle rammer

Vil her se på strukturelle rammer som er gjeldende for ledelse og ledermandatet man har i kraft av stillingen som leder. Vil se på flere områder innenfor strukturelle rammer som er: autonomi for leder, top-down/bottom-up perspektiv, inkludering av personalet og makt.

I Håkansson (2016) beskriver styrerne opplevelsen av å stå mellom kommunen og føringene til barnehagene som kommer utenfra, og leder autonomi for å gjennomføre det daglige arbeidet på barnehagen. Autonomi som profesjonsutøver vil kunne være viktig for egen utvikling, kompetanse og med det også kvaliteten man utøver til barna eller hvordan man møter andre kollegaer (Aas og Paulsen 2019). Håkansson (2016) skriver at en balanse mellom top-down og bottom-up, blir sett på som et godt utgangspunkt for kvalitetsarbeid. Ser man på forskningen fra Danmark (Jacobsen et al., 2021) vises det til et behov for deler av arbeidet må være top-down. Bestemmelser rundt arbeidet, prosessen, målsetningene altså rammefaktorene rundt arbeidet vil kunne dra fordeler av en mer top-down ledelse. At leder er aktivt involvert i prosessen rundt utviklingen av egen organisasjon vil kunne være avgjørende for utfallet av arbeidet barnehagen gjør (Aas og Paulsen 2019). Aas og Paulsen (2019) beskriver også leder sitt ansvar for å gi personalet muligheter for å delta i beslutningsprosesser. I det blir det lagt mulighet for å delta som en partner, og styrke deres mestring og med det også bygge et fundament for hele personalet å jobbe med ledelse. Gotvassli og Vannebo (2016) beskriver hvordan man som leder tar føringer utenfra med inn til personalet i egen barnehage vil ha betydning for arbeidet videre. Dette da det kan legge grunnlaget for forståelse av endringene, og autonomien i arbeidet for hele personalet. Aas og Paulsen (2019) viser så til forankringen i de lokale behovene komme gjennom styrking av personalets muligheter for deltakelse og medbestemmelse i prosessen. Det Aas og Paulsen (2019), Gotvassli og Vannebo (2016) og Jacobsen et al. (2021) beskriver er leders ansvar for å finne balanse i arbeidet og inkludering for å sikre gode prosesser for alle gjennom strukturelle rammer.

Det som blir beskrevet så langt i dette delkapittelet kan settes i sammenheng med det Klev og Levin (2021), Bezzina et al. (2018) og Bolman og Deal (2014) sier om makt som ligger i kraft av stillingstittelen som leder. Lai (2014) beskriver dette som stillingsmakt, makt som gir en

mulighet for å kontrollere enkelte området eller ressurser. Det er da stillingen som har makten og ikke personen (Lai, 2014). «Å sette dagsorden innebærer å ha makt og innflytelse ved å være i stand til å påvirke hva aktører skal være opptatt av» (Klev og Levin 2021 s. 112). Makt kan man se på som et virkemiddel, hvor beviste man er egen maktutøvelse som leder vil være individuelt og kanskje situasjonstilpasset. I Bezzina et al. (2018) vises det til hvordan man som leder alltid må være bevist den styringsretten man har som leder, dette er ikke noe man kan eller ønsker å se bort ifra. «Et arbeid (eller en stilling) legger føringer for atferd ved å angi hva den enkelte skal foreta seg – eller ikke foreta seg – for å utføre sin oppgave» (Bolman og Deal, 2014 s.76). I rollen som leder er det i følge Bolman og Deal (2014) føringer for den adferden man skal ha for å kunne gjennomføre de oppgavene man har knyttet til sin lederstilling. I Håkansson (2016) blir det beskrevet hvordan prioriteringene som styrer velger, eller tør å gjøre vil ha en påvirkningskraft på arbeidet som skal gjøres. Ønsker man som leder å sette teori og forskning på agendaen kan man gjøre det, men må tørre å gjøre det. Dette viser tilbake til Klev og Levin (2022) med makt til å sette dagsorden. Leadership for learning har blitt omtalt tidligere i litteraturkapittelet, men sett i sammenheng med strukturelle rammer og makt sier Hallinger (2011) hvordan når resultatene og måloppnåelsen styrkes påvirker det ledelse i vel så stor grad. Det Hallinger (2011) presenterer viser hvordan leder sin motivasjon for arbeidet kan påvirkes av gode resultater. Ved å bruke makten som man innehar i lys av stillingstittelen som eksemplifisert i Håkansson (2016) argumenteres det for hvordan det også kunne føre til positive endringer for leder.

2.1.5. Felles retning for utvikling av organisasjonen

Mål og visjoner for arbeidet bli sett i sammenheng med utvikling av barnehagen som organisasjon, og leder sin rolle for å skape god struktur for utviklingen i dette delkapittelet.

«Den rette strukturen utgjør et solid grunnlag og vern mot risikoen for at menneskene i organisasjonen, uansett hvor dyktige de er, kan bli forvirret, ineffektive, likegyldige eller negative» (Bolman og Deal, 2014 s.70). Bolman og Deal (2014) presenterer i sin bok den strukturelle rammen som en av fire organisasjonsmodeller. Gjennom gode mål som alle har forstått, og klare visjoner for arbeidet, med rolleavklaringer i grunn (Bolman og Deal, 2014).

Systematikk i ledelsesarbeidet blir også trukket frem av Håkansson (2016), Bezzina et al. (2018), Hallinger (2011) og Jernes og Alvestad (2022) hvor det å sette arbeidet i et system,

hvor både forståelse for bakgrunn, mål og progresjon fremkommer tydelig. Hvem man er som leder i dette arbeidet, og hvordan man jobber for å skape en organisasjonskultur hvor den felles forståelsen for arbeidet, mål, verdier og visjoner ligger til grunn.

Ledelse og utvikling av organisasjon vil fremkomme forskjellig i forskjellige stadier av ledelse. Kommer leder inn som ny i en allerede etablert institusjon vil det finnes eksisterende verdier og visjoner (Hallinger, 2011). Leder må gjøre seg kjent med det som allerede eksisterer, og jobbe ut fra det som allerede er. Hallinger (2011) beskriver at man som leder kan tilføre verdier, men store dramatiske endringer burde være forbehold kriser. I tillegg til de eksisterende verdiene og visjonene til organisasjonen, vil også lederne har personlige verdier som man tar med seg inn i jobben (Hallinger, 2011). Hallinger (2011) viser til hvordan tydeliggjøring av ikke bare organisasjonens men også personlig visjon og mål vil kunne sette et fokus for arbeidet for personalet, og styrke arbeidet ved å bli en del av organisasjonskulturen. Siraj-Blatchford og Manni (2008) beskriver hvordan man identifiserer og setter ord på en felles og delt visjon for det pedagogiske som et viktig element for ledelse av kvalitetsutvikling. Visjon og mål trekkes frem som de viktigste aspektene rundt lederskap for å oppnå læring i skolene i artikkelen til Hallinger (2011). Visjon handler om hvilken retning man ønsker å bevege seg i, sette det i en større sammenheng, mens mål handler om det spesifikke man skal oppnå på vei mot visjonen (Hallinger, 2011). Til sammenligning kan man se på disiplinen felles visjon til Senge (Jernes og Alvestad, 2022). Der både Hallinger (2011) og Jernes og Alvestad (2022) viser til viktigheten av, sier ikke Senge noe om hvordan leders personlige verdier kommer inn. Senge legger vekt på arbeidet med og forståelse av visjonen som er grunnleggende for å skape gode prosesser (Jernes og Alvestad, 2022). Ordene som blir brukt i visjoner eller målet er ikke det som er det viktigste, det viktigste er hva visjonene og målene gjør med dem som skal jobbe med det (Jernes og Alvestad, 2022).

Som et ledd i utviklingen av organisasjon kan kommunikasjon trekkes inn som et område. Håkansson (2016) ser på kommunikasjon om forventingene til arbeidet som skal gjøres. Hvilke linjer for kommunikasjon som utvikles for organisasjonen sett i sammenheng med arbeidet med visjoner og mål som en del av organisasjonsutvikling.

2.2 Kvalitet

I dette kapittelet vil begrepet kvalitet bli sett nærmere på, og da i en barnehagefaglig kontekst. Vil først si kort om hvilke typer man kan dele begrepet kvalitet i barnehager inn i.

«Hva er kvalitet? Svarene som gis, er ikke overraskende; at dette er et komplekst begrep og består av minst fire ulike typer kvalitet: resultatkvalitet, innholds kvalitet, prosesskvalitet og strukturell kvalitet» (Gotvassli og Vannebo 2016, s.28). Med strukturell kvalitet ser man på rammene til barnehagen, organisasjonens og dens styringsform, stabiliteten i personalet, økonomi og arbeidsrutiner (Gotvassli, 2020). Med innholds kvalitet ser man på i hvilken grad man blant annet lykkes med implementeringen av rammeplan for barnehage. På hvilken måte man oppnår de målsetningene man har satt seg (Gotvassli, 2020). Prosesskvalitet vil omhandle det daglige arbeidet som gjøres med barna med bakgrunn i lov og rammeverk for barnehagen. Prosesskvalitet kan sees i sammenheng med det relasjonelle mellom personalet og barna (Gotvassli, 2020). Resultatkvalitet vil omhandle måloppnåelse, og hvordan man har lykkes med den kvalitetsutviklingen man har gjort. Engel et al. (2015) som presentert i Birkeland (2022) viser til, i tillegg til typer kvalitet presentert fra Gotvassli (2020), en kvalitetsdimensjon som er; orienteringskvalitet. Orienteringskvalitet omhandler hvordan barnehagelærerne sitt pedagogiske grunnsyn, holdninger og pedagogiske forankringer vil være retningsgivende for arbeidet. Det vises til hvordan denne dimensjonen vil stå i sammenheng med prosesskvaliteten (Birkeland, 2022).

2.2.1. Kvalitet som masterideè

Kvalitet som masterideè er tittelen på en artikkel av Gotvassli og Vannebo (2016), innholdet i den er utgangspunktet for dette avsnittet. Kvalitet som masterideè vil settes i sammenheng med målsetninger som er gitt av regjeringen for kvalitet i norske barnehager.

«Hvordan er balansen mellom teoretisk kvalitetsforståelse, administrative kvalitetsvurderinger, barnehagens egenforståelse og brukernes posisjon? Hva er på spill i relasjonene mellom departementet, fylkesmannen, kommunen, barnehagen, styreren, den pedagogiske lederen og de ansatte?» (Hammer 2017, s. 17).

Dette sitatet i boken Foucault og den Norske barnehagen, viser til et utgangspunkt for spørsmål rundt arbeid med kvalitet i norske barnehager. I henhold til Foucault så handler det

ikke om hva virkeligheten er, det handler om hvordan den blir til (Hammer, 2017). Gotvassli og Vannebo (2016) har i sin artikkel sett på kvalitet som en masteridee for kvalitetsarbeidet i Norske barnehager. Bakgrunnen for forskningen er arbeidet i en overgang mellom kvantitet og kvalitet i Norske barnehager (Gotvassli og Vannebo, 2016).

«Masterideer er populariserte ideer om hvordan moderne organisasjoner skal styres og ledes, hvilket design de skal ha, hvordan planer og rutiner skal utarbeides og iverksette, og hva slags ledelse som foretrekkes. Sentralt i denne forståelsen er også at organisasjoner tar i bruk ulike typer ferdige løsninger, konsepter og standardiserte fremgangsmåter når reformer skal implementeres» (Gotvassli og Vannebo, 2016 s. 19).

Både Hammer (2017) og Gotvassli og Vannebo (2016) sier her noe om grunnlaget for balanse i arbeidet med kvalitet. Balansen mellom teori og praksisen, mellom bestemmelsene som blir gjort og arbeidet som skal utføres. I REKOM er målsetningen beskrevet i Kompetanse for fremtidens barnehage (KD, 2022) som høyere kvalitet for alle barn. «Regjeringen har gjennom nasjonal barnehagestrategi *Barnehagen for en ny tid mot 2030* som overordnet mål at alle barn skal ha tilgang til et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet i hele landet.» (KD, 2021). For å oppnå et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet vil det stille krav til den pedagogiske kompetansen hos personalet. I arbeid med reformer vil sammenhengen mellom det politiske i beslutninger og det daglige arbeidet med barna måtte stå i en sammenheng. Som vist til av Birkeland (2022) med dimensjonen orienteringskvalitet og personalets pedagogiske grunnsyn som en faktor for kvalitet.

Gotvassli og Vannebo (2018) konkluderer med at kvalitet i barnehager er en masteridé, og sier videre i arbeidet med kvalitet vil leder som oversetter eller translatør være en viktig aktør. Uavhengig av hvordan man velger å jobbe med kvalitet vil leder måtte oversette og være translatør av innholdet for personalet (Gotvassli og Vannebo, 2016). De uttrykker i sin artikkel litt bekymringer rundt ferdige pedagogiske verktøy som kan benyttes som arbeidsverktøy i kvalitetsarbeid, hvis leder ikke er bevist egen rollen for å oversette verktøyet til egen hverdag (Gotvassli og Vannebo, 2016). Det å bruke ferdige verktøy i seg selv trenger ikke være negativt, men å ta det i bruk uten å sette det i sammenheng med overordnede styringsdokumenter. De stiller spørsmålsteget ved ukritisk bruk av slike verktøy, uten at verktøyene blir gjennomarbeidet, oversatt til barnehagen og satt i sammenheng med barnehagens styringsdokumenter og målsetninger (Gotvassli og Vannebo, 2016)

2.2.2. Profesjonell kvalitet

I dette delkapittelet vil det bli presentert forskning rundt begrepet profesjonell kvalitet, og da satt i sammenheng med barnehage, og leders rolle i å sikre lik profesjonell kvalitet i det pedagogiske arbeidet som blir utøvet av hele personalet. Til slutt presenteres forskning rundt mulige sammenhenger mellom størrelse på barnehagen og profesjonell kvalitet. Delkapittelet tar utgangspunkt i forskningen til Andersen et al. (2018).

I Andersen et al. (2018 s.59) er det et sitat fra en styrer som viser skillet mellom profesjonell kvalitet og daglig omsorg: “to me, professional quality is not-don’t misunderstand me- caring, comfort, and trust; that fundamentally has to be there, and then there are other things that need to be present for it to become high professional quality”. Andersen et al. (2018) viser til hvordan refleksjoner rundt utøvelse av pedagogikken, og en felles forståelse for hele personalet er viktig for å oppnå profesjonell kvalitet. Kan sees i sammenheng med funnet fra en annen styrer som sier at utøvelsen av den profesjonelle kvaliteten kan variere mellom ansatte (Andersen et al., 2018). Andersen et al. (2018) beskriver hvordan forståelse av og utførelsen av profesjonell kvalitet ikke trenger å være likt innenfor samme organisasjon. Nivået på den profesjonelle kvaliteten vil avhenge av arbeidsutførelsen av hver enkelt ansatt med utgangspunkt i forståelsen for profesjonell kvalitet som barnehagen har (Andersen et al., 2016) Med andre ord hva er ønskelig nivå av profesjonell kvalitet for egen bedrift, og på hvilket nivå er arbeidet som faktisk gjennomføres. Blant annet vil å ha et fokus på barn, og fokus på barns utvikling sett i sammenheng med læring være en del av arbeidet med profesjonell kvalitet (Andersen et al. (2018). Andersen et al. (2018) har som vist til tidligere i sin forskning sett på profesjonell kvalitet og sammenheng med ledelse, og spesifikt på transformasjonsledelse. Når personalet tilhører den samme profesjonen så vil profesjonell kvalitet være et viktig kriterium for arbeidet som skal gjøres (Andersen et al., 2018). I Håkansson (2016) blir det problematisert forståelsen til alle ansatte for arbeidet med kvalitet. Her trekkes det frem viktigheten av å kunne reflektere over eget arbeid og det pedagogiske. Refleksjonene må omhandle både *hvordan* og *hvorfor*, men spørsmål stilles rundt alles evne til refleksjon rundt eget arbeid (Håkansson, 2016). Dess høyere felles forståelse dess høyere vil den profesjonelle kvaliteten faktisk være (Andersen et al., 2018). Vises også til hvordan barnehager uten felles forståelse for profesjonell kvalitet opplever en viss frustrasjon over å ikke klarer å gjennomføre utviklingsarbeid. Andersen et al. (2018) mener dette henger sammen med manglende forståelse for den profesjonelle kvaliteten. Det Andersen et al.

(2018) sier her sammenfatter med det Håkansson (2016) og Bezzina et al. (2018) også skriver om felles forståelse som viktig for kvalitetsutvikling.

Andersen et al. (2018) ser på en sammenheng mellom profesjonell kvalitet, ledelse og størrelse på barnehagen. Små barnehager kan fort bli som en liten familie og den tradisjonelle flate strukturen blir synlig. I mellomstore barnehager hvor roller og ledelse er tydelig definert vil leders rolle for å jobbe med profesjonell kvalitet være styrket. Å kunne skape en tydelig struktur og hierarki for barnehagen som organisasjon vil bidra positivt i kvalitetsarbeidet (Klevering and McNae, 2018). Til sist ser de hvis barnehagene blir for store kan det føre til større avstand mellom leder og personalet, som igjen kan føre til utfordringer i arbeidet med profesjonell kvalitet (Andersen et al., 2018). Som leder å kunne være så nær kan at man fungere som veileder mot personalet avhenger av størrelsen på barnehagen og antall årsverk man har under seg. Ved økt antall årsverk vil også de administrative oppgavene være større og kreve mer tid.

2.3. Barnehagefaglig kompetanseheving

I kapittelet blir det sett på komponenter innenfor kompetanseheving for hele personalet i barnehagene. Starter med en innledning for arbeidet med kompetanseheving i barnehagen.

«Kompetansebygging i barnehagesektoren frem til i dag har vært mangesidig og kanskje litt tilfeldig? Kurser og forelesninger av kort varighet har hatt en tradisjon. Om denne investeringen har gitt resultater i kvalitet og reel endring i den enkelte barnehage vet vi lite om» (Kvistad 2008 s.41).

Kvistad (2008) ser på hvordan jobbe for at kompetanseheving kan bli varig, og den skaper varige endringer i personalet. Kompetanseheving vil her handle om refleksjoner og læring for hver enkelt i personalet, den individuelle læringen som utgangspunkt for å utarbeide et profesjonelt læringsfelleskap som vist i figur 2.1. Kvistad (2008) setter kompetanseheving eller bygging av kompetanse i personalet i sammenheng med danning av personalet som enkeltindivider. Skal det skje kompetanseheving så må hver enkelt ha tro på seg selv, og må være villige til å jobbe med refleksjoner rundt seg selv i profesjonsutøvelsen. Lai (2021) beskriver kompetanse som sammensatt av fire ulike komponenter. Kunnskap (taus og eksplisitt), holdninger, ferdigheter, evner (Lai, 2021). Disse fire vil beskrives nærmere under

kapittel 2.3.1. De fire delene av kompetanse sees i sammenheng med, og som et utgangspunkt for kompetanseheving.

2.3.1. Kompetanse

I delkapittelet kompetanse vil Lai (2021) sine fire komponenter for kompetanse bli nærmere beskrevet. Blir beskrevet i følgende rekkefølge; kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger.

«Kompetanse handler om potensiale, det vil si være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å trekke på egne ressurser» (Lai, 2021 s.11). Norske barnehager har personal med formell pedagogisk utdanning, og personal uten pedagogisk utdanning. Med det vil definisjonen å se potensialet si å se potensialet uavhengig av stilling og utdanning.

Kunnskap handler om den kunnskapen enhver innehar. Den tause kunnskapen det vi ikke alltid kan uttale hva er eller klare å sette fingeren på, er noe som man kan observere gjennom å være sammen med vedkommende (Lai, 2021). Mens den eksplisitte vil være en kunnskap man lettere kan måle. Ferdigheter er den komponenten som ofte kan være lettest å se eller å måle av de fire komponentene. Dette da ferdighet blir i Lai (2021) definert som «evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå definerte mål» (Lai, 2021, s.47). Ferdigheter er med dette noe man kan øve og trene seg på for å opparbeide seg. Evner er den av komponentene man kan si er mest fast, og ikke har de samme mulighetsområdene for utvikling. Evne vil kunne spille en rolle i hvilken kunnskap og ferdigheter personene kan nyttiggjøre seg av. Mens ny kunnskap og nye ferdigheter ikke kommer til å endre evnen til personen (Lai, 2021). Holdninger vil omhandle hvordan man ser på seg selv, og hvordan man ser seg selv i sammenheng med oppgavene man skal utføre. Under holdninger kan man sette motivasjon, forståelse for arbeidet og hvordan man møter de man har rundt seg (Lai, 2021). Dette viser til hvilke holdninger en person har vil kunne påvirke utbyttet personen også får.

2.3.2. Profesjonelt læringsfellesskap

Utgangspunktet for dette delkapittelet er profesjonelt læringsfellesskap, og da med utgangspunkt i modell 2.1 som er utarbeidet fra Gotvassli (2020). Profesjonelt

læringsfellesskap sees i sammenheng med å trekke kompetanse og læring utover det individuelle for å bli en del av det kollektive til organisasjonen.

I figur 2.1 vises det i figuren for profesjonelt læringsfellesskap fem punkter: støttende kollegamiljø, relasjonelle forhold, strukturelle forhold, delt og støttende ledelse og felles verdier og visjoner. Vises til hvordan disse elementene vil kunne ta læringen fra et individnivå til et kollektivt nivå, hvor det kreves at leder driver prosessene for å kunne få det til (Gotvassli, 2020).



Figur 2.1 *Profesjonelle læringsfellesskap* (Utarbeidet etter Gotvassli, 2020 s. 138)

Et profesjonelt læringsfellesskap vil kunne føre teori og praksis tettere sammen, og skape en profesjonell utvikling hos personalet (Gotvassli, 2020). Det vises til en sterk kobling mellom kvalitetsutvikling og kollektive prosesser hvor hele personalet inkluderes (Birkeland, 2022). Irgens (2021) viser organisatorisk læring, hvor det ikke handler om hvem som lærte det først. Det handler om kunnskap som har blitt organisatorisk, og ikke bare en enkeltperson sin eller individuell læring (Irgens, 2021). Utviklingen av et felles språk for å sikre læringsprosessen for alle på en arbeidsplass pekes det også på (Irgens, 2021). En kompetanseheving som er individrettet vil ikke føre til en heving av kvaliteten for hele barnehagen, det vil da handle om ut utvikle et læringsmiljø for kollektiv læring hvor hele personalet inngår. «Det er først når læringen blir kollektiv, at vi får endringer i det pedagogiske arbeidet» (Gotvassli, 2021 s.137).

Mentale modeller, personlig mestring og gruppelæring som tre av disiplinene til Peter Senge vil kunne støtte opp om arbeidet med et profesjonelt læringsfellesskap (Jernes og Alvestad, 2022). Mentale modeller vil kort fortalt omhandle hvilke oppfatninger eller mentale modeller

man som individ har (Jernes og Alvestad, 2022). Det å kunne reflektere kritisk rundt egen arbeidsutførelse som beskrevet i Håkansson (2016) vil være nødvendig for å kunne jobbe med profesjonelt læringsfelleskap. Gruppelæring vil omhandle å jobbe som et team, og med det kunne lære av hverandre og snakke sammen om det arbeidet som faktisk gjøres (Jernes og Alvestad, 2022). Personlig mestring omhandler hver enkelt medarbeider sin kompetanse for å kunne utføre arbeidet (Jernes og Alvestad, 2022).

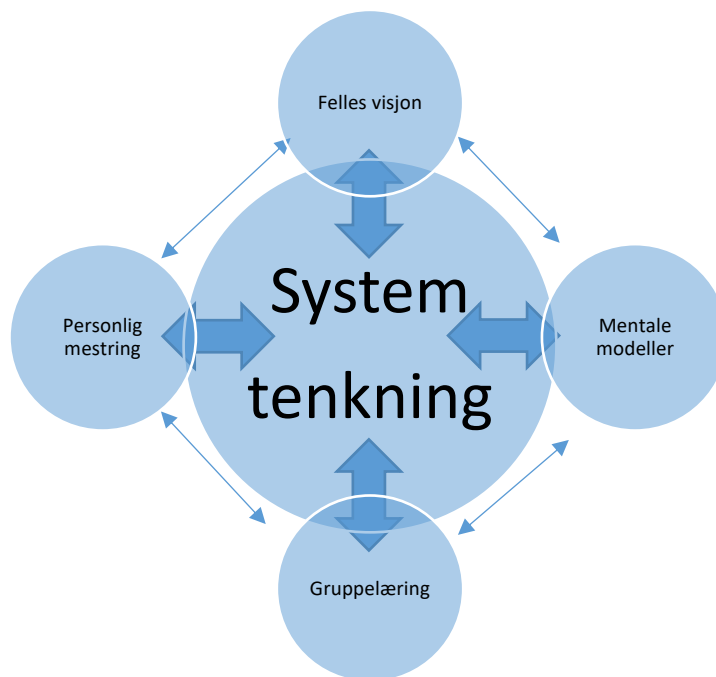
2.3.3 Utviklingen av en lærende organisasjon

Dette delkapittelet vil presentere forskning på hvordan systematisk arbeid for å utvikle en lærende organisasjon kan styrke arbeidet med kompetanseheving. Først vil Peter Senges fem disipliner blir presenter, og da i lys av barnehageutvikling. Vertikal og horisontal samordning for deltakelse av alle i utvikling og hvordan skape handlingsrom gjennom tid for utvikling vil bli omtalt til slutt.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) sier ikke at barnehagene skal bli, eller at barnehagene skal være, den sier at barnehagene *er* en lærende organisasjon. Skal man være en lærende organisasjon vil det handle om å være i konstant bevegelse, og godta at dette er normalen (Klev og Levin, 2021).

I boken *Barnehageutvikling* brukes Senges fem disipliner som utgangspunkt for barnehageutvikling, og da med bakgrunn i det rammeplanen sier om at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Jernes og Alvestad, 2022). Som presentert i figur 2.2. De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. Jernes og Alvestad (2022) tydeliggjør at disiplinene ikke kan sees uavhengig av hverandre, men at de skal stå i en sammenheng. Barnehagene må arbeide for å utvikle en helhetstenkning i arbeidet de gjør (Jernes og Alvestad, 2022). Dette gjennom blant annet å forstå systemtenkning som et hovedelement som binder de andre disiplinene sammen. Systemtenkning omhandle hele organisasjonen, slik at det er snakk om system både når det kommer til personer, prosesser og aktiviteter (Jernes og Alvestad, 2022). «Systemtenkning innebærer evnen til å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, og endringsprosesser fremfor statiske øyeblikksbilder» (Jernes og Alvestad, 2022 s. 29). Systemtenkning setter krav til hvordan leder klarer å se hele bildet, og med det også klarer å se hvordan den avgjørelsen man tar i dag vil kunne påvirke hendelser

lengre frem (Jernes og Alvestad, 2022). På denne måten mener Senge at systematisk tenkning er det som er bindeleddet i arbeidet med utvikling av en lærende organisasjon (Jernes og Alvestad, 2022).



Figur 2.2 Peter Senges 5 disipliner for en lærende organisasjon (Jernes og Alvestad, 2022)

Bolman og Deal (2014) skriver om to måter å se samordninger på gjennom det systematiske, og da for hvordan man tenker involvering av hele personalet gjennom arbeidet. Vertikal og horisontal samordning – hvor vertikal omhandler at høyere nivåer koordinerer og kontrollerer arbeidet til underordnede, men horisontal er mindre bundet til autoriteter og er ikke like regelstyrte (Bolman og Deal, 2014). «Vertikal samordning er generelt det beste når forholdene er stabile, oppgavene er forutsigbare og klart forstått og ensartethet er vesentlig. Horisontal kommunikasjon fungerer best der man har komplekse oppgaver som skal løses i turbulente og raskt omskiftelige omgivelser» (Bolman og Deal, 2014 s.85). Vertikal og horisontal samordning trekker, her frem som en måte å se det systematiske arbeidet i sammenheng med leder og leders rolle for oppbygning og gjennomføring av utviklingsarbeidet.

2.3.4. Læringsmiljø for personalet som utgangspunkt for kompetanseheving gjennom REKOM

Som avslutning på kapittelet barnehagefaglig kompetanseheving, vil forskning på læringsmiljø for personalet synliggjøres som et viktig element for å kunne lykkes i arbeidet med REKOM.

SINTEF (2022) har i sin sluttrapport, følgeevaluering av kompetanse for fremtidens barnehage, kommentert hvordan barnehagens læringsmiljø for ansatte kan være avgjørende for å lykkes med kvalitetsarbeidet. Videre sier rapporten at barnehagene med et godt etablert læringsmiljø for ansatte vil mest sannsynlig også være barnehagene som best kan nyttiggjøre seg av arbeidet med REKOM (SINTEF, 2022). Det uttrykkes en bekymring for om REKOM kan virke mot sin hensikt hvis man ikke jobber med læringsmiljøet for ansatte i barnehagene. Slik at målet om høyere kvalitet for alle barn vil kunne føre til et større gap mellom barnehager av høy og lav kvalitet. Kvistad (2008) skriver om kompetanseheving med et aktørfokus, hvor det omhandler danning av personalet med tanke på refleksjoner og læring i egen profesjon. Birkeland (2022) konkluderer at i barnehager med utviklingsmuligheter for den enkelte, hvor samarbeid og veiledning er en del av organisasjonen så vil dette som en helhet fremme et godt læringsmiljø. Fokus på personalet som profesjonsutøvere, og fokus på personalet som kompetente i deres rolle. Noe som igjen førte til tillitt gjennom å la flere komme med innspill og delta aktivt i avgjørelser som omhandlet både det strukturelle og innholdet i skolehverdagen (Bezzina et al., 2018). Det Kvistad (2008) skriver om hvordan jobbe for kompetanseheving i barnehager og målene for REKOM kan sees i sammenheng. Kvistad (2008) skriver det vil handle om personalets kompetanseheving. Systematisk arbeid for kvalitet og kompetanseheving vil også kunne gi barnehagen grunnlag for videre kvalitetsutvikling (Håkansson, 2016). Den kunnskapen barnehagen og lederne fikk gjennom systematisk kompetanseheving er ikke enkellærdom, det kan videreføres og brukes igjen i andre utviklingsarbeid, så opplæringen vil kunne styrke barnehagens utgangspunkt for kvalitetsarbeid (Håkansson, 2016).

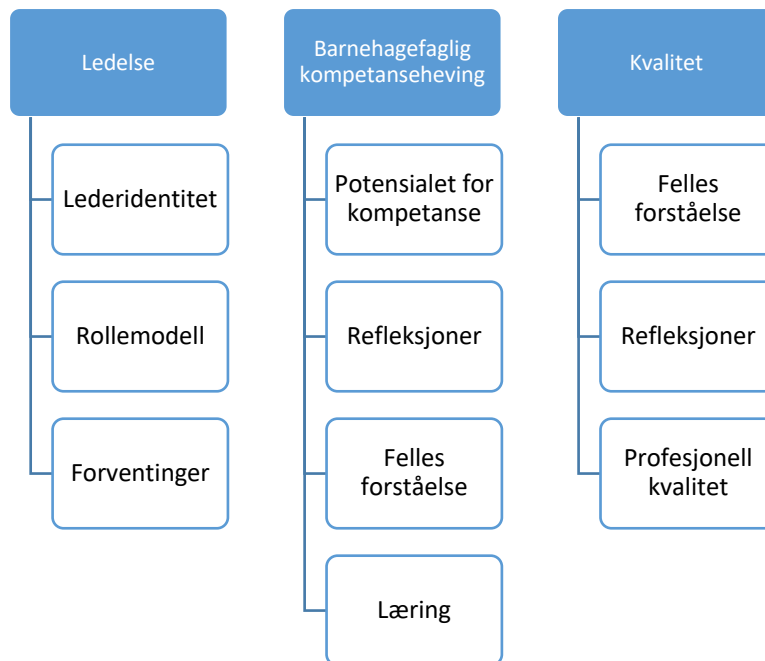
2.5. Oppsummering litteraturkapittel

Som beskrevet i innledningen av kapittelet har litteraturen blitt presenter under tre hovedkategorier. Innenfor disse ser man hvordan ledelse er gjennomgående, og omfatter

forskjellige aspekter. De hovedmomentene for lederrollen som fremkommer fra litteraturen er utviklingen av egen lederrolle og lederidentitet. Hvordan lederrollen ikke står alene, men påvirkes og formes at de den utøves sammen med. I tillegg bevissthet rundt de forventningene, både interne og eksterne, som er til den som er leder.

For både kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving går begrepene *felles forståelse* og *refleksjoner* igjen flere ganger. Dette for å se det teoretiske pedagogiske inn mot det praktiske arbeidet som gjøres i det daglige. Altså koblingen mellom teori og praksis. Det strukturelle og utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon viser også til behovet for felles forståelse, og leders ansvar for å sikre strukturen.

Figuren under viser til sammenhengene i begrepet og hovedområdene i litteraturen, som igjen viser til hvordan noen områder går igjen.



Figur 2.3 *Sammenheng litteratur og begreper* (Jeanett Pettersen)

3.0. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for oppbygningen av metoden er brukt med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Vil både argumentere for valg av metode og forskningsdesign, hvor valg av forskningsdesign kommer først også vil arbeidet med metode bli presentert i en kronologisk rekkefølge ut fra hvordan arbeidet har blitt gjort.

3.1. Forskningsdesign

For denne oppgaven er det valgt et fenomenologisk forskningsdesign. I et fenomenologisk forskningsdesign handler det om å forstå menneskene, både deres erfaringer men også deres forståelse av virkeligheten innenfor det gitte temaet. Her handler det om å ha fokus på det subjektive fremfor det objektivet, hva er det subjektet sitter med av kunnskap og forståelse rundt situasjonen (Johannessen et al, 2020). Slik at det vil bli arbeidet deskriptive, da ønsker er å beskrive verden fra informantenes ståsted. Deskriptivt kan være med å gi en større forståelse for problemstillingen, dette da det handler om å beskrive subjektets forståelse (Johannessen et al., 2020). For å kunne få en bedre forståelse er det fokus på subjektet, da oppfatningen av kvalitet, oppfatning av god ledelse eller ledelsesstrategier kan variere mellom informantene. «Ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, interesser og forståelse» (Johannessen et al, 2020). De individuelle erfaringene informantene har med seg gav mer informasjon i dataene til å si noe om sammenhengen mellom ledelse og deres rolle i kvalitetsutvikling. Eksempel, er det store forskjeller i arbeidserfaringer, utdanning, størrelse på barnehagene, krav fra eier, strategier for hvordan man jobber. Eventuell videreutdanning eller annen kompetanseheving leder sitter med vil også kunne være relevante forskjeller som man kan få avdekt gjennom en fenomenologisk forskningsdesign.

En helt klar utfordring når det kommer ved å velge en fenomenologisk forskningsdesign er min kompetanse og erfaring som tidligere styrer i barnehage. Har jobbet i barnehagen i 15 år, hvor 9 av de har vært som styrer. Har også vært med å starte arbeid med REKOM i egen barnehage. Har byttet jobb, så har vært i ny stilling utenfor barnehage siden før oppstarten av denne oppgaven. I henhold til Johannessen et al (2020) så skal man ikke ha for mye kunnskap om det gitte området i forkant av forskningen. Dette da man ikke skal ha til hensikt å undersøke konkrete hendelser eller hypoteser. Det handler om å forstå virkeligheten på et område man ikke har for mye forkunnskap om. Den forkunnskap jeg har om barnehage,

kommer jeg ikke utenom. På tross av dette er fenomenologisk tilnærming fortsatt det beste designet for denne oppgaven med bakgrunn i en kvalitativ tilnærming. Ønsket gjennom denne oppgaven har vært å forske på individene, lederen i den aktuelle barnehagen for å se hvilken betydning har hun/han for kvalitetsutviklingen med bakgrunn i REKOM. Hvis man ser på kvalitet og ledelse som de fenomenene det forskes på, blir spørsmålet om man kan se sammenhenger i hvordan ledelse utføres og hva man oppnår av kvalitetsutvikling og med det høyere kvalitet for barna. For egen del som forsker har jeg vært bevist på å ikke gå inn i forskningen med hypoteser og en forutinntatthet. Fokuset har vært det subjektive hos informantene og finne deres opplevelser av egen virkelighet.

3.2. Empiri eller teoridrevet

I denne oppgaven er det jobbet ut fra teorien som er beskrevet i litteraturstudiet. Samtidig er det sett på om det er en sammenheng mellom litteraturen og de subjektive opplevelsene styrerne har fortalt om. Når man jobber på denne måten kan man kalle det abduksjon (Johannesen et al, 2020). Abduksjon gjør man når man går mellom teori og data for å finne svarene, og tar en vurdering på om hypotesen stemmer ut fra de dataene man finner. Det som menes med skillet mellom teori og praksis er at det er hendelser teorien ikke alltid kan ta hensyn til når det kommer til å jobbe med mennesker, slik man gjør i en barnehage. De variablene man kan legge inn her tenker jeg vil kunne være kompetanse i personalet, tid personalet er borte fra barna i løpet av dagen for gjennomføring av nødvendige møter, lovpålagt planleggingstid for barnehagelærere som skal gjennomføres i arbeidstiden ute av avdelingen, styrers kompetanse og tilstedeværelse, eiers strategi og målsetninger for bedriften, rammer for arbeidet med REKOM, og intern organisering på barnehagene som organisasjon. Dette er variabler som gjør at dataen man samler inn kan være med å vise teorien i et annet lys.

Ved å jobbe ut fra abduksjon så vil man kunne gå frem og tilbake mellom teori og empirien. «Forholdet mellom virkelighet og data er komplisert» (Johannessen et al, 2020 s.31) Hvilke data som man henter inn er det man kan bruke, og hva er det som ikke vil være aktuelt. I etterkant av analyse av empirien har det vært nødvendig å gå tilbake til litteraturstudiet, og utarbeide litteraturen mer med bakgrunn av funnene fra intervjuene.

I arbeidet med å finne teori til oppgaven ble det satt opp time for veiledning fra biblioteket for å arbeide systematisk med teorisøk. Systematikken for litteratursøk tok utgangspunkt i en søkertabell som ble utarbeidet på veiledningen (Tabell 1). Søkertabellen er delt inn søkerord i fire kategorier, hvor hver kategori har definert søkerord innenfor tema. Som det fremkommer av tabellen er det brukt både norske og engelske ord/uttrykk for å utvide søkene. Søkene er gjort med en sammensetning av alle kategoriene. Slik at det er gjort søk i alle fire sammen, men også egent søk for bare kategori en og to, en 1 og tre, en og fire også videre. Treffene ble så lagt inn i en tabell hvor mange treff, hvilke søkemotor som er brukt og hvilke artikler som ble tatt med videre. Alle søkene ble begrenset til å kun omhandle fagfelleverderte artikler. Det er også brukt relevante fagbøker både fra masteremnene tilknyttet denne MBAen, og fagbøker for utvikling og ledelse i barnehager.

Tabell 3.1 Søkertabell litteratur

1 Ledelse		2 Kvalitet		3 Kompetanse		4 Barnehage
Ledelse		Kvalitet		Kompetanse		Barnehage
OR		OR		OR		OR
Endringsledelse	A	Kvalitetsutvikling	A	Kompetanseutvikling	A	Barnehager
OR	N	OR	N	OR	N	OR
Management	D	“Strukturell kvalitet”	D	Kompetanseheving	D	Childcare
OR		OR		OR		OR
Leadership		Innholdskvalitet		“Barnehagebasert kompetanseutvikling”		Preschool
OR		OR		OR		OR
“Educational leadership”		Quality		Competence		Kindergarten
OR		OR				OR
“Transformativ leadership”		“Childcare quality”				Childhood education

3.3. Utvelgelse av informanter/rekruttering

Når man skal velge informanter, vil det alltid være et naturlig spørsmål å se på hvor bredt man skal gå. Antall informanter vil gi en indikasjon på hvor mye data man vil sitte med ut fra valgt metode for innhenting av data. Når det kommer til omfanget av informanter har størrelsen på masteroppgaven i seg selv begrenset antall informanter. Johannessen et al (2020) skriver det i kvalitative undersøkelser vil handle om å finne informanter som er hensiktsmessige. Velge ut de informantene man mener vil være mest hensiktsmessig i forhold til den problemstillingen man jobber ut i fra. Ser man på de eksemplene Johannessen et al (2020) har satt opp så ble utvelgelse av informanter for denne oppgaven et homogent utvalg. Det er personer som er ledere i barnehager, nærmere bestemt styrere. Alle har samme profesjonsutdanning i bunn, barnehagelærerutdanning. Slik at det vil i gruppen med informanter være mange likheter å ta utgangspunkt i, men samtidig vil man kunne se variablene mellom informantene bedre også (Johannessen et al. 2020). Videre kan det også være hensiktsmessig å velge informanter også fra det som omtales av Johannessen et al. (2020) som bekreftende eller avkreftende utvalg

Informantene ble hentet blant styrere i barnehager fra en og samme region. Dette med bakgrunn i stillingen min som faglig koordinator for REKOM hvor jeg samarbeidet med denne regionen. Kontakten med styrerne ble gjort via mail. I regionen informantene jobber er det gjennom REKOM definer flere områder barnehagene kan velge å delta på. I arbeidet med å finne informanter ble styrere som deltar innenfor alle områdene blitt kontaktet. Det er med styrere fra alle områdene som er intervjuet for oppgaven. Det også styrere som samarbeider med forskjellige universitet og høyskoler innenfor REKOM.

Det ble sendt ut mail til alle 90 barnehagene i regionen som deltar i REKOM, hvor det ble gitt informasjon om oppgaven og spørsmål om deltakelse. Det er kun jeg som har hatt kontakt med styrerne. Ingen andre vet hvem det er som er informantene. Dette som et steg for å sikre anonymiteten til informantene. Å sikre anonymiteten til informantene har vært en etisk vurdering. Ved å sikre informantene anonymiteten kan man også få bedre innblikk i hverdagen når man er trygg på at bedriften eller kommunen man jobber i ikke vet hvem som har svart. Når bakgrunnen er å finne virkeligheten til informantene med bakgrunn i deres subjektive oppfatning av virkeligheten, vil det å sikre anonymiteten vil være viktig i et etisk aspekt. Siden intervjuene ble tatt opp digitalt har Nord sine retningslinjer blitt brukt ved innhenting av tillatelser, behandling av, og sletting i etterkant blir fulgt for å sikre riktig behandling av data og personopplysninger. I kapittelet for presentasjon av funn har alle

styrerne blitt gitt fiktive navn, slik at de vil omtales som Laura, Aurora, Ragnhild, Tom, Karoline, Hans, Petra, Bjørn og Grete.

Tabell 2 synliggjør informantene for oppgaven med fiktive navn og ansiennitet. Hvilken organiseringsform barnehagene har i form av eier og driftsform blir ikke omtalt i tabellen, da det kan avsløre hvor informantene arbeidet.

Tabell 3.2 Oversikt informanter

Fiktive navn	Ansiennitet i barnehage	Ansiennitet som styrer
Aurora	29 år	3 år
Laura	5 år	1 år
Petra	23 år	19 år
Hans	33 år	30 år
Bjørn	41 år	3 år
Ragnhild	34 år	33 år
Tom	24 år	15 år
Grete	23 år	3 år
Karoline	35 år	9.mnd

Valgt å ha med ni styrere som informanter for å kunne dekke de kriteriene jeg har nevnt over med tanke på REKOM, men også for å få med flest mulig forskjellige typer barnehager. Det er styrere i enkeltstående private barnehager, styrere i større Norske barnehagekjeder, og det er kommunale styrere. Det har opplevdes som en styrke for oppgaven å ha med det spennet i forskjellige former for barnehagestyrere som informanter. For meg med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmålene for denne oppgaven, har det å kunne synliggjøre hvordan det er hentet inn informanter for å sikre at det er brukt et relevant utvalg og ikke valgt personer jeg kjenner fra før. Dette med bakgrunn i å styrke validiteten for oppgaven, er det viktig at funnene er troverdige og pålitelige ut fra de rammene forskningen er gjort i.

3.5. Intervju

Kvalitative intervju handler om samtalen og samhandlingen mellom intervjuer og informant. I denne formen for intervju kan man komme litt dypere inn på informanten, og med det få en bedre forståelse for situasjonen, det som ligger rundt og informantens opplevelse av virkeligheten (Johannessen et al. 2020). Intervju som metode kan organiseres på forskjellige måter. Den som gjennomfører intervjuet bestemmer hvor strukturert det skal gjennomføres.

I denne oppgaven ble det brukt semistrukturerte intervju. Det er fastlagte temaer som skal være fokusområder i intervjuet, men det ble lagt opp mer som en samtale hvor rekkefølgen i temaene har ikke vært det viktigste eller avgjørende (Johannessen et al. 2020). Det har handlet mer om historien, opplevelse, oppfatningen og arbeidshverdagen til informantene. Ved å bruke en semistrukturert intervjuform gav det en større mulighet for oppfølgingsspørsmål. Det har være mulighet for mer refleksjoner rundt temaene for informanten som igjen gav fokus på det subjektive. Med bakgrunn i semistrukturert intervju har alle informantene ha fått de samme grunnspørsmålene, men så har det være forskjell på oppfølgingsspørsmål basert på det de forteller. Dette henger sammen med det fenomenologiske designet for forskningsmetoden, det å forstå mennesket og dets virkelighet.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene gav grunnlaget for temaene i intervjuguiden. Temaene i intervjuguiden ble satt opp rundt ledelse og hvordan den utøves, kompetanse, kvalitet, arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom REKOM. Ønsket å gjøre det mulig for informantene å rekonstruere opplevelser og hendelser ut fra sitt perspektiv. Å jobbe på denne måten med et semistrukturert intervju hjalp med å innhente det virkelighetsbilde informantene satt med, uten at det ble har lagt føringer i en intervjuguide som er påvirket av min oppfatning av virkeligheten.

Som tidligere beskrevet vil egen erfaring fra barnehagen kunne ha vært en utfordring, og så når det kom til gjennomføring av intervjuene ble egen rolle og egen forståelse av området reflektert rundt. Noe som beskrives nærmere i kapittel 3.8. Å kunne bruke tiden under intervjuene til å notere, og være interessert i det som ble sagt og være bevisst på å vente med å begynne å tolke eller analysere til datainnsamlingen er ferdig. Intervjuene ble tatt opp digitalt, for så transkribert. Rett i etterkant av intervjuene ble det brukt 5min for å gjøre notater for meg selv om opplevelsen av intervjuet. For å dokumentere kort hvordan settingen opplevdes, om jeg var nervøs, hva jeg kjente på. Disse notatene kunne nyttiggjøres under analysefasen

ved usikkerhet om hvorfor jeg tolket ting som jeg gjorde, eller hvorfor jeg kommenterte spurte om dette. Kunne det handlet om egen nervøsitet eller måten spørsmålene ble stilt på.

3.6. Analysemetode

I etterkant av intervjuene kom arbeidet med å analysere innholdet. Dette kan gjøres på flere måter gjennom valg av metode for analyse. Med bakgrunn i valg av fenomenologisk forskningsdesign ble det naturlig å fortsette med denne metoden også for analysen. Johannessen et al (2020) beskriver fire hovedfaser når det kommer til analyse i et fenomenologisk design. Disse fire fasene er fulgt i arbeidet med analyse av funn.

De fire fasene er:

- «(1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold – fra vilniss til tema,
- (2) meningsbærende enheter- fra tema til koding,
- (3) kondensering – fra koding til mening og (4) sammenfatning – fra kondensering til beskrivelse og begreper» (Johannessen et al 2020 s. 174).

De dataene eller empirien man sitter med er grunnlaget for analysen og grunnlaget for finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jobben med analysering begynte med å bruke tid på å lese gjennom empirien, og lytte til opptakene.

Som første fase (1) beskriver det handler om å begynne å finne temaer på tvers av det informantene har fortalt. Det å finne ut om det er noen likheter og sammenhenger i empirien, og på hvilken måte det kan sammenfattes og samles i forskjellige temaer. I denne fasen de digitale opptakene transkribert, og videre ble de transkriberte tekstene gjennomgått flere ganger.

I den andre fasen (2) jobbet jeg for å trekke ut innholdet i temaene og kunne kode det. Kodingen omhandler da å trekke ut ting som er direkte sagt og koble det til en kode. I denne fasen viste det seg at det er ikke alltid er det som er sagt direkte med ord som står i sammenheng med koden det får. Det handler også om konteksten det blir sagt opp mot. I løpet av prosessen gikk det fra beskrivende koder til tolkende koder (Johannessen et al, 2020). Når man jobber med koding på denne måten vil man kunne gå dypere og reflektere mer over dataene man har, og da også sette det i en sammenheng ut fra problemstillingen man jobber med. Det ble tatt et valg om å ikke bruke dataprogram for analyse og koding. Det var mest

naturlig å skrive for hånd, og arbeide med empirien på denne måten. Etter fase en var det tre områder som var tydelig fremtredende. Det var: ledelse, kvalitet og struktur. I arbeidet med koding ble transkriberingene gjennomgått og hvert av disse områdene ble markert med en egen farge. Ledelse med lilla, kvalitet med blå og struktur med grå markeringstusj. Noen områder ble markert med mer enn en farge da det gikk inn i på flere området. Hvert intervju fikk sitt A3-ark som ble delt i tre og alt som var markert i teksten ble skrevet ned på arket.

I denne prosessen så jeg også hva det var av empirien som ikke blir relevant eller aktuell å ta med. Figur 3 er et utdrag fra analysen, for å synliggjøre litt av prosessen som er gjort.

Kategori	Sitat	Område
1	Gi av deg selv, det er krevende være tilstede og hele tiden utfordre. Hele tiden være på.	Tilstedeværende leder, nærledelse og være på
2	Rød tråd i det vi gjør, hva vi prioriterer	Strategi og struktur
1	Delta i møter, og ber om dokumentasjon i etterkant av møter	Tilstedeværende leder, nærledelse og være på
2	Personlighet, fagkunnskap og kunnskap, sette retning og strategi	Ledermandat - strategi
2	Bygge opp gode strukturer. Jeg har bygd opp veldig gode strukturer	Ledermandat - struktur
2	Hvordan bygger vi opp struktur og systemer	Ledermandat - strukturledelse
2	Jobbet inn et hirearki, ikke for at noen skal være sjef og understått. Men handler om beslutningsmyndighet. Beslutningsmandata i prosess ut fra stilling	Ledermandat - strukturledeles

Figur 3.1: Analyse fase 3

Tredje fasen (3) omhandler å bruke den kodingen man allerede har gjort for å gi mening til materiellet man har. Er det noen koder som kan slå sammen, havner de under samme beskrivelse. Arbeidet med tredje fase førte til en reduksjon i det utvalget som var, dette ved at det ble sammenfatter og tydeliggjorde kategoriene enda mer. Gjennom dette vil hovedtrekkene i kodingen være mer fremtredende, noe som igjen kan føre til mer fremtreden temaer å jobbe videre med.

I denne fasen ble det gitt nummer til alt som sto under hvert tema på A3-arkene. Så ble det sammenfattet mellom alle de ni A3-arkene. Alt som handlet om ledelse som hadde fått tallet tre ble sammenfattet i et Word-dokument. Slik at det var tre Word-dokument ett for hvert

område, og da ble det trukket sammen for å se sammenhenger, og kunne slått sammen koder på tvers av materialet.

I fjerde fase (4) ble materiellet sammenfattet. Johannessen et al (2020) poengterer at man som forsker da må gå tilbake til de opprinnelige dataene man hadde og se om de temaene man sitter med etter kodingen henger sammen med det utgangspunktet man hadde. Videre så handler det om å kunne beskrive hvordan påvirkning eller implikasjoner informantenes opplevelse kan ha på det man forsker på. Funnene man gjør må da brukes som utgangspunkt for diskusjon og refleksjoner av temaene opp mot gjeldende teorier på området.

Med utgangspunkt i de fire fasene som er beskrevet over, ble strukturen av analyseringen av dataene gjort på en metodisk måte. I en fenomenologisk tilnærming til analyse vil det være fordelaktig å kunne gå tilbake i dataene på slutten for å sjekke at de analysene man har gjort henger sammen med dataene man hentet inn. I det fenomenologiske skal man se på menneskene sin opplevelse, og at man i det kvalitative er ute etter forståelse fremfor forklaring, så må man bruke tid og kunne gå grundig inn i dataene. Dette for å sikre at man har fått den forståelsen av dataene og den virkeligheten av problemstillingen som informantene sitter med.

Gjennom arbeidet med analyse av empirien har det flere ganger blitt gått tilbake til de opprinnelige opptakene for å sikre at konteksten og stemningen i det som har blitt sagt stemmer med analysen. Igjen for å sikre forståelse for hva det er subjektet beskriver, slik at deres stemme kommer tydelig frem.

I tabell to presenteres resultatet med områder og koder, som er resultatet av analysen. Det er fire hovedområder gjennom analysen. Som er; utøvelse av lederrollen, strukturelle rammer leder bruker i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseutvikling, faglig ledelse i barnehagefaglig kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling. Som tabellen under viser er det for hvert område underkoder som viser hva som samlet sett utgjør hovedområdet.

Tabell 3.3 Områder og koding etter analyse

Område	Koder
Utøvelse av lederrollen	Veilederrollen
	Hvor tett er man de man leder
	Leder som rollemodell

	Å lede ledere
	Tilstedeværende leder
Strukturelle rammer leder bruker i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseutvikling	Involvering av personalet i prosessen
	Bygge systemer for endrings og utviklingsarbeid
	Ledermandat
	Administrative oppgaver
Faglig ledelse av barnehagefaglig kompetanseutvikling	Faglig og teoretisk forankring
	Barnehagebasert kompetanseutvikling-REKOM
Kvalitets utvikling i barnehagen	Barn som kvalitetsindikatorer
	Ansatte som kvalitetsindikatorer
	Systematisk kvalitetsarbeid
	Faglig kvalitet
	Måleverktøy eller program som kvalitetsverktøy

3.7. Validitet og reliabilitet

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2020). Når det kommer til validitet i kvalitative undersøkelser kan det være vanskeligere å skulle måle. Som sitatet viser til vil det handle om hvordan den sammenhengen man finner mellom kvalitetsutvikling og ledelse. Det å se om det er et gap mellom teori og praksis vil kunne gi et bilde på validiteten i arbeidet som er gjort. Validitet omhandler med andre ord troverdigheten til forskningen. På hvilken måte jobber man for å kunne sikre helheten i forskningen fra datainnsamlingen til analyse av data. En mulig metode for å kunne styrke funnene i forskningen for å sikre at resultatet ikke kun omhandler min subjektive mening er å se på om objektivitet eller bekreft barhet (Johannessen et al. 2020). Kan funnene bekreftes av annen forskning? Dette vil kunne styrke resultatet ved at man kan sikre at det er mer forskning som går i samme retning.

Validitet vil henge sammen med relabilitet, eller pålitelighet. Johannessen et al. (2020) skriver det vil være mer utfordrende med relabilitet i kvalitativ forskning, dette da man er del av forskningen selv. Derfor vil påliteligheten henge sammen med troverdigheten ved at man muliggjør for andre å spore den jobben man har gjort. Dette gjennom både datainnsamlingen, metode og resultatet. Ved å gjøre dette åpent for gjennomgang vil man åpne opp og kunne styrke påliteligheten gjennom innsyn.

3.8. Refleksjon rundt egen rolle som, styrker og svakheter ved metode, og etiske problemstillinger

Utgangspunktet for å velge et tema om ledelse og kvalitet i Norske barnehager er en genuin nysgjerrighet for ledelse som fagfelt, og hvordan lederrollen har utviklet seg i Norske barnehager. Med bakgrunn kravene som stilles både til leder og til kvalitet, og som de siste 20årene har både blitt flere og tydeligere, hvordan jobbes det med ledelsen i barnehagene.

Dette gjør at min rolle som masterstudent har vært litt tosidig med bakgrunn i erfaringen fra rollen selv. Når oppgaven ble skrevet og intervjuene ble gjennomført var arbeidsforholdet som styrer over, og arbeidsforhold som faglig koordinator hos et universitet startet. Noe som gav en større mulighet for å se barnehagen utenfra med et annet perspektiv. Å ikke sitte i samme rolle som de som ble intervjuet har opplevdes positivt for oppgaven. Forståelsen av barnehagebransjen er positiv å ha med, men å skulle sittede i jobben selv og studert på området, ville vært en utfordring og en mulig svakhet for oppgaven. Det ville vært en større fare for å tolke egne meninger/handlinger/ledelsesmåte inn i analysen av datamaterialet ut egen utførelse av lederrollen og eksempelvis organisering av arbeidet med REKOM i egen barnehage.

Utvelgelse av informanter er et annet område som ble reflektert over i forkant av utvelgelse. Bevissthet rundt det etiske for å sikre anonymiteten til de informantene som deltar. Det vil ikke bli oppgitt navn på barnehager eller informanter, alt skal være helt anonymt for alle med unntak av meg. Så lenge den som skriver oppgaven vet hvem det er som deltar kan man vel ikke argumentere for at det er helt anonymt. Å sikre anonymiteten til informantene for å igjen kunne få frem det subjektive, og deres opplevelser av virkeligheten er erfart viktigheten av. I flere av intervjuene kom det spørsmål om hvem som hadde tilgang til opptakene i forkant av fortellinger rundt egne opplevelser som styrer. Ønsker å understreke at det ikke hadde sammenheng med brudd på taushetsplikt, mer hvor utdyping av svar kunne ført til

gjenkjennelse av barnehagen. Det er sikret i presentasjon av funn at det ikke skal fremkomme hvilke barnehager styrerne representerer. I tabell 2 er det vist til en oversikt over informantene.

Når det kommer til utvelgelse av informanter kan det være en svakhet for oppgaven at det er styrere som lykkes godt i arbeidet, slik at oppgaven kanskje ikke får et tydelig nok perspektiv fra styrere som har større utfordringer med arbeidet rundt ledelse og kvalitet i barnehagene. Derimot er det en styrke ved oppgaven at spennet i informantene som deltar og typer barnehager de representerer er stort. Som beskrevet i kapittel 3.3. Dette spennet oppleves som en styrke for oppgaven ved at det favner en bredde i fagfeltet. Både når det kommer til når og hvor de utdannet seg, men også når det kommer til videreutdanninger.

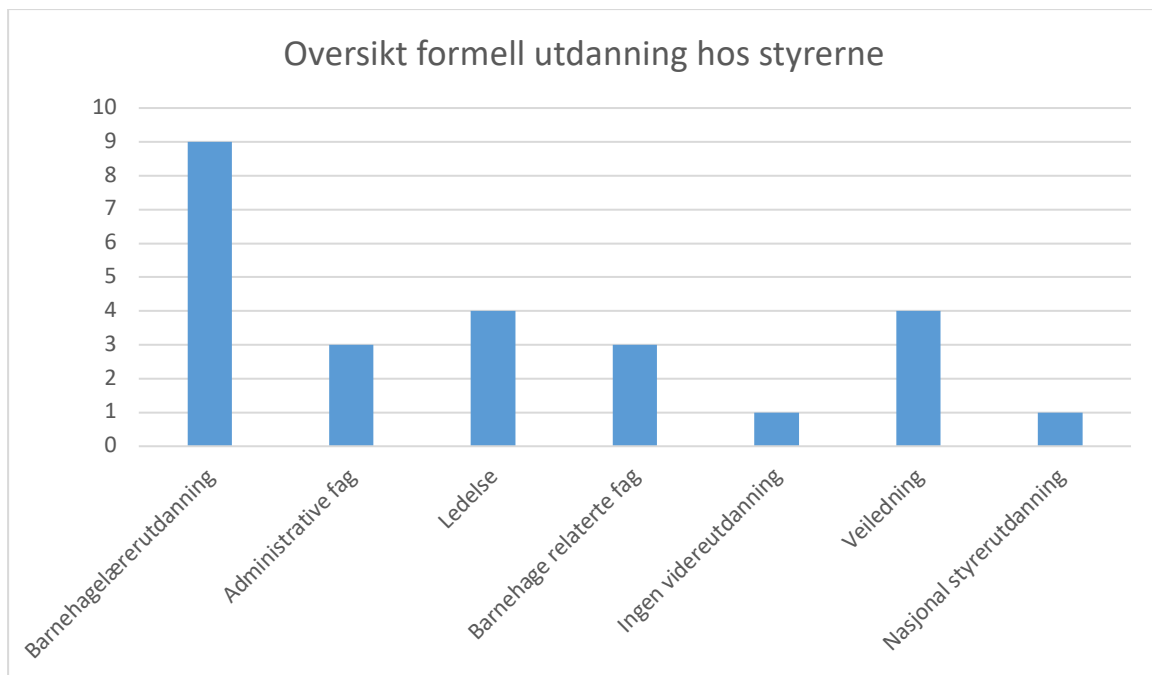
Noe som kan være en svakhet ved valgt metode er å finne riktig antall informanter, slik at man får nok data men ikke for mye. Den tiden det vil ta både å gjennomføre og analysere innholdet i dataene, og det må tas med i betraktning slik at det ikke blir en svakhet. Mengde data med kvalitative intervjuer, og et fenomenologisk design kan bli mye. Derfor kan jobben med analyse av data og funn blir stor hvis man ikke jobber metodisk i denne delen av prosessen. For å sikre at man får med seg den informasjonen som er gitt, og kunne kategorisere funnene på en god og relevant måte for oppgaven. Størrelsen på oppgaven gir sine naturlige begrensninger, men det ble valgt å ha med ni informanter. Dette for å kunne sikre både en bredde i hvilke barnehager og styrere som deltok, men også for å sikre at alle områdene innenfor REKOM for regionen ble med.

4.0. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funnene fra intervjuene bli presentert. De blir presentert ut fra de fire hovedkategoriene for områdene som er funnet, slik begrepet i metode kapitlet. De vil bli delt inn i ledelse og kvalitet. For presentasjon av funn har styrerne blitt gitt fiktive navn.

4.1. Ledelse

Først vil jeg vise til en oversikt over utdanningen til styrerne som er intervjuet til oppgaven. Det er flere styrere som har tatt flere utdanninger, så oversikten viser et samlet bilde av all utdanningen lederne tilsammen har. Det er samlet i kategorier som omfavner fagene som er tatt. Ønsker å nevne at når det kommer til ledelse er det to av styrerne som har fullført en master i ledelse, mens de andre har tatt mellom 15-30 studiepoeng innen ledelsesfag.



Figur 4.1 Formell utdanning for styrerne (Jeanett Pettersen)

4.1.1. Utøvelse av lederrollen

Første området det blir presentert funn fra vil være det som omhandler personalledelse, og med det kodene i tabell 2.

Informantene forteller om flere dimensjoner rundt lederrollen, hvor alt fra det rent administrative som lønnskjøring og kontakt med kommune, til pedagogisk ledelse og ledelse av personalet blir trukket frem.

Personalledelse er et område som kommer tydelig frem i funnene, og blir omtalt i flere kategorier. Som sitatet under sier vil en del av personalledelse omhandle å få personalet til å utvikle seg, og at personalet skal synes jobben er givende.

«Vil at folk skal utvikle seg hos meg, ønsker de skal synes det er gøy og interessant»
(Hans)

«Utfordre ansatte innenfor komfortsonen, hjelper dem å løfte blikket og se videre. Vite at jeg støtter dem og hjelper dem finne den beste løsningen og bli den beste versjonen av seg selv» (Karoline)

Veilederrollen man har som leder blir trukket frem av 7 av 9 styreere, hvor de direkte snakker om det å veilede personalet. Det å være en motivator, støtte, lytte, utfordre personalet til å tørre, eller å kunne utfordre dem innenfor flytsonen.

I dette legger informantene også vekt på egenledelse for personalet, hvordan gjøre dem selvstendige. I denne sammenhengen snakker de både og de pedagogiske lederne på barnehagen og assistenter og fagarbeidere. Slik at informantene forteller at de både veileder mellomlederne de har under seg i tillegg til resten av personalet.

«Språket vi bruker, må ikke gi følelsen av at ting ikke er bra fra før når vi utfordrer det vi gjør» (Petra)

Det Petra peker på her er hvordan man ordlegger seg som leder når man skal gi tilbakemeldinger, inn i nye oppgaver, eller snakke om behovet for barnehagefaglig kompetanseutvikling. Å være bevist hvordan man som leder bruker språket for å vise at jobben som allerede gjøres ikke trenger å være dårlig for at man ønsker å jobbe med kompetanseheving. Språket kan bety mye for hvordan endringer blir oppfattet.

«God til å stille åpne spørsmål og få med meg folk på tenkningen» (Bjørn)

Bjørn forteller også om hvordan man jobber med språket, og jobber med åpne spørsmål for å skape refleksjoner for å få med hele personalet på tenkningen rundt arbeidet man står i.

«At jeg kjenner folket mitt, at jeg vet hva jeg kan få ut av dem, at de kjenner de er i flytsonen» (Grete)

Grete sier her noe om grunnlaget for veiledning og arbeid med flytsonen. Hvordan det å kjenne sine ansatte og vite hvordan man jobber med dem på en god måte er en del av hennes jobb som leder og veileder for personalet.

Hvor mange ansatte man har under seg som styrer vil variere ut fra størrelsen på barnehagen, men felles for alle er at de har pedagogiske ledere som har lederroller inn mot egen avdeling under seg. Noe som innebærer at styrerne har mellomledere under seg som de skal lede, veilede og samarbeide tett med.

Sitatet over fra Grete kan bli utfordret litt med det Laura sier om hvor tett man er de man leder.

«Tar tid å bli kjent med alle, men godt med en liten distanse mellom meg og personalet. Hjelper i mange situasjoner. Enklere å gi råd og tips» (Laura)

Laura er relativt ny i rollen, og har opplevd at det å ikke være for nær kan i enkelte situasjoner være positivt. Det støttes av Aurora som sier

«For tette relasjoner i personalet som skaper situasjoner hvor ledere unngår å være ærlige for å unngå ubehagelige situasjoner»

Aurora opplevde at det har vært veldig tette bånd mellom kollegaer på avdelingen, som har utfordret de pedagogiske lederne i sin rolle når det kommer til å kunne gi ærlige tilbakemeldinger. Noe som igjen har ført til at Aurora har måtte jobbet med lederhierarkiet på barnehagen, både i et arbeid med å styrke egen rolle, men også styrke de pedagogiske lederne sin rolle. Hvis de pedagogiske lederne ikke tar sitt lederansvar i hverdagen, vil det da falle på Aurora å ta også deres oppgaver. Balansen mellom å kjenne personalet for å vite hvordan jobbe med og veilede dem i flytsonen som Grete, og samtidig ikke komme for nær slik at det blir et hinder for lederrollen kunne være utfordrende.

4.1.2. Leder som rollemodell

Flere av informantene trekker frem deres rolle ved å gå i front, eller deres rolle som rollemodeller. Både når det kommer til ledelse, men også når det kommer til endring og utvikling i barnehagen.

Seks av de ni informantene snakker direkte om det å være rollemodeller, og hvordan de tenker rundt det å gå fremfor med et eksempel for hele personalet. Som både Hans og Tom sier i stitatene under så er de beviste sin rolle som leder når det både skal initieres noe nytt, men også i hverdagen generelt. Det man sier og det man gjør kan ikke være to forskjellige ting, for det vil bli oppfattet av personalet.

«Positiv til det man går inn i, selge det inn som en pakke, være en frontfigur» (Hans)

«Det jeg sier og det jeg gjør må henge sammen. De må se at det jeg sier er også det jeg gjør. Begrunner alltid egne valg for personalet» (Tom)

«Stødig og trygg leder, som styrker dem i å ta og stå i egne beslutninger» (Tom).

Hvordan man som leder utøver lederrollen på en måte for å styrke personalet i deres arbeidsutførelse, gjennom hvordan man selv leder ved eksempel som Tom viser til her.

«Viktig å kunne vise og kunne beklage. Kunne ha og få tillitt gjennom det man gjør» (Aurora)

Aurora snakker om det å vise seg også fra en sårbar side, at man som leder også er menneske og kommer til å gjøre feil. Det er også en måte å være rollemodell på. Informantene snakker om hvordan man som leder er den som viser vei og skal gå fremfor, slik at det handler om en bevissthet rundt lederrollen i mange sammenhenger og oppgaver.

4.1.3. Å lede ledere

Personalledelse hvor man veileder og samarbeider tett med de pedagogiske lederne blir flere ganger trukket frem av flere av informantene. Blant annet gjennom det å følge opp de pedagogiske lederne og arbeidet som skjer på avdelingene i det daglige.

«Jeg må hele tiden passe på at lederne gjør det de skal gjøre. Jeg har stor tiltro til alle lederne, men må hente oss inn og sørge for likhet» (Bjørn)

«Ser forskjell på lederne og hvor de har kommet. De som sliter faglig slikter med å henge med, det har blitt mer tydelig» (Hans)

Hans og Bjørn peker på ett aspekt ved å være leder som mellomledere, det å hele tiden passe på at det som skal gjøres blir gjort. I tillegg å kunne fange opp de som ikke klarer henge med faglig, og se på hvordan man jobber med dem. Noen som man også ser i det Bjørn sier om å jobbe med læring hos lederne.

«Forskjell i ledergruppen hvor de er, observere for å se hvor de er. Vite hva jeg må gi personalet av læring» (Bjørn)

Det informantene sier her er tilbake til hvordan de jobber forskjellig med de forskjellige lederne, og også her hvordan det for dem som styrere er viktig å kjenne til arbeidet som blir gjort for å vite hvordan man skal være leder for de forskjellige pedagogiske lederne. Her blir det satt i sammenheng med sikring av kvaliteten på avdelingene, ved å sikre at de pedagogiske lederne har god både barnehagefaglig kompetanse og lederkompetanse.

«De er mine høyre hender nedover» (Grete)

De pedagogiske lederne vil være styrer sine forlengende armer ut på avdelingen, så hvordan de følger opp både beslutninger men også det faglige arbeidet tydeliggjøres av det Grete sier her. De pedagogiske lederne er styrer sine forlengede armer, styrer kan ikke være alle steder og er derfor avhengig av pedagogiske ledere som mellomledere.

4.1.4 Tilstedeværende leder

Alle ni informantene forteller om viktigheten for dem av å kunne være nær praksisen i hverdagen. Dette for å kjenne til arbeidet som blir gjort, men også å være en synlig og naturlig del av hverdagen på avdelingene. Det blir blant annet beskrevet som et ønske om at de skal kjenne både barna og foreldrene.

«Jeg går en runde hver morgen» (Aurora, Laura, Petra, Hans, Ragnild, Bjørn, Tom, Grete og Karoline)

Alle ni styrerne forteller at de starter dagen med å ta en runde innom alle avdelingene, dette for å si god morgen både til personalet, barna og foreldre som er tilstede. Alle forteller om dette, men under forskjellige spørsmål i intervjuene. Felles er at de forteller om det i en sammenheng om å være nær praksis, tilstedeværende som ledere og det å kjenne personalet og barnehagen de leder.

Det å være en tilstedeværende leder kommer frem som en av kodene etter analysen.

«Døren er åpen for alle, de kommer inn og spørs om råd og veiledning» (Laura)

«Veileder, tilstede, døren er alltid åpen» (Petra)

Det at døren alltid står åpen menes også bokstavelig, den står åpen forteller informantene. Med mindre de sitter i møter så er døren åpen som et tegn på tilgjengelighet. Karoline forteller om informasjon som er gitt personalet angående når hun er tilgjengelig ut fra kontordøra. Henger det lapp med informasjon om at styrer er i møte er det ikke lov å banke på, henger det ikke lapp kan de banke på, men til vanlig så står døren fysisk åpen.

«Jeg har snudd pulten på kontoret» (Laura)

Laura forteller om et aktivt grep som er gjort for at man skal oppleve seg mer velkommen når man kommer inn på kontoret. Laura har snudd pulten slik at hun ser de som kommer inn og ikke sitter med ryggen til. Dette fortelles i sammenheng med hvordan alle i personalgruppen kommer for å snakke med styrer hvis det er behov for veiledning eller råd.

Informantenes tilgjengelighet i hverdagen kan sees sammenheng med det informantene forteller om å kjenne til praksisen i hverdagen. Hvordan det å skulle lede en barnehage, og jobbe med barnehagefaglig kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling synliggjør behovet for å kjenne hele huset.

«Nysgjerrig på praksisen, få oversikt og jeg må vite hva det er som skjer. Tørre å undre seg sammen med» (Ragnhild)

«Være nær praksis» (Grete)

Skape trygghet, være tett på. Hvordan skape dette hvis man ikke er tilstede som leder?» (Hans)

Å kjenne til arbeidet som gjøres på avdelingene, og oppleve at man står nær trekkes frem av flere av informantene som man ser av sitatene. Både gjennom det å være nysgjerrig på praksisen gjennom å undre seg sammen med, til å sette det i sammenheng med å skape trygghet ved å være tett på.

Slik at både tilstedeværelse i hverdagen og åpen dør på kontoret er konkrete grep informantene har tatt for å oppleves og signalisere til hele personalet at de er tilgjengelige for dem. Her tydeliggjøres det av flere informanter at det ikke bare omhandler de pedagogiske lederne, men også assistentene og fagarbeiderne.

4.1.5 Involvering av personalet i prosessene

Alle informantene trekker frem strukturelle rammer som de jobber innenfor, både rammer som er satt utenfra men også rammer og strukturer som de selv har vært med å bygge opp. Innenfor disse rammene som de har vært med å bygge opp selv blir møtestrukturer, og arbeidet med å holde en rød tråd i alt som skjer beskrevet. Det blir fortalt at de som styrere er avhengige av personalet som utøver arbeidet på avdelingen, så en del av de strukturelle rammene omhandler hvordan arbeidet med involvering av hele personalet jobbes med. Dette for å sikre en felles forståelse og eierskap til arbeidet som gjøres.

«Personalet kjenner igjen beslutningene fordi de har selv deltatt i prosessen» (Tom)

«Det lykkes når alle er med i prosessen» (Grete)

Når informantene her snakker om alle menes alle ansattgruppene i barnehagen, både de med barnehagelærerutdanning og de som er ufaglærte. Som skrevet tidligere så er de pedagogiske lederne mellomledere, slik at deres involvering kan på noe være annerledes, men det blir fremhevet viktigheten av at alle deltar. Noe som handler om at hele personalet skal kjenne seg igjen i det som skjer, fordi de har fått deltatt i prosessene. Bjørn sier at dette handler om relasjonsledelse, det relasjonelle og det å bygge tillitt. Videre sier Bjørn at det er forskjellige måter dette kan gjøres på. Ofte presenterer Bjørn som leder sine ideer, også jobbes det i fellesskap for å se årsak og virkning av de forskjellige ideene. Slik at selv om det er styrer som legger frem en ide så vil hvordan den blir satt ut i livet komme fra felles prosesser med hele personalgruppen.

Dette støttes også av Petra som forteller om deltakelse fra alle som en del av den demokratiske prosessen.

«Grunnlag innenfor det demokratiske» (Petra)

«Jeg gjør ikke ting alene. Agendaen kan endre seg etter behov. Ikke bare jeg som har innlegg på fellesmøter» (Petra)

Det Petra peker på her er et annet eksempel på hvordan personalet involveres ved at de får ansvar for innlegg og presentasjoner på fellesmøter. Som hun sier så skal ikke hun gjøre alt alene, og det inkluderer innhold i møter og hvem det er som bestemmer agendaen for møtene.

Flere informanter snakker om kommunikasjon og oppbygning av tilbakemeldingskultur.

Hvordan man involverer personalet i arbeidet med å se viktigheten av, og deres rolle i dette arbeidet. Petra sier at det ikke er ønskelig å presentere et glansbilde av hverdagen, men viktig at virkeligheten kommer frem. Å sette ord på hvordan ting er kan handle om å vise at man også forstår hverdagen ut fra personalet sitt ståsted, og ikke kun fra rammene innenfor kontoret hos styrer.

4.1.6 Bygge systemer for endrings og utviklingsarbeid

Videre kommer det opp flere eksempler på å bygge opp interne strukturer

«Jeg har bygd opp veldig gode strukturer» (Tom)

«Jeg har ganske klare tanker om hva jeg vil, og hvor vi skal. Sørg for at du vet hva det er du står i» (Aurora)

Alle informantene peker på struktur og det systematiske i arbeidet som viktig og noen sier det er avgjørende for å lykkes. Informantene peker på de grepene de har gjort som ledere for å strukturere både hverdagen, og det faglige arbeidet i sin helhet

Tydelige krav og rammer for hvor vi skal. Passe på at vi gjør det vi har satt på agendaen. Ikke bare slippe ting, bestemme seg og sette opp en struktur for det» (Grete)

Det strukturelle handler også om kvalitetsarbeidet, at gjennom strukturene de har bygd opp klarer de å jobbe mer systematisk med utviklingsarbeid og kompetanseheving. Informantene jobber i forskjellige typer barnehager, og hos noen har eierne satset på analyse og

kartleggingsverktøy som blir trukket frem som positive når det kommer til å arbeide systematisk. Vil komme mer tilbake til det under kvalitet.

«Pådriver for at ting blir gjort, og den som avslutter ting. Setter det i en sammenheng» (Petra)

«Sett hvor viktig det er at jeg som leder er på og tar ansvar» Karoline

Det Petra og Karoline peker på her er hvordan de ser viktigheten av deres rolle i arbeidet. Hvordan de som ledere sikrer kontinuitet i arbeidet, og det kan oppleves som om at arbeidet kanskje ikke hadde blitt gjort hvis de ikke drev det fremover.

Som en del av det å bygge system og strukturer setter Tom og Karoline følgende ord på at de jobber med å holde den røde tråden.

«Jeg samler og holder oppe trådene så vi vet hva vi holder på med. Helheten se sammenheng i det.» (Petra)

«Se det større bildet, ikke bare være tilstede i nuet. Holde overblikket» Karoline

Flere av informantene trekker frem begrepet «rød Tråd» for å illustrere det de tenker rundt egen rolle i det strukturelle. Hvordan leder skal jobbe et overblikk, og se sammenhengende mellom alt som gjøres. Her er det vist gjennom sitatene til Petra og Karoline. Å kunne se helheten og ikke bare dagen i dag blir presentert som en viktig del av lederrollen. I dette fortelles det om blant annet om å kunne se hele huset og alle avdelingene, og ikke bare den ene. Eller den ene dagen/uken hvor man ikke fikk gjort noe på grunn av sykdom, men se hele perioden for å kunne se mulighetene for arbeidet.

«Leder må sørge for fremdriften» (Grete)

Informantene forteller da om hvilke systemer de jobber med, men også hvordan de holder det overordnede blikket. Men som Aurora sier «Jeg er skipperen som styrer skuta, men kan ikke gjøre det alene» Som skipper er man fortsatt avhengig av mannskapet man har med seg for å kunne klare å få skuta til å gå fremover.

Et annet perspektiv på arbeidet med strukturelle rammer som blir trukket frem er det ledermandatet, og hva informantene fortelle inngår i deres mandat som leder. Det å jobbe med

å utarbeide et tydelig hierarki i barnehagen, som et motstykke mot dere flere har opplevd som flat struktur.

«Jobbet inn er hierarki, ikke for at noen skal være sjef og undersått. Men handler om beslutningsmyndighet. Beslutningsmandat i prosess ut i fra stilling» (Tom)

«Det var flat struktur, tørre å stå opp og stå frem som leder» (Aurora)

«Bygge hierarki, ikke flat struktur. Tydelig struktur gir trygget. Alle kan ikke bestemme hva vi skal jobbe med» (Grete)

Sju av ni informanter forteller om hvordan de har jobbet for å ha en tydelighet i organisasjonen når det kommer til hierarki i forhold til stillingstittel. Som Tom sier handler det ikke om å heve seg selv som sjef, men det handler om beslutningsmyndighet. Hvem er det som skal ta de endelige avgjørelsene, og her blir det pekt på at det også omhandler vanskelige avgjørelser som skal tas. Grete sier at struktur gir trygghet, og at i sin barnehage vet de at de får delta i prosessene, men at endelig beslutningsmyndighet ligger hos styrer. En informant har i årene vedkommende har jobbet i barnehagen snudd om på både strukturer og arbeidsform. Noe som har medført i perioder store endringer for personalet ved at det har kommet andre forventninger til arbeidet de skal utføre. Dette blir beskrevet som en tøff prosess, hvor styrer blant annet har veiledet personal ut av stillingen.

«Slik skal vi jobbe her, og hvis det ikke passer deg kanskje du ikke skal være med videre» (Tom)

Hans sier at hos dem er de meget tydelig på forventningene til medarbeiderne helt fra utlysningsteksten. Både for hvilken kompetanse de ønsker inn i barnehagen, og hva nye medarbeidere kan forvente seg av barnehagen som arbeidsplass. Dette som en måte å sikre at man får riktig personale inn, for også Hans poengterer at hvis man ikke passer inn, så er det kanskje ikke sikkert man skal være med videre.

«Min rolle er avgjørende for hvordan vi presterer» (Hans)

«Ikke den som skal utøve men sørge for riktig retning» (Ragnhild)

Det Hans og Ragnhild sier her oppsummerer litt dette med ledermandat. Lederens rolle blir pekt på som avgjørende, uten at det betyr at det er leder som skal gjennomføre arbeidet i hverdagen.

Et annet aspekt rundt ledermandatet styrer har handler om de administrative oppgavene. Dette er oppgaver som ingen andre på barnehagen har, slik at det er oppgaver som blant annet skiller lederrollen til styrer og lederrollen til pedagogisk leder tydelig fra hverandre.

De administrative oppgavene blir presentert av flere informanter som noe som tar mye tid, og kan i perioder ta opp mye av arbeidshverdagen. Det settes i sammenheng med å få driften av bygget til å gå rundt, slik at det administrative omhandler alt fra lønn til det tekniske ved bygget. Det omtales som en stor oppgave.

Det økonomiske som en del av det administrative, og hvordan det kan stå i motsetning til barns sikkerhet blir fremhevet av Laura.

«Man tuller ikke med grunnbemanningen. Sikkerheten går foran budsjettet. Greit å kunne spare en krone her og der, men ikke på bekostning av grunnbemanning eller sikkerhet» (Laura)

Laura forteller om dette i sammenheng med å sikre grunnbemanningen på møtedager, slik at det er bestemt at når faste ansatte går ut i møter på møtedager så settes det inn vikar for å hele tiden holde grunnbemanningen.

4.1.7. Faglig ledelse – faglig og teoretisk forankring for kompetanseheving

Faglig ledelse er siste områdene under ledelse her i presentasjon av funn. Det omhandler arbeidet med å lede den barnehagefaglige kompetanseutviklingen for hele personalet. Med det også hvordan informantene ser på samarbeidet med universitet og høyskole, og hvilken rolle aktiv bruk av teori og forskning har i deres barnehage.

«Bruke forskning som grunnlag. Faglig trygghet for å kunne stå i kampene» (Tom)

«Vi har respekt for forskningen, bruker den mer strukturert i dag» (Hans)

Åtte av ni informanter forteller direkte om den faglige utviklingen og hvordan forskning og teori jobbes med. Da i sammenheng med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Refleksjoner og arbeid med å reflektere i felleskap og hvordan man deler tanker på tvers av huset sees på som en del av det faglige arbeidet. Hvordan man forstår begreper i fellesskap, å kunne se om det er forskjeller mellom små og storbarn. Refleksjoner handler da også om

kritiske refleksjoner, og det å kunne reflektere kritisk over egen arbeidsutførelse som en del av kompetansehevingen både til enkeltansatte og hele personalgruppen.

«Dele erfaringer og tanker på tvers av huset. Perspektiver både fra små og storbarn»
(Ragnhild)

Under ledelse av det faglige arbeidet kommer informantene også inn på REKOM og da barnehagebasert kompetanseutvikling som arbeidsmetode.

Når informantene snakker om hvordan de har jobbet med barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvordan arbeidet med REKOM har vært så blir flere perspektiv trukket frem. Det ene omhandler hvordan de i felleskap har jobbet for å komme frem til området de har valgt å jobbe med. Prosess med hele personalet blir beskrevet, i tillegg til informanter som sier at de så en mulighet for kompetanseheving med statlige midler og meldte barnehagen på. For så involvere personalgruppen for hvordan de ønsket å jobbe innenfor temaet.

«Personalet kom frem til område i REKOM i felles prosess» (Tom)

«Utviklingsarbeidet handler om det vi ønsker å jobbe med» (Laura)

Her trekker flere frem hvordan arbeidet med REKOM også har fungert som en lederstøtte til dem i hverdagen, dette da gjennom partnerskapet med universitet og høyskole. «REKOM som lederstøtte har vært fantastisk» (Tom)

Lederstøtte gjennom REKOM blir belyst av flere. Blant annet hvordan samarbeidspartnere fra universitet og høyskole har kommet inn og kunne stilt de vanskelige spørsmålene. Og da på en måte slik at det ikke hadde blitt like personlig rettet som hvis styrer hadde gjort det.

«REKOM en gavepakke for meg som leder» (Aurora)

Mens at andre sier at den utviklingen de har hatt som leder nok har kommet uavhengig av arbeidet med REKOM, men det handler mer om erfaringer med flere år i stillingen som styrer.

4.2. Kvalitet

Hvordan informantene forteller direkte om arbeidet med kvalitet, og forståelsen rundt hva kvalitet er og hvordan man ser at kvaliteten i barnehagen har blitt høyere, er det tre områder som peker seg ut. Det er barna som kvalitetsindikatorer, altså man ser på barna om de har det bra i hverdagen. Personalet som kvalitetsindikatorer, hvem personalet er i møte med barna

Når spurt om hvordan man vet barnehagen har oppnådd høyere kvalitet for barna svarer 9 av 9 informanter at en av indikatorene er barna selv.

«Klar indikator, fornøyde barn som leker og har livslyst» (Ragnhild)

Videre trekker flere informanter frem barns psykososiale miljø frem som viktig for kvaliteten i deres barnehage. Hvordan barna har det i hverdagen og hvordan barna selv opplever å være i barnehagen, vær del av et fellesskap og det sosiale miljøet.

«Hvordan skape et miljø som kommer alle barna til gode» (Karoline)

«Foreldre som har hatt flere barn i barnehagen er fornøyde med endringene som er gjort, og forteller at barna forteller om prosjekter og utviklingsarbeid. Barna er mer bråket med gladere» (Tom)

Her fortelles det om foreldre som skjer forskjellene på barna ut fra hvordan barnehagen har endret arbeidsmåter. Det at barna kommer hjem og forteller om dagen, forteller foreldrene hva de har opplevd og hva de har jobbet med trekker styrer frem som en kvalitetsindikator.

«Søkelyset på barn, barns utvikling og medbestemmelse» (Aurora)

Fokuset er på barna og deres opplevelse av hverdagen i barnehagen, både gjennom den utviklingen de har men også gjennom arbeid med medbestemmelse. Dette for å sikre at barnas stemmer blir hørt. Petra trekker også medbestemmelse frem ved å snakke om å kunne ta barns perspektiv for å se hvordan situasjonene oppleves for dem. Arbeid med læringsmiljøet i barnehagen vil også være en arena for å arbeide med det sosiale miljøet for barna sier Karoline. Kvaliteten på læringsmiljøet vil ha en betydning for kvaliteten på det sosiale for barna.

Også personalet som indikator på kvalitet blir trukket frem av samtlige informanter.

«Personalet er barnehagens viktigste ressurs» (Karoline)

«Ene og alene nesten på personalets kompetanse» (Tom)

Kvaliteten i hverdagen og hvordan man vet man har oppnådd økt kvalitet for barna mener Tom nesten ene og alene handler om personalet og den kompetansen de har og hvordan de utfører den i hverdagen.

«Personalet viktig kvalitetsindikator på om barna har det bra» (Ragnhild)

«Vårt syn på barna som aktører i eget liv» (Ragnhild)

Ragnhild trekker her frem hvilket syn personalet har på barna kan påvirke kvaliteten, som det trekkes frem hvordan man ser på barna som aktører i eget liv. Dette kommer også frem fra Bjørn som snakker om kvaliteten på samspillet voksen-barn.

Refleksjonskulturen og læring for ansatte blir nevnt av flere informanter. I dette snakkes det om hvordan kultur har man for å reflektere rundt problemstillinger som er knyttet til det barnesynet hver enkelt ansatt har. Gjennom dette også skape en felles forståelse på huset for hvilket barnesyn man skal ha profesjonelt på barnehagen. Hans trekker frem motivasjon hos ansatte for å lære, for å jobbe med egen profesjon, og sier videre at det handler om å øve, øve, øve. Hans mener da at personalet må øve for å lære, blant annet når det kommer til å kunne reflektere rundt det arbeidet man selv gjør i hverdagen med barna. Dette som en bakgrunn for å jobbe med kvalitet.

Den tause kunnskapen til personalet, og refleksjonene rundt hvorfor gjør vi som vi gjør må vi snakke om i henhold til Bjørn.

Alle ansatte vil jobbe med forståelsen i forskjellig tempo, og alle vil har forskjellige utgangspunkt for hvor de starter i arbeidet sier Karoline. Ikke alle startet på samme sted, slik at både som leder og kollega kan det handle om å anerkjenne akkurat dette for å skape forståelse for hvorfor man i noen tilfeller jobber i forskjellig tempo.

«En genuin interesse for å jobbe i barnehage» (Tom)

«Spiller ingen rolle hvilke ansatte barna møter, kvalitet hos alle. Viktig med individuelle forskjeller, men felles syn i bunn» (Tom)

Som man ser av sitatet trekker Tom frem at det ikke menes at alle i personalet skal være like, men at det må ligge et felles syn og felles forståelse for dette synet i bunn. Det er med på å skape kvalitet i arbeidet hele personalet gjør sammen med barna.

Det arbeidet man gjør som personal skal være i henhold til lover og rammeplanen som styringsdokument for barnehagen. Informantene trekker frem hvordan arbeidet de gjennomfører i det daglige må henge sammen med det overordnende rammeverket for alle Norske barnehager.

«Organisering forankret i lovverk, og årsplan, og i våre verdier» (Karoline)

«Kvalitet handler om den kunnskapen og forståelsen vi har sammen» (Tom)

«I takt med samfunnet, historisk blikk på mennesket og hva mennesker trenger. Være forut det som kommer» (Hans)

Informantene snakker alle om hvordan de jobber systematisk med kvalitetsarbeid i barnehagene sine. Møtestrukturer er noe alle trekker som en del av det å sette arbeidet med kvalitet i et system. Informantene snakker da både om prosesskvalitet, men også om møtestrukturer som en del av den strukturelle kvaliteten.

Hvordan dette er organisert og hvordan man setter sammen grupper som deltar i forskjellige møter varierer mellom barnehagene. Men det er noen type møter som trekkes frem av alle som viktige

7 av 9 styreere snakker om den faglige kvaliteten når de blir spurt om hva de legger i begrepet kvalitet. Rammeplan, teori og faglig påfyll snakkes om som noe som ligger til grunn.

«Kvalitet handler ikke nødvendigvis om trygghet og omsorg, det er basic» (Petra)

Petra forteller om hvordan de i deres barnehage setter ord på at kvalitet ikke kun handler om det grunnleggende, men at det handler om de faglige refleksjonene, og hvordan man ser faget i sammenheng med kvaliteten i hverdagen til barna.

«Hvor er min barnehage på leveransen i forhold til det rammeplanen for barnehagen beskriver? Må ha en viss kvalitet på det vi leverer» (Bjørn)

Rammeplanen for barnehagen blir av flere informanter trukket frem som faglig grunnlag for arbeidet som skal gjøres av flere.

«Barnet først er rammeplanen, og de har vi alltid tid til» (Hans)

«Prioritere tid for faglig utvikling, det er det vi skal holde på med» (Petra)

4.3. Oppsummering presentasjon av funn

I dette kapitlet er funnene i empirien blitt presentert, med bakgrunn i analysen som er gjort. Resultatet viser at det er mange likheter og store enigheter på mange områder blant informantene, og de områdene som fremkommer av analysen er områder og temaer som blir belyst på tvers av informantene.

Funnene som er presentert her vil i neste kapittel bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget som er presentert i teorikapitlet.

5.0. Analyse av funn mot litteratur

I dette kapittelet av oppgaven vil det teoretiske grunnlaget i litteraturstudiet sees i sammenheng med funnene. Som et ledd i å finne svar på både problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven.

Oppbygningen for kapittelet vil være med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Hvor hvert forskningsspørsmål vil være delt inn i relevante underkategorier.

Målet for kapittelet er å kunne gi et svar på problemstillingen for oppgaven: hvilken betydning har styrer for arbeid med kvalitetsutvikling i Norske barnehager? Da i lys av forskningsspørsmålene:

- Hvordan utøver styrerne rollen som leder?
- Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?
- Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?

5.1. Hvordan utøver styrerne rollen som leder?

Analysen av dette forskningsspørsmålet vil deles inn i fire underkategorier: styrer som rollemodell, utvikling av lederrolle, lederstiler og «Jeg går en runde hver morgen».

5.1.1. Styrer som rollemodell

Å være rollemodell omhandler flere aspekter, så temaene som blir presentert under dette delkapittelet vil være knyttet til forventninger, tillitt og styrers rolle som rollemodell i oppstart av nytt arbeid.

Begrepet rollemodell blir ikke brukt i funnene, men settes i sammenheng med områdene i funnene som sammenfatter med litteraturen for rollemodell. En side av å være rollemodell innebære å anerkjenne at det foreligger forventninger utenfra i lys av stillingstittelen som styrer, i tillegg de forventningene man har til seg selv som leder. Det kan være at disse to aspektene av forventninger ikke står i sammenheng til enhver tid. Noe som vil kunne kreve at

man har et bevist forhold til hvordan man jobber med forventningsavklaringer. Både forventningsavklaringer med personalet, men ikke minst med seg selv for å skape en bevissthet til egne forventinger til egen rolle som leder. Ho (2008) viser til forventningene til hvordan leder skal gå foran som eksempel for både personal og foreldre, mens Gotvassli (2015) skriver at det også handler om hvordan man ser på seg selv om leder. At styrer går foran og leder gjennom eksempel vil stå i sammenheng med rollemodell som en del av modell-læringen som Aasen (2022) beskriver. Å lede nye arbeidsmetoder eller nye føringer som inkluderer hele personalet, eksempelvis REKOM, er et aspekt hvor det vises til bevisstheten av å være rollemodell. Hvilke rolle styrerne tar i forkant og under arbeidet vil kunne være avgjørende for hvordan barnehagene lykkes. Hvordan styrerne sikrer trygghet for personalet gjennom å være positive og vise mulighetene som ligger i det nye arbeidet. Positiviteten vil her ikke handle om en holdning, det vil handle om faktisk kunnskap om arbeidet som skal gjøres ved at styrer har brukt tid for å sette seg inn i og forstå arbeidet før det presenteres til personalet. Dette kan igjen sees i sammenheng med det Gotvassli og Vannebo (2016) skriver om styrers rolle som translatør i arbeidet med nye føringer inn til barnehagen.

Tillitt til leder som rollemodell presenteres som noe man får gjennom de handlingene man gjør. Gjennom å reflektere over handlinger man gjør, blir det et bevist valgt. Det vil også omhandle hvordan man vet at man blir observert (Aasen, 2022). Det å kunne beklage seg, det å kunne si at jeg tok feil og det å tørre å være sårbar som leder presenteres som en styrke i funnene. Det menneskelige perspektivet vil ikke bare handle om personalet, det vil også handle om styreren som leder. Viser til et fokus i lederskapet, og hvordan man ser setter egen rolle i sammenheng med arbeidet som skal gjøres og forventet utkom av arbeidet (Hallinger, 2011). I funnene ser man hvordan styrerne har et større fokus på egne forventinger til seg selv som rollemodell gjennom handlinger enn forventinger fra utenfra. Det presenteres som en forventning til seg selv, og satt i konteksten av å være en rollemodell med bakgrunn i hvordan Aasen (2022) beskriver rollemodell. Selv om det ikke sies med ord så kan man fortsatt anta at det foreligger forventinger utenfra slik Gotvassli (2015) og Ho (2008) skriver. Disse forventningene vil nok også legge grunnlaget for hvilke handlinger styrerne gjør, selv om det ikke blir beskrevet direkte i funnene.

I sammenheng med det Ho (2008) beskriver om forventinger utenfra vises det i funnene til opplevelsen av å være ansiktet utad for barnehagen. Gjennom å ha et blikk for det politiske aspektet rundt barnehagen, i tillegg til nærmiljø og samfunn. Å sette barnehagene inn i en

større sammenheng vil også vise omfanget av å være rollemodell utover egen barnehage, personal og foreldre. Det vil kunne ligge forventinger til styrer også fra andre aktører, som igjen kan synliggjøres omfanget av å være rollemodell som styrer.

Det som beskrives om rollemodell kan sees i sammenheng med hvordan leder kan oppleves som en magisk figur i lys av alle forventingene (Gotvassli, 2015). Om det er forventinger som er uttalte, eller om det er forventinger til hvem styrer skal være basert på stillingstittel. Disse to perspektivene kan vise til hvordan både begrepet rollemodell og det å faktisk være rollemodell kan stå i motsetning til hverandre. Hvordan man kommuniserer og tydeliggjør forventingene til egen rolle og de forventinger andre har vil være et konkret grep for å unngå en ubalanse i forventinger og faktisk gjennomførelse av styrerrollen. Sett i sammenheng med hvordan det i funnene vises til viktigheten av å kunne beklage seg, eller vise at man tar feil oppleves det ikke for denne oppgaven som et ønske fra styrerne å oppleves som en magisk figur. Funnene tilsier at det er et ønske om å bli sett på som menneskelig, og skape tillitt gjennom relasjoner.

5.1.2. Utvikling av lederrollen i lys av lederstil

I dette delkapittelet vil utvikling av egen lederrolle sett i sammenheng med lederstil, både med en synliggjøres av hvilke lederstiler som beskrives, men også gjennom å se på lederstiler i sammenheng med arbeidet for styrer. Tilslutt vil utdanning som grunnlag for utvikling av rollen som leder bli sett på.

Analysen for hvilken type lederstil vil ta utgangspunkt i kvalitetene ved egen lederrolle som ble beskrevet. Fokus på trygghet, tilgjengelighet, tilstedeværelse som leder er alle aspekter som trekkes frem og vil sammenfatte med transformasjonsledelse, relasjonsledelse og situasjonsbestemt ledelse som beskrevet i Jernes og Alvestad (2022), Spurkeland (2017), Thompson (2011) og Hallinger (2011). Et relasjonelt aspekt hvor det menneskelige er fremtredende i funnene. Hvordan man tenker om møtet med mennesker i sammenheng med lederrollen trekkes frem som en viktig del av rollen som styrer, med bakgrunn i relasjonell ledelsesteori. Tilgjengelighet vil være et ledd i å skape trygghet og tillitt til personalet for en selv som leder. Et konkret eksempel er styreren som har snudd pulten for å sikre at personalet følte seg mer velkommen når de kom inn på kontoret, og styrer ikke satt med ryggen til. Velger å trekke frem et slik konkret funn for å synliggjøre handlingen. Det vises til forskjellige måter det velges å kommunisere tilgjengelighet som leder på. Måten

tilgjengeligheten i hverdagen synliggjøres kan tolkes som enkle grep, men symbolikken i handlingene sier mye om lederstilen som utøves. Styrerne som fysisk tilstede på flere arenaer gjennom dagen, både sosiale og pedagogiske sammen med personalet. Tilstedeværelse trekkes frem av flere i litteraturkapittelet, slik at det fremkommer som en god sammenheng mellom litteraturen og funnene for denne oppgaven. (Bezzina et al., 2018; Hallinger, 2011; Klevering and McNae, 2018; Håkansson, 2016). Hvor konkrete handlinger, som for noen som står utenfor ikke oppleves som mer enn en åpen dør, så ligger det et konkret valg bak som er forankret i egne forventninger til seg selv som leder. Ut fra litteraturen om lederstil kan man se at det tas aktivt valg om handlinger, som igjen kan gi indikasjoner til hvilken lederstil som utøves. Gotvassli (2015) sier utvikling av lederidentitet handler om å finne ut hvilken type leder man ønsker å være. Da kan man se hvordan utviklingen av lederidentitet og lederstil står i en sammenheng gjennom funnene, basert på handlinger for tilgjengelighet.

Sett opp mot hvilken type lederstil man utøver blir relasjonell lederstil som den eneste omtalt med navn i funnene. Hvordan å bygge tillitt til personalet som leder gjennom det relasjonelle står i sammenheng med hvordan Spurkeland (2017) beskriver tillitt som grunnlaget for en relasjon. Videre i funnene ser man hvordan det relasjonelle og kjennskap til personalet blir trukket frem som en balansegang. Å på ene siden kjenne personalet, men på andre siden ikke ha for godt kjennskap da det kan være til hinder for utøvelsen av lederrollen. For å sikre god ledelse fremheves viktigheten av en balansegang mellom det relasjonelle og god utførelse av ledelse ut mot personalet. Andersen et al. (2018) argumenterer for størrelsen på barnehagen vil ha betydning for utøvelse av lederrollen. Argumentet deres om størrelse på barnehage som utgangspunkt støtter ikke funnene for denne oppgaven. Styrerne leder barnehager som alle er i kategorien Andersen et al. (2018) viser til som best størrelse for å kunne utøve ledelse uten å komme for tett eller for langt unna personalet. Det funnene til denne oppgaven viser er hvordan mangel på tydelighet i blant annet et ledelseshierarki over tid har resultert i for tette relasjoner som igjen har resultert i utfordringer for utførelse av lederrollen.

Et annet aspekt er tilstedeværelsen og nærheten til den daglige pedagogiske praksisen. Tilstedeværelse i hverdagen, for å sikre en nærhet til praksisen viser funnene som et gjennomgående tema. Også her er trygghet et stikkord, men det er ikke sikkert at det kun handler om å skape trygghet *for* personalet. Kan også være styrernes måte å skape trygghet for seg selv, gjennom å være en del av kollegiale på. Å skape trygghet går ikke bare en vei, men gjennom å gi trygghet vil man også kunne få trygghet. Med bakgrunn i Marslows behovspyramide, kan det antas at styrerne også vil ha behov for menneskelig trygghet i bunn

(Bolman og Deal, 2014). Som Hallinger (2011) også beskriver at transformasjonsledelse vil ha en positiv psykisk effekt på lederne også. Slik at utviklingen av en selv som leder, og hvilken lederstil som utøves vil i følge litteraturen for oppgaven kunne styrke også lederne i seg selv.

På en annen side er ikke arbeidet med personal den eneste oppgaven styrerne har. Det administrative vises til tar en stor del av tiden til styrerne. Transaksjonsledelse er ikke lederstilen som i litteraturkapittelet trekkes mest frem for en lederstil for personalledelse og kvalitetsutvikling. Derimot blir det presentert som en lederstil som vil kunne passe bedre innenfor administrative oppgaver (Northouse, 2022). Tiden som blir brukt på administrative oppgavene sees på som en utfordring når det kommer til å finne balanse i arbeidet styrer skal gjøre. Med det gjør transaksjonsledelse seg også gjeldene ut fra funnene for hvordan styrerne utfører ledelse i hverdagen. Det blant annet hvordan det vises fra noen hvordan de i arbeidet med administrative oppgaver tydeliggjøre at de er mindre tilgjengelig for personalet gjennom lukket dør på kontoret.

Arbeidet med lederstiler og utvikling av lederidentitet beskrives hovedsakelig gjennom et menneskelig og relasjonelt perspektiv i funnen. Det er en sammenheng mellom transformasjonsledelse og transaksjonsledelse som beskrevet i Jacobsen et al. (2021), og det Thompson (2011) og Hallinger (2011) skriver om situasjonsbestemt ledelse henger sammen med funnene for denne oppgaven. Dette ved at å være leder vil kreve man kan tilpasse lederstil og måten man utøver ledelse på ut fra settingen den står i, og personene som er med. Hvis man som leder ser dette, og jobber ut fra det vil man som Hallinger (2011) skriver ha større muligheter for å lykkes med arbeidet enn hvis man møter alle situasjoner på samme måte som leder. Selv om Andersen et al. (2018) viser til sammenheng mellom lav felles forståelse og transaksjonsledelse, så fremkommer transaksjonsledelse for denne oppgaven frem som en god lederstil for de administrative oppgavene. Noe som støtter det Klevering and McNae (2018) beskriver om kompleksiteten i rollen som styrer. Med bakgrunn i et bredt spekter av oppgaver som skal gjøres, fremkommer det et behov for å kunne tilpasse lederstilen for å imøtekomme arbeidet som skal gjøres. Med bakgrunn i kompleksiteten i styrerstillingen så fremkommer det for denne oppgaven en usikkerhet om utdanningskravene som beskrevet i barnehageloven, og kravene til stillingen som beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) henger sammen. Åtte av ni styrere viser til videreutdanningen som en styrke for å kunne stå i styrerstillingen (figur 4.1). Noe som kan indikere at funnen viser til et behov for utdanning utover kravene som er beskrevet i

barnehageloven og rammeplan for barnehagelærerutdanningen for å kunne stå i stillingen som styrer.

5.1.3. «Jeg går en runde hver morgen»

Denne setningen «jeg går en runde hver morgen» trekkes frem som et spennende funn, da det er en setning som ble sagt av alle ni styrerne. Ingen som har fått spørsmål hvor dette vil være et naturlig svar, og det har blitt sagt under forskjellige områder i intervjuene. Denne setningen er utgangspunktet for dette delkapittelet. Hvor tanker rundt forståelsen av handlingen vil bli beskrevet og analysert mot litteraturen.

Bakgrunnen for å trekke frem denne ene setningen handler om hva som kan ligge bak det setningen beskriver. Jeg går en runde hver morgen viser til hvordan styrerne fysisk går innom alle avdelingene på starten av hver dag. Hvor de både hilser på personalet, barna og foreldre som er tilstede i det tidsrommet. Dette er en konkret og bevist handling av styrerne, en måte å både være synlig og tilstede på samtidig som man skaffer seg en oversikt. Det vises til at hensikten ikke er det å skulle oppleves som kontrollerende, eller at personalet skal oppleve at de blir overvåket, men hvor styrerne tar en del i hverdagen sammen med personalet.

Handlingen kan sees i sammenheng med det Northouse (2022) sier om hvordan leder og ansatte står i en sammenheng. Her blir ledelse synliggjort og utført i en konkret handling sammen med personalet. I denne settingen er konteksten starten på dagen, og hvordan man som leder velger å gjennomføre den sammen med personalet som en måte å jobbe med felles forståelse og tanker om dagen som kommer. Denne konkrete handlingen kan også si mye om de forventningene styrerne har til seg selv, og på hvilken måte man ønsker å utøve lederrollen sett i lys av lederstiler som beskrevet av Jacobsen et al. (2021), Spurkeland (2017), Thompson (2011) og Hallinger (2011) Hvor beviste styrerne er på hvordan betydningen av handlingen er knyttet opp mot ledelsesteori sier ikke funnene noe om. Derfor med utgangspunkt i litteraturen så kan handlingen sees opp mot kompleksiteten av rollen som styrer som beskrevet av Klevering and McNae (2018). Hvordan både det administrative, pedagogiske og personalansvaret kommer til syne ved å gå en runde hver morgen. Administrativt kan det handle om fravær på avdelinger, behov for vikar eller å endre på personal og vakter for dagen. Pedagogisk hva skal avdelingene gjøre sammen med barna den dagen, og hvordan står det i sammenheng med overordnet arbeid for barnehagen. Personalmessig å kunne møte alle i personalet, og sikre at man har snakket med alle i løpet av en uke. Ikke sikkert man kan

forvente å få møtt alle i personalet hvis man ikke tar en slik runde hver dag. Det er blant annet ikke felles pausetid for hele personalet, pauser tas i skift for å sikre at det alltid er noen sammen med barna. Derfor vil deltakelse på lunsj kun føre til å møte deler av personalet, med mindre man som leder tar en til to timer lunsjpause. Både Hallinger (2011) og Bezzina et al. (2018) bruker pause og tilstedeværelse på personalrommet som en måte å sosialisere seg med hele personalet på. En runde hver morgen blir derfor endel av sosialiseringen styrerne gjør for å være tilstede sammen med personalet. Samtidig vil det kunne krever en bevissthet hos styrerne for hvordan denne runden gjennomføres for at det ikke skal oppleves som kontrollerende. På hvilken måte personalet opplever denne handlingen fremkommer ikke av funnene for denne oppgaven. Med det blir handlingen sett ut fra beskrivelsen av hensikten som fremkommer av intervjuene med styrerne.

Det oppleves det som spennende og interessant å se hvor mange aspekter ved lederrollen som kan fremkomme av en i utgangspunktet enkel handling. Som igjen kan vise til hvordan utøvelse av lederrollen i hverdagen hvor små handlinger kan ha stor betydning.

5.2. Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?

Under dette forskningsspørsmålet vil relevante områder for å se på hvordan styrerne arbeider med barnehagefaglig kompetanseheving. Strukturelle rammer, barnehagefaglig kompetanseheving, å lede ledere og kvalitetsindikatorer er områdene som blir belyst.

5.2.1. Strukturelle rammer

I dette delkapittelet er det flere temaer hvor hierarki for ledelse vil bli presentert først, og være et gjennomgående tema. Under hierarki vil også flat struktur bli belyst som et motstykke. Til slutt vil strukturelle rammer som grunnlag for trygghet bli belyst.

På hvilken måte man setter ledelse i et hierarki i egen organisasjon blir beskrevet av flere i funnene som avgjørende for å som styrer kunne følge opp arbeidet som skal gjøres, og sikre gode prosesser for å inkludere hele personalet. Det blir beskrevet hvordan bestemmelsen rundt arbeidet ble tatt, og hvordan det i lys av makten som ligger til stillingstittelen som styrer ble avgjort. Noe som står i sammenheng med det Lai (2014), Klev og Levin (2021) og

Bolman og Deal (2014) sier om makt som følger med stillingen og muligheten for å kunne sette dagsorden. Opparbeidelse av hierarki for ledelse viser funnene ikke er et enkelt arbeid, men noe som skjer over tid. Tid for gode prosesser for å skape en struktur som passer organisasjonen og tid for å sikre forståelse for arbeidet hos hele personalet. I dette arbeidet har flere blitt møtt med motstand, men da en motstand gjennom en usikkerhet for hvilken betydning det vil ha for egen rolle i organisasjonen. Noe som kan stå i sammenheng med det Håkansson (2016) og Jacobsen et al. (2021) sier om hvordan top-down kan være et behov for deler av arbeidet som skal gjøres. I denne sammenhengen er det top-down bestemmelse som omhandler de strukturelle rammene, eller rammefaktorene barnehagene som organisasjon skal arbeide etter. Noe som kan forklare usikkerheten øvrig personal opplevde i starten, da man ikke har hatt en stemme inn i bestemmelsen. Så når man utøver makten stillingen tilsier, og avgjørelser er top-down må man også som styrer måtte kunne stå i de tilbakemeldingene som kommer fra personalet. Funnene viser hvordan personalet i etterkant har satt pris på endringer som har blitt gjort, på tross av en skepsis i starten. Innarbeidelse av et hierarki for ledelse i en organisasjon som har hatt en mer flat struktur vil kunne sees på som en stor endring. Hallinger (2011) viser til hvordan store endringer bør være forbeholdt kriser, da det vil kreve mye av organisasjonen. Her kan det argumenteres for hvordan flat struktur, og hva det kan bidra til i forhold til mangel på ledelse kan defineres som en form for krise for organisasjonen. Det har i mange år vært en tanke om flat struktur i norske barnehager, blant annet med bakgrunn i hvordan samme arbeid på avdelingene utføres av alle uavhengig av stillingstittel og utdanning. Selv om ingen av styrerne i denne oppgaven har flat struktur, er argumentene for hvordan det er gjort tidligere å sikre deltakelse for alle, og sikre at alle stemmene blir hørt. Samme argumentet brukes for innføring av hierarki for ledelse. Opplevs med det som et interessant funn når det er samme argumentet som brukes for begge strukturene. Hallinger (2011) skriver at lederne som ikke endrer seg eller ikke klarer tilpasse seg vil kunne ha lavere måloppnåelse. Noe som kan gjenspeile det flere styrere forteller om lite måloppnåelse i blant annet det faglige arbeidet når de tok over barnehagene som hadde hatt en mer flat struktur. Betyr ikke at barnehagene ikke gjorde en god jobb, men mangelen på en klar struktur og klar ledelse svekket helheten i arbeidet som skal utføres, med forankring i styrings og strategi dokumenter for barnehagene. Bezzina et al. (2018) sier man må alltid være beviste den styringsretten man har som leder. Mens Bolman og Deal (2014) skriver om forventninger til adferd og utførelse av arbeidet ut fra hvilken stillingstittel man har. Med bakgrunn i det Bezzina et al. (2018), Bolman og Deal (2014), barnehageloven og rammeplanen for

barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) sier om styrers oppgaver, så oppleves det som vanskelig å finne støtte for en flat struktur for barnehagen som organisasjon.

Trygghet gjennom det strukturelle vil være et annet perspektiv for hierarki for ledelse. Dette da ikke bare styrer inngår i dette hierarkiet, det vil sette alle stillingene i barnehagene i et hierarki. Tydelighet i ledelse eller hierarki blir i funnene beskrevet som en trygghet for hele personalet. Da med bakgrunn i hvordan hele personalet skal kjenne igjen arbeidet som gjøres selv om ikke alle har myndighet for å ta beslutninger på alle området. Ikke for at styrerne skal bestemme alt, men for å skape en tydelighet i både prosessen og hvor myndigheten for beslutninger ligger. Noe som kan sees i sammenheng med det Northouse (2022) skriver hvordan ledelse ikke handler om at noe står oven andre. Settes det igjen sammenheng med stillingsmakten som Lai (2014) beskriver, så vil man kanskje kunne argumentere for at selv om ikke individene står over hverandre, så vil det være krav til stillingene som gjør det. Aas og Paulsen (2019) beskriver deltakelse og medbestemmelse i prosessen for alle som viktig for autonomien. Medbestemmelse, autonomi og leders ansvar for å sikre deltakelse fra alle fremkommer i denne oppgaven som to sider av samme sak. Hvor makten som utøves for å sikre tydelighet i ledelse, igjen fører til trygghet og tydelighet i medbestemmelsen for hele personalet. Hvor hvilken beslutningsmyndighet man har i henhold til stillingstittel viser på hvilken måte personalet deltar i prosessen. Horisontal og vertikal samordning fra Bolman og Deal (2014) viser hvordan dette kan utøves i praksis. Horisontal gjennom et hierarki for bestemmelse, mens vertikal som del av prosessen hvor det ikke nødvendigvis blir tatt beslutninger vil kunne omhandle refleksjoner som kan være avgjørende for hele prosessen. En slik struktur på arbeidet og organisasjonen kan også være med å skape trygghet for hele personalet. Dette gjennom en gjennomgående tydelighet for både hvilke krav og forventinger som ligger til egen og andres stilling, i tillegg til trygghet i egen rolle og ansvar i arbeidet som skal utføres. Når beslutningsmyndigheten synliggjøres og tydeliggjøres gjennom et hierarki, vil man også kunne vite hvor eget handlingsrom og autonomi for deltakelse i prosessen er.

Fremkommer tydelig i funnene fordelene med et hierarki, og kan også støtte seg til det Klevering and McNae (2018) sier om hvordan tydelighet i struktur og hierarki vil være en positiv innflytelse på kvalitetsarbeidet. Samtidig vil en bevissthet og refleksjoner rundt hvordan og hvorfor være hensiktsmessig for å sikre at både den horisontale og den vertikale samordningen ivaretas (Bolman og Deal, 2014). Og med det hele personalets deltakelse og forståelse for prosessen.

5.2.2. Barnehagefaglig kompetanseheving

Analysen om barnehagefaglig kompetanseheving vi i dette delkapittelet stå i sammenheng med forskningsspørsmål to. Fokuset for analysen er systemtenkning for å sikre overblikket og leders rolle for å både forstå potensialet for kompetansen til hver enkelt og legge til rette for barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet.

Begrepet å holde trådene eller å se den røde tråden i arbeidet blir omtalt av alle styrerne når det kommer til deres rolle i arbeidet med å holde en oversikt over alt arbeidet som gjøres. For barnehagefaglig kompetanseheving beskrives hvordan å holde tråden handler om å se det i sammenheng med det andre arbeidet som også gjøres på barnehagen. Alt pedagogisk arbeid som gjøres skal sees i sammenheng med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017), barnehageloven, årsplaner, virksomhetsplaner, kompetanse og strategiplaner. Det kan være mange tråder på samme tid, og det blir styrernes oppgave å holde trådene samlet og belyse sammenhengen i dem til personalet. Den røde tråden settes her i sammenheng med systemtenkningen i Senges fem disipliner (Jernes og Alvestas, 2022). Det overordnende blikket som er viktig for å kunne se det barnehagen jobber på med nå, men også hvordan det kan påvirke arbeidet videre fremover. Det man gjør i dag kan påvirke det som skjer om ett år, så hvilke valg velger man å ta med bakgrunn i det.

Hvordan det jobbes med lederrollen i barnehagefaglig kompetanseheving vil også kunne sees i sammenheng med hvordan det tilrettelegges for å sikre felles forståelse for arbeidet. I litteraturen blir felles forståelse for arbeidet trukket fra av flere, både Siraj-Blatchford og Manni (2008), Hallinger (2011), Håkansson (2016), Andersen et al. (2018) og Jernes og Alvestad (2022) som et grunnleggende element for kvalitetsutvikling, i denne sammenhengen gjennom barnehagefaglig kompetanseheving. Arbeidet med felles forståelse vil blant annet omhandle arbeid med egne mentale modeller som beskrevet i Jernes og Alvestad (2022). En ting er å forvente at det blir lagt til rette for muligheter til refleksjoner og arbeid med mentale modeller og felles forståelse. Mens å kunne reflektere over hvorfor og ikke bare hvordan vises det til krever en kompetanse hos hele personalet. Håkansson (2016) sin skepsis for forståelsen for hva refleksjoner omhandler, som viser hvordan arbeidet med mentale modeller (Jernes og Alvestad, 2022) og refleksjon vil kreve en tydelig styring fra styrerne.

Personalets kompetanse presenteres i funnene som avgjørende for kvaliteten av arbeidet som gjøres i det daglige med barna. Arbeidet med kompetanse vil kreve en forståelse av behov for utvikling av egen kompetanse av hver enkel. Sett i sammenheng med Lai (2021) vil hvordan

man som styrer jobber med kompetansen til ansatte differensieres basert på hvilke komponenter personalet er innenfor, og hvor man som leder ser potensialet for kompetanse (Lai, 2021). På hvilken måte styrerne som ledere følger opp ansatte med bakgrunn i deres kompetanse kan settes i sammenheng med situasjonsbestemt ledelse og forhold som avgjør hvilken lederstil man velger (Thompson, 2011). Trekk ved medarbeideren, trekk situasjonen og trekk ved en selv som leder vil kunne gjøre seg gjeldende for hvordan arbeidet med felles forståelse og personalets kompetanse møtes. Både kompetanse, felles forståelse og en selv som leder er store komponenter som på hver sin måte vil gjøre seg gjeldende for utvikling av kompetanse. Dette står i klar sammenheng med det som beskrives i funnene for styrernes forståelse av at alle har forskjellige startpunkt når det kommer til kompetanse. Så det å holde den røde tråden som et grunnlag for systemtenkning viser i denne oppgaven klare sammenhenger mellom ledelse og utviklingen av barnehagefagligkompetanse for hele personalet.

Arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving vil handle om et langsiktig perspektiv for å øke kvaliteten på måten man utfører arbeidet på i dag. Som også blir beskrevet i Håkansson (2016), for hvordan systematisk kompetanseheving vil kunne føre til at kunnskapen blir og videreutvikles og ikke blir en enkelthendelse. Det vil kreve danning på et individnivå for anerkjennelse av behovet for endring, og utvikling av kompetanse (Kvistad, 2008). Det å kunne jobbe med egen kompetanseutvikling i som et ledd i organisasjonslæringen (Irgens, 2021) til barnehagen. Samtidig som det fremkommer tydelig at det er styrerne sin oppgave å tilrettelegge for kompetanseheving. Begrepet «leadership for learning» kan også argumenteres for kan sees i sammenheng med styrernes rolle for å lede barnehagefaglig kompetanseheving. Dette gjennom beskrivelsen av begrepet som utfallet av ledelse på barnets side, for hvordan barns læring kan være et resultat av den ledelsen som utføres (Hallinger, 2011; Siraj-Blatchford og Manni, 2008 og Håkansson, 2016). I funnene fremkommer det hvordan personalet er de viktigste aktørene for kvaliteten i barnehagen. Mens hvordan det i dette delkapittelet vises det til leders rolle for å sikre kompetansen, vil det for oppgaven være relevant å se leadership for learning i sammenheng med barnehagebasert kompetanseheving. Hvor ønsket utfall av barnehagebasert kompetanseheving er økt kvalitet for barna i barnehagen, gjennom både kompetansen til personalet men også gjennom hvordan styrer sikrer kompetanseheving for hele personalet.

5.2.3. Å lede ledere

Som et ledd i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving trekkes oppfølging av de pedagogiske lederne og kompetansen til de pedagogiske lederne frem. Styrernes rolle for å følge opp de pedagogiske lederne, for å igjen sikre kvaliteten på arbeidet blir gjort på alle avdelingene. Vil presentere det som fremkommer i funnene som utfordrende i arbeidet å sikre både kvalitet og barnehagefaglig kompetanseheving gjennom de pedagogiske lederne sin rolle i lys av stillingen de har.

Å arbeide med kvaliteten i arbeidet til de pedagogiske lederne fremkommer som ett viktig ledd i arbeidet til styrer for kvalitetsutvikling. Gjennom arbeidet med REKOM og partnerskap med universitet og høyskole, med en opplevelse av hvordan de faglige kravene har blitt økt av barnehagene selv, trekkes forskjell i kvaliteten på de pedagogiske lederne frem. De ulike styrkene og svakhetene har kommet tydeligere frem. At det blir trukket frem at arbeidet med REKOM er det som har vært bakgrunnen for oppdagelse av en forskjell i nivået på de pedagogiske lederne, er kanskje ikke så overraskende når man ser på arbeidsformen til REKOM. Dette gjennom systematisk samarbeid med en eller flere læringspartnere fra universitet eller høyskole over år, vil kreve en faglig innsats. Hvor sammenligning av resultater av arbeidet mellom avdelingene blir synlig. I funnene presiseres hvordan det ikke handler om tillitten styrerne har til de pedagogiske lederne, men det handler om kompetansen de har og det potensiale for kompetanse de har. Gjennomgående er det svakheter i å kunne lede arbeidet på egen avdeling som trekkes frem i funnene, som satt i sammenheng med Lai (2021) kan omhandle alle de fire komponentene for kompetanse. Da det ikke trekkes frem noen spesifikke tanker om hvor utfordringer ligger annet enn ledelse.

I funnene ser man hvordan REKOM sees på som en lederstøtte i denne sammenhengen. Hvor rollen til universitet eller høyskole for å kunne stille vanskelige spørsmål og bidra i veiledningen av de pedagogiske lederne beskrives. Igjen trekkes relasjon frem som et hinder, da gjennom hvor tett relasjon styrer har til de pedagogiske lederne. Ser man dette i lys av kravene til hva som ligger i rollebeskrivelsen til styrer (KD,2017), kan det argumentere for hvordan det er oppgaven til styreren å følge opp de pedagogiske lederne. På en annen siden kan det også vise til hvordan lederstøtte til styrer vil kunne være et viktig ledd for å lykkes i arbeidet med kompetanseheving. Uavhengig så oppleves det som et interessant funn satt i sammenheng med det som tidligere i analysen er beskrevet rundt hvor tett man er de man leder, som beskrevet av Andersen et al. (2018). Her er det styrere som opplever utfordringer

med å differensiere hvordan man leder grupper hvor det blir et strekk i laget. De utfordringene som beskrives kan kanskje også sees i sammenheng med disiplinen personlig mestring for styrerne, og med det hvilken kompetanse styrerne selv ser de har i denne sammenhengen (Jernes og Alvestad, 2022) Poengterer at dette ikke gjelder alle styrerne, men ble beskrevet av flere som utfordrende.

Northouse (2022) sier ledelse ikke handler om egenskaper hos enkeltpersoner. Samtidig ser man forskjeller både på nyutdannede, og ledere med lang ansiennitet, så selv om utvikling av en som leder er en prosess, så vil det Lai (2021) omtaler som ferdigheter og evner argumenteres for i denne oppgaven også spiller inn. Om man så tydelig kan si det ikke omhandler noen iboende kvaliteter i enkeltpersoner, som skaper forskjeller i ledelse både i starten og underveis i prosessen for ledelsesutvikling, kan det være elementer i funnene som tilsier at ferdigheter og evner innenfor kompetanse kan argumenteres for i utgangspunktet vil være individuelle.

5.2.4. Kvalitetsindikatorer

I følge funnene fremkommer det tre kategorier for hvordan barnehagene vet at de har oppnådd høyere kvalitet; personalet, barna og kartleggingsverktøy. Barn som kvalitetsindikatorer vil ikke bli presentert som en egen kategori, men blir sett i sammenheng med personalet som kvalitetsindikator. Kartleggingsverktøy vil bli presentert til slutt.

Kvalitet er komplekst, og noe som ikke alltid er like lett å måle i barnehagene (Gotvassli og Vannebo, 2016). Barnas psykososiale miljø, hvordan man ser barna har det i barnehagen som utgangspunkt for å vite om det er kvalitet i arbeidet som gjøres trekkes frem. Å kunne se kvalitet med bakgrunn i barns psykososiale miljø kan i seg selv høres ut som en god indikator for kvalitet, men hvem det er som definerer innholdet i det vil kunne spille en rolle. Dette ved å se det opp mot kompetansen til personalet, og hvordan den felles forståelsen er rundt kvalitetsoppnåelse ut fra barns psykososiale miljø, som har klare paralleller med orienteringskvalitet som Birkeland (2022) beskriver. I funnene trekkes personalet frem som det viktigste for kvaliteten til barna i hverdagen. Barn og personalet som kvalitetsindikatorer kan høres enkelt ut, men begge disse perspektivene kan argumenteres for er personavhengige. Hvilket profesjonelt syn personalet har på barn og barndom, hvordan forstås barns psykososiale miljø, og det gjeldene synet på barn og barndom i barnehagen. Med andre ord

hvordan står organisasjonslæringen (Irgens, 2021), gruppelæringen og de mentale modellene (Jernes og Alvestad, 2022) i sammenheng med personalet som kvalitetsindikatorer. Dette er problemstillinger hvor svaret kan være et resultat av personlige meninger, og ikke et felles profesjonelt syn. Noe som kan sees i sammenheng med Senge sine disipliner mentale modeller og felles forståelse (Jernes og Alvestad, 2022). Som sammen med figur 2.1 om profesjonelt læringsfellesskap vil være relevant inn mot personalet som kvalitetsindikator (Gotvassli, 2015). Som et ledd for å utvikle en organisasjonslæring, og sikre at læringen ikke blir værende på et individnivå (Irgens, 2021). Hvis personalet på samme barnehage, og kanskje samme avdeling, har forskjellige mentale modeller for syn på barn og barndom, vil de da også kunne ha forskjellige tanker om hva som er kvalitet for barna. For å gi et kort eksempel kan en mental modell omhandle tilstedeværelse av personalet i barns lek. Hvor en har mental modell av at voksne skal observere lek og være tilstede uten aktiv deltakelse, for som voksen vil man forstyrre og ødelegge leken. Mens en annen mener voksne skal være aktivt tilstede i leken for både å være nær barna, og kunne tilføre andre elementer i leken. Det vil si at mens en observerer barn som leder alene, og tenker at det er god kvalitet. Vil den andre kunne se barn leke alene og tenke at det ikke er optimalt og med det dårligere kvalitet på leken.

Arbeidet med profesjonelt læringsfellesskap, mentale modeller og gruppelæring vil være et grunnleggende arbeid med å utvikle felles forståelse og organisasjonslæring (Gotvassli, 2015; Jernes og Alvestad, 2022; Irgens, 2021). I videre betydning også en mer tilnærmet lik kompetanse hos personalet for barn og barns utvikling. Har ikke personalet forventet adekvat kompetanse på barns utvikling, barns psykososiale miljø og barn som aktører i egne liv kan det argumenteres for hvordan personalet som kvalitetsindikatorer vil være en usikker måte å måle kvalitet med utgangspunkt i kravene til barnehagen som foreligger i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017). Noe som også trekkes frem i funnene, hvor personalet trekkes frem som de viktigste for å sikre kvalitet i barnehagen.

En annen type indikator for kvalitet er måleverktøy eller kartleggingsverktøy, dette er verktøy som i seg selv innehar en struktur for arbeidsmetode. I funnene for denne oppgaven er det store variabler på om barnehagene benytter seg av konkrete måleverktøy for kvalitet. Flere av barnehagene er en del av en kjede hvor eiere som har implementert enten måleverktøy som bedriften selv har utviklet, eller som bedriften har tatt til seg. Det siste altså måleverktøy som er utarbeidet av andre, og da gjerne fra andre land enn Norge. Gotvassli og Vannebo (2016) kommenterer hvordan kvalitet som masteridee i barnehage, som en reform, blir et

utgangspunkt for å synliggjøre behovet for slike verktøy. Noe som funnene for oppgaven kan støtte, da som beskrevet er det barnehager som del av større kjeder som benytter seg av slike verktøy. Styrene i barnehagene som har ett av disse verktøyene viser hvordan det gir dem konkrete tall og observasjoner å gå etter når man jobber med kvalitet. Det vises her til prosess, innhold og resultat kvalitet, samtidig som måten arbeidet med verktøyene er bygd opp på kan omtales for strukturell kvalitet (Gotvassli, 2020). Bruk av slike typer verktøy for å kartlegge eller måle kvaliteten i barnehagen er omdiskutert i Norge. Blant annet med bakgrunn i at flere er utviklet i andre land, slik at det er tilpasset en annen barnehagetradisjon enn hva vi har, ved et annet rammeverk gjennom lov og rammeplan (KD, 2017). Gotvassli og Vannebo (2016) poengterer leders rolle som translatør for å sikre at verktøyene blir brukt på en god måte. Styrene viser til hvordan bedriften hjelper til å sikre kvaliteten i bruken av verktøyene. Hvordan hele personalet får opplæring i både bruk og bakgrunn for, det blir satt i sammenheng med forskning og rammeplanene og på den måten forankret inn mot den Norske barnehagen. Som viser til hvordan bekymringen til Gotvassli og Vannebo (2016) blir fulgt opp i praksis. I funnene for denne oppgaven ble disse verktøyene beskrevet som gode verktøy for å sikre kvaliteten i barnehagene som brukte det, og i tillegg gode verktøy for å sikre at hele personalet fikk samme oppfølging og veiledning. Systematikken i arbeidet trekkes positivt frem, ved at det ikke oppleves som en enkeltstående hendelse men en kontinuerlig arbeid. Verdt å merke seg at det kun var disse barnehagene som tydelig kunne vise til en slik strukturell oppbygning for å se kvalitetsutviklingen på denne måten. Dette gjennom hvordan hele personalet var delaktig i arbeidet, og forståelsen rundt arbeidet. Barnehagene som brukte slike verktøy fortalte også om barn og personal som kvalitetsindikatorer, men da i sammenheng med verktøyene.

Barn og personal vil være viktige resurser i arbeidet med kvalitet, og økt kvalitet i barnehagen for barna. Funnene for oppgaven opp mot litteraturen viser viktigheten av refleksjoner. I tillegg hvordan det skape rammer for kvalitet gjennom refleksjoner, for å skape felles forståelse og profesjonelt læringsfellesskap, å være vesentlig for å bruke barn og personal som indikatorer på kvalitet. Det vil kunne det kreve et godt pedagogisk fundament og kompetanse for kvalitet, for felles forståelse, for visjonen og målsetningen til barnehagen. Noe som igjen vil kreve ledelse av styrene i prosessen for å sikre at den barnehagefaglige kompetansen er gjennomgående for hele barnehagen.

5.3. Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?

Kapittelet for det siste forskningsspørsmålet vil bli delt inn i følgende kategorier; møtestruktur som grunnlag for profesjonelt læringsfellesskap, læringsmiljø for personalet, profesjonell kvalitet og tilslutt REKOM i barnehagene.

5.3.1. Møtestruktur som grunnlag for profesjonelt læringsfellesskap

I dette delkapittelet vil møtestruktur som grunnlag for felles kompetanse og profesjonelt læringsfellesskap. Det i sammenheng med hvordan det er en måte å sette det faglige arbeidet i en kontekst og struktur for å inkludere hele personalet.

Møtestruktur blir løftet frem som et viktig ledd i utvikling av organisasjonen og kvaliteten i barnehagene. Funnene viser hvordan barnehagene har etablert møtestrukturer som et fundament i det strukturelle arbeidet. Som gjøre at møtestruktur kan sees i sammenheng utviklingen av strukturell kvalitet (Gotvassli, 2020), som grunnlag for kompetanseheving for hele personalet. Som står i sammenheng med hvordan Birkeland (2022) beskriver sammenhengen mellom kvalitetsutvikling og kollektive prosesser for hele personalet. Et eksempel som fra funnene som støtter det Birkeland (2022) sier er hvordan møtestrukturen er lagt opp. Det er ikke lik møtestrukturer i de ni barnehagene, møtene har forskjellige navn og er organisere ulikt med tanke både ledelse og deltakere på de forskjellige møtene. Det er derimot fire typer møter som er gjennomgående; personalmøter, avdelingsmøter, ledermøter og planleggingsdager. Personalmøter hvor hele personalet er tilstede, og dette er møter som foregår etter stengetid. Avdelingsmøter hvor de som jobber sammen på avdeling eller base har møter på dagtid en til to ganger per måned. Ledermøter hvor de som sitter i barnehagens ledergruppe deltar, da gjerne styrer, pedagogiske leder, baseledere. Planleggingsdager som er fem dager i året, hvor barnehagene er stengt, som gir mulighet for hele personalet å jobbe sammen en hel dag. Gjennom disse fire typer møter som alle barnehagene har så sikrer man kollektive prosesser hvor hele personalet er inkludert. Møtene blir et ledd i å sikre gjennomføringen av blant annet REKOM som et konkrete eksempel på arbeid med kompetanseheving. I funnene vises det til hvordan REKOM er fast tema på alle møter. Funnene for møtestrukturen som endel av organisasjonskulturen settes i denne oppgaven i sammenheng med utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap. Dette gjennom hvordan

teori og praksis vil kunne føres tettere sammen (Gotvassli, 2020). Når møtene brukes som grunnlag for kompetanseheving, vil det kunne styrke utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap. Gjennom bruk av forskjellige typer møter vil flere av punktene i modell 2.1 om profesjonelt læringsfellesskap kunne styrkes. Trygghet i det kollegiale og relasjonell som personalgruppe og støttende ledelse vil gjennom det strukturelle som møtestrukturen gir kunne skape et godt grunnlag for profesjonelt læringsfellesskap.

I funnene vises det også til hvordan møtene er demokratiske, hvor det ikke bare er styrerne som setter agendaen men det er et kollektivt arbeid. Sett i sammenheng med litteraturen kan man også trekke paralleller fra møtestruktur og barnehagen som lærende organisasjon, og det å godta å være i bevegelse som organisasjon (Klev og Levin, 2021). Arbeidet de gjør lykkes først når alle deltar, alle stemmene er med, og blir hørt, og personalet kjenner igjen beslutningene som blir tatt fordi de selv har vært med i prosessen. Som igjen viser til det demokratiske arbeidet i møtestrukturen som trekkes frem i funnene.

Deltakelse fra styrer på møtene varierer, men med et tydelig ønske om deltakelse på flest mulig. Det vises til forskjellige tanker for egen deltakelse. Hvor noen møter ledes av styrer, noen er styrer deltaker, men ikke skal være den som hverken leder eller snakker så mye. Å kun være en observerende og lyttende deltaker trekkes frem som utfordrende. Prinsippet i at alle stemmer skal høres og alle skal få være deltakende er viktig, men det vil også stille krav til ledelsen av utviklingen av en slik møtestruktur. Det vil kunne kreve en bevissthet rundt egen deltakelse, i tillegg til en tydeliggjøring av innhold og forventninger til resultat etter møtene.

Gjennom en tydelig møtestruktur vises det på hvilken måte det er skapt handlingsrom for utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap, hvor de forskjellige møtetyperne sikrer deltakelse for alle. Det fremkommer også hvordan funnene støtter det Gotvassli (2020) skriver om krav til ledere for å drive prosessene. Dette vil stå i sammenheng med profesjonell kvalitet og læringsmiljø da det er gjennom møtestrukturene refleksjoner rundt det pedagogiske arbeidet kan bli satt på agendaen, og med det videreutviklet. Hvor det er styrer som må sikre kontinuiteten i arbeidet, og lage gode rammer for møtene uavhengig om man deltar selv eller ikke.

5.3.2. Utvikling av profesjonell kvalitet

I delkapittelet om profesjonell kvalitet vil det bli belyst flere områder som er relevant ut fra funn og litteratur som omhandler et profesjonelt syn på kvalitet. Organiseringen av arbeidet med profesjonell kvalitet sees i sammenheng med overordnede mål som er satt i strategi og styringsdokument for Norske barnehager.

Gjennom utviklingen som har vært i Norske barnehager de siste 10-20 årene, hvor man kan si at fokuset fra kvantitet til kvalitet har blitt tydeligere de siste årene, vil det fortsatt være spørsmål om kvalitetsutvikling for hvem og av hvem. Linjen fra det som er nasjonalt vedtatt til arbeidet på avdeling av en ansatt uten erfaring eller utdanning innenfor barnehagefaget skal fortsatt være tydelig for å kunne oppnå regjeringens mål om gjennomgående høy kvalitet i alle barnehager. Tanker for hvem som er grunnlaget for utarbeidelse av den profesjonelle kvaliteten kan sees på som enten leder eller personalet som skal gjennomføre arbeidet i det daglige med barna. Det kan også som Andersen et al. (2018) konkluderer med, være en kombinasjon av disse to, og da med fokus for å utvikle en gjennomgående profesjonell kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Det å si at kvalitet omhandler noe som er mer enn den daglige omsorgen, beskrives både i funnene for oppgaven og i Andersen (et al. 2018), som noe som bidrar til en sterkere faglig forankring i begrepet. Kvalitet i barnehagen vil handle om det profesjonelle arbeidet som gjøres, og da ikke for å undervurdere viktigheten av omsorg, men for å sette kvalitet i en profesjonell og pedagogisk setting. Sett i sammenheng med regjeringen sitt mål om et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, så kan det være et viktig skille mellom de grunnleggende behovene som skal dekkes, og det som er den profesjonelle kvaliteten som utøves hver dag som en del av utdanningsløpet i Norge. I funnene vises det til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017) som grunnlag for det barnehagen skal levere. I dette ligger både arbeidet som utføres i det daglige med barna, men også langsiktig måloppnåelse for med kravene i rammeplan som styringsdokument (KD, 2017). Funnene viser også til hvordan det jobbes for å sikre lik gjennomgående kvalitet i arbeidsutførelses til personalet, hvilke standarder har barnehagene lagt for den profesjonelle kvaliteten, og hvordan sikre felles forståelse hos alle. Andersen et al. (2018) viser i sin forskning viktigheten av leder i denne prosessen. Funnene viser til en refleksjon hos styrerne for at ikke alle ansatte er på samme sted når det kommer til utøvelse profesjonell kvalitet. Man starter på forskjellige nivå, men hvordan jobbe for å sikre gjennomgående kvalitet fremkommer som en

lederoppgave. Sett opp mot litteraturen vil arbeidet med å sikre gjennomgående kvalitet ha sammenhenger med utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap (Gotvassli, 2020), og barnehagen som lærende organisasjon (Jernes og Alvestad, 2022)

For å kunne jobbe på et nivå hvor man jobber med profesjonell kvalitet, og ser på det som noe utover daglig omsorg, så vil det kreve både en grunnleggende kompetanse på barns utvikling, men også for å reflektere kritisk over utførelsen av arbeidet som gjøres (Andersen et al., 2018; Håkansson, 2016). Med bakgrunn i litteraturen og argumentene i funnene vil begrepet profesjonell kvalitet måtte stå i sammenheng med styringsdokumenter for barnehagen. I tillegg til en refleksjon over forståelsen for at det er kvalitet utover den grunnleggende omsorgen, og med det kan kalles profesjonell kvalitet. Dette arbeidet vil kunne øke kvaliteten på prosess, innholds og resultat kvalitet som beskrevet av Gotvassli (2020).

Samtidig kan det argumenteres for hvordan orienteringskvaliteten Birkeland (2022) omtaler må ligge til grunn for utvikling av profesjonell kvalitet. Personalet sitt grunnsyn, og arbeidet med egne refleksjoner vil omhandle læringen og utviklingen hos den enkelte, og med det også hele personalet. Både utviklingen av og opprettholdelse av et visst nivå for profesjonell kvalitet vil stille krav til kompetansen til hver enkelt ansatt, uavhengig av stillingstittel eller utdanning. Kompetanse og Lai (2021) sine fire komponenter for kompetanse har blitt omtalt flere ganger i analysen, og selv om de på en god måte forklarer innholdet i kompetanse vil det kreve god innsikt fra styrer i arbeidet med dem. Tar man utgangspunkt i komponenten evner så kan det hende det er personer som ikke har evnene til å arbeide i barnehage. Slik at utviklingen av profesjonell kvalitet for hele barnehagen vil ikke bare avhenge av kompetansen, men vil også avhenge av potensialet for kompetanse (Lai, 2021) til personalgruppen som helet.

Med utgangspunkt i at leder har en viktig rolle for å arbeide inn rutiner for å sikre profesjonell kvalitet i barnehagen, vil språket og hvordan man kommuniserer det ut på være en stor del av arbeidet. Sett i sammenheng med det Håkansson (2016) kommenterer rundt hvordan forventningene kommuniseres ut, og med det kunne sikre gode linjer for kommunikasjon ser man erfaringene som ble gjort. Når det blir snakket om å endre eller heve kvaliteten på arbeidet som gjøres, blir det tatt som en indikasjon på at det som gjøres nå ikke er bra nok. Personalet går i forsvar med bakgrunn i en opplevelse av at styrer mener de ikke gjør jobben godt nok. Handler ikke om at det ikke er bra, handler om at det fortsatt er mulig å heve kvaliteten ytterligere. Opplevelsen fra styrere hvor personalet har gått i forsvar viser til hvor viktig kommunikasjonen ut, og hvordan man legger frem tilbakemeldinger kan påvirke

arbeidet som skal gjøres. Her kan kommunikasjon settes i sammenheng med relasjonsledelse og det Spurkeland (2017) sier om tillitt gjennom kommunikasjon.

Utviklingen av profesjonell kvalitet vil kreve at begrepet settes på dagsorden, og det tørres å løfte kvalitet opp fra den daglige omsorgen. For å kunne gjøre dette vil det kreve en organisering rundt arbeidet, som kan settes i sammenheng med arbeidet som gjøres gjennom REKOM. Dette gjennom å blant annet kunne skape en tydeligere sammenheng mellom praksis og teori gjennom samarbeidet med universitet og høyskole.

5.3.3. Læringsmiljø for personalet

Læringsmiljø for personalet sees for denne oppgaven i sammenheng med utvikling av profesjonell kvalitet.

Barnehager hvor det er et sterkt læringsmiljø for ansatte vil man kunne lykkes bedre med barnehagebasert kompetanseheving gjennom REKOM (SINTEF, 2022). Sterkt læringsmiljø for personalet kan blant annet settes i sammenheng refleksjoner over egen arbeidsutførelse for hele personalet. Håkansson (2016) argumenterer for å ha kvalitet i refleksjonene må de omhandle både hvordan og hvorfor. Hvorfor som utgangspunkt for å sikre at det ikke utelukkende reflekteres over det praktiske, men også den jobben som faktisk gjøres. I funnene sees dette i sammenheng med å sikre at det er en kontinuitet i arbeidet som utføres på barnehage, som igjen sikrer trygghet og stabilitet for barna. For barna blir kontinuitet i hverdagen vist til hvordan uavhengig av hvilke ansatte man møter så er det en trygghet i hvordan de møter barna. Poengteres i funnene at det ikke betyr at man ikke skal kunne være forskjellige som individer, men handler om den felles forståelsen, gruppelæringen eller utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap, og ikke bare individrettet læring for personalet. Når det er høy felles forståelse for kvalitet, jo høyere vil den profesjonelle kvaliteten i arbeidet også være (Andersen et al.,2018).

Motivasjon hos personalet for å lære, og motivasjonen hos personalet for å arbeide med refleksjoner trekkes frem som et annet aspekt ved utviklingen av et sterkt læringsmiljø for personalet. Bakgrunnen for hvorfor man jobber i barnehage kan stå i sammenheng med motivasjon for å lære og ønske å utvikle seg i arbeidet. Uavhengig stillingstittel, vil ligge til grunn forventinger til stillingen (Bolman og Deal, 2014). Hvor en forventning til å arbeide med refleksjoner og læring vil kunne sees som et krav i lys av alle stillingstitlene i barnehagen.

Flere ganger har viktigheten av utviklingen av en felles forståelse, profesjonelt læringsfellesskap og organisasjonslæring blitt trukket frem. Det som beskrives her om motivasjon hos hver enkelt vil poengtere både viktigheten men også utfordringen ved at det må starte med et aktørfokus for hver enkelt av personalet (Kvistad, 2008). Både personlig mestring og mentale modeller vil måtte jobbes med for å sikre læring i et individnivå (Jernes og Alvestad, 2022; Irgens, 2021). Det må starte med en grunnleggende forståelse hos hver enkelt ansatt av viktigheten over å kunne reflektere og anerkjennelsen av ønske om egen læring for å kunne utvikle et godt læringsmiljø hos en personalgruppe. Slik at her vises det til hvordan individuell læring og organisasjonslæring må sees i en sammenheng. Utviklingen av organisasjonslæring vil kunne avhenge av motivasjonen til personalet for egen læring.

I likhet med profesjonell kvalitet vil læringsmiljø for ansatte også kreve en forståelse for hvorfor gjennom det teoretiske og ikke bare praktiske. Når det i rapporten til SINTEF (2022) uttrykkes en bekymring for hvordan REKOM kan skape større forskjeller mellom kvalitet i barnehager, vil motivasjonen fra både personalet men også styrer for utarbeidelse av et sterkt læringsmiljø fremkomme som et viktig aspekt.

5.3.4 REKOM i barnehagene

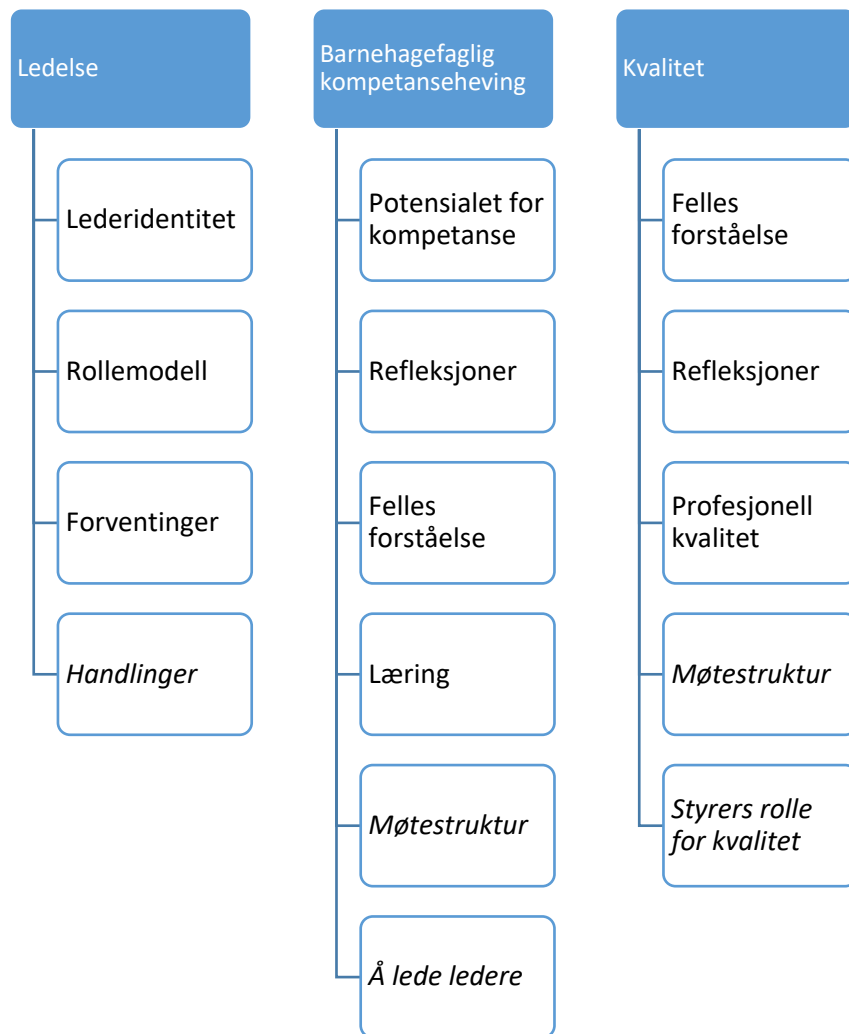
Arbeidet med REKOM blir sett på som en prosess som utvikles blant annet gjennom møtestrukturen til barnehagene. En prosess som omhandler å skape mål for arbeidet, og sette det sammen med verdiene og visjonene som barnehagen allerede jobber ut i fra. Sørge for at REKOM ikke blir et arbeid som kommer i tillegg til alt annet, men at det går inn og styrker det arbeidet barnehagene allerede jobber med. Noe som støttes av det Hallinger (2011) skriver om mål og visjoner som noe av det viktigste for leder for å lykkes med læring for barna. Som beskrevet i møtestrukturen vises det til opparbeidelse av gode strukturer, og med det også tydeliggjøring av mål for arbeidet med REKOM. Her trekker flere frem de verdiene og visjonene barnehagen har, og hvilke målsetninger de har for arbeidet og hvordan det må stå i en sammenheng med arbeidet som gjøres med barnehagefaglig kompetanseheving. Hallinger (2011) Jernes og Alvestad (2022), og Siraj-Blatchford (2008) viser til den felles forståelsen og viktigheten av det for å kunne lykkes, og da vil møtestrukturene være en viktig arena for deltakelse fra alle. Dette i sammenheng med det Senge sier om at ordene som står ikke er de viktigste, men det er hva arbeidet og prosessene gjør med hver enkelt som gir betydning for arbeidet (Jernes og Alvestad, 2022). Å inkludere alle i prosessen som et ledd i å skape et eierforhold til arbeidet som skal gjøres. Det er kanskje også måten å sikre at en indre

motivasjon for egen arbeidsutførelse for styrerne. Slik at arbeidet med REKOM må forankres i arbeidet barnehagene allerede gjør for å sikre sammenhengene og forståelse.

5.4. Avslutning funn opp mot litteratur

I dette kapitlet har det blitt sett på sammenhenger og eventuelle forskjeller mellom funn og litteratur, og hvordan funnene kan sees i lys av litteraturen. Gjennomgående kan man se at det ikke er så mange områder hvor funnene ikke samsvarer med litteraturen, men i stedet for kan man se hvordan det styrerne har sagt kan sees i lys av forskjellige elementer i litteraturen. Som igjen viser til kompleksiteten i lederrollen. Enkelte områder fremkommer gjennom flere av forskningsspørsmålene. Felles forståelse, refleksjoner og personalets kompetanse kommes det tilbake til under alle tre forskningsspørsmålene. Hvor man kan se til slutt hvordan systemtenkningen og møtestruktur støtter opp om arbeidet som skal gjøres innenfor disse områdene. Styres rolle som leder blir tydeliggjort som den røde tråden gjennom analysen både sett opp i mot funnene, men også litteraturen. Viktigheten av styrer sin rolle fremkommer på flere områder. Hvor handlinger og da å innfri egne forventinger til lederrollen gjennom handlingen tydeliggjøres. Styrer beskrives også som avgjørende når det kommer til oppbygning av organisasjonen, både gjennom et tydelig hierarki men også for en struktur for kvalitet og kompetanseheving.

Som avslutning hentes figuren 3.3 fra avslutningen av teorikapitlet inn. Figuren er videre utviklet med bakgrunn i analysekapitlet, hvor nye begrepet er satt inn med kursiv. Viser her til sammenhengen mellom litteratur, funn og analysen sees i sammenheng for oppgaven. Figuren synliggjør hvordan flere områder går igjen under flere av hovedområdene for oppgaven.



Figur 5.1 «Sammenheng mellom litteratur, funn og analyse» (Jeanett Pettersen)

6.0. Konklusjon

I dette kapittelet vil det bli presentert en konklusjon for hvert av forskningsspørsmålene først, for så avsluttes det med konklusjon på problemstillingen.

6.1 Hvordan utøver styrer rollen som leder?

Utøvelsen av lederrollen beskrives på tvers av flere områder gjennom dagen. Tittelen på oppgaven «jeg går en runde hver morgen» viser tilbake til en handling som synliggjør hvilke måter ledelse kan utøves på. Kommer tydelig frem at det er en stor bevissthet rundt egen rolle og refleksjoner rundt hvordan man ønsker å fremstå som styrer. Hvor handlingene som utføres viser til en tydelig forventning for en selv som rollemodell ovenfor personalet.

Selv om ikke lederstiler nevnes med teoretiske begrep i funnene, så er det klare tanker rundt hva som er viktig i utøvelsen av ledelse. Det relasjonelle og det menneskelige trekkes frem i flere sammenhenger, og fremstår som et viktig område i utøvelsen av ledelse. Med bakgrunn i den kompleksiteten som omtales for rollen som styrer, vises det også behovet for situasjonsbestemt ledelsesstil for å kunne tilpasse seg, både til arbeidet med personalet men også til arbeidsoppgaver som ikke omhandler personalet.

På hvilken måte ledelsen utøves i hverdagen vil påvirke både personalet gjennom det relasjonelle, men også føre til motivasjon og trygghet for lederne i sin rolle. Ledelse som en prosess fremkommer også som et funn for dette forskningsspørsmålet.

Det som svares ut for denne oppgaven er hvordan styrerne beskriver egen lederrollen, om den oppfattes slik av personalet sier ikke resultatet noe om. Hadde øvrig personal på barnehagen vært inkludert i oppgaven ville man kunne fått bekreftet eller avkreftet om måten ledelsen er tenkt utført også er måten ledelsen erfares på.

For dette forskningsspørsmålet konkluderes det med at det er en tydelig bevissthet rundt hvordan styrerne utøver egen lederrolle. Hvor ledelse gjennom handlinger fremkommer som en viktig del av hvordan styrerne utøver lederrollen i det daglige.

6.2. Hvordan utøver styrerne lederrollen i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving?

Lederne ser på egen rolle i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving avgjørende for å kunne lykkes med arbeidet. Blant annet gjennom de strukturene som er opparbeidet for ledelse og sikre kontinuiteten i arbeidet. Det lederne forteller om sammenhenger, og hvordan de ser på det som sin oppgave å holde trådene gjennom arbeidet som gjøres i barnehagen gir et godt bilde på hvordan egen rolle sees på i sammenheng med barnehagefaglig kompetanseheving. Grunnlaget for å skape en kultur for refleksjoner og felles forståelse, og sikre deltakelse for alle trekkes frem. Felles for alle er at det er en bevissthet rundt, og et ønske om kompetanseheving i egen barnehage. Felles forståelse, alle skal bli hørt, alle skal få delta i prosessen er stikkord som går igjen. Styrerne er opptatte av å sikre at alle er med, og med det sikre at det er en felles forståelse i personalet for arbeidet som skal gjøres. Noe som står i god sammenheng med det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Fokuset på hierarki, og den stoltheten flere viste av hvordan det var jobbet inn oppleves som et spennende og positivt funn. Dette gjennom synliggjøringen av lederrollen, og hvordan makten man har i lys av stillingstittelen blir brukt for sikre kvalitet inn i arbeidet med blant annet barnehagefaglig kompetanseheving.

Der hvor man kan se størst forskjell på funnene kommer til hvordan man vet det er oppnådd høyere kvalitet for barna. Hvilke kvalitetsindikatorer man bruker er kanskje det området i funnene hvor barnehagene er mest forskjellige. Selv om det blir beskrevet som måleverktøy eller kvalitetsindikator som en beskrivelse av de programmene noen av barnehagene følger, så er det også en del av arbeidet med barnehagefaglig kompetansehevingen. Dette ved at det ikke er en enkeltstående måling en gang i året, men at det er satt i et system hvor det jobbes kontinuerlig og gjennomgående med det hele året som en del av kompetansehevingen. For denne oppgaven er det ikke tatt noen standpunkt for eller imot slike verktøy, men de styrerne som presenterer dem viser til en god forståelse for arbeidet og det faglige grunnlaget som ligger bak. Slik at i den sammenhengen oppleves det som en styrke for barnehagene i arbeidet med barnehagefaglig kompetanseheving i funnene for denne oppgaven.

For forskningsspørsmål to konkluderes det med at styrerne utøver lederrollen bevist for å sikre en helhetlig sammenheng i alt arbeidet som gjøres på barnehagen, og ser det som deres rolle å sikre deltakelse for alle i prosessen. Og med det også sikre barnehagefaglig kompetanseheving for alle ansatte.

6.3.Hvordan organiseres kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving for hele personalet, med bakgrunn i REKOM?

Møtestrukturen som beskrives i barnehagene sees på som en tydelig og god måte å organisere, og sikre kvalitetsutviklingen i barnehagene. Denne møtestrukturen sees på som et grunnlag i å sikre en faglig retning i arbeidet som skal gjøres. Det profesjonelle læringsfellesskapet kan sees i sammenheng med mulighetene for å sikre en læring for organisasjonen og ikke bare enkeltindivider. Begrepet profesjonell kvalitet blir ikke brukt av alle styrerne, men sees i denne oppgaven som et viktig aspekt for å kunne trekke teori og praksis sammen og for å kunne se kvalitet utover den daglige omsorgen.

REKOM trekkes frem som noe positivt, og det har hjulpet barnehagene i arbeidet med kompetanseheving innenfor området de har deltatt på. Dette både gjennom det faglige fokuset

og samarbeidet med universitet eller høyskole over år. Slik at det sikres en kontinuitet i arbeidet og ikke bare enkeltstående hendelser. Også for REKOM vises det viktigheten av hvordan arbeidet organiseres på for å kunne lykkes.

For forskningsspørsmål tre konkluderes det med at organiseringen som vises å være viktig for kvalitetsutvikling gjennom barnehagefaglig kompetanseheving er barnehagenes møtestruktur.

6.4. Hvilken betydning har styrer for arbeid med kvalitetsheving i Norske barnehager?

Denne oppgaven fikk tittelen «jeg går en runde hver morgen» da det belyser mye av refleksjonene rundt, og de faktiske handlingene lederne gjør. Gjennom arbeidet med litteratur og analyse er det grunn til å si at styrer har en stor betydning for kvaliteten som er i norske barnehager. På en annen side vises det at å utvikle kvaliteten og sikre kvaliteten er en del av den kompleksiteten i lederrollen som styrer har. Hvor arbeidet med den pedagogiske kvaliteten er ett aspekt av oppgavene til styrerne. I denne oppgaven har styrerne som er intervjuet fremkommet som trygge i egen lederrollen, og vist til hvordan de har lykkes med kvalitetsheving. Hvor det som trekkes frem som det viktigste aspektet rundt for å lykkes med kvalitetsheving er de strukturelle rammene som er bygd opp. Da både for møtestruktur men ikke minst hvordan ledelse er tydeliggjort og satt i et system.

Å trekke inn hele personalet er gjennomgående for oppgaven, og da for å sikre et nivå av kompetanse som er gjennomgående for hele barnehagen, og med det organisasjonslæring eller et profesjonelt læringsfellesskap. Kvalitetsheving i barnehagen vil ikke gjøre seg gjeldende for hele organisasjonen så lenge kompetansen kun omfatter noen av personalet. Det må være en gjennomgående kvalitet og kompetanse for hele barnehagen. For organiseringen er styrers rolle avgjørende for å lede prosessene for å sikre en god organisering, og gode strukturer som tydeliggjør et overordnet system for arbeidet som skal gjøres. Styrers betydning vil med det kreve å kunne holde trådene, og skape en sammenheng i arbeidet for å sikre kvalitetsutvikling i hele organisasjonen.

For problemstillingen for denne oppgaven konkluderes det med at styrer har en avgjørende betydning for kvalitetsheving. Hvor betydningen omhandler hele spektret av oppgaver som tilfaller styrer. For personalet omhandler det å sikre kompetansen, og sikre riktig faglig kompetanse for hele personalet gjennom arbeidet med refleksjoner og læring for personalet. Videre konkluderes det også for med oppgaven viktigheten av at styrerne er innforstått med

egen rolle, og de ansvarsoppgavene som tilfaller stillingstittelen en har som styrer. Å anerkjenne hvordan utførelsen av eget lederskap vil kunne føre til kvalitetsutvikling sees på som et viktig aspekt av styrers betydning for kvalitetsutvikling. Tilslutt konkluderes det også med hvordan styrer vil ha en viktig betydning for den kvaliteten barna får, og da i sammenheng med leadership for learning. Så leders betydning for kvalitet for barna gjennom leadership for learning sees også på som et viktig ledd i kvalitetsutviklingen av norske barnehager.

6.5. Implikasjoner

Rapporten fra ekspertgruppen for barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv sier i oppsummering om barnehagelærerutdanningen at ledelse er et område hvor studentene kan styrkes (KD, 2018). Ekspertgruppen legger da vekt på relasjonskompetansen og kompetanse innenfor veiledning. Etter funnene for denne oppgaven stilles det spørsmål ved om ikke kompetanse innenfor endringsledelse, organisasjonsutvikling og systematisk arbeid som lærende organisasjon også vil være relevante områder å styrke ledelse i barnehagelærerutdanningen på. Grunnen for dette er at de suksessfaktorene som trekkes frem av informantene for denne oppgaven, hvor spørsmålet blir om styrere som ikke har denne kompetansen klarer å lykkes på lik linje for kvalitetsheving i egen barnehage. Derfor stilles det her spørsmål for om barnehagelærerutdanningen slik den er beskrevet nå faktisk utdanner barnehagelærere med den kompetansen det kreves for rollen som styrer.

6.6. Tanker rundt videre forskning

Som avslutning for oppgaven ønsker jeg å si noe om muligheter for videre forskning. Gjennom arbeidet med oppgaven er betydningen for lederrollen, og sammenhengene med kvalitet og system tydeliggjort. For videre arbeid vil det være interessant å se om dette stemmer i barnehager hvor man ikke lykkes i like stor grad med arbeidet. For å teste konklusjonen i denne oppgaven, vil man da kunne finne mangel på system, tydelighet i

ledelse og organisasjonsutvikling i barnehager som ikke lykkes på lik linje med barnehagefaglig kompetanseheving, og arbeidet med REKOM.

Litteraturliste

Andersen, L. B., Bjørnholt, B., Bro, L. L., & Holm-Petersen, C. (2018). Achieving High Quality Through Transformational Leadership: A Qualitative Multilevel Analysis of Transformational Leadership and Perceived Professional Quality. *Public personnel management, 47*(1), 51-72. doi:10.1177/0091026017747270

Asbjørn Johannesen, L. C., Per Arne Tufte. (2020). *Forskningsmetode for økonomiske og administrative fag* (Vol. 4): Abstrakt forlag.

Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2018). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational management, administration & leadership, 46*(5), 841-863. doi:10.1177/1741143217694896

Birkeland, J. (2022). Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljø i barnehagen: barnehagelærerens perspektiv. *Forskning&Forandring, Vol 5, No.2, 2022, 4-23*.
<https://doi.org/10.23865/fof.v5.2700>

Bogren, M., & Mørkved, B. P. (2013). Den kvinnelige entreprenøren- utvikling av foretakeridentitet. In Y. I von Friedrichs, & Rennemo, Ø. (red). (Ed.), *Kvinnors företag och företagande kvinnor. Tillväxtentreprenörer i Skandinavien*. Trondheim: Akademinka

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (Vol. 5. utgave 2. opplag). Oslo: Gyldendal akademisk.

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-g., & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masterid? i barnehagesektoren.
doi:<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>

Gotvassli, K.-Å. (2015). *Boka om ledelse i barnehagen* (Vol. 2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen - Fra vurdering til ny praksis*: Universitetsforlaget.

Hakansson, J. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool - preschool managers' perspectives. *School leadership & management*, 36(3), 292-310. doi:10.1080/13632434.2016.1247043

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142. doi:10.1108/09578231111116699

Ho, D. C. W. (2011). Identifying leadership rolea for quality in early childhood education programmes. *International journal of leadership in education*, Vol.14. DOI: 10.1080/13603120903387561

Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon - en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (Vol. 2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, C. B., Andersen, L. B., Bøllingtoft, A., & Eriksen, T. L. M. (2022). Can Leadership Training Improve Organizational Effectiveness? Evidence from a Randomized Field Experiment on Transformational and Transactional Leadership. *Public administration review*, 82(1), 117-131. doi:10.1111/puar.13356

Jernes, M., & Alvestad, M. (2022). *Barnehageutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klev, R., & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis : endring og utvikling som samskapt læring* (3. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Klevering, N., & McNae, R. (2018). Making Sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices. *Journal of educational leadership, policy and practice*, Vol.33.

DOI: 10.21307/jelpp-2018-002

Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som dannelse, erkjennelse og myndiggjøring – Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 92(5), 388-399.
doi:10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-05

Lai, L. (2014). *Makt og påvirkningskraft Hvordan få gjennomslag på jobben* (Vol. 1. utgave 4 opplag). Latvia: Cappelen Damm.

Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). *Effective Leadership in the Early*. Retrieved from London: Institute of Education:

Pettersen, J (2022) Anvendt metode (Upublisert studentoppgave) Nord universitet

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thompson, G. (2011). *Situasjonsbestemt ledelse* (Vol. 3. utgave 1. opplag). Oslo: Gyldendal.

Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen* (Vol. 1. utgave 1. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Aas, M & Paulsen, J.M. (2019) National strategy for Supporting School Principals' Instructional leadership: A Scandinavian Approach. *Journal of educational administration*, Vol 57. DOI: 10.1108/JEA-09-2018-0168

Nettadresser

Kompetanse for fremtidens barnehager.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/?ch=1>

Barnehagebasert kompetanseutvikling.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/barnehagebasert-kompetanseutvikling/>

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Sluttrapport følgeevaluering kompetanse for fremtidens barnehage SINTEF.

<https://www.udir.no/contentassets/0364c2e3d6334efea80574c8126373e9/sluttrapport-folgeevaluering-av-kompetanse-for-fremtidens-barnehage.pdf>

Lokal kompetanseutvikling i barnehager.

<https://www.statsforvalteren.no/nb/portal/Barnehage-og-opplaring/lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/regional-ordning-for-barnehager/>

Barnehager mot 2030 - strategi for barnehagekvalitet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/?ch=1>

Kvalitet i barnehage. [https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-](https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/#:~:text=Kvaliteten%20p%C3%A5%20barnehagetilbudet%20er%20avgj%C3%B8rende,vennskap%2C%20meningsfylte%20opplevelser%20og%20aktiviteter.)

[barnehagen/id2612951/#:~:text=Kvaliteten%20p%C3%A5%20barnehagetilbudet%20er%20avgj%C3%B8rende,vennskap%2C%20meningsfylte%20opplevelser%20og%20aktiviteter.](https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/#:~:text=Kvaliteten%20p%C3%A5%20barnehagetilbudet%20er%20avgj%C3%B8rende,vennskap%2C%20meningsfylte%20opplevelser%20og%20aktiviteter.)

Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- ett kunnskapsgrunnlag.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2021-01-26-230>

Lov om barnehager (barnehageloven). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_3#%C2%A78

Rammeplan for barnehagelærerutdanningen. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20barnehageI%C3%A6rer%20utdanning>

Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Gode barnehager for barn i Norge. <https://goban.no/om-prosjektet/>

Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/barnehage-dmmh-forskning/unger-fra-barnehager-som-fungerer-litt-mindre-godt-ligger-mer-enn-ett-ar-etter-pa-skolen/239349>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Område 1	Spørsmål
Ledelse	<ul style="list-style-type: none">- Hvilken utdanning har leder?- Hvordan definerer du ledelse?

Område 2	Spørsmål
Kvalitet	<ul style="list-style-type: none">- Hva legger du i kvalitet i barnehagen?- Hvilke kvalitetsmål har dere satt?- Hvordan vet dere at kvalitetsmålene blir oppnådd?- Hvordan jobber du som leder for å skape felles forståelse for verdier, visjon og målsetninger for arbeidet for personalet?

Område 3	Spørsmål
Barnehagebasert kompetanseheving	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan har arbeidet blitt forankret i barnehagen med bakgrunn i lokale behov- Hvordan jobbes det for å involvere alle ansatte?- Hvordan sikrer man kvalitetsheving til alle barna?
	REKOM <ul style="list-style-type: none">- Hvordan fungerer samarbeidet med UH?(Mer konkret, har det hjulpet)

Område 1	Spørsmål
Ledelse	<ul style="list-style-type: none">- Hvilken ledelsesstil vil du beskrive at du har?- Hvilken rolle har du hatt gjennom arbeidet med REKOM<ol style="list-style-type: none">1. i forkant av arbeidet2. Gjennomføringen- Hva har du lært deg gjennom arbeide med REKOM?- Har du forandret deg?- Hva har du forandret?

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

Leders rolle i kvalitetsutvikling i barnehage

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på leder sin rolle, og hvilken betydning leder har når det kommer til kompetanseheving og kvalitetsutvikling i barnehager. Dette med bakgrunn i regional kompetanseheving (REKOM) I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne forskningen er for min masteroppgave i strategi og ledelse ved Handelshøgskolen ved Nord universitet. Formålet med oppgaven er å se på leder og da styrer sin rolle i kvalitetsutvikling i barnehager. Jeg har et samarbeid med Trondheim og Malvik kommune gjennom REKOM for denne oppgaven. Dette ved å gjennomføre dybdeintervju med styrere i barnehager i de to kommunene. Funnene i intervjuene vil sammen med spørreskjema som sendes alle barnehager inngå i regionens evaluering av arbeidet med REKOM så langt. Bakgrunnen for oppgaven vil da som beskrevet være med utgangspunkt i REKOM som ordning for kompetanseheving i barnehager.

Problemstillingen min er:

Hvordan bruker leder sin rolle for kvalitetsutvikling i egen barnehage?

Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan skaper leder handlingsrom for barnehagebasert kompetanseutvikling på egen enhet?
- Hvor bevist er man rundt egen lederrolle?
- Hvordan forholder leder seg til kvalitetsutvikling på egen barnehage?
- Hvordan har arbeidet med REKOM vært gjennomført?

Resultatet av forskningen vil videre bli brukt av Trondheim og Malvik kommune som en del av evaluering av REKOM.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som styrer i en kommunal eller privat barnehage i Trondheim eller Malvik kommune, med bakgrunn i barnehagens deltakelse i REKOM.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det bli gjennomført et intervju på ca 60min. Intervjuet vil bli gjennomført i barnehagen hvis mulig, og det blir foretatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil bli forsvarlig lagret ihht til retningslinjer fra Nord universitet og slettet etter oppgaven er avsluttet. Det er kun jeg som gjennomfører intervjuene som vil ha tilgang til opptakene. Informasjonen du gir i intervjuet vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene som blir gjort
- Innholdet i intervjuene vil bli anonymiserte slik at det vil ikke fremkomme av oppgaven hvem det er som har gitt hvilke opplysninger.
- Ingen andre enn jeg vil vite hvilke styrere som blir intervjuet. Også denne informasjonen blir anonymisert.
- Etter opptaket vil lydfilen bli transkribert til tekst, og denne teksten vil brukes som grunnlag for analyse av datamaterialet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i juni 2023. Etter dette vil lydfilene bli slettet. De transkriberte sidene av intervjuene vil ikke bli slettet men oppbevart av meg til eventuell fremtidig forskning. Disse sidene vil bli lagret anonymiserte, slik at det ikke er mulig for noe å kunne se hvem som har gitt opplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Jeanett Pettersen, jeanett.pettersen@nord.no (student) eller veileder Maria Bogren, maria.bogren@nord.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jeanett Pettersen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet leders rolle for kvalitetsutvikling i barnehage, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å på intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)