

Masteroppgåve

Leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og refleksiv kompetanse

Erfaringar frå regional kompetanseordning blant
barnehagestyrarar i Møre og Romsdal

Nina Ingeborg Følsvik

Samfunnsplanlegging og leiing
2024

45 studiepoeng

Tal ord: 35 133



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Regional kompetanseordning er ei tilskottsordning, initiert av Kunnskapsdepartementet for å styrke den kollektive kompetansen i barnehagen og skape eit likeverdig barnehagetilbod av høg kvalitet i heile landet. Ordninga starta i 2019 og er forankra i fleire dokument, deriblant *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (2021) og *Barnehage for en ny tid - Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (2023).

I dette studiet har motivasjonen for tema vore å sjå nærare på korleis tilskottsordninga er med på å styrke barnehagane sin kollektive kompetanse. Problemstillinga er forma slik:

Kva former for kompetanse opplever barnehagestyrar at regional kompetanseordning medverkar til å styrke?

Det har vore nytta kvalitativt forskingsdesign med fenomenologisk tilnærming til datamaterialet. Det vart gjort sju kvalitative intervju med styrarar i løpet av våren 2024. Dei fortalde om det å leie barnehagen som lærande organisasjon og kva kompetanse dei opplevde at personalet fekk gjennom barnehagebasert kompetanseordning.

Induktiv metode og tematisk analyse vart nytta i analyse prosessen, der tre tema utmerka seg gjennom dei empirinære kodane. Dette var leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og refleksiv kompetanse. I desse tre tema sorterte eg dei kompetansane som styraren opplevde hadde endra seg mest gjennom tilskottsordninga.

Informantane hadde opplevd ei endring i leiarane sin kompetanse knytt til det å leie utviklingsarbeid. I tillegg opplevde styrar at leiargruppa i barnehagen hadde fått ei felles fagleg forankring som gjorde at dei drog utviklingsarbeidet meir i same retning. Legitimitet og autonomi hadde vore med på å forankra ordning betre og personalet kjende eit større eigarskap til problemstillingane når dei fekk medverke i prosessen med å kartlegge utviklingsbehovet. Fagdagar og lærande nettverk med aksjonslæring og utprøving av ny praksis, vart opplevd som nyttig og utviklande. Både sjølvrefleksjon kring utøving av eigen praksis og kritisk refleksjon knytt til barnehagen og kollektive tema, var viktig for å løfte både kompetansen og kvaliteten i barnehagen.

Tema og datamaterialet vart deretter drøfta på bakgrunn av teori og tidlegare funn.

Emneord: Regional kompetanseordning, nasjonale kompetansereformer, barnehagebasert kompetanseutvikling.

Abstract

The Regional Competence Scheme is a grant scheme initiated by the Ministry of Education to strengthen collective competence in kindergartens and create an equitable kindergarten offering of high quality throughout the country. The scheme started in 2019 and is anchored in several documents, including *the Guidelines for the Grant Scheme for Local Competence Development in Kindergarten and Primary Education (2021)* and *Kindergarten for a New Era - National Kindergarten Strategy towards 2030 (2023)*.

In this study, the motivation for the topic has been to look more closely at how the grant scheme helps to strengthen the collective competence of kindergartens. The research question is formulated as follows:

What forms of competence do kindergarten directors perceive that the regional competence scheme contributes to strengthening?

To answer the question - a qualitative research design with a phenomenological approach to the data material has been used. During the spring of 2024, qualitative interviews were conducted with seven kindergarten directors. They elaborated being the leader of the kindergarten as a learning organization and what competence they perceived the staff gained through the kindergarten-based competence scheme

The analysis process was conducted by means of inductive methods and thematic analysis. Through the empirical codes, three themes stood out- leadership competence, pedagogical competence, and reflective competence. Within these three themes, I sorted the competences that the directors perceived had changed the most through the grant scheme.

The ownership to the development issues were experienced as increased as a result of anchoring the scheme better through legitimacy and autonomy and finally, the staff felt a higher sense of ownership of the issues, being involved in the process of mapping which needs to be developed.

To raise both competence and quality in the kindergartens, self-reflection on the practice as well as critical reflection related to the kindergarten and collective themes were important. This was obtained through professional development days and learning networks with action learning and testing of new practices. The themes and data material were then discussed based on theory and previous findings.

Keywords: Regional competence scheme, national competence reforms, kindergarten-based competence development.

Forord

Dess meir eg les, dess meir oppdagar eg kor mykje kunnskap som finnes. Dette har ført til ei danningstrekk med bratt læringskurve, som har gjeve meg mykje nyttig kunnskap.

Kunnskapen er knytt til det eg meina er viktigaste i livet, mennesket og barndommen. Draumen min er at vi saman kan styrke kompetansen og bygg tette band mellom ulike profesjonar, til beste for alle barn.

Fyrst vil eg takke dei barnehagane som har forma meg som pedagog og leiar heilt frå eg tok til i 1994. Takk også til dei fagfolk eg har møtt gjennom universitet og høgskular, som drøftar, stiller spørsmål, viser fram forskinga si og delar i lærande nettverk. Ei stor takk også til dei styrarane som villig har stilt til intervju, for å auke innsikta i den viktige jobben barnehagepersonalet gjer.

I tillegg fekk eg ein rettleiar som hadde tolmod og tok seg god tid til å hjelpe meg i prosessen. Takk for gode refleksjonar og ditt utanfrå blikk, professor Ådne Meling.

Ei stor takk til Anne-Marit Bae som har støtta, forstått, motivert, «pusha på» og delt tid og rom til forskning og studie med meg. Utan deg ville denne reisa vore svært vanskeleg.

Rundt meg har eg hatt støtte i kollegaer, familie og venner, som har hjulpet og heia. Dette betyr mykje i ein slik skriveprosess.

Dette studie har gjeve meg nye ferdigheiter, nye haldningar og ny kunnskap om ordninga, om å vere student og om å skrive litt meir akademisk. Med andre ord, mykje god kompetanse.

Til alle dyktige barnehagetilsette:

Du er
modigere
enn du vet,
sterkere
enn du tror, og
klokere enn du forstår.
Ole Brumm

Nina Ingeborg Følsvik

Desember 2024

INNHALD

Samandrag	ii
Abstract	iii
Forord.....	iv
TABELLAR.....	vii
FIGURAR OG BILDE	vii
1.0 INNLEIING	1
1.1 Problemstilling og forskings spørsmål.....	1
1.2 Bakgrunn for regional kompetanseordning	2
1.3 Voldamodellen	4
1.4 Tidlegare funn frå området	5
1.5 Sentrale omgrep	8
1.6 Oppbygging av oppgåva.....	11
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	12
2.1 Implementering av statlege satsingar.....	12
2.2 Kvalitet i barnehagen	14
2.3 Leiing	16
2.4 Lærande organisasjon	20
2.5 Lærande nettverk.....	21
2.6 Endring og utviklingsarbeid.....	26
2.7 Aksjonslæring.....	29
2.8 Implementering	30
2.9 Oppsummering	31
3.0 METODE.....	32
3.1 Kvalitative forskingsintervju.....	32
3.2 Rekruttering av informantar	34
3.3 Tematisk analyse	35
3.4 Reliabilitet og validitet	39
3.5 Generalisering.....	40
3.6 Forskingsetikk	41
4.0 FUNN OG ANALYSE	43
4.1 Leiingskompetanse	43
4.1.1. Leiing av utviklingsarbeid	45
4.1.2. Operativ kompetanse	50
4.2 Pedagogisk kompetanse	52
4.2.1. Inkluderande leik.....	53

4.2.2.	Mobbing og utestenging	55
4.2.3.	Digital kompetanse	57
4.2.4.	Språk og språkvanskar	59
4.3	Refleksiv kompetanse	60
4.3.1.	Sjølrefleksjon	61
4.3.2.	Kritisk tenking	63
5.0	DISKUSJON	66
5.1	Temaet «leiingskompetanse» i lys av teori og tidlegare funn	66
5.2	Temaet «Pedagogisk kompetanse» i lys av teori og tidlegare funn	75
5.3	Temaet «refleksiv kompetanse» i lys av teori og tidlegare funn	84
5.4	Svar på forskingsspørsmåla	87
6.0	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	93
	Litteraturliste	97
	VEDLEGG.....	106
Vedlegg 1	Godkjenning i SIKT	106
Vedlegg 2	Informasjon og samtykke	107
Vedlegg 3	Intervjuguide	112

TABELLAR

Tabell 2.1	Leiarroller fordelt på nivå og internt/eksternt arbeid.....	s.18
Tabell 3.1	Oversikt over informantane.....	s.34
Tabell 3.2	Utdrag frå koding.....	s.37
Tabell 5.1	Oversikt over teoretisk rammeverk knytt til tema.....	s.66

FIGURAR OG BILDE

Figur 1.1	Voldamodellen	s. 4
Figur 1.2	Kompetanse.. ..	s. 9
Figur 2.1	Nasjonale utviklingsprogram i implementerings kjede	s.13
Figur 2.2	Ulike kvalitetar i barnehagekvardagen	s.15
Figur 2.3	Energiforbruk i samarbeid	s.23
Figur 2.4	Ulike forhold som støttar lærande prosessar og aktivitetar.....	s.25
Figur 2.5	Variablar i kapasitetsbyggande og legitimerande plan og utviklingsarbeid	s.26
Figur 2.6	Enkel- og dobbelkretslæring	s.28
Figur 2.7	Aksjonslæringsspiralen	s.29
Figur 2.8	Implementerings brua	s.30
Figur 3.1	Tematisk analyse	s.35
Figur 4.1	Oversikt over tema og undertema	s.43
Figur 5.1	Tidslinje	s.74

1.0 INNLEIING

Regional kompetanseordning (Rekomp) er ei tilskotsordning initiert av Kunnskapsdepartementet (KD) og administrert av Utdanningsdirektoratet (Udir). Målsettinga med Rekomp er at den skal styrke den kollektive kompetansen i barnehagen og skape eit likeverdig barnehagetilbod av høg kvalitet i heile landet (Udir, 2023b). Statsforvaltaren i Møre og Romsdal administrerer tilskotsordninga på fylkesnivå og har ansvar for å tildele kompetansemidlane frå Udir, knytt til søknad frå regionråda. Regionråda består av nærliggande kommunar som samarbeider, og der ein av kommunane vert valt ut til å vere leiar for regionrådet. I Møre og Romsdal er det fire slike. Dette er Søre Sunnmøre, Nordre Sunnmøre, Romsdal og Nordmøre. Regionråda inngår partnerskap med ønska universitet eller høgskule (UH) og samarbeider med desse om søknad på kompetansemidlar frå Udir. Når regionråda får tildelt midlar, vert det gjort ei tildeling pro rata, utifrå fastlagde retningslinjer og knytt til dei tiltaka det er søkt på. I Møre og Romsdal er det tre UH-institusjonar som er direkte involvert i partnerskap med dei fire regionråda. I eit samfunnsperspektiv er dette altså ei ordning i oppvekstsektoren som involverer partnerar frå mange ulike organisasjonar.

Motivasjonen for å gå inn i dette temaet var å prøve å forstå på kva måtar tilskotsordninga styrkar barnehagane sin kollektive kompetanse, men også korleis styrarane opplever å implementere ei slik ordning i barnehageprofesjonen.

1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Rammeplan for barnehagar legg føring for at barnehagen skal vere ei pedagogisk verksemd (Udir, 2017, s. 37). For å få til dette må barnehagen vere ein lærande organisasjon (Udir, 2022c). Utdanningsdirektoratet syner til barnehagebasert kompetanseutvikling som ein god måte å vidareutvikle den kollektive kompetansen i barnehagen (Udir, 2022c). Styrar er ansvarleg for å skape rammer for at barnehagen kan vere ein lærande organisasjon.

Når vi vidare i oppgåva skal ta for oss *leiargruppa* i barnehagar, meiner vi styrarar og dei pedagogiske leiarane. *Personalgruppa* er eit større omgrep og består av både leiargruppa, barnehagelærarar utan leiaransvar, fagarbeidarar og assistentar.

Intervjua vart gjennomført med sju barnehagestyrarar knytt til eit regionråd i Møre og Romsdal. For å kome djupare inn i temaet nytta eg kvalitative intervju og denne metoden vil eg kome nærare inn på i kapittel 3.

Problemstillinga vart formulert slik:

Kva former for kompetanse opplever barnehagestyrarar at regional kompetanseordning medverkar til å styrke?

Forskingsspørsmåla var følgjande:

- 1) Kva konsekvens har kompetanseordninga på leiing av barnehagen som lærande organisasjon?
- 2) Kva konsekvens har kompetanseordninga på personalgruppa si utvikling?
- 3) Kva konsekvens har kompetanseordninga på kvaliteten i tilbodet til barna?

Eg nytta forskingsspørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 3) (Stokken et al., 2022, s. 152–153) og relevante underspørsmål, for å få eit djupare innblikk i kompetansar som styrarane opplevde at barnehagen og personalgruppa tileigna seg gjennom å delta i tilskotsordninga. Samstundes er det viktig å peike på at svara reflekterer styrarane si oppleving, og at personalgruppa som heilskap vil kunne ha andre opplevingar knytt til ReKomp.

1.2 Bakgrunn for regional kompetanseordning

Barnehagelova (Lovdata, 2005) kom til i 1975 og var med på å bygge opp barnehagetradisjonen som vi har i dag. I 1995 kome ei revidert utgåve av barnehagelova, som stadfesta at barnehagen skulle vere ei pedagogisk verksemd. Deretter kom *Rammeplan for barnehagar* i 1996, som vart revidert i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). I statsbudsjettet i 2006 sette regjeringa av 60 millionar kroner for å satse på kompetanse i barnehagane (NOU 2022:13, s. 40). Barnehageforliket kom i 2013, der barnehagane vart flytta over til Kunnskapsdepartementet med eit ynskje om at ein skulle sjå barnehage og skule som eit heilskapleg utdanningsløp. I tillegg såg regjeringa behov for å involvere kommunane meir i arbeidet med livslang læring, for å bygge eit sterkare samfunn og nå dei ambisiøse måla som var sette (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Tre internasjonale organisasjonar har fremja visjonen om livslang læring og utdanning for alle. Dette er UNESCO, Europarådet og OECD. Tidleg på 2000-talet blei det sett fokus på å gjere seg nytte av kvart enkelt individ sine ressursar, der ein også forventar at den enkelte tok meir ansvar for eiga læring (Arbo, 2022). UNESCO skriv at utdanning er prosessen med å legge til rette for kunnskap, ferdigheiter, verdiar, tru og vanar, som kan hjelpe oss å forhandle om livet, utdanning og læring (UNESCO, 2019, s. 23 eiga omsetting). Denne utdanninga startar alt i

barnehagen og skal vere med på å jamne ut store skilnadar ved å «sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager» (St.meld.nr.41, 2009, s. 6).

Framover på 2000-talet har det kome ei rekke sentrale dokument som legg føringar for eit likare barnehagetilbod for alle barn, med fokus på auka kompetanse og kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2022). I tillegg har Kunnskapsdepartementet gitt ut strategien *Barnehage mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2021) og *Barnehage for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023) som mellom anna igjen løfter fram barnehagen som ein del av utdanningsløpet. Den framhevar at barnehagen skal vere eit tilbod for alle, bygd på kompetanse og kvalitet.

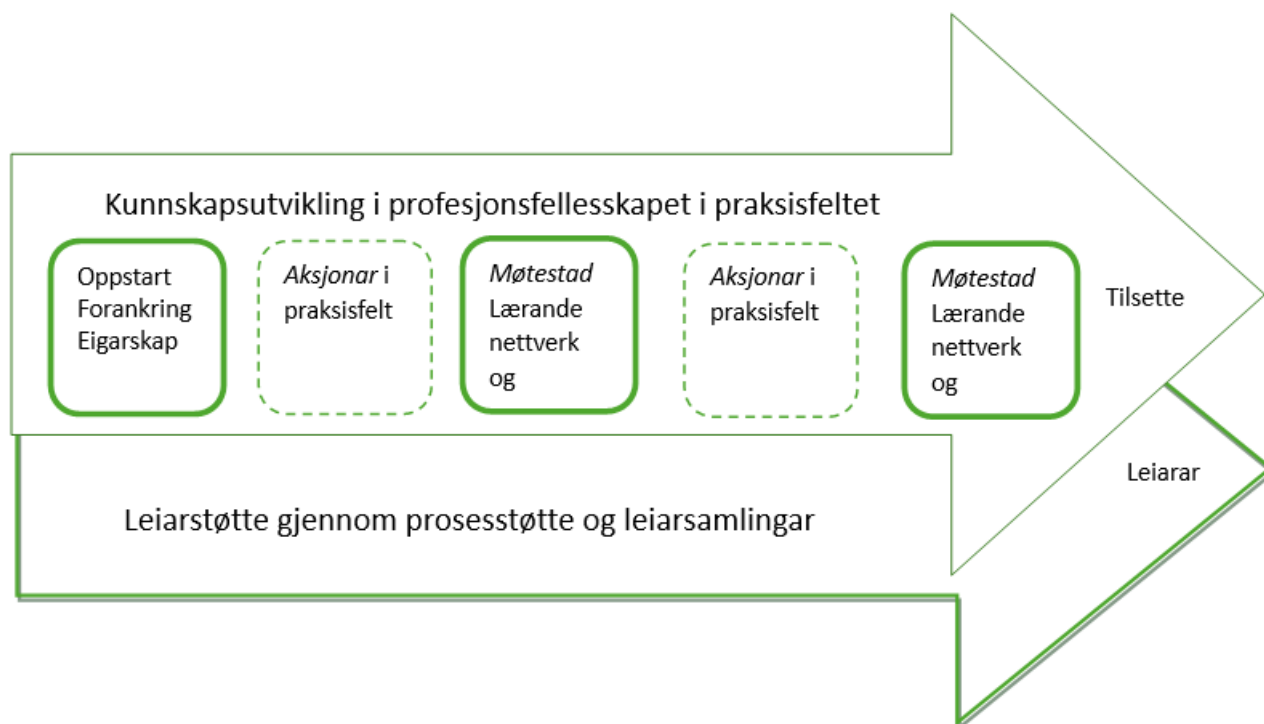
I februar 2024 kom rapporten *Et jevnere utdanningsløp* (Kunnskapsdepartementet, 2024a). Denne syner at det norske utdanningssystemet er svært viktig i arbeidet med å gjere skilnadane i levekåra mindre i barn og unge sin oppvekst. Regjeringa ser skular og barnehagar som viktige arenaer for å setje i verk tidleg innsats, for å hindre utanforskap og fråfall i skulen. Ekspertgruppa foreslår i rapporten «å øke kvaliteten i barnehager gjennom styrket profesjonsutvikling av ansatte» (Kunnskapsdepartementet, 2024a, s. 3).

Trass i at den norske barnehagekulturen står sterkt finst det signal i forskinga på at den norske barnehagen i mange tilfelle har låg til middels kvalitet, på lik linje med mange andre land (Bjørnstad & Os, 2018). Det vi i Noreg har skåra høgt på, ifølgje forskinga, er at vi tilbyr barnehageplassar til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2024a, s. 31). Føremålet med barnehagebasert kompetanseutvikling er at det skal vere eit verkemiddel for å heve den kollektive kompetansen i profesjonen, for å få til eit likare barnehagetilbod.

Regional kompetanseordning (Rekomp) vart sett i verk rundt 2019 og vi finn i dag ulike måtar å gjennomføre tilskotsordninga på i Noreg. Samstundes har Kunnskapsdepartementet lagt nokre føringar gjennom *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehager og grunnskoler* (Lovdata, 2021). Her kan vi lese at «Det er et overordnet mål å styrke kunnskap og kompetanse som bidrar til et likeverdig tilbud og fremmer utvikling, læring og trivsel hos alle barn og unge, og sikre at samiske perspektiver blir ivaretatt i barnehage og skole» (Lovdata, 2021, pkt.1).

1.3 Voldamodellen

Regionråda i Møre og Romsdal organiserer seg på litt ulike måtar, men har også nokre felles trekk. Mellom anna nyttar dei felles strategi, knytt til den såkalla Voldamodellen (figur 1.1) som er utarbeidd av Høgskulen i Volda.



Figur 1.1 Voldamodellen (Eigen illustrasjon basert på Buset, 2019)

Denne har to løyper. Ei for profesjonsfellesskapet (farga lys grøn) og ei for leiarane (farga mørk grøn). Tanken med denne strategien er å skape ein oversiktleg struktur som er fagleg og forskingsbasert grunngeven i aksjonslæring (Bøe & Thoresen, 2019, s. 55; Dons & Mørreaunet, 2019, s. 221), lærande nettverk og dialogkonferansemodellen (Lund et al., 2010; Udir, 2022b).

I denne regionen består møtestadane av fysiske eller digitale leiarsamlingar, fysiske fag- og nettverksdagar, samt fysiske og digitale utviklingsmøter i lærande nettverk på tvers av fleire barnehagar og Høgskulen i Volda. Til mellomarbeid mellom slike samlingar, gjennomfører barnehagane aksjonar som er med på å utvikle praksis i personalgruppa. Undervegs i prosessen reflekterer barnehagane over eigen praksis gjennom til dømes skjemaet «Gjort, lært og lurt» (Tiller & Gedda, 2017, s. 29). Alle barnehagane i regionen har fått tilbod om å delta i tilskotsordninga, sidan kommunane gjerne ynskjer å løfte heile den kollektive kompetansen i

sektoren. I rapporteringa til Statsforvaltaren (Udir, 2023a) kan vi lese at Høgskulen i Volda var involvert i partnerskap med 183 private og kommunale barnehagar frå Søre Sunnmøre, Nordre Sunnmøre og Romsdal, i 2022-2023.

1.4 Tidlegare funn frå området

Eg søkte i følgjande databasar etter forskning på området: Oria, Bravo, ERIC, Idunn, JSTOR-Education, NIFU, Nordic Base of Early Childhood Education and Care, EBSCOhost, Google Scholar og Taylor & Francis. Eg nytta søkeord og søkestrengar som mellom anna kindergarten OR preschool OR "early childhood education" OR "early childhood education and care", "staff education", "kindergarten reform" OR "reform preschool". Dette gav store mengder forskning som ikkje alltid var like treffande for temaet for mi problemstilling. Andre søkeord eg nytta var regional kompetanseordning, barnehagebasert kompetanseordning, kompetanse og personale. Alle desse gav større mengder funn knytt til norsk forskning. Eg nytta WBSCOhost med engelske søkeord for kompetanse, personale, barnehage, førskule, reform og tilskotsordning. Det viste seg å vere utfordrande å finne forskning på tilskotsordningar som svarer til den politisk initiert kompetansereformer som Rekomp er, i andre land. Eg fann derimot ulike typar reformar frå Europa, Kina, USA og England knytt til barn sin oppvekst, knytt til utjamning av sosiale skilnadar, knytt til barn med behov for ekstra støtte og så vidare. Samstundes fann eg også ein del forskning på ulike typar kompetanseutvikling i Noreg, knytt til lek, språkutvikling, lærande organisasjon og kvalitet. Kunnskapsdepartementet brukar fleire av desse forskingsarbeida nytta til å forankre Rekomp i sentrale dokument.

Utdanningsdirektoratet innhentar også årleg rapportar frå ordninga, og gjev informasjon om kva tildelingane vert nytta til. Statsforvaltaren i det regionale nivå får tilsendt rapportane frå det kommunale nivået, som rapporterer på tiltaka saman med barnehagane og UH-sektoren. (Udir, 2023a).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har samanfatta 2022 rapporteringa frå alle tre tilskotsordningane i heile landet (Smedsrud et al., 2022, s. 12). Her kjem det mellom anna fram at det i det kvalitative materialet er vanskeleg å sjå korleis leiarane har forankra tiltaka i dei enkelte einingane. Det vert rapportert at det oftast skjer ved at personalet får uttale seg om kva dei meina er eit kompetansebehov. Når det gjeld måla kan det sjå ut som at det er lettare å skrive kva måla er, framfor å seie kva konkret ein ser ein oppnår gjennom måla. Ser vi særskilt på Rekomp, kan vi sjå at NIFU konkluderer med at eigarar og

deltakarar har god forståing for det arbeidet som skal gjennomførast, men at UH-sektoren har problem med å forstå det barnehagebaserte utviklingsarbeidet (Smedsrud et al., 2022, s. 12).

Statsforvaltaren i Møre og Romsdal gav meg tilgang til rapporten på tilskotsordninga som vart gjort knytt til år 2022/2023(Udir, 2023a). I denne rapporten finn vi blant anna omtale av dei tre regionane som Høgskulen i Volda er i partnerskap med, og der vi finn statistikk og kvalitative tilbakemeldingar. Det kan til dømes vere talet på deltakarar, kva tiltak som er sett i verk og om dei opplever at dei har nådd måla. Frå kommunane der informantane til denne oppgåva er henta, kan vi lese at mange deltakarar opplever at partnerskapet og det arbeidet som vert gjort av barnehagane vert sett på som svært viktig bidrag for den kollektive kompetanseutviklinga. I rapporten kan vi også lese at *gjort, lært, hurt metoden* (Tiller & Gedda, 2017, s. 29), vert trekt fram som godt verktøy for felles refleksjon i arbeidet. I tillegg til ordinære aksjonar og utprøvingar har pedagogar og styrarane hatt leiarsamlingar, som har støtta dei i å utvikle seg som leiarar og bygge gode lærande organisasjonar. Overordna trekker det kommunale nivået fram Voldamodellen og organiseringa av tilskotsordninga som viktig. Godt partnerskap, tydeleg kommunikasjon og at barnehagane formar eiga problemstilling for å eige utviklingsarbeidet, har vore gode grep for å nå målsettingar i tiltaka (Udir, 2023a). Denne rapporten viser til same periode som eg gjorde intervju for den føreliggjande studien, og eg kunne derfor samanlikne mine egne funn med rapporteringa til statsforvaltaren.

Store reformer, som til dømes regional kompetanseordning, er ifølgje Aberback og Christensen (2014, s. 14) krevjande å setje i system. Dei har analysert 3 reformar og gjort funn som syner at små reformar kan lykkast, men større reformer kan vere meir sårbare. Reformar er ifølgje dei, avhengig av ein god leiar i prosessen og implementeringa, for at ein skal lykkast med endringane. Eit moment som også vert teke fram av Aberback og Christensen er kva kriterier ein bør bruke når ein skal vurdere om ei reform er vellykka eller mislykka. Eit moment som kjem fram som teikn på at reforma ikkje er vellukka, er når ei omorganisering av reforma skjer før den er skikkeleg implementert (Aberbach & Christensen, 2014, s. 12 eiga omsetjing). Denne forskinga er relevant når ein no er på veg inn i ei omstrukturering knytt til dei tre ordningane regional kompetanseordning, desentralisert kompetanseordning og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis. Tilskotsordninga for kompetanseutvikling i barnehagar, grunnskulen og i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis skal i 2026 verte slått saman til éi tilskotsordning, i ei stor reform. Dette er for å bygge ned skiljet mellom dei og sjå samanhengar mellom barnehage og skule. Det kunne vore spanande i

framtida å forske på om denne endringa vert til beste for kommunane eller det enkelte barnet i barnehagar og skule.

OECD (2020) har gitt ut ein studie om kvalitet i opplæring i tidleg barndom i 9 land, knytt opp mot arbeidsstyrken i barnehagane. Utdrag av rapporten konkluderer med at skal vi oppretthalde god kvalitet i barnehagen er kontinuerleg, fagleg utvikling av personalet viktig. Vidare ser rapporten på korleis ein kan redusere stress og auke trivsel på arbeidsplassen for å ivareta dyktige medarbeidarar. Det å tiltrekkje, behalde og utvikle kvalifisert personale er sentralt for å behalde kompetanse og auke kvalitet (OECD, 2020). I Norge har ein følgd opp dette med strategien *Barnehage for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023). Likevel ser vi at profesjonen har problem med å utdanne nok pedagogar og behalde personale som tek vidareutdanning som mastergrad eller liknande. Dette har resultert i ein strategi for rekruttering (Kunnskapsdepartementet, 2024b).

Manning et al. (2017) har gjennomført ei studie der 82 uavhengige artiklar, knytt til temaet «relasjonen mellom barnehagelæraren sin kompetanse og kva den har å seie for kvalitet for barnehage og læringsmiljø». Dei finn at desse artiklane hadde tydelege funn som synte at høgare kvalifiserte lærarar hadde signifikant positiv betydning for kvaliteten på barnehagetilbodet (Manning et al., 2017). Artikkelen viser også at «Dårleg utdanning og omsorg i tidleg barndom kan være skadeleg for utviklinga til barn, da det kan føre til dårlege sosiale, emosjonelle, pedagogiske, helsemessige, økonomiske og atferdsmessige resultat» (Manning et al., 2017, s. 6–7 eiga omsetting). Denne forskinga viser behovet for å styrke den kollektive kompetansen i barnehagen.

Styrarperspektivet omhandlar då «å planlegge, strukturere og fordele ressurser» (Gotvassli, 2019, s. 36) for at personalet skal få handlingsrom til å utvikle seg sjølv og organisasjonen. Velferdsstaten i Noreg set store krav til barnehageprofesjonen og eit sentralt omkved er at alle skal sikrast likeverdige levekår (Damsgaard & Eide, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2024a). Samtidig viser forskning at nyutdanna lærarar opplever stor skilnad mellom utdanninga si og dei praktiske arbeidskrava som ventar dei når dei tek til i yrket. Gapet mellom intensjonane og kvardagen vert av mange opplevd som krevjande seier Damsgaard og Eide (2012). Stadig krysspress mellom profesjonsidealet og avgrensingar i rammefaktorar, som til dømes tidsressurs, menneskeressurs og møtearenaer, vil vere med på å påverke effekt av kompetanseutvikling, til dømes i ei slik tilskotsordning som ReKomp. Då ordninga skal ha eit dobbelt formål der den praksisnære kontakta mellom barnehagane og UH-sektoren også skal hjelpe UH-sektoren å

utvikle eige studietilbod, understrekar slik forskning behovet for partnerskap på tvers av organisasjonane. Krav og forventingar frå samfunnet er også aukande for dei som har vore i yrket over mange år.

Vidare er det gjort forskning knytt til barnehagen som lærande organisasjon og kva verknader profesjonell læring har på kvalitet. Ein kan lese i artikkelen til Knaben & Wadel at «funnene peker på felles refleksjon som et sentralt kjennetegn ved en lærende barnehage» (Wadel & Knaben, 2022, s. 261 eiga omsetting). Dei peikar på at barnehagane har utfordringar med å ta felles refleksjon inn i sin daglege praksis og at det difor vert vanskeleg å vere ein lærande organisasjon fult ut (Wadel & Knaben, 2022, s. 261 eiga omsetting).

SINTEF har gjort ei følge-evaluering knytt til *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Udir, 2021), der dei har forska på Regional ordning for kompetanseutvikling fram til 2022. Evalueringa syner at deltakarane er nøgde med den barnehagebaserte kompetanseutviklinga som skjer gjennom Rekomp. Rapporten konkluderer med at nettverksstyring kan ha nokre svakheiter, men at god leiing og struktur er viktig, og støttar opp under strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Udir, 2021, s. 30). Sentrale tema i denne rapporten er lærande nettverk, partnerskap og samarbeidsforum. Eit av funna handlar om at ordninga har vore med på å føre barnehageeigar og universitet og høgskular tettare saman i partnerskap. I tillegg fann forskarane ut at ordninga var ein viktig faktor knytt mot kompetanseutvikling, men at ordninga også kunne vere med på å forsterke forskjellane mellom barnehagane. Dette var fordi barnehagar som hadde sterk læringskultur såg ut til å få mest ut av tiltaka. Barnehagane ga uttrykk for at det var motiverande å vere med i utviklingsarbeid som dei kunne sjå resultat av. Dei opplevde også at det var positivt å samarbeide med universitet og høgskular. I personalrettleiing vart det trekt fram at gjennom kollektiv refleksjon, vart det bygde felles forståing og eit felles profesjonsspråk. Elles seier rapporten at det er viktig med forankring, god struktur og god leiing av utviklingsarbeidet. Utfordringane var knytt til fråvær og utskiftingar i personalgruppa, samt rammer til å gjennomføre langsiktige prosessar. Eit anna funn var at det var krevjande for enkelte statsforvaltarar å administrere ordninga (Udir, 2021, s. 30–32).

1.5 Sentrale omgrep

Det er naudsynt å definere nokre sentrale omgrep som er knytt til tilskotsordninga.

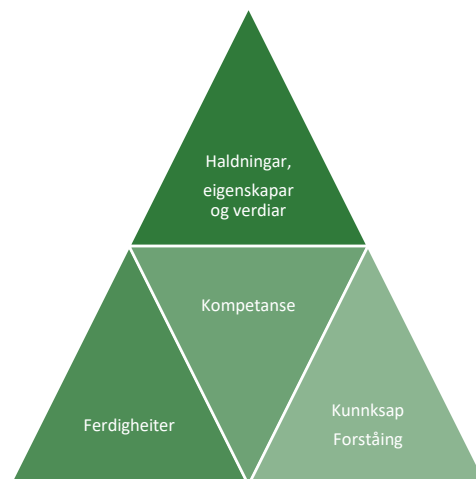
Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) er ei tilskotsordning der regionar kan søke kompetansemidlar for å gjennomføre tiltak som skal utvikle den kollektive kompetansen innanfor kartlagde kompetansebehov i barnehagen. Ordninga «skal bidra til at

barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling» (Smedsrud et al., 2022). Gjennom ordninga ynskjer kunnskapsdepartementet å løfte barnehagestilsette sin kompetanse, gjere barnehagetilboda likare og auke kvaliteten i tilbodet (Lovdata, 2021). I oppgåva vil også kompetanseordninga, tilskotsordninga elle ordninga vere nytta som forkorting.

Barnehagebasert kompetanseutvikling er utviklingsarbeid som involverer heile personalet, og som går føre seg i den enkelte barnehage. Den handlar om å auke både den individuelle og den kollektive kompetanse i personalgruppa. I tillegg kan ein gjennom lærande nettverk og partnerskap med andre barnehagar og UH-sektoren, dele og auke kompetansen på tvers av organisasjonar. (Udir, 2022c).

Kompetanse. Omgrepet kompetanse står sentralt i denne oppgåva og viser til å kunne tileigne seg og ta i bruk kunnskap og ferdigheiter for å løyse og meistre utfordringar i ulike kjende og ukjende samanhengar. Kompetanse inneber også at ein må også ha ei forståing og ei evne til å reflektere over eigen praksis (Udir, 2022a).

For å få ei tydelegare innsikt i kva kompetanse inneheld av komponentar, har eg nytta meg av modellen *Fremtidige kompetansebehov I*. (NOU 2018:2, s. 15).



Figur 1.2 Kompetanse (Eigen illustrasjon basert på NOU 2018:2, s. 15)

Figuren syner tre komponentar som må vere tilstades når ein snakkar om kompetanse. Desse er; *kunnskap* og det å ha *forståing* for kunnskapen, *ferdigheiter* til å utøve arbeidet, *samt haldningar, eigenskapar og verdiar*. Eit døme på dette kan vere ein barnehagestilsett som har kunnskap om barns medverknad, men manglar eit godt barnesyn (haldningar og verdiar knytt

til barndomen). Denne medarbeideren vil kunne tileigne seg ferdigheiter som kollegaer brukar for å få barna til å medverke, men vil til dømes kunne overkjøre og underkjenne barn si meining i aktiviteten. Dette syner at kompetanse ikkje er implementert før alle tre komponentar er reflektert over og vert utøvd i praksis.

Ferdigheitene kan delast inn i kognitive ferdigheiter, sosiale ferdigheiter og emosjonelle ferdigheiter. Sjølv om ein deler ferdigheitene opp på denne måten, vil dei heile tida henge tett saman. Det kognitive handlar om ferdigheiter knytt til lese, skrive, matematikk og så vidare, men også kritiske tenking kjem inn her. Sameleis kjem analyse og korleis vi løyser problem, inn under denne kategorien. Evna til å samarbeide og bygge relasjonar, kjem inn under dei sosiale ferdighetene. Her er kommunikasjon, konflikthandtering og tillit sentrale stikkord. I dei emosjonelle ferdigheitene kan ein legge motivasjon, sjølvdisiplin og evna til å halde ut (NOU 2018:2, s. 15). Haldningar, verdiar og eigenskapar ein har vil som vist over også påverke kompetansen ein tileignar seg.

Kollektiv kompetanse omtalar Kirkhaug som sosial kapital og denne finn stad på gruppenivå og organisasjonsnivå. Der ulike personar vert sett saman som ei gruppe vil ulik fagbakgrunnar vere med på å gi ny og utvida kompetanse på tvers av fag og meiningar (Kirkhaug, 2022, s. 109).

Organisasjonskompetanse omhandlar evna til å løyse dei oppgåver som finst i organisasjonen. Kirkhaug definerer organisasjonskompetanse som «summen av medarbeidernes og gruppens kompetanse, teknologi, organisasjonsløsninger, beslutningssystemer, koordineringsmekanismer, kommunikasjonssystemer og kultur» (Kirkhaug, 2022, s. 109).

Rammefaktorar i barnehagen er gjerne knytt til tid, bemanning og økonomi. I denne studien har eg valt å trekke fram desse tre rammefaktorane, sidan det er desse styrarane ofte er mest opptekne av. Desse rammefaktorane påverkar barnehagebasert kompetanseutvikling anten negativt eller positivt og heng tett saman. Fleire styrarar ynskjer auka eller tilfredsstillande bemanning, men dette vil medføre ekstra kostnad. Auka bemanning vil gi betre tid til barna, til å prøve ut nye måtar å arbeide på, tid til planleggingsmøter og refleksjon. Økonomi kan også vere ein faktor som påverkar positivt eller negativt. Får barnehagen tilført midlar frå tilskotsordninga vil dette kunne verte nytta til innkjøp av faglitteratur, rekvisittar til pedagogiske aktivitetar eller til vikarar når ein skal delta på eller legge til rette for ulike møtearenar.

1.6 Oppbygging av oppgåva

I dei føregåande delkapitla har vi sett at internasjonale organisasjonar som OECD, UNESCO og Europarådet har, gjennom forskning og internasjonale samarbeid, lagt føringar for livslang læring og utjamning av sosiale forskjellar. I Noreg vidarefører Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet dette i styringsdokument som statsforvaltaren og kommunar held fram å forankre ute i barnehagane.

I kapittel 2 gjer eg greie for det teoretiske rammeverket for studien, og behandlar særleg tematikkar som kvalitet, leiing og lærande organisasjonar.

I kapittel 3 gjer eg greie for forskingsdesign, informantar, innsamling av empiri og val av metode. I tillegg kjem eit innblikk i arbeidet med empirien, koding og analyse. Reliabilitet og etikk i forskning vil eg også kome nærare inn på.

I kapittel 4 rapporterer eg frå intervjua som eg gjennomførte, og forklarar korleis eg strukturerte desse i temaa leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og reflektiv kompetanse. I Kapittel 5 drøftar eg så desse funna opp mot det teoretiske rammeverket i Kapittel 2, samt opp mot funn frå tidlegare forskning og politiske dokument. Eg svarer også på dei tre forskningsspørsmåla i eit eige avsnitt i Kapittel 5. Til sist gjer eg ei kort oppsummering og samanfatting av konklusjonar knytt til problemstillinga, i Kapittel 6.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet skal vi sjå nærmare på ulike teoretiske perspektiv for å belyse tilskotsordninga og det som skjer i barnehagane gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling.

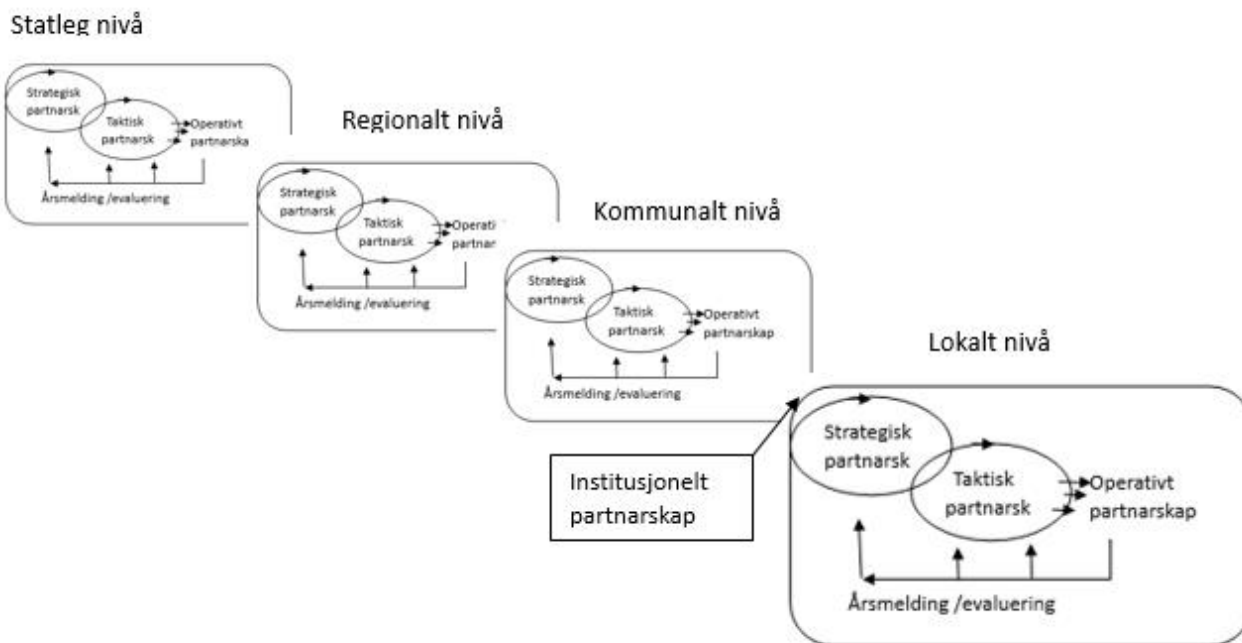
Omgrepet forforståing inneheld både teori, erfaringar, verdiar og haldningar til praksisfeltet, filosofiske tankar og anna erverva kunnskap knytt til det vi ynskjer å forske på (Nilssen, 2014). Dette understøttar Gadamer (2012, s. 302) i den hermeneutiske tradisjonen, der han hevdar at vår forforståing er med på å påverke korleis vi tolkar noko. Samstundes så vil denne fortolkinga påverke vår vidare forståing. Dette skjer i ein vekselverknad, der ein prøvar å forstå delar i lys av heilheita eller heilheita i lys av delane (Irgens, 2020, s. 134). Med andre ord må ein i slike datainnsamlingar vere medviten om eigen ståstad og prøve å skilje mellom det å vere profesjonsutøvar og forskar (Mangset et al., 2024). Eg som skriv denne studien er farga, både av å ha arbeidd som barnehagestyrar, og av å ha kjennskap til eit bestemt utval av teoretiske modellar og omgrep.

Fyrst nyttar eg Amdam (2022) sin modell *Nasjonale utviklingsprogram i implementeringskjeder*, for å visualisere kompleksiteten med tilskotsordninga. Deretter nyttar eg teori knytt til kvalitet, leiing og leiing av lærande organisasjonar som bakteppe til barnehagestyraren sit arbeid med å leie kompetanseutviklinga. Sist i kapitlet behandlar eg teori knytt til psykologisk tryggleik, endring og utviklingsarbeid, aksjonslæring og implementering av ny praksis i barnehagen.

2.1 Implementering av statlege satsingar

Modellen *Nasjonale utviklingsprogram i implementeringskjeder* av Amdam (2022, s. 222), synleggjer korleis ei slik kompetanseordning kan setjast i system.

Figuren til Amdam, bygger på ISTOL modellen som inneheld institusjonelle-, strategiske-, taktiske- og operative element, i samspel med læringsprosessar. Legitimiteten kjem mellom anna frå statleg nivå, i form av lover, føreskrifter og andre statlege føringar. I tillegg må dei ulike nivåa medverke i prosessar som gjer at legitimiteten forplantar seg nedover i nivået.



Figur 2.1 Nasjonale utviklingsprogram i implementeringskjeder (Egen illustrasjon basert på Amdam, 2022, s. 222)

Mykje kan likevel gå feil på vegen, og då kan omgrepet «bohica» eller «bend over here it comes again» (Jacobsen, 2018, s. 127), vere ein strategi som vert enkel å ta i bruk. Sentrale personar i prosessen som skal startast opp kan velje å prioritere vekk det strategiske og det taktiske nivået. Dersom dette gjelder barnehagar, vil dei då kunne ha vanskar med å få til gjennomføringa i den operative delen. Med andre ord er det strategiske partnerskapet avhengig av at leiarane og personalet saman, skaper legitimitet til Rekomp. Legitimitet handlar om å skape felles forståing, støtte og aksept for den endringa som skal skje (Knudsen, 2021).

I modellen til Amdam (2022) handlar det taktiske partnerskapet om planlegging og å finne den ideelle balansen mellom det visjonære, ønskelege, realistiske og praktiske. Her må ein også skape aksept og legitimitet for eit felles handlingsprogram. Den operative planlegginga og framdrifta er i nær tilknytning til det operative partnerskapet. I planlegginga må ein styrke produksjonen og fremje framdrifta og sikre at ressursane vert nytta på ein god måte. Det operative partnerskapet er difor der ein vert einige om den bindande planen som skal beskriv dei konkrete tiltaka og aktivitetane. Gjennomføringsevne er sentralt i prosessane og undervegs skjer evaluering og rapportering i dei ulike nivåa i modellen (Amdam, 2022, s. 222).

I prosessen mellom dei ulike nivåa er gode partnerskap sentrale. «Aktørane skal vere likeverdige og må erkjenne at dei er gjensidig avhengig av kvarandre for å løyse problem og

tilfredsstillende behov i samfunnet» (Amdam, 2022, s. 222). Det har for mange vore krevjande å endre rolleforståinga knytt til å vere partner, og ein har måtte gjort forventningsavklaringar for å understreke at alle partar har likt ansvar i til dømes lærande nettverk. Frå litteraturen kan ein sjå at det å samarbeide på tvers av organisasjonar og aktørar gjerne vert omtala som multi-actor governance (Langholm, 2022; Røiseland & Vabo, 2008, s. 90).

I Amdam sin modell vil koordinatorar frå høgskular og universiteta som deltar i ei ordning som Rekomp i hovudsak vere involvert i det operasjonelle partnerskapet på alle dei fire nivåa og i det institusjonelle partnerskapet. Dei vitenskaplege tilsette ved høgskular og universitet som er med i Rekomp vil i hovudsak vere knytt inn mot lokalt nivå, altså barnehagen. Modellen synleggjer at kompetanseheving gjennom ei ordning som Rekomp ikkje kan sjåast på som lausriven, men som eit samspel mellom fleire nivå og fleire partar. Det blir altså snakk om ei veksling mellom ovanfrå-og-ned-politikk og nedanfrå-og-opp-politikken, som kan vere vanskeleg å få til i slike ordningar. Samstundes hevdar Amdam at det kan vere vanskeleg å få til gode endringar på lokalt nivå, dersom ein ikkje har ein konstruktiv ovanfrå-og-ned-politikk (Amdam, 2022, s. 216). I regional kompetanseordning har Kunnskapsdepartementet (2021) prøvd å støtte denne balansen ved å lage ei føreskrift med retningslinjer der det er felt ned klare mål og forventningar knytt til tildeling av midlar til tiltak. I målsettinga som skal skape legitimitet, kan ein sjå at kompetansen skal styrkast gjennom barnehagebasert utviklingsarbeid og partnerskap. (Lovdata, 2021). Det er også tenkt at Rekomp skal ha eit dobbelt formål, då den i tillegg til å støtte barnehagebasert utvikling skal gjere lærarutdanningane meir praksisnære. Eit anna mål i ordninga er at ein skal få eit likare barnehagetilbod med høg kvalitet.

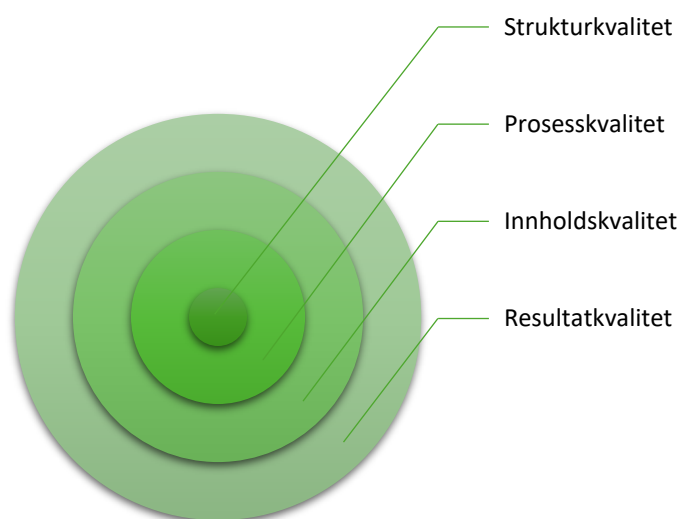
2.2 Kvalitet i barnehagen

Styringsprinsippet *New public management* (NPM) har hatt stor påverknad på kommunesektoren, inkludert barnehagedrift. Kommunane har nytta denne forvaltnings- og leiarfilosofien for å setje fokus på mål, resultat og utnytting av ressursar. På den måten har kommunar effektivisert tenestene, gjort tilboda meir målbare, samt redusert kostnadane av drift (Moen & Granrusten, 2019, s. 115). I ein artikkel skrivt av Eriksen (2001) hevdar han at NPM har gitt nye verktøy basert på marknadsmodellar for vurdering av risiko og kostnad til statlege institusjonar. Desse er meint å forbetre og transformere sektoren. Eriksen (2001) hevdar at regjeringa innførte NPM i 1987, som metode for målstyring i alle statlege institusjonar. NPM Forsking viser likevel at NPM åleine ikkje transformerer sektoren. Ein kombinasjon av god struktur og transformasjonsleiing er nyttig når ein skal leie reformer godt. Leiaren må kunne samarbeide og kommunisere godt med sine medarbeidarar (Eriksen, 2001, s. 33).

I norske barnehagar har kvalitet fått større fokus siste åra og ein har fått fleire målkrav mellom anna knytt mot tilrettelegging av særskild støtte og førebuing til skulestart. Etter kvart kan det sjå ut som at offentleg sektor i større grad går over mot *governance*, som er eit vidare omgrep på det å styre og utvikle. Demokrati, medverknad og legitimitet er sentrale stikkord i *governance*, saman med auka bruk av nettverk som ei arbeidsform for å løyse større samfunnsutfordringar (Langholm, 2022; Røiseland & Vabo, 2008).

Omgrepet kvalitet byrja å kome inn i barnehagesektoren på 1980-talet, men har kome sterkare inn etter kvart som krav og forventningar til sektoren har vorte større. I Rammeplan for barnehager (2017) står det at kvaliteten på barnehagetilbodet er eigar sitt ansvar. «For å kunne gi eit barnehagetilbod av god kvalitet, trengst det eit kompetent pedagogisk personale» (Udir, 2017, s. 15). Rammeplanen seier elles lite konkret om kva kvalitet er, men gjev retningslinjer for viktige moment i barns oppvekst og kva ein forventar at personalet gjer for å gi barna den gode oppveksten.

Gotvassli (2021) deler barnehagekvaliteten inn i fire kategoriar.



Figur 2.2 Ulike kvalitetar i barnehagekvardagen (Gotvassli, 2021, s. 41)

Strukturkvalitet omhandlar dei faktorane ein kan telje og måle i barnehagen. Dette femner til dømes om personalet sin kompetanse, rammer som mengd barn og personale, økonomi og areal til barna i det fysiske ute- og inne-miljø.

Prosesskvalitet er knytt til korleis ein praktisk utøver rammeplan, lovverk og andre offentlege planar som vedkjem barnehagefeltet. Prosesskvaliteten handlar om mellommenneskelege relasjonelle forhold mellom barn-barn og barn-vaksne og er mellom anna viktig for korleis barn trivst og føler seg inkludert, samt korleis barna opplever meistring og utvikling. Personalet har ei sentral rolle i å sjå det enkelte barnet sine behov og la det medverke i prosessen.

Innhaldskvalitet handlar om korleis det pedagogiske innhaldet står i samsvar med førande planar og dokument i samfunnet. Pedagogisk leiar har ei sentral rolle med å engasjere personalet i forståing av omgrepa i til dømes rammeplanen og syte for at dokumenta får betydning og blir implementerte i den utøvande praksisen.

Resultatkvalitet handlar om korleis barnehagekvardagen vil påverke kvart enkelt barn og familien til barnet. Målet er å gi barna gode høve til sosial interaksjon, utvikling både kognitivt, fysisk og psykisk (Gotvassli, 2021, s. 41).

2.3 Leiing

I strategien *Barnehage for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023) har regjeringa sett fokus på leiing i barnehagen. Her vert koherens mellom kvalitet og kompetanse løfta fram, og korleis dette kan gjennomførast med god leiing og gode rammer for arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 12). Ein kan også lese at regjeringa ynskjer å auke leiarkompetansen i profesjonen, for å styrke ei analytisk form for kompetanse. Dette for å vidareutvikle kvalitet og praksis i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 33).

Det finst mange definisjonar på leiing. Ein av desse definisjonane hevdar at «Leiing er ein prosess der eit individ påverkar ei gruppe med individ, for å oppnå mål» (Northouse, 2021, s. 6 mi omsetting). Dette krev leiarar som bygger relasjonar til medarbeidarane, ser kvar dei enkelte har sine sterke og svake sider og klarer å gjere seg nytte av laget sin styrke for å nå måla ein har sett seg. Leiarstil kan definerast som «Lederens atferdsmønster (ord og tiltak) slik det oppfattes av andre» (Gotvassli, 1991, s. 63). Medan Northouse har fokus på prosess og påverknad av medarbeidarane, har Gotvassli her fokus på leiaren sitt atferdsmønster og korleis andre oppfattar leiaren. Andre teoretikarar som Philip Selznick (1957) peikar på at leiing handlar om å skape felles verdiar i organisasjonen (sitert i Jacobsen & Thorsvik, 2019). Felles verdigrunnlag og visjon vil gje retning og legitimitet for det arbeidet som skal gå føre seg i barnehagen. Eit godt utarbeida verdigrunnlag i samarbeid med personalet vil også vere med på å bygge tillit og gi rammer for autonomi. Dette kan føre til indre motivasjon, då personalet vil

oppleve at dei får auka interesse og meir sjølvstendig eller autonom arbeidskvardag (Deci & Ryan, 1985, s. 36 og 39).

Det er ulike forventningar til styrarar i barnehage. Kotter (1990) deler leiing inn i to grupper; Management (styring) og leadership (leiing). *Management* (styring), kom til under industrialiseringa og handlar mest om å skape ein organisasjon som er oversiktleg og har god flyt i produksjonen. *Leadership* (leiing) derimot fører til endring og bevegelse som skaper retning, endringsvillige, motiverte og inspirerte medarbeidarar (sitert i Northouse, 2021, s. 17). I ein barnehagekvardag vil begge elementa vere sentrale for å nå måla. Det handlar gjerne om å vere flink til å prioritere kva oppgåver ein må gjere fyrst eller sist. Dette vil også verte påverka av kva leiarstil ein har som styrar. Ein leiar kan verte oppfatta og få merkelappar som autoritær eller demokratisk, tøff eller mild, ein kan vere styrande og detaljorientert eller myndiggjerande gjennom autonomi og medverknad. Kva leiarstil ein har kan variere med kva personalgruppe ein har og kva prosess ein er i (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 61).

Mintzberg (2009, s. 90–91) har delt leiarrolla inn i tre nivå i tillegg til at han ser på leiarrolla internt i organisasjonen og eksterne ut mot andre aktørar. Desse momenta gir eit innblikk i korleis styrar si rolle kan sjå ut.

Tabell 2.1 Leiarroller fordelt på nivå og internt/eksternt arbeid. (Mintzberg, 2009, s. 90–91)

Utforming av jobben og planlegging av arbeidet		
	Internt	Eksternt
Informasjonsnivå	Kommunikasjon Overvaking av det som skjer Senter for informasjon Innhenting av informasjon Formidling av informasjon Delegering av mynde	Kommunikasjon Talsperson Senter for informasjon Innhenting av informasjon Formidling av informasjon
Menneskenivå	Motivere Utvikle medarbeidarane Bygge team Styrke kultur	Bygge nettverk Representere organisasjonen Formidle og overtyde Beskytte eigen organisasjon
Handlingsnivå	Leie prosjekt Handtere konflikter	Bygge koalisjonar Mobilisere støtte

Fleire av desse momenta vil også den pedagogiske leiaren kunne knyte til si rolle til, fyrst og fremst på det interne arbeidet som er skissert på menneskenivå og handlingsnivå.

Transformasjonsleiing og transaksjonsleiing vart eit paradigmeskifte rundt 1980, og dette har hatt betydning for leiing av personalgrupper i barnehagen. Transformasjonsleiing handlar om å transformere eller å endre. «Som namnet tilseier, er transformasjonsleiing ein prosess som endrar og transformerer menneske. Den er oppteken av kjensler, verdier, etikk, standardar og langsiktige mål» (Northouse, 2021, s. 185 mi omsetting). I barnehagekvardagen er det naudsynt at personalet kan medverke i prosessar som til døme i utvikling og endringsarbeid for å vere delaktig i transformasjonen. På den måten opplever medarbeidaren autonomi, eigarforhold til arbeidsoppgåvene, deling av kunnskap og erfaringar som igjen kan vere med på å effektivisere arbeidet. Transformasjonsleiinga si effekt omtalar Bass & Avolio (1990) slik; «det får medarbeidarar til å oppnå meir enn det som vanlegvis vert forventa av dei. Dei vert motivert til å overskride sine eigne interesser, til beste for gruppa eller organisasjonen» (sitert i Northouse, 2021, s. 194 mi omsetting).

Gjennom fire punkt har Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 430) laga ei oversikt over korleis ein kan setje transformasjonsleiing i system.

1. Utvikling av visjon knytt til organisatorisk mål og verdiar. Fokus på noko ein ynskjer å forbetre.
2. Inspirasjon til dei tilsette, der leiar til dømes er rollefigur og aktivt brukar symbol.
3. Individuell og personleg oppfølging, som gjer at personalet føler seg sett og respektert.
4. Intellektuell stimulering gjennom at leiar gjev personalet nye utfordringar

Ved å nytte desse punkta i barnehagebasert kompetanseutvikling kan ein jobbe strukturert med forankring, organisering, eigarskap til utviklingsarbeidet, støtte i prosessen, kreativitet, inspirasjon og motivasjon. I tillegg vil denne måten å leie på, kunne vere med på å hjelpe den enkelte i personalet til å reflektere over eigne verdiar, haldningar, perspektiv og erfaringar.

Transaksjonsleiing er ei form for leiing der byter av gode står sentralt. Til dømes kan det handle om byte av arbeidskraft opp mot ei form for belønning til medarbeidaren, til dømes ekstra løn, fritid e.l. Relasjonen mellom leiar og medarbeidar er skjør og eksisterer så lenge partane har behov for det dei kan tilby kvarandre (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 429; Northouse, 2021, s. 195). Denne teorien er mindre brukt i barnehagar, men ein kan finne dømer på frikjøp av tid for å planlegge og førebu fagleg innlegg til møter e.l. Som ei sosial transaksjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 429).

Regional kompetanseordning kan sjåast på som ein ressursavhengig drivar eller transaksjonskostdrivar (Kirkhaug, 2022, s. 39). Dette gjeld til dømes innanfor det kommunale nivået, der ein ser at fleire kommunar slit økonomisk og ser Rekomp som den einaste løysinga for at barnehagane skal få midlar til frikjøp av personale og fagleg kompetanseheving frå eksterne. Med eit kritisk blikk kan dette føre til at barnehagar kjenner seg låste til å vere med i ordninga for å få økonomisk støtte. På den andre sida kan ein også tenke seg barnehagar som ser det som eit gode å få økonomisk støtte til eit utviklingsarbeid dei likevel må gjere.

Ein kan elles seie at den regionale kompetanseordninga for barnehagar kan ha rasjonelle endringsdrivarar som er med på å gjere endringa sterk. Kirkhaug (2022, s. 39) snakkar då om *isomorfe* eller *konforme* drivarar som handlar om at ordninga er løfta fram som eit middel, både teoretisk og forskingsbasert gjennom politiske dokument frå statleg nivå, for å heve kvalitet og kompetanse i barnehagane. Dette handlar om at organisasjonar av same «institusjonelle type»

vert likare i innhald (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 208). Barnehagane opplever då eit felles løft der Rekomp vert opplevd som godt forankra både når det gjeld forskning og teori, samt at personalet ser det som eit gode å kunne delta. Om ein barnehage vel å ikkje delta, vil dette kunne føre til at kommunane gjer tilsyn i staden, for å sikre at barnehagetilbodet stettar dei formelle krava (Kirkhaug, 2022, s. 39).

Transaksjonskostdrivarar er meir knytt til å gi barnehagen eit større spelerom knytt til ressursar som budsjett, personale m.m. Krav frå føresette og samfunn om auka kompetanse og kvalitet, er ein transaksjonskostdrivar. Alle desse drivarane vil vere med på å påverke kva retning kompetanseutviklinga skal gå og kva som motiverer til å gjennomføre endringa (Kirkhaug, 2022, s. 40).

2.4 Lærande organisasjon

Eit av måla med tilskotsordninga er at barnehagane skal vere lærande organisasjonar. I rammeplan for barnehagar kan ein lese:

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Udir, 2017, s. 15).

Ein av dei som har sett søkelys på omgrepet lærande organisasjon er Senge (1990), med sine 5 kjernedisiplinar. Han kallar desse 1) personleg meistring, 2) mentale modellar 3) felles visjon, 4) læring i team og 5) systemtenking (Senge, 1990, s. 12–18). Ein treng menneske som lærer for å få ein lærande organisasjon (Senge, 1990, s. 145). Gjennom dei fem disiplinane skaper ein kollektive mål og visjonar, der personleg meistring og læring i team vert sett i system.

Slik definerer Senge lærande organisasjon:

Organisasjonar der menneske kontinuerleg utvidar sin kapasitet til å skape resultat dei verkeleg ønsker, der nye og ekspansive tankemønster vert næra, der kollektive ambisjonar vert sett fri, og der menneske kontinuerleg lærer av å lære samen (Senge, 1990, s. 3 eiga omsetting).

Som ein ser av definisjonen har den eit innovativt og kreativt tenkande bakteppe som skal inspirere personalet til å prøve ut nye ting og lære av kvarandre.

Irgens (2021) har teke føre seg omgrepa lærande organisasjon og organisasjonslæring. *Organisasjonslæring* handlar om den måten eininga legg til rette for at læring skal skje, medan *lærande organisasjon* handlar om evna til å lære i organisasjonen (Irgens, 2021, s. 209). Desse omgrepa heng saman, sidan ei god tilrettelegging for å lære både individuelt og i gruppe ser ut til å ha stor betydning på den kollektive kompetanseutviklinga. Senge (1990) viser til «planlagte prosesser for å tilegne seg og dele kunnskap, og dermed tilrettelegge for læring og utvikling på ulike nivåer i organisasjonen» (sitert i Silva, 2023, s. 80). Gjennom tilrettelegging av lærande nettverk, vil den enkelte kunne reflektere over ny og gamal kunnskap eller praksis i barnehagane sine utviklingsarbeid og omdanne dette til profesjonell klokskap (Irgens, 2021, s. 73).

Som ein ser femner desse definisjonane breitt, både om organisasjonen, individet og gruppa si utvikling gjennom kunnskap, ferdigheiter og haldningar (NOU 2018:2). Samstundes er det viktig å ta med seg den tause kunnskapen og historia til organisasjonen og knyte denne saman med ny kunnskap og praksis (Irgens, 2021, s. 210). Dette kan ein gjere gjennom å lage gode system og strukturar som støttar tause kunnskapen og deretter gjer den internalisert i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 251–252). Dette vil vere med på å styrke den kollektive kompetansen og skape ein arbeidsplass der utviklingsarbeid får legitimitet.

Autonomi i den lærande organisasjonen handlar her om arbeidskvardagen og den fridommen vi har til å forme og utøve arbeidsoppgåvene utifrå eige skjønn, innanfor gitte rammer (Martinsen, 2019, s. 426). Som myndiggjerande leiar kan dette vere ein smart måte å forvalte ressursane i organisasjonen på. Likevel påpeikar Irgens (2021, s. 326) at individuell autonomi kan vere krevjande om leiaren vert ståande åleine med tunge val i kvardagen. Gjennom å bygge opp ein lærande organisasjon med fagleg tyngde og støttande medarbeidarar vil ein få det Irgens (2021) kallar ein kollektiv autonomi, som vil kunne vere med på å skape innovative og kreative tankar. Ein vil kunne få eit styrka lag som jobbar mot felles visjon, verdiar og mål.

2.5 Lærande nettverk

I Voldamodellen (jf. Kapittel 1.1) er strukturen lærande nettverk nytta som metode for læring og utvikling under alle møteplassar. Metodar i Voldamodellen er dialogkonferansemodellen (Lund et al., 2010) og aksjonslæring (Bøe & Thoresen, 2019). Partnerskap på tvers av ulike organisasjonar slik som UH-institusjonar og ulike barnehagar, gjer det mogleg å skape profesjonelle lærande fellesskapa. Desse profesjonelle lærande fellesskapa har Stoll et al. (2006, s. 221) sett fokus på og ser det som ein måte å oppretthalde og vidareføre kompetanse i og på tvers av organisasjonar. I den raske utviklinga som skjer, er det naudsynt å finne nye

måtar å tileigne seg læring på. I artikkelen (Stoll et al., 2006) vert det sett fokus på fem sentrale karakteristikkar knytt til profesjonelt lærande fellesskap. Desse er *delte verdier, kollektivt ansvar, reflekterande fagleg førespurnad/dialog og samarbeid* (Stoll et al., 2006, s. 226–227).

Fleire forfattarar har gitt merksemd til tema lærande nettverk. I eit samfunn der mykje er omskifteleg og ein er uroa for om ein har rett ressursar tilgjengeleg, vil lærande nettverk vere ein god strategi for å dele på ressursar (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 215). Lærande nettverk har til formål å dele erfaringar og kunnskap, samtidig som ein bygger relasjonar. For å definere lærande nettverk viser Jacobsen og Thorsvik (2019) til fleire forfattarar og samanfatar dette i definisjonen «Fleire mer eller mindre autonome enheter som inngår i et relativt stabilt samarbeid» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 215). Sentralt for lærande nettverk er etter Mandell (2013) si meining det å vere likeverdig, oppleve tillit, og bygge mellommenneskelege relasjonar (siter i Hye & Øgård, 2023, s. 108). I tillegg skriv Hye og Øgård (2023) at erfaringsvis kan ein oppleve variasjon i forankringa og kompetansen til dei som deltek i nettverka. Dette gjer det nyttig at leiarane har erfaring frå det å gjennomføre slike læringsøktar. Dei fann ut at leiarar opplevde stor nytteverdi av lærande nettverk som strategi, fordi desse ga stort fagleg utbytte som løfta kvaliteten i eininga (Hye & Øgård, 2023, s. 124).

Psykologisk tryggleik handlar om å skape eit miljø der ein kan uttale det ein tenker, utan å vere redd for konsekvensen dette kan føre til (Irgens, 2021, s. 128). Når ein skal arbeide med lærande nettverk både internt og eksternt er psykologisk tryggleik svert viktig. Dette vil kunne påverke både den individuelle og den organisatoriske læringa. Psykologisk tryggleik rommar moment som tryggleik til å prøve å feile, støtte frå kollegaer, klare forventningar og roller frå leiinga, meistringstru og tilhøyrsløse i den jobben vi har (Irgens, 2021, s. 129). I ein profesjon er det viktig at ein har medarbeidarar å reflektere saman med om val og måtar å gjere ting på. Dette kallar Irgens (2021, s. 131) eit *profesjonelt tolkingsfellesskap* eller eit *profesjonelt læringsfellesskap*. Han understrekar at relasjonsbygging er viktig og at nettverk med uformelle relasjonar som samarbeider med mindre eller større regelmessigheit er viktig når ein skal løyse små eller store utfordringar (Irgens, 2021, s. 302).

I utrygge psykologiske miljø vil det kunne oppstå negativ synergi som vist i figur 2.3 Dette kan ein snu til positive synergiar ved å bygge eit trygt psykologisk miljø.

Energi som vert nytta til:



Figur 2.3 Energiforbruk i samarbeid. Eigen illustrasjon basert på Irgens (2021, s. 128)

Figuren synleggjer korleis ulike kulturar kan påverke resultatet i organisasjonen. Har personalgruppa utfordringar med å organisere seg på ein god måte og dynamikken mellom individa ikkje er den beste, så vil dette tappe energien og gå ut over resultatet (Irgens, 2021, s. 125). Fleire faktorar kan spele positivt eller negativt inn i slike samspel. Irgens (2021) kallar dette positiv eller negativ synergi. Med synergi meiner Irgens «summen av den samlede energien som hvert enkelt medlem bidrar med til å løse oppgaver i grupper» (Irgens, 2021, s. 127). Det ideelle i lærande nettverk er at det oppstår ein positiv synergi der partane får ein relasjon som gjer at ein utviklar seg saman. Men i fleire tilfelle kan ein også oppleve negativ synergi. Dette skjer når partar i nettverket ikkje ser verdien av eller har lite utbytte av å samarbeide med andre i nettverket (Irgens, 2021, s. 127). Det kan oppstå ressursbristar knytt til tid, kapasitet og kompetanse. Slike bristar kan redusere nytteverdien av dei lærande nettverka (Holmquist (2010) sitert i Hye & Øgård, 2023, s. 111). Forsking viser at kvaliteten på leiinga av lærande nettverk har betydning for resultatet (Irgens, 2021, s. 130).

Kommunikasjon og informasjon vil stå sentralt i gjennomføring av ei slik ordning. Også i barnehagane sine utviklingsarbeid vil god kommunikasjon og informasjon vere avgjerande for resultatet av forankring, medverknad, gjennomføring og læring. Nokre forhold er sentrale i prosessen. Desse har Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 269) sett opp i fem punkt.

- Koordinering og samarbeid
- Avgjersle
- Læring og kunnskapsspreiing
- Trivsel og arbeidsmiljø
- Legitimitet

I *koordinering* og samarbeid er ein avhengig av den gode dialogen for å fordele arbeidsoppgåver eller funksjonar i ein organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 269). Dess sterkare behovet er for koordinering, dess sterkare er behovet for kommunikasjon.

Avgjersle er noko ein tek fleire gongar dagleg i organisasjonen, på ulike nivå. Det kan handle om overordna strategiar, planarbeid og heilt ned til korleis ei oppgåve skal gjerast. «Kvaliteten på beslutningene er avhengig av hvor godt informasjonsgrunnlaget er» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 269). Her ser ein at tilgang på informasjon er viktig for at avgjersler skal verte tekne i vare, på ein god måte.

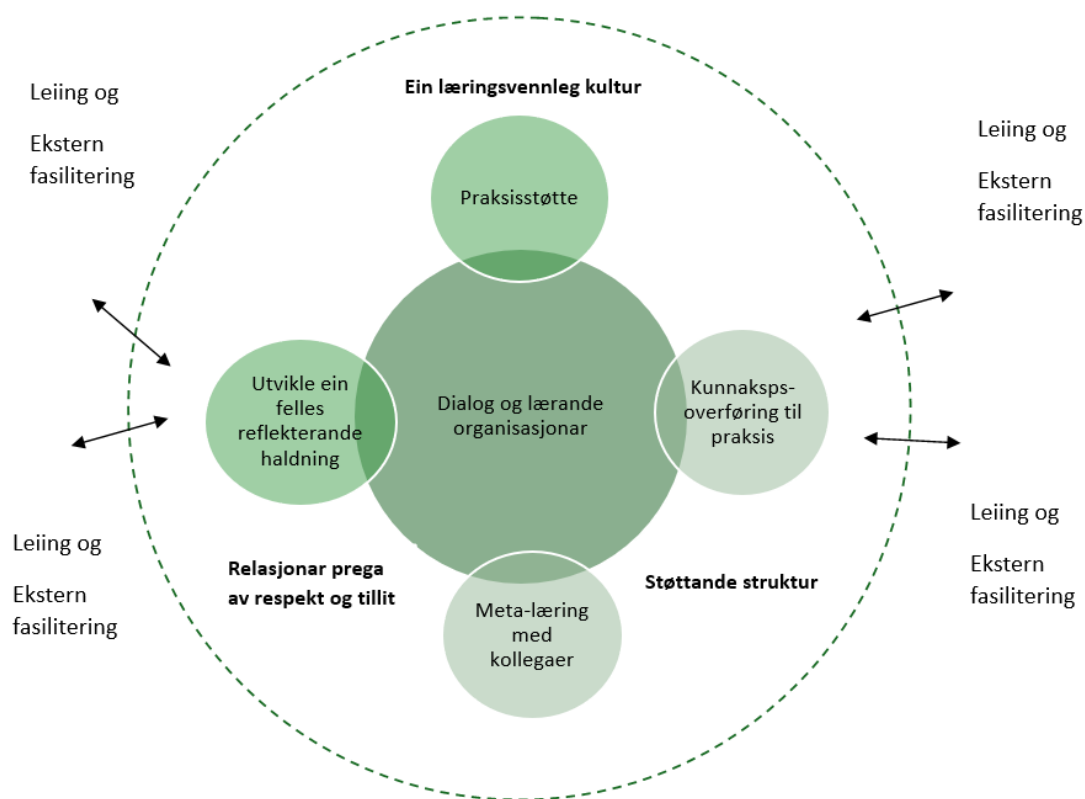
Læring og kunnskapsspreiing fordrar tilbakemeldingskultur som startar refleksjonar kring kunnskap, praksis og målrealisering. For å vere ein lærande organisasjon må slik kunnskap også verte formidla i heile organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 269).

Trivsel og arbeidsmiljø er eit sentralt moment for å kjenne at ein høyrer til, for å unngå konflikhtar og for å bygge identitet i organisasjonen.

Legitimitet handlar om informasjon til og tilbakemelding frå, dei som nyttar tenesta, andre einingar ein samarbeider med også lokalsamfunnet. Organisasjonen er avhengig av ei slik vekselverknad mellom å gi informasjon og få tilbakemeldingar. (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 269).

Kommunikasjon er sentral i den daglege drifta og avgjerande for organisasjonen og personalet si formidling av samfunnsmandatet. God kommunikasjonskompetanse, der ein trenar på å dele, utforske og oppklara (DUO), er viktig for å forstå kvarandre betre og oppnå djupare refleksjonar. Kommunikasjon omfattar både verbal, skriftleg og nonverbal kommunikasjon. Ifølge Keyton (2005) og Marlow et al. (2018) er «Kommunikasjon en kompleks og kontinuerlig prosess hvor det formidles informasjon gjennom både verbale og ikkje-verbale kanaler mellom to eller fleire aktører» (sitert i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 270).

Dette kan ein sjå i samanheng med modellen til Stoll (2009) knytt til ulike forhold som kan støtte utvikling av lærande prosessar og aktivitetar i eit profesjonelt læringsfellesskap.



Figur 2.4 Ulike forhold som støttar lærande prosessar og aktivitetar (Stoll, 2009, s. 478 eiga omsetting, eigen illustrasjon).

I eit profesjonelt lærande fellesskap vil dialogen og lærande samtale vere viktig kjelde til utvikling (Roland, 2023b, s. 54). Personalet eller partane må ha eit likeverdige forhold, og dialogen opnar opp for å tenke høgt saman og sjå dagens praksis opp mot relevant teoretisk forankring. Praksisstøtta kjem ved at ein støttar kvarandre i prosessane, deler opplegg eller malar ein har utvikla (Roland, 2023b, s. 55). På den måten bygger ein kultur for deling og læring. I denne kulturen er det også viktig at personalet vert flinke til å stille kritiske og reflekterande spørsmål. Gjennom å verte medveten eiga læring (meta-læring), vil ein kunne overføre den nye kunnskapen til praksisen. Tillit, respekt, verdiar, haldningar og ein leiar som deltek i å skape desse profesjonelle fellesskapa, vil over tid vere med på å gi auka kollektiv kompetanse (Roland, 2023b, s. 55–56).

Den læringa som skjer i eit praksisfellesskap, gjer at medarbeidarane gradvis tek til seg og kjem inn i nye praksiskulturar som kan vere med på å gi dei nye meiningar og auka forståing.

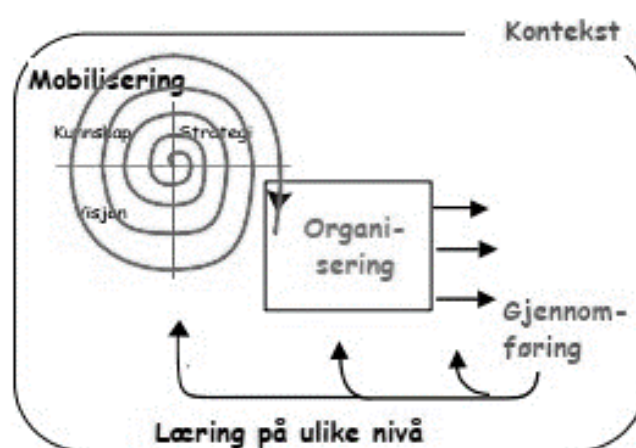
Klev og Levin snakkar om

...å etablere muligheter for dialog mellom aktører for å utvikle nye forståelsesrammer som kan bidra til å endre det organisatoriske samspillet. I tillegg blir det viktig bevisst å skape arenaer som åpner for muligheter til praktisk utprøving og læring av nye handlingsmønstre (Klev & Levin, 2021, s. 97).

Eit verktøy som vert nytta i regional kompetanseordning er gjort – lært – lurt (GLL) (Tiller & Gedda, 2017). Dette vert nytta av mange barnehagar for å kome djupare inn i refleksjonar over eigen praksis. Dette er ei metode som kan nyttast til analytisk skriving der ein så presist som mogleg formidlar erfaringane ein har gjort seg. På bakgrunn av dette gjer ein analyser over kva ein har lært i prosessen, før ein til sist reflekterer over kva som er lurt å halde fram med og kva ein bør endre av praksis (Tiller & Gedda, 2017, s. 29). Analysen vert så nytta som rettleiingsdokument i ulike møter.

2.6 Endring og utviklingsarbeid

Barnehagebasert kompetanseutvikling er forankra i at heile personalgruppa skal delta i utviklingsarbeidet for å bygge felles kompetanse. Utdanningsdepartementet presenterer ulike verktøy på nettsida si for å informere, gi tips og idear til korleis ein kan gjennomføre dette. Til dømes har dei ein informasjonsfilm som kan nyttast for å forankre kva som ligg i barnehagebasert kompetanseutvikling (Udir, 2022c).



Figur 2.5 Variablar i kapasitetsbyggande og legitimerande plan- og utviklingsarbeid (Amdam, 2022, s. 215).

I modellen syner Amdam (2022) til ulike variablar som kan påverke planlegging og utviklingsarbeid. Denne teorien er tufta på plan og utviklingsarbeid i kommunal sektor, men har stor overføringsverdi til det å planlegge og leie utviklingsarbeid i barnehagen.

Når vi ser på modellen til Amdam (2022, s. 215) ser vi variablane kontekst, mobilisering, organisering og gjennomføring, som igjen fører til læring på ulike nivå. Dei ulike variablane bør vere like viktige i prosessen. Samstundes er det godt med ein balanse mellom ressursen ein har til rådighet og innovasjonen i arbeidet. Det vil i dette høvet sei at ein må organisere utviklingsarbeida opp mot mengd personale, tid til å gjennomføre, midlar til evt. frikjøp eller materiale, areal til innovative utprøvingar og så vidare (*kontekst*).

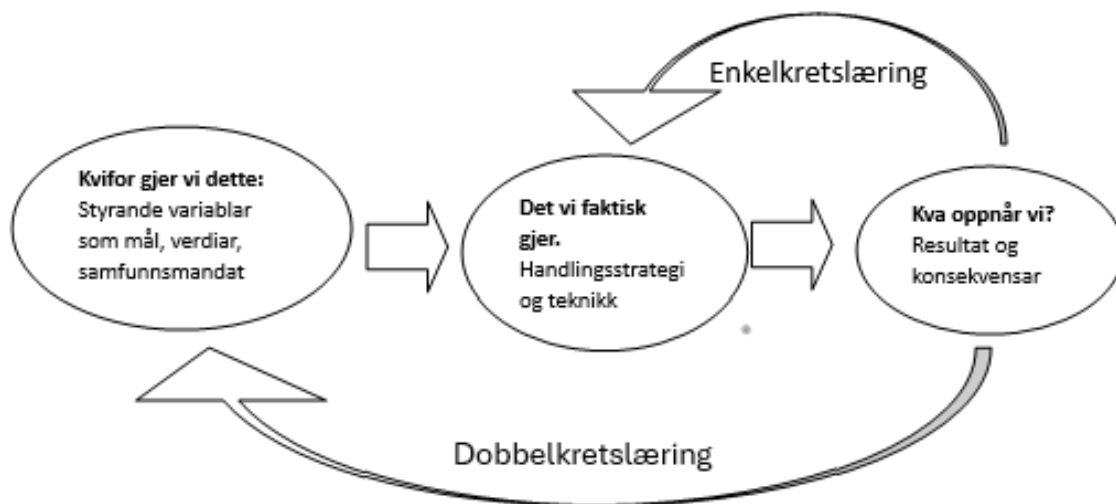
Mobilisering handlar om å aktivisere dei involverte, altså personalet, slik at ein kan forankre felles verdiar, visjon og strategi for det komande arbeidet. Ein god mobiliseringsprosess kan danne felles forståing for kva behov ein har for kompetanseutvikling.

Variabelen *organisering* nyttar ein for å sette ned rammer og struktur for det arbeidet vi skal gjennomføre. Planar for arbeidet, fordeling av ressursar og tilrettelegging for lærande arena/nettverk står sentralt.

Gjennomføringa handlar det om å setje av tid til gjennomføring, samt tid til å prøve ut nye måtar å tileigne seg ny praksis og kunnskap (Amdam, 2022, s. 215). Erfaringar frå utprøvingane kan ein knyte inn mot aksjonslæring jf. kapittel 2.7, der ein reflekterer over eigen praksis

I heile modellen til Amdam, skjer læring på dei ulike nivåa. Denne læringa kan gå føre seg som i handlingsteorien til Argyres og Scön (jf. Fig. 2.6) med enkeltkrets- og dobbelkrets-læring (Argyris, 2000).

Handlingsteorien tek sikte på å syne korleis ein kan utvikle seg gjennom eigne handlingar for å løyse problem eller endre praksis. Nokre gongar har vi handlingar som vi tek for gitt, dei er innarbeidd og vi tenker ikkje over at vi gjer dei. Vi handlar og får resultat, gjer overflatiske justeringar medan vi gjennomfører same prosedyre igjen. Dette vert kalla enkeltkretslæring. Her skjer lita eller ingen form for endring av systemet eller underliggende verdiar (Argyris, 2000; Jacobsen, 2018). Døme på dette kan vere rutinearbeid.



Figur 2.6 Enkel- og dobbelkretslæring (Eigen illustrasjon basert på Argyris, 2000, s. 247–253)

Handlingsteorien kan også vere utviklande ved at personalet reflekterer over mål, verdiar eller samfunnsmandatet knytt til eiga eller organisasjonen sin praksis. Styrande variablar finn fornya meining og ein ser på korleis ein kan finne nye handlingsstrategiar og teknikkar for å endre praksis og få betre resultat (Chriss, 1995, s. 6). Dette kallar ein dobbelkretslæring. Argyres og Schön sine tankar var med på å viske ut skiljet mellom tenking og handling, noko som gjer at leiing i større grad skjer i samarbeid med personalet i dag. Dobbelkretslæring er den forma som er slik at ein vågar å stille spørsmål ved den praksis ein gjer, gjerne i samarbeid med andre, og gå djupare inn i mål og verdiar ein har sett seg (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348). Dette krev ein leiar som er aktiv i rolle si og som vågar setje tema på agendaen for å skape refleksjon rundt eigen praksis.

2.7 Aksjonslæring

Dei lokale utviklingsarbeida i tilskotsordninga Regional kompetanseordning er behovskartlagt og initiert av barnehagane sjølve. Aksjonslæring vert nytta som ein læringsstrategi i utviklingsarbeida, for å utvikle ny praksis i den lærande organisasjonen.

Aksjonslæring har sitt utspring i aksjonsforskning, som blei utvikla for å gi eit forskningsbasert grep på utviklingsarbeid (Klev & Levin, 2021, s. 33). Denne forskingsmetoden var fin å nytte for å få til endring og organisasjonsutvikling, men kravde ein forskar som ville involvere seg i praksisfeltet saman med barnehagepersonalet. I Regional kompetanseordning er det føremålstenleg å nytte aksjonslæring-metoden, der forskaren er med i personalet sjølv (Bøe & Thoresen, 2019, s. 55). Aksjonslæring har eigen aksjonslæringsspiral, illustrert i figur 2.7.



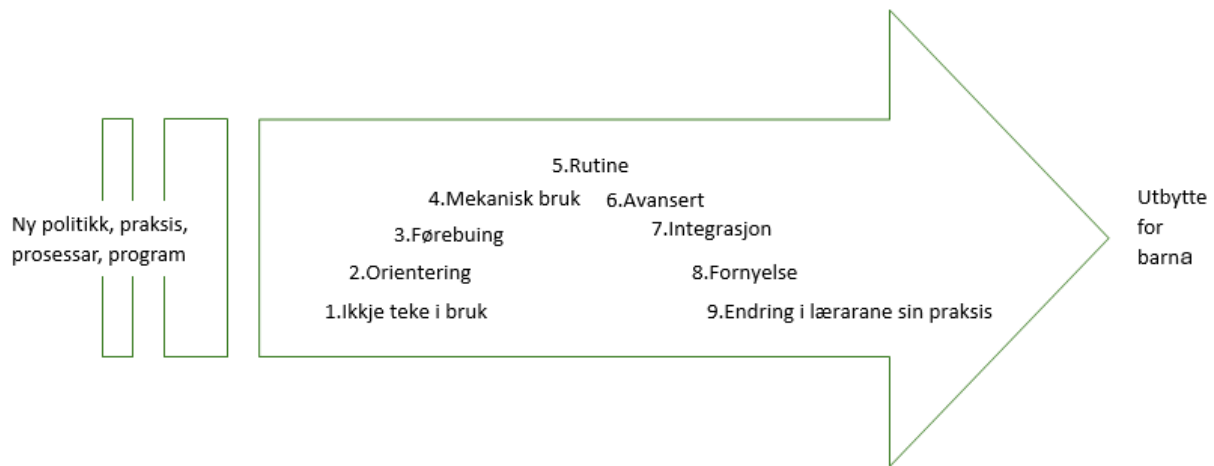
Figur 2.7 Aksjonslæringsspiralar (Eigen illustrasjon basert på Bøe & Thoresen, 2019, s. 54)

Aksjonslæringsspiralen tek høgde for at ein planlegg ein aksjon eller ei handling knytt til noko ein ynskjer å forbetre. Aksjonen vert utprøvd medan ein medarbeidar og forskaren observerer, før den vert reflektert over og analysert i ettertid. Dersom ein ikkje får til ønska endring, prøver ein igjen med eventuelle justeringar. Ein gjentek dei fire punkta i aksjonslæringsspiralen til ein kjenner at ein har funne ein ny praksis og ny kunnskap. Ein kan så gå vidare til andre aksjonar (Klev & Levin, 2021, s. 43).

Ein slik strategi vil kunne vere med på å utvikle felles arbeidsmetode, felles fagleg refleksjon over eigen praksis og vil kunne føre til endring og utvikling hjå både den enkelte og i personalgruppa. For å få læringsutbytte av denne strategien, treng ein eit trygt psykososialt miljø der personalet vågar å prøve og feile saman (jf. kap. 2.5 s.22). På den måten vil ein kunne endre praksis, som vonleg påverke kvaliteten i barnehagen til det betre.

2.8 Implementering

Forskning syner at det lett kan verte gap mellom forskning, teori og praksis. Difor har Hall & Hord (2020) synleggjort prosessen frå teori og forskning til praksis, gjennom implementeringsbrua.



Figur 2.8 Implementeringsbrua til Hall & Hord(Eigen illustrasjon basert på 2020, s. 13).

Når ny politikk eller eit nytt program, som regional kompetanseordning er, vert sett i system, vil det ha konforme drivarar basert på forskning og teoretisk forankring. Desse er med på å iverksette dei politiske tankane. Brua inneheld 8 steg frå eit verktøy som Hall og Hord (2020) nyttar, kalla «Levels of Use» (Hall & Hord, 2020, s. 148–150). Stega går frå «ikkje teke i bruk» til «endring av læraren sin praksis». Dess lenger ein kjem i desse stega, dess meir implementert kan ein seie at ordninga, eller den enkelte barnehage sit utviklingsarbeid, er. Målet er å tette gapet mellom teori, forskning og praksis. For leiaren er det viktig å vere medviten at personalet kan kome ulikt på denne brua og at støtte og motivasjon kan leie til at ein kjem vidare.

I forklaringa av nivåa seier Roland (2023a, s. 134) at til venstre på brua er ein lengst frå praksisfeltet og her kan vi ikkje forvente ei endring. Dette gjeld 0) «ikkje teke i bruk» 1) «orientering» og 2) «førebuing». Desse handlar om at personalet går frå å ikkje kjenne til ordninga til å få meir og meir kjennskap til den. Nivået 3) «mekanisk bruk», syner til at personalet gjer overflatiske og ikkje systematiske forsøk på å forstå korleis ein kan nytte ordninga. Det fører til lite eller inga endring i organisasjonen.

Nivå 4) «Rutine» kjem ein til når personalet har oppnådd større grad av djupnelæring av innhald. Ein byrjar å forstå meir om korleis ein kan omsetje dette til praksis. Nivå 5) er «avansert» og viser til at personalet har arbeida med innhaldet over ei lengre periode. Ei djupare forståing av teori og forskning gjer at ein no gradvis kan gjere endringar i organisasjonen som kan kome barna til gode. Deretter kjem nivå 6) «integrasjon». Her ser ein at personalet samarbeider med kollegaer for å få gjennomført planlagde tiltak og målsetjingar. Dei kan no teorien kollektivt og har bygd seg eit felles omgrepsapparat. Nivå 7) «Fornyelse», handlar om at personalet har fått djup kunnskap om intervensjonen, prøver ut og vidareutviklar denne til det betre. Ny innovasjon kan koplast saman med det ein alt har (Roland, 2023a, s. 134–135). Ved å kome gjennom dei ulike fasane på implementeringsbrua kan ein tenke seg at dette vil halde barnehageprofesjonen i aktiv utvikling, noko som vil gi barn betre levekår (Roland, 2023a, s. 134).

2.9 Oppsummering

I dette kapitlet har eg gjort greie for teoretisk rammeverk og forforståinga som låg til grunn for utarbeidinga av intervjuguiden. Dette ga forskingsprosjektet ei bestemt teoretisk retning. I det neste kapitlet gjer eg greie for korleis eg tenkte omkring metodeval og korleis eg gjekk fram i dette forskingsprosjektet.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil eg presentere framgangsmåten som er nytta i denne oppgåva. Formålet med kapitlet er å forklare korleis datamaterialet er samla inn, behandla og analysert.

3.1 Kvalitative forskingsintervju

Det fyrste eg gjorde var å lage ein intervjuguide (vedlegg 3) som arbeidsreiskap til intervju. Intervjuguide er eit verktøy for å strukturere intervjuet og innhaldet i dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Deretter melde eg forskinga inn til Sikt- kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Vedlegg 1), som godkjende forskingsprosjektet og det formelle knytt til lagring av personopplysningar. Eg tok kontakt med barnehagestyrarar gjennom e-post, for å høyre om dei kunne tenke seg å delta som informantar. Dei som takka ja, fekk deretter ein ny e-post med innkalling til digitalt intervju, samt informasjon om tema og formelt samtykkeskjema (Vedlegg 2).

I utgangspunkt var intensjonen min å ha dei fleste intervju digitalt, men samstundes prøve ut fysisk intervju for å samanlikne. Fysiske intervju vert rekna som ein «gullstandard» og nokre kan ha fordomar mot dei digitale intervju (Johannessen & Rasmussen, 2024). Samstundes kan ein sjå fleire fordelar med å ha digitale intervju. Psykososialt vil informanten sitte i eige valt miljø, noko som kan auke informanten sin tryggleik under samtalen. Andre fordelar er at ingen treng å ta ut på ei reise, noko som sparar tida til informant og forskar. I ein hektisk kvardag vil det til dømes kunne bety mykje at ein kan klare fleire gjeremål eller intervju gjennom dagen. Ein får også større rekkevidde og nedslagsfelt knytt til tilgang på informantar (Johannessen & Rasmussen, 2024, s. 70–76; Stokken et al., 2022, s. 150). Det vart også lettare å be om eit oppfølgingsintervju ved å gjere intervju digitalt, og fleire informantar supplerte intervjuet med å sende årsplanar, tidslinjer, lenker til nettsider m.m. Etter covid 19 -pandemien har dei fleste styrarane vorte dyktige i gjennomføring av digitale møter og ser ikkje dette som eit hinder for god kommunikasjon.

Ein av styrarane ville gjennomføre eit fysisk intervju, men vart diverre sjuk. Ho valde likevel å stille til digitalt intervju same dag, slik at vi fekk gjennomført intervjuet. Gevinsten vart eit godt digitalt intervju som ikkje hadde funne stad om det måtte vore fysisk. Trass dette er det likevel viktig å vere medviten om at ein også kan misse noko dersom ein ikkje gjennomfører intervju

fysisk. Til dømes kan det vere vanskelegare i dei digitale intervjuå å lese kroppsspråket til kvarandre eller informantane kan bli meir tause og tilbaketrekte. Dette opplevde eg heldigvis ikkje i denne studien.

I sjølve intervjuet starta eg med ein introduksjon av meg sjølv og bakgrunnen for forskinga, før eg gjekk gjennom samtykkeskjema. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) trekker fram at introduksjonen er sentral for å gi god informasjon og skape relasjon og tryggleik mellom intervjuar og den som vert intervjuå. Deretter informerte eg om at lydopptak av intervjuet ville bli gjort i nettskjema-appen, og at denne vert sikra med Feide, noko som sikrar tryggleiken i lagringa av datamaterialet. Deretter starta det Tjora (2021a, s. 159) kallar *oppvarmingsspørsmål*, der eg oppmoda informantane om å presentere seg sjølv, seie litt om eigen kompetanse, om kor lenge dei hadde vore med i Rekomp og kor lenge dei hadde arbeid som leiar. Etter dette opplevde eg at informantane vart tryggare og det var klart for å ta til på *refleksjonsspørsmåla* (Tjora, 2021a, s. 160). I intervjuå vart det viktig for meg å stille relevante og opne spørsmåla som samstundes gav ei viss retning. Gjennom å bygge tillit og psykologisk tryggleik var ynskjett at intervjuet skulle føre til «ein aktiv kunnskapsproduksjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Undervegs var det også mogleg for informanten å legge til meir informasjon før vi skulle gå vidare. Til sist hadde vi ei oppsummering, der vi nytta metakommunikasjon om sjølve intervju og metoden. Denne fasen kallar Tjora (2021a, s. 160) *avrundingsspørsmål* då den er tenkt å normalisere situasjonen igjen. Her snakka vi om gjensidig moglegheit for å ta kontakt for oppfølging av intervjuet, om det skulle oppstå behov for utgreiing. Kvale & Brinkmann (2015, s. 161) kallar dette ei *debrifing* for å runde av intervjuet på ein god måte.

Intervjuå med dei fyrste styrarane bar preg av at eg ikkje hadde utført slike intervju tidlegare. Intervjuguiden vart følgt strengt og det var vanskeleg å fange opp interessante innspel som eg i ettertid ser eg kunne gått djupare inn i. Etter nokre få gjennomgangar kjende eg at det vart lettare å vere til stade i intervjuet, notere stikkord og stille oppfølgingsspørsmål. Handverket det er å intervjuå, vert lært gjennom trening og utprøving i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

3.2 Rekruttering av informantar

Det var viktig i denne studien å intervju dei som arbeider tett på barna i barnehagen eller det lokale nivået (jf. figur 2.1). Difor fall valet på kvalitative intervju med kriteriet om at informantane skulle vere styrarar i barnehagar som har delteke på regional kompetanseordning. I dialog med regionleiinga og kommunane i regionen fekk eg tilsendt e-postlister til barnehagar som deltok i Rekomp og som ein då kunne spørje. Totalt vart det sendt e-postar eller ringt til femten barnehagar, og det var sju styrarar som takka ja til å delta. Frå januar til juni var det enklast å få tak i informantar. På hausten var tilbakemeldinga frå fleire eg kontakta at tilvenning av barn og oppstart av nytt barnehageår måtte prioriterast. Utvalet av informantar framgår i tabell 3.1. Ingen av barnehagestyrarane som deltok som informantar arbeidde i barnehagar med særskild pedagogisk filosofi eller særskilte pedagogiske retningslinjer. Dei sju informantane har fått fiktive namn, for å sikre personvern i analysen.

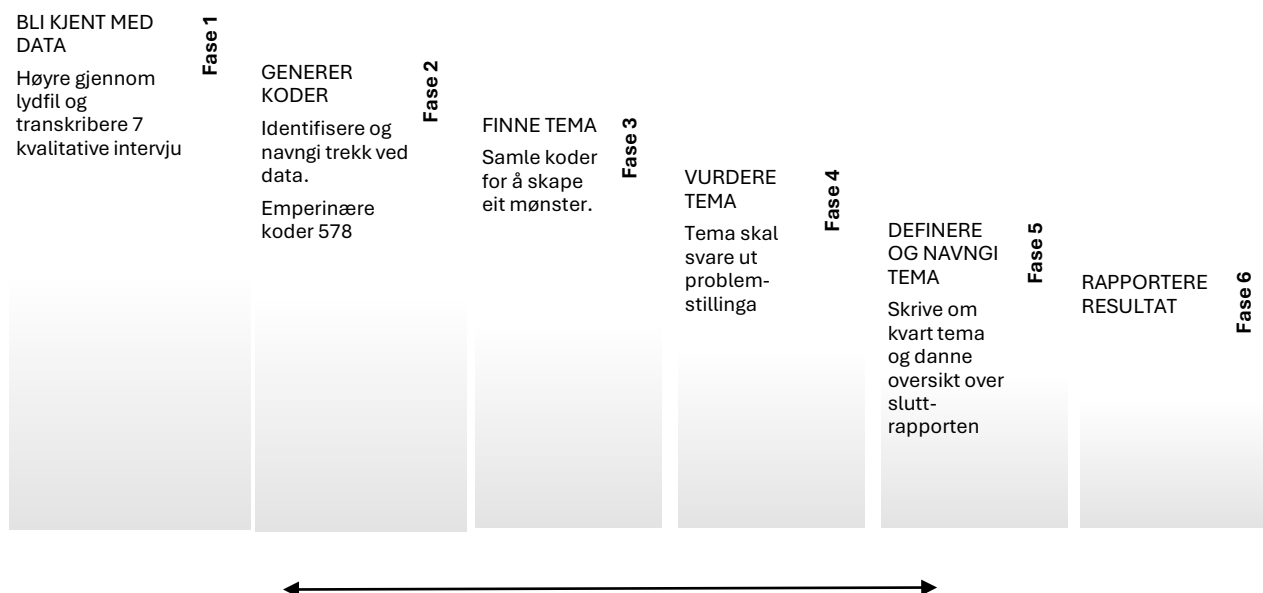
Tabell 3.1 Oversikt over informantane.

Informant nr.	Fiktive namn	Stilling	Utdanna Førskulelærer/Barnehagelærer/ anna relevant utdanning		Eigar	Tid
1	Anna	Styrar 100%	1987 Førskulelærer		Kommunal barnehage	49 min.
2	Berit	Styrar 100%	2009 Anna relevant utdanning	Styrarleiar utdanning	Privat barnehage	52 min
3	Cecilie	Styrar 100%	1999 Førskulelærer	Styrarleiar utdanning	Kommunal barnehage	1t.13 min.
4	Dina	Styrar 40% Ped.leiar 50% SFO 10%	Barnehagelærer	Styrarleiar utdanning	Kommunal barnehage	48 min
5	Eva	60%	2010 Barnehagelærer		Kommunal barnehage	1 t 11 min
6	Frida	100%	2001 Barnehagelærer		Kommunal barnehage	1 t. 6 min.
7	Gun	100%	1992 Barnehagelærer	Styrarleiar utdanning	Kommunal barnehage	1 t 28 min.

I tillegg fekk eg oversendt rapport knytt til regional kompetanseordning (jf. Kap. 1.4) frå året 2022-2023 av statsforvaltaren (Udir, 2023a). Denne viste at dette året var det med 35 kommunale og 37 private barnehagar i Regional kompetanseordning frå regionrådet desse informantane er henta frå, i Møre og Romsdal.

3.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse vert mellom anna nytta i kvalitativ empirinær forskning, som ein måte å analysere det empiriske datamaterialet og filtrere ut nokre fenomen som ein kan sjå att på tvers av intervju (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2021b). I val av analysemetode har Tjora (2021c) si stegvise deduktivt-induktive metode (SDI) hjulpet meg i arbeidet frå rådata til empirinære kodar, deretter «reduerte» kodar, som gjer det lettare å sjå trekk eller tema som skil seg ut (Alvinus et al., 2023; Johannessen et al., 2022; Tjora, 2021c). Denne gjev eit god utgangspunkt til den vidare analyse prosessen. Vidare har Braun & Clarke (2006) ein fin struktur som er nyttig og fleksibel for å kome djupare inn i tematikken. Eg brukte *induktiv* tematisk analyse. Dette inneber at ein konstruerer tema utifrå analyseprosessen og grupperingar som ein identifiserer i dei enkelte intervju (Alvinus et al., 2023, s. 25; Tjora, 2021c, s. 14). Dei seks analyse-fasane til Braun & Clarke (2006) er illustrert i figuren nedanfor.



Figur 3.1 Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006)

Fase 1 Bli kjent med data er fyrste fasa i den tematiske analysen. Etter å ha gjennomført intervjuet med dei sju informantane, vart lydfile sendt over til nettskjema for transkribering. Å transkribere vert omtalt som «å transformere, skifte frå en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det handlar altså om å omsetje lydfile til tekst. Det er ulike tankar om transkribering digitalt versus å transkribere intervjuet sjølv. Dei siste åra har nettskjema teke i bruk KI (kunstig intelligens) for å omsette lydfile til tekst. Dette verktøyet er godkjent av Sikt, har Feide-pålogging og skal gjere at dokumenta er sikkert lagra. Difor valde eg dette

verktøyet i håp om å korte ned litt tid i transkriberinga. Resultatet varierte veldig, då KI hadde problem med å omsette enkelte dialektar. Dette førte til at setningar, deler av intervjuet eller heile lydfila vart omsett til både dansk og svensk i mitt tilfelle. Eg måtte difor gjere ein grundig gjennomgang av alle intervju, med ny transkribering, for å sikre innhaldet og reliabiliteten i teksten. Det fine med nettskjemafilene var likevel at eg både kunne lese tekst og høyre lyden til informanten og at tempo kunne justerast. I denne fasen var eg aktiv lesar, på leit etter meining og mønster (Braun & Clarke, 2006). Det var også viktig å ta i vare innhaldet når eg skulle overførte lydfila til tekst, då dette er ei fase det kan vere lett å filtrere vekk for mykje av innhaldet. Døme på dette kunne vere tonefall på stemma, pust, pausar osv. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det vart difor nyttig å gjere seg notat på det eg la merke til langsmed i intervjuprosessen. Eg lasta innhaldet i transkripsjonen ned i Word-dokument frå lydfila og gjekk gjennom, før eg klippte den mest sentrale teksten inn i Excel ark. Det skal seiast at eg vurderte å nytte Nvivo som digitalt verktøy, men enda med å nytte rekneark vidare i sorteringa og analysen, som eg har forklart nedanfor.

Fase 2 Koding av data var neste steg i analysen etter å ha gått gjennom det transkriberte materialet nokre gongar. Her vart eg kjend med innhaldet i den innsamla empirien medan eg laga dei empirinære kodene. I denne fasen opplevde eg at det var lurt å kode for så mange tema som mogleg, altså at ei kode kunne gå inn i fleire tema (Braun & Clarke, 2006). Sjølve kodinga handla om å finne treffande omgrep på viktige moment i empirien. Dette ville hjelpe meg med å få oversikt over innhaldet, få større innsikt i empirien og gjere materialet klart for kategoriseringsfasa (Johannessen et al., 2022). Tjora (2021c) forklarar at kodinga har tre føremål. Det fyrste er å trekke ut det viktige innhaldet i materialet og lage empirinære kodar. Det andre målet er å redusere datamaterialet og til sist har han eit mål om å legge til rette for å generere tema eller område med bakgrunn i datamaterialet (Tjora, 2021c, s. 36). Det blir altså viktig å handtere empirien med eit fleksibelt tankesett, som gjer at ein til dømes kan sjå etter koherens mellom intervju. I mitt tilfelle la eg intervju inn i Excel-ark, der kvart intervju fekk ei fane merka med dato for intervju og informantnummer.

Tabell 3.2. Utdrag frå koding

Kven	Tid	Kva	NR	Kode	Kodegruppe
N		Korleis får personalet medverke i Rekomp?			
S	08:36	Ja, her er dei med i stor grad. Det er... Vi har alltid kjørt Rekomp prosjektet som et hovedtema gjennom året. Så det blir en veldig stor del av hverdagen.	1	Dei er med i stor grad. Rekomp er hovudtema gjennom året og er en stor del av kvardagen.	Medverkar i stor grad

Tabell 3.2 syner døme på korleis intervjuet såg ut i reknearket. Det transkriberte intervjuet vart lagt inn under kolonne tre, «Kva», der eg merka med farge om det var meg eller styrar som prata. Under «Kode» laga eg dei empirinære kodene, ved å forkorte setningane slik at meininga kom tydelegare fram. Dette kallar Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) ei meiningsfortetting. Det å kategorisere kodene utifrå dei som var samanliknbare eller dei med likt innhald, var sentralt for å finne ein raud tråd (Alvinus et al., 2023, s. 81). I prosessen vil ulike analyse-tankar dukke opp (Johannessen et al., 2022). I ein kodeprosess kan det vere lett at heilskap og samanhengar kan forsvinne i vekslinga mellom delar og heilskap. Gjentatte gjennomgangar av empirien og refleksjon knytt til at dette måtte spegle informanten sine tankar var sentralt (Stokken et al., 2022, s. 168). Det var tidkrevjande å gå fram og tilbake på denne måten, men også svært spennande, då ein stadig oppdager nye ting i datamaterialet.

Fase 3 og fase 4 Kategorisering og søk etter tema, handlar om å byrje prosessen med å kategorisere og finne tema utifrå kodene (Braun & Clarke, 2006). Under «kodegruppene» noterte eg difor eit kortare uttrekk, som ein knagg. På ei eiga fane i Excel, samla eg kodane og kodegruppene frå alle sju intervjuar og kom fram til 578 kodegrupper. I kondenseringa av dei empirinære kodane til kodegrupper, måtte eg sette fokus på det som svara ut problemstillinga (Stokken et al., 2022). Gjennom søkemotoren til Excel kunne eg sortere kodegruppene og samanlikne dei på tvers av intervjuar. Eg gjekk også nokre rundar fram og tilbake mellom empirinær koding og kodegruppe for å gjere dei meir presise og lettare å sortere etter. Det å gå gjennom data fleire gongar er naudsynt og kan sjåast på som ei kvalitetssikring (Johannessen

et al., 2022, s. 292). Ein reduserer risikoen for å oversjå viktige data som skal gi overordna tema, som kan nyttast for å svare ut problemstillinga (Johannessen et al., 2022, s. 295).

Dei fyrste tema eg konstruerte bar preg av at eg var redd for å misse noko av materialet frå informantane. Det kom fram 3 tema, som ikkje var kongruente og difor måtte utfordrast i ei ny runde. Etter å ha arbeidd med desse temaa gjekk eg tilbake til intervju mine og leita etter nye funn som kunne belyse problemstillinga mi. Problemstillinga spelar ei sentral rolle i kategoriseringsfasa (Johannessen et al., 2022, s. 295) og skal sørge for på slutten av fase 4 har tankar om tema og innhald.

Fase 5 Definere og sette nam på tema er den femte fasa. Temaa er dei overordna hovudgrupperingane ein kjem fram til i den induktive tematiske analysen. Eg gjekk så inn for å definere og avgrense innhaldet i kvart av dei (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I dette arbeidet går ein tilbake i materialet (fase 3 og 4) og hentar fram sentral empiri under kvart tema. Som Ryen (2012) peikar på, prøver ein her å søke ei analytisk djupne i empirien, der det er sentralt å reflektere over kva som er interessant i utsegna og kvifor (Ryen, 2012). Ein går også over dei ulike temaa ein har valt, slik at dei ikkje overlappar kvarandre for mykje. Om så er tilfelle må ein ta ei runde tilbake og sjå over analysen igjen (Alvinus et al., 2023, s. 87; Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det er altså ein dynamiske prosess mellom datamateriale, skrivetenking og analyse, som også er ein kreativ prosess der ein utarbeider materialet. I mitt tilfelle enda dette med 3 hovudtema som kjem fram i figur 4.1.

På slutten av denne fasen skal ein vere sikker på kva teama ein har, kva dei handlar om og kva dei ikkje handlar om (Braun & Clarke, 2006, s. 92 eiga omsetting). Temaa skal vere med på å gi lesaren ei rask og oversiktleg innsikt i innhaldet.

Fase 6 Rapportering er den siste fasa, og gjer forskaren høve til å analysere materialet ein siste gong. Dette skjer når forskaren set saman funna før dei vert presentert det i den vitenskaplege rapporten (Alvinus et al., 2023, s. 88). I denne fasen er det viktig å samanfatte dei krevjande analyseprosessane på ein måte som vert lettfatteleg og oversiktleg for lesaren. Samstundes må innhaldet ikkje kunn bestå av utvalde direkte sitat frå informantane, men også innehalde samanlikningar, interessante sider i tema og drøftingar som gir eit djupare syn i saka (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I tillegg skal det knytast til forskning og relevant teori. Det kan vere oversiktleg å presentere innhaldet i ei føreseieleg rekkefølge.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelegheit, er eit omgrep som handlar om forskingsresultatet sin konsistens og truverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Tjora, 2021b, s. 79). Det handlar med andre ord om at metoden er så transparent at andre både kan sjå føre seg, kjenne seg att i og eventuelt klare å gjennomføre same forskinga, der ein får same eller liknande resultat (Alvinus et al., 2023, s. 28–30). Vala eg har gjort knytt til informantar og intervjuguiden vert klargjort i dette delkapitlet, og tanken er at dette skal gjere bakgrunnen meir transparent.

I prosessen tok eg utgangspunkt i stegvis-deduktiv metode, induktiv modell, av Tjora (2021c). Denne og modellen knytt til tematisk analyse av Braun & Clarke (2006), var med på å gjere prosessen meir påliteleg og sette krav til datagenerering knytt til koding, kodegrupper, tema og analyse.

Ivaretaking av informantane sin anonymitet vart gjort gjennom Sikt si godkjenning (Vedlegg 1), informasjon og løyveskjema (Vedlegg 2) og ved å sikre at lydfiler og transkripsjonar vart anonymisert. Desse vart også lagra med sikker på-logging i Feide. Gjennomgang av lydfil og den transkriberte teksten fleire gongar, har vore med på å sikre innhaldet i empirien og forskinga. Kodinga har vore gjennomført i Excel, der kvart intervju har si fane. I arbeidet med kodegruppene har det vore lett å nytte fargar, sortere etter tekst og søkeord. For meg har dette gjort prosessen ryddig. Det er lett å gå fram og tilbake i intervjuet å sjå heilskapen og delane av dialogen raskt, noko som sikrar pålitelegheita i utsegna til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I tillegg er sentrale dokument og teori som vert nytta til å drøfte eller belyse informasjon om ordninga og funn i empirien tydeleg vist til gjennom kjeldetilvising og litteraturliste.

Validitet eller gyldighet, vert av Tjora (2021c) framstilt som «ein logisk samanheng mellom prosjektets utforming og de spørsmålene som motiverer undersøkelsen i første omgang» (Tjora, 2021c, s. 79). Det handlar med andre ord om at det ein ser etter har ei uttalt sanning og at det er rett utifrå dei premissane som ligg føre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Validering går føre seg gjennom heile forskinga, men er meir krevjande å sikre enn pålitelegheita. Dette mellom anna fordi det kan vere vanskeleg å vere objektiv til innhaldet i lydfile og fordi ein kan ha ulik analysemetodikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 112). Det handlar også om å fange ein felles essens når to eller fleire snakkar om det same. I dette tilfellet kan det vere ein fordel eller ulempe at eg sjølv har bakgrunn frå barnehagefeltet. Ei slik ulempe kunne vere om eg ubevisst knytta informanten sine samtalar til eigne erfaringar og derav ikkje

var nyfiken nok på kva dette innebar for dei. Dette kunne leie til mindre informasjon om det eg faktisk ville finne ut av. Ein fordel med å ha denne bakgrunnen sjølv kan vere at informantene opplever å bli sett og anerkjent for den informasjonen dei deler, med bakgrunn i at informantene blir trygg på at eg som intervjuar vil forstå det dei står i og det dei snakkar om. Truleg kan dette ha gitt informantane tryggleik til å fortelje fleire detaljar.

Dette er døme på kvifor det er viktig å reflektere over validitet i det som kjem fram i prosessen, frå fyrste tanken om tema, til intervjuet, analysen og rapporteringa. Det handlar om å undersøke feilkjelder og ha eit kritisk syn på eiga forskarrolle og eigne tolkingar av det ein samlar inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Før eg tok til med dei kvalitative intervjuane reflekterte eg over om problemstillinga ville kome for nær det arbeidet eg utfører ved høgskulen eg arbeider ved, og som er samarbeidspartnar i Regional kompetanseordning. I utgangspunktet samarbeider eg i denne rolla med leiarar i oppvekstsektoren på kommunalt nivå og sjeldan med styrarane. Dette ville difor vere ei moglegheit for styrarane å dele si historie om tilskotsordninga med meg. I tillegg gjorde eg eit val om at informantane ikkje skulle rekrutterast frå område der eg sjølv har vore styrar, då det ville kunne påverke tilbakemeldinga i større grad.

Eg tenkte at studiet ville kunne gje meg eit reelt innblikk i barnehage-kvardagen og at eg seinare kanskje kunne bruke denne informasjonen for å medverke i justeringar av ordninga.

Undervegs i prosessen førte eg logg både knytt til prosessen, intervjuet og tankar som dukka opp undervegs. I tillegg førte eg logg på tidlegare funn.

3.5 Generalisering

Generalisering av empirien kan finne stad dersom vi opplever undersøkinga som påliteleg og gyldig. Om vi ynskjer å generalisere, treng vi ikkje nødvendigvis sjå resultata opp mot det globale, men heller sjå om noko av det kan overførast til liknande situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Denne generaliseringa handlar om å finne mønster eller trekk som kan vere med på å belyse problemstillinga.

I nokre tilfelle er generaliseringa knytt mot det Tjora kallar konseptuell generalisering. Dette omhandlar «utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller» (Tjora, 2021b, s. 268).

I andre tilfelle har generaliseringa ei meir naturalistisk vinkling. Naturalistisk generalisering er ei metode der forskaren dreg slutningar på bakgrunn av empirien og erfaringane som kjem fram.

Stake & Trumbull hevdar at ved å forske får ein meir kunnskap, som til sist leiar til utbetra praksis (Stake & Trumbull, 1982, s. 2 mi omsetting). Gjennom å gjere forskinga praksisnær, vil det vere lett for andre å generalisere innhaldet inn i andre relevante situasjonar. Det var frå start av i prosessen, eit ynskje om at denne forskinga skulle kunne bidra med funn som kunne vere med på skape endringar i programforbetringsarbeid. Likevel skal ein vere medviten at slike generaliseringar ikkje alltid gjev dei ønska positive resultata ein ser føre seg (Stake & Trumbull, 1982, s. 2).

3.6 Forskingsetikk

Ein må i startfasen tenke nøye over kva etiske dilemma ein kan kome ut for i ei forskning knytt til menneske og kvantitative intervju. Vi skal gjennom forskinga gjere alt vi kan for å skape truverdige resultat som er tufta på og grunngeve med tolking og analyser av innhenta empiri (Tjora, 2021c, s. 86). Forskaren kan verte påverka av det menneskelege samspelet i intervjuet og dette vil kunne påverke intervjupersonen og kunnskapen som da kjem ut av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Erfaringa frå informantane mine var at eg treff fortrulege personar som gjerne ville formidle si erfaring frå det å delta i ReKomp. Fleire nytta også høve til å peike på ting som var utfordrande med organiseringa av ordninga og som gjerne kunne forbeistrast i framtidige samarbeid. Dette synleggjer utfordringa med å ha fleire «hattar» som forskar. Det er då viktig at ein lyttar og skil mellom studie og jobb.

Den nasjonale forskningsetiske komité har laga retningsliner (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021) som skal ivareta og støtte forskaren til å gjere dei rette vala.

«Grunnlaget for etikkføreskrifta sine reglar er at forskning berre vert godkjent om den kan utførast med respekt for menneskeverdet og at mennesket sine rettigheter og grunnleggande friheit alltid skal ivaretakast med etisk utprøving» (Alvinus et al., 2023, s. 53 eiga omsetjing).

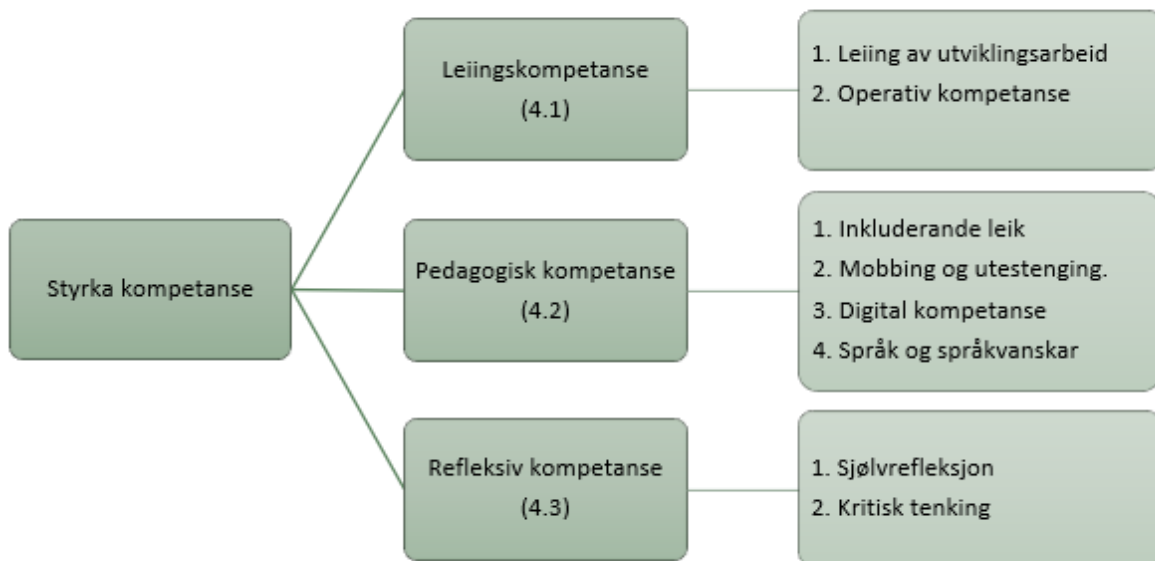
I retningslinene til NESH kan ein mellom anna lese om det å ta omsyn til personar for å ta i vare deira personlege integritet. Dette kan gjerast gjennom å innhente løyve og informere om informanten sine rettar knytt til forskinga (vedlegg 2). I tillegg må ein ta i vare svakare stilte og sårbare sine rettigheter. Døme på dette kan vere kulturelle skilnadar, religiøse skilnadar, politiske skilnadar og forskning knytt til barn, som ein må ha respekt for og gjere avklaringar rundt før ein tek til.

Som forskar har eg måtte tenke nøye over historiane som blir fortalt om personar i personalgruppene, for å sikre integritet og anonymitet i materialet. Gjennom forskingsdesign og Sikt-godkjenning har eg teke i vare det formelle i forskningsetikken. Samstundes kan eg sjå at integriteten også handlar om å ha fridom og ikkje verte påverka av krefter som vil at resultatet skal verte det eine eller det andre (Tjora, 2021c, s. 87–88). Forskinga kan verte påverka frå ulike hald (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette kan til dømes vere statsforvaltar, kommunar eller barnehagane, som ynskjer å få fram sine sider ved ordninga. Som koordinator for ordninga måtte eg også ha medvit om at mi forforståing knytt til ønsket om å lykkast med ordninga, kunne påverke resultatet av studien.

4.0 FUNN OG ANALYSE

Som eg skildra i kapittel 3 analyserte eg intervjutranskripsjonane ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Gjennom empirinær koding og kodegruppering konkluderte eg med at det informantane fortalte om når det gjeld erfaringar frå Regional kompetanseordning kunne kategoriserast i tre hovudformer for kompetanse: Leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og refleksiv kompetanse. Desse formene for kompetanse, og underkategoriar for desse, stod fram som gjennomgåande tema i dei sju intervjuane. Det var altså desse formene for kompetanse informantane opplevde sjølv at dei hadde fått med seg frå deltakinga i ReKomp.

Braun & Clarke foreslår å bruke visualiseringar for å framstille resultatet av tematiske analysar (Braun & Clarke, 2006, s. 90–91). I tråd med dette er resultatet av den tematiske analysen illustrert visuelt i Figur 4.1. Denne figuren viser også korleis eg har strukturert kapittel 4 på bakgrunn av resultatane frå den tematiske analysen.



Figur 4.1 Oversikt over tema og undertema

4.1 Leiingskompetanse

Leiingskompetanse handlar om både fagleg og organisatorisk leiarkompetanse som informantane og pedagogiske leiarar tileignar seg gjennom tilskotsordninga. Fleire av informantane fortalte at dei kjende på ei stor endring då ordninga vart innført.

Det var i byrjinga eg kjente at piggane var ute i forhold til "enda meir vi skal byrje med". Heilt til eg skjøna at vi gjer det hele tida, og no får hjelp til å gjere det (Gun).

I intervjuet fortalte informantane at dei såg tilbake på ei tid der kurs var den vanlegaste måten å tileigne seg kunnskap på. Rekomp har ført med seg endringar der fleire frå barnehagane eller heile personalgruppa får felles kompetanseløft gjennom fagdagar og leiarsamlingar. «Anna» og «Gun» fortalte om dette slik:

Før sende vi 2-3 personar på kurs, men då dei kom tilbake, datt ein ofte tilbake i det gamle. Ein sjølv hadde fått ei utvikling, men liten gevinst til barnehagen (Anna).

Før var det ingen som skjøna korleis vi skulle verte kompetanseheva dersom vi ikkje fekk gå på kurs. Det er ikkje kjekt å gå på kurs to stykke og etterpå skulle lære opp resten av barnehagen. Det er nesten håplaut det. No byrjar dei å sjå at vi driver kompetanseheving saman, men det har tatt lang tid (Gun).

Dei seinare åra kan det verke som at barnehagepersonalet har fått ei djupare forståing for og kunnskap om, kva som leiar til langsiktig utvikling og kompetansebygging. Informantane fortalte vidare at dei opplevde at denne måten å heve den kollektive kompetanse på har styrka den lærande organisasjonen.

Før heldt vi nå på med det same heile tida. Vi tenkte ikkje på at vi skulle evaluere barnehageåret, eller at vi skulle evaluere oss sjølv, eller rettleie kvarandre ute på avdelinga. Det er framleis vanskeleg, men vi er på gli. Det er noko med det at vi ser at når vi dreg lasset saman og er open for å lære av kvarandre, og at alle har taus kunnskap og har noko å bidra med, så blir vi en lærande organisasjon (Gun).

«Gun» opplevde styrka kompetanse i leiargruppa knytt til at ho såg at hennar leiarar både evaluerte, rettleia og vart flinkare til å dra lasset saman med styrar. I tillegg fortalte ho om den tause kunnskapen som personalet i større grad tok i bruk, når dei lærer av kvarandre. På den måten kunne det verke som at den lærande organisasjonen hadde oppdaga nye eller skjulte ressursar som styrka barnehageprofesjonen.

Leiarsamlingane omhandla i denne perioden tema myndiggjerande leiing og «meg som leiar». Dei fleste informantane opplevde god nytte av leiarsamlingane og innhaldet. Fleire leiarar hevda også at det var godt å kunne reise saman som leiarer for å få felles kompetanseløft.

Leiarutvikling der dei pedagogiske leiarar får delta er veldig nyttig og fint å få tilrettelagt. Det dreg oss ut i det teoretiske, det har vi godt av [ler litt] i denne praksistvangen vår. For det gjer vi heile tida... Så det er det å ta med seg det ein har, inn i det utviklingsarbeid ein skal ha (Cecilie).

«Cecilie» skildra ein praksiskvardag, der personalet hadde fokus på barna. Når leiarane då fekk reise saman til leiarsamlinga, opplevde ho det som svært positivt. Ofte hadde styrar ansvar for å legge til rette for ulike møter og fagdagar. Difor vart det opplevd som fint at andre hadde ansvar for å leggje til rette for og fasilitere desse samlingane. Leiarane kunne då halde fullt fokus på den faglege økta og etterarbeidet knytt til samlinga. Frå samlinga fortalde ho:

Veldig bra å få med seg nokre faglege drøftingar å ta med tilbake til personalmøte og leiarmøte. Som setter nokre fokus, for å få nokre nye tankar på det då. Det synest eg er strålande (Cecilie).

Her viste «Cecilie» til vekselverknaden mellom å få teoretisk forankring saman, for så å ta det ut til resten av personalet og inn att til neste leiarsamling. Arbeidet mellom leiarsamlingane var ofte å ta i bruk det ein hadde lært om på samlinga. Deretter vart nokre barnehagar trekt ut til å dele frå eigne utprøvingar, slik at resten av regionen fekk høyre kva erfaringar dei hadde gjort seg. Fleire av leiarane fortalde at dei opplevde samlingane som gode og «Cecilie» fortalde at hennar leiargruppe hadde teke med seg teorigrunnlaget knytt til autonomiomgrepet tilbake til barnehagen, for at personalet skulle få felles innhald i og forståing for omgrepet.

Nokre av informantane hadde hatt utfordringar med å delta på alle samlingane. Samlingane var gjerne på dagtid og pedagogane kunne ikkje kome frå avdelingane for å delta i leiarsamlinga. «Eva» fortalde at ho var glad for å få sjå det faglege innhaldet i etterkant, i form av ein film som faglærar sende ut. Dette var noko alle leiarane hennar hadde utbytte av. Gjennom den digitale kvardagen fekk faglærarane høve til å støtte opp under dei som ikkje hadde kapasitet til å delta. Dette gjorde at dei mista det relasjonelle og den kollektive refleksjonen, men fekk likevel med seg noko av det faglege. På den måten kunne dei vere klar til neste leiarsamling.

«Eva» fortalde at ho i kvardagen ofte lurar på om ho leia personalet sitt godt nok. Gjennom å vere med på leiarsamlinga opplevde ho at ho hadde fått ny kunnskap om korleis ho kunne leie, samstundes som ho fekk bekrefta at barnehagen var på rett veg i utviklingsarbeidet.

4.1.1. Leiing av utviklingsarbeid

Med bakgrunn i det informantane fortalde i intervjuet, ser vi ein samanheng mellom den kompetansen leiarane hadde tileigna seg i leiarsamlingane og det som kom tilbake til barnehagen. I tillegg fortalde fire av informantane at dei hadde styrarleiarutdanning frå før,

medan dei tre andre informantar ikkje hadde det. Dette synleggjorde at styrargruppa var samansett av leiarar med ulik bakgrunn. Det kan verke som at samlingane styrka og støtta leiarane både fagleg og relasjonelt.

Ordninga støttar opp under meg som leiar og eg gjer meg ein tanke om at styrarar utan styrarutdanning sikkert får ny kunnskap som dei trenger i arbeidet (Berit).

«Berit» fortalde at ho er styrar i ein privat barnehage og ho hadde fått i oppgåve å vere fadder for ein styrar som då var ny i stillinga si, men i ein annan privat barnehage. Under leiarsamlinga fekk vi med oss kunnskap om myndiggjerande leing, der fokus var å leie utviklingsarbeid gjennom å myndiggjere personalet. «Berit» fortalde at den nye styraren kom med utbrot som; «oi, dette har eg ikkje høyrte om før».

Så ho får mykje ny kunnskap, men som er repetisjon for meg. Det er bra. Ein har både nye og dei som har vore med i «gamet» lenge og ein må treffe alle. Vi treng alle å få repetert og verte mint på. Eg føler at leiarsamlingane treffer ganske bra. Det skaper eit medvit og ein får repetert mange ulike modellar (Berit).

Gjennom dette bekrefta «Berit» at samlingane var med på å styrke både nye og erfarne styrarar fagleg, noko som ho tenkte ville vere med på å skape eit likare tilbod i regionen. «Dina» var ei av dei som hadde styrarleiarutdanning, men som likevel opplevde å få styrka kompetanse knytt til leiarrolla si, i Rekomp.

Eg har utvikla meg veldig på det å kunne leie utviklingsarbeid, både med måten vi organiserer det på i barnehagen, og den støtta ein får utanfrå. Ein får ein del ting servert, det blir lettare å involvere alle, så det blir på ein måte ein slik positiv sirkel da...og det er så mykje lettare (Dina).

I denne utsegna viste «Dina» til både det faglege innhaldet frå høgskulen knytt til leiarsamlingar og fagdagar, men også til samarbeid og partnerskap ho opplevde med andre barnehagar. Det

verka som om den støtta ho fekk utanfrå, var med på å gjere henne meir trygg i den organisatoriske kompetansen. Dette gjaldt både det å leie forankringsarbeidet og få god framdrift i utviklingsarbeid. «Dina» fortalde at personalet var involvert i utviklingsarbeidet og opplevde det som godt at personalet fekk fagleg påfyll som dei kunne ta med seg tilbake til barnehagen.

Vidare kunne ho fortelje at «personalet har auka kompetansen på det å drive utviklingsarbeid. Dei ser nytta av det, engasjerer seg i neste steg, er på og motiverte når det er lagt opp slik».

Dette vart understøtta av alle informantane med stikkord som:

Godt med god struktur, motivasjon for utviklingsarbeid, tryggare leiarar, tryggare i ulike arbeidsmetodar, felles omgrepsgrunnlag, setter oss mål, klarer å tenke heilheiter i staden for å tenker utviklingsarbeidet som eit ekstraarbeid (stikkord henta frå intervjutranskripsjonane).

«Anna» fekk, som dei andre, spørsmål om ho kunne sjå endring i personalgruppa si knytt til deltaking i tilskotsordninga. «Kvar medarbeidar på avdelinga får meir ansvar og på den måten er endringsgrada stor» svara ho. Her såg styrar at deira leiing gav medarbeidarane stor grad av autonomi og medverknad på korleis dei skulle utøve dei ulike oppgåvene og aksjonane. Medarbeidarane sine ressursar vart nytta gjennom å gi dei meir ansvar.

Aksjonane barnehagane utførte, handla om tiltak som kunne vere med på å gjere praksisen betre. Til dømes var det fleire barnehagar som sette fokus på personalrolla i møte med barnet sin leik. Ei forteljing frå «Frida» var slik :

No har vi hatt veldig mykje fokus på meg sjølv som voksen i leik, og det er problemstillinga vår i år. Det kjem barna til gode, når du skal studere deg sjølv litt, så det er spennande. Dei har liksom valt «meg sjølv som voksen i leik» i skogen ute i hentedida. For det er litt det her med ... gjerne sann etter klokka to, det er akkurat som at da begynner dagen å bli ferdig. Vi har veldig fokus på korleis folk skal fortsette å vere aktiv i hentedida.

I denne tilbakemeldinga kunne ein sjå at dei tilsette hadde hatt medverknad på kva område dei ville skulle verte betre. Setninga «Dei har liksom valt..» syner til eit val dei hadde gjort i fellesskap og at personalet fann noko dei kunne verte flinkare til saman. «Frida» fortalde om

møter der «dei har mange spennande refleksjonar gjennom året». Ho var tydeleg stolt over at det hadde vorte sett fokus på profesjonen deira, på ein annan måte enn tidlegare.

Refleksjonane nytta dei til å snakke om aksjonane eller handlingane som vart sett i gang for å forbetre den vaksne si rolle i uteleiken. Styraren involverte, gjennomførte og reflekterte rundt gamal og ny praksis der personalrolla var i fokus. Det at personalet hadde valt dette området sjølv, gjorde det mogleg å gjennomføre. Styrar sa ho opplevde større deltaking frå personalet i leiken.

Fleire av informantane såg fordelene med at dei pedagogiske leiarane i barnehagen fekk ei større rolle i framdrifta i utviklingsarbeida internt. Ein styrar sa også at ho opplevde at det er «ein suksessfaktorane at utviklingsarbeidet er forankra i både leiargruppa og personalet».

«Cecilie» trakk også fram at felles rolleforståing hadde vore drøfta i gruppa. Det same gjaldt faglege omgrep, for at personalet skulle få eit meir felles forståing av innhaldet i dei. I intervjuet formidla ho det slik:

Vi får nokre omgrep som vi får felles igjen, som vi får «pinpointa» på det vi har. Men det er nok denne rolleforståelsen, eee... for kva er det å vere pedagogisk leiar?

Fem andre informantar var også innom rolleforståing eller roller. Rollene har fått tilført nye forventningar frå kommune/eigar og stat. Dette var bakgrunn for at styrarar snakka om samfunnsmandatet og rollene i intervjuet. Informantane framheva at det var viktig at dei ulike yrkesrollene i barnehagen vart styrka, ut i frå dei enkelte sin ståstad. Desse faglege løfta meinte styrar motiverte personalet til å delta i og drive fram utviklingsarbeid.

Slike refleksjonar i møter og plandagar vart opplevd som nyttige, kunne nokre informantar fortelje, og dei gjorde at personalet hadde eit breiare fagleg språk. I tillegg framheva «Cecilie» at ordninga kunne gi fleire effektar:

Utviklingsarbeid er ein ting, men å drifte avdelinga er ein anna ting. Eg ser like mykje frukter på den biten som utviklingsarbeidet.

Det kunne med andre ord sjå ut som at tilskotsordninga hadde ringverknadar utanom å leie utviklingsarbeid. Styrar såg at det påverka tryggleiken og kompetansen til leiarane, knytt til det å leie eige personale og avdeling i kvardagen.

«Dina» viste også til personalmøta og sa at «ho opplever større engasjement i personalgruppa når ein jobbar med tema. Dei forpliktar seg sjølv ved stadig å setje seg nye mål».

Andre informantar snakka om at det til tider var vanskeleg å få med alle. Dei hadde medarbeidarar som ikkje hadde eit ynskje om å drive utviklingsarbeid eller å ha eit eigarskap til dette. Ein annan informant fortalde at ho hadde pedagogiske leiarar som tenkte; «utviklingsarbeid, det kan ikkje vi. Det har vi ikkje utdanning til» (Frida). Personalet til «Eva» hadde tidlegare opplevd at å drive utviklingsarbeid var skummelt. Erfaringa hadde snudd, og personalet såg no at dette var kjekt og sjølvutviklande, fortalde ho.

Desse tilbakemeldingane syner at nokre opplevde å verte tryggare, samstundes som at nokre av informantane sleit med å involvere alle. Korleis ein får personalet til å medverke i dei ulike prosessane kan vere avgjerande i forankringa. Det var fleire som trekte fram rammefaktorar som tid, ressursar og medarbeidarar i delte stillingar. Dette var faktorar som påverka kva eigarskap den enkelte fekk til utviklingsarbeidet. Både «Anna» og «Berit» var innom temaet tid og «Cecilie» uttrykte det slik:

Før tenkte eg at vi måtte slutte å snakke om for lita tid, for vi har alltid moglegheiter. Men no kjenner eg på at vi har for lita tid.

Alle opplever stress i kvardagen og for lite hender og tid, men vi må prøve å løyse det med dei ressursar vi har «Gun».

For å få til god kompetanseheving, var erfaringane til fleire av informantane at tid til utviklingsarbeidet var sentralt. Gjennom lengre perspektiv på utviklingsarbeida i ordninga, meinte informantane at dei kunne få betre tid til å forankre desse betre. Her kunne ein rekke å involvere medarbeidarane i prosessane og ta i bruk relevant fagkunnskap frå fagdage og leiarsamlingane.

Vi veit alle at teorien seier og praksis viser, at det vi får jobba grundig med, det er det som blir bra. Gjer ein noko berre for å gjere det,det kan ein droppe (Cecilie).

Også «Berit» påpeika at «tema og utviklingsarbeida bør vare i minimum to år». Fleire informantar meinte at å legge opp til utviklingsarbeid med eitt års lengde, sjeldan har ført til gode implementeringar. Difor fortalde fleire av informantane at dei hadde valt å utvide utviklingsarbeida med både eitt og to år for å få dukka djupare inn i tema.

I denne regionen hadde alle barnehagane tilbod om å vere med i tilskotsordninga. Barnehagane kunne velje å ta eit implementerings-år eller pause år, og fleire hadde gjort dette. «Berit» fortalde at dei var klar for å ta eit slik pause år.

Vi skal ikkje vere med neste år, fordi vi har vore med så mange år. Det er noko med at vi er naturbarnehage, så det er det å løfte konseptet vårt også. Da må vi ta jobben med å legge plan sjølv. Det har vore god læring frå å vere med i ReKomp som vi kan bruke neste år. Det er lagt opp til at det er ei veldig god hjelp i utviklingsarbeid i barnehagen (Berit).

I denne samanhengen såg eg at personalet hadde tileigna seg ein organisatorisk kompetanse som dei ville ta med seg inn i pauseåret, der dei skulle jobbe vidare med konseptet sitt. Vonleg ville dei kombinere naturbarnehagen med anna relevant kompetanse, som dei hadde erverva dei siste åra. Informanten opplevde det som viktig å ha autonomi til å ta slike pause år. I tillegg kunne slike år nyttast til å kartlegge framtidige utviklingsbehov for vidare deltaking i ordninga.

4.1.2. Operativ kompetanse

Eit anna område som kom fram gjennom samtalan med informantane var den operative kompetansen. Voldamodellen (jf. fig. 1.1) som vert nytta som strategi for tilskotsordninga, hadde blitt nytta inn i regionen sin overordna plan for å synleggjere partnerskapet mellom regionen og høgskulen i Volda. Denne modellen vart, av dei fleste informantane, trekt fram som god støtte i prosessane. Desse operative planane gjorde at utviklingsarbeid gjennom ReKomp vart prioritert og rydda plass til i barnehagekvardagen. Det at denne strategien er fagleg forankra, ser ut til å styrke legitimiteten til organiseringa blant deltakarane. Informantane opplevde dette som viktig for å ha kontinuitet i arbeidet sitt. Fleire av barnehagane hadde også laga egne tidslinjer for å implementere strukturen i årshjulet sitt. Det tok likevel litt tid å lære seg nye arbeidsmåtar. «Berit» var svært nøgd med Voldamodellen og fortalde at den var grei å forstå for alle:

Det med organiseringa av ordninga. Det blir lagt opp til at ein jobbar jamt og kontinuerleg. Der er treffpunkt som gjer at det forpliktar. Sjølv om du møter på hindringar og føler du ikkje har kome så langt, så har du desse treffpunkta. Det er lagt opp til at du skal klare å holde tråden gjennom året. Det synest eg er positivt.

Det er fint med ein struktur når ein skal inn i slike utviklingsarbeid. Att strukturen er forståeleg når eg skal halde desse trådane saman, det har vore fint (Berit).

Her fekk eg eit innblikk i at tilskotsordninga og utviklingsarbeida hadde fått plass i dei fleste møta som barnehagane hadde. Både leiarmøta, personalmøta, avdelingsmøta og planleggingsdagane, hadde som regel ein fast post knytt til arbeidet med utviklingsarbeidet. Dette vart av informantane opplevd som ein gode arena for å planlegge aksjonar, reflektere over desse for å utvikle den kollektive kompetansen i personalet.

Med bakgrunn i dette ville ein av informantane lage eiga tidslinje til barnehagen. Dei opplevde at tidslinja gav dei struktur og informasjon om utviklingsarbeidet både til medarbeidarane, føresette og andre som var tilknytt barnehagen. Den gjorde måla synlege og tydeleggjorde aksjonane og kva tid dei skulle gjerast. Dette avklara dei i møtet saman, for å forankre og få framdrift og resultat. Informanten i denne barnehagen viste til, at for dei hadde tidslinja vore ein suksessfaktor.

Vidare fortalde informanten at den gamle tidslinja til barnehagen vart «resirkulert» til nytt tema og dette gjorde arbeidet med å lage tidslinja meir tidssparande i den hektiske kvardagen (jf. bilde5.1). Barnehagen skifta frå tema *tannpuss* til *digital kompetanse* og hadde bestemt seg for å lære seg sentrale appar som barnehagen trengde å nytte i kvardagen. Det som tidlegare var tannpuss-tenner nede på tidslinja, vart denne gongen til papp iPadar.

Det står ReKomp på tidslinja og der er informasjon til tilsette. Ikkje alle veit kva vi gjer, men når dei går forbi tidslinja så ser dei måla for digitalisering. Målet ligg inne på dei opphengde iPadane. Det vi skal lære oss. Når målet er nådd så snur vi iPadane og det blir ein gull-iPad. Dei ferdige måla vart så putta opp i skya (Anna).

På ein enkel måte kunne informantane sjå at personalet hadde tileigna seg kompetanse knytt til eige utviklingsarbeid gjennom opplæring og utprøving av appar i digital kompetanse. Eit visuelt bilde av dei ulike appane som vart lært inn, fekk plass i dei blå skyene på tidslinja (jf. Figur

5.1). Samstundes såg personalet tydeleg kva aksjonar og målsettingar som var planlagde å jobbe vidare med, og kunne førebu seg på dette. Dette såg dei på dei papp-iPadane som ikkje var snudd. Desse inneheldt tekst knytt til målsetting og aksjon, samt logo til appen som skulle lærast.

Ein annan informant som nytta tidslinje, fortalde at den vart hengt opp visuelt i allrommet.

Ein tenker at ein ikkje har gjort så mykje, men når ein har fått plotta inn alt og det blir synleg, så ser ein at ein har gjort kjempemykje. Barnehagen vår har laga tidslinje med bilveg, stoppskilt m.m. slik den blir visuell også for barna. Dei synest den er spennande og stiller spørsmål. På den måten får vi felles refleksjon både store og små rundt arbeidet som er gjort (Berit).

«Berit» fortalde i intervjuet om ein praksis som tidlegare var «litt sånn her og no, ad hoc og litt tilfeldig». Under dette utviklingsarbeidet jobba dei saman for å løfte felles profesjon og praksis i å gjere dagane meir føreseieleg for både barn og vaksne. Dei synleggjorde «aksjonar som dagtavle og felles praksis knytt til grensesetting gjennom tidslinja». Gjennom målretta arbeid såg styraren at dei lykkast med arbeidet. Fagøktene i partnerskap vart også nytta i arbeidet og fungerte godt for heile personalet.

Andre informantar hevda at «fagarbeidar og assistentar auka kompetansen mest» på det faglege og «pedagogane mest på det å leie» (Dina). Tidslinjene i kombinasjon med fagleg forankring, tilførte barnehagane oversikt, slik at det vart lettare å gjennomføre utprøvingar som kunne leie til ny kunnskap, nye ferdigheiter og nye haldningar.

4.2 Pedagogisk kompetanse

I denne studien fann eg gode dømer på barnehagar som styrka den kollektive kompetansen gjennom utviklingsarbeida. Med utgangspunkt i barnehagane sine kartleggingar av utviklingsbehov, hadde dei valt eit av dei fem overordna tema til regionen. Regionrådet delte så barnehagane inn i nettverk på tvers av kommunar, men innanfor same team.

Barnehagane utarbeida med bakgrunn i kartlegginga si, ei eiga problemstilling knytt til det dei hadde behov for å utvikle. Alle som ville, fekk rettleiing med faglærar ved høgskulen for å spisse denne slik at utviklingsarbeidet ikkje skulle verte for omfattande. Til kvart tema fekk barnehagane ein fagdag, der faglærar i partnerskap med regionen vart einige om innhald. Dei lærande nettverka skulle i tillegg støtte barnehagane i prosessen med aksjonane.

4.2.1. Inkluderande leik

På fagdagen knytt til tilrettelegging for inkluderande leik, hadde barnehagane faglærarar frå teaterlinja som føredragshaldarar og utviklingspartnarar. Tema omhandla den vaksne si rolle i leiken og korleis dei kunne setje leikefantasiaen i gang med forteljarteknikk og bruk av enkle rekvisittar. «Cecilie» var svært engasjert då ho fortalde om eige tema og fagdagen:

Vi har tema leik og ønska auke tida barna var i leik. At dei har lenger og er lenger i leiken. Så då er det det å rydde tid til leik, ha fokus på det i kvardagen Vi må måle det på oss sjølv og nærværet hos dei enkelte i den leiken.

Fagdagen syns eg var veldig spennande, var veldig praksisnært. Folk var engasjert og motivert for å ta i bruk seg sjølv i leik. Vi har godt av desse fellesdagane. Vi hadde førelesing på føremiddag og så får man sette seg ned i luften og sann etterpå (Cecilie)

«Cecilie» hadde hatt ein fagdag som både ho og personalet opplevde som nyttig og spennande. Ho hevda at fagdagen gjorde personalgruppa hennar godt, og at den styrka både henne og personalet i korleis dei kunne få barna til å engasjere seg lenger i leiken. Utifrå dette sette dei seg mål, mellom anna at personalet skulle vere meir aktive i leiken. Personalet ville sjølv vere indikator på om dei nådde måla. Dette ville dei gjere ved å observere eigen nærleik til barna og leiken. Gjennom aktive vaksne i leiken kunne ein så sjå om leikerepertoaret til barna auka og om dei vaksne utvikla gode leikerom som inkluderte alle. Som «Cecilie» påpeika i intervjuet, «leik er praktisk og for personalet handlar det mykje om å bruke seg sjølv». Undervegs i samtalen bekrefta ho at personalet etter fagdagen hadde vorte meir deltakande i leiken.

Fagdagen med teaterlærarane vart lagt opp som ei aktiv førelesingsøkt på føremiddagen. Etter lunsj fekk barnehagane sitje kvar for seg og reflektere saman om innhaldet i dagen og korleis dei ville ta med faginnhaldet vidare i utviklingsarbeidet. Teaterlærarane ville då vere i lokalet, for ekstra støtte og rettleiing.

«Eva» fortalde frå fagdagen og faglærarane sitt opplegg knytt til leik:

Dette opplegget, der dei (teaterlærarane) viste med seg sjølv korleis ting kunne vere gjort i leiken. Så enkelt, for vi gløymer at barna dei kan sjå for seg alt.

Ho som var ute på vinteren og plutsleg var ein på blåbærtur...

Vi vaksne må vere leikande og hive oss inn i det. Det blei meir dramatisering (når dei kom tilbake i barnehagen), personalet tørr litt meir. Dei har lagt frå seg at det kan vere flaut og går litt meir inn i, der barna er. Kaster seg inn i leiken og fantasien.

Dette ga eit innblikk i at fagdagar med inspirasjon og fagleg tyngde til leik tematikken, inspirerte personalet til å vere aktive i leiken. Informanten beskrev at «personalet tør litt meir», noko som gav eit innblikk i korleis ei teoretisk innramming med dramatisering, fantasi og praktisk aktivitet bidrog til å skape motivasjon. Dette hadde ført til at personalet våga å prøve ut nye metodar og endre eigen praksis. Det er truleg at eit slikt tema også fekk andre ringverknadar i barnehagekvardagen, til dømes kunne det påverke kulturen og den psykologiske tryggleiken.

«Frida» var styrar i den tredje barnehagen med fokus på leik. Ho gav meg ei historie om ein assistent som hadde mange års fartstid i barnehagen, men som ikkje hadde hatt så god tru på seg sjølv.

Ho synest det er trygt på småbarnsavdelinga, men måtte jobbe med den mellomstørste gruppa i år. Så har ho ein god pedagog som har fått henne til å tru på seg sjølv i utviklingsarbeidet. Plutseleg har ho vore der ein søndag og laga til eit leike-rom. Så måndag har ho laga til ein aksjon og fått tru på at dei som er assistentar også kan gjere slike ting. Når dei gjer slike ting heilt uoppmoda, fordi dei ser effekten når ungane kjem inn i rommet, ja, det er så bra. Ho hadde aldri kome på dette for nokre år sidan. Så vi har nokre eksempel på at dei har skjønna at gjer eg slik, så skjer dette. Kor kjekt det er å få lov.

Dette synte meg at pedagogen si støtte knytt til å motivere og styrke den psykologiske tryggleiken til assistenten, førte til handlingsrom, autonomi, meistring og utvikling. Samstundes førte det til eit kreativt og spennande leikemiljø for barna. Ein assistent som tidlegare var litt i bakgrunnen, vart engasjert og motivert til å lage til leikerom som inspirerte både personalet og barna når dei kom på jobb måndagen.

Avdelingane til «Eva» hadde ulikt fokus knytt til tematikken leik. Dei hadde barn som streva med å kome inn i leiken og ville difor ta fatt på denne utfordringa.

Eine avdelinga har hatt barn som strevar med å kome inn i leiken og har då laga leikeområde og vore støttande voksen i leiken, i sitt utviklingsarbeid. Når dei ser ting fungerer, er det motiverande.

Her såg styrar og personalet at ved å gjere aksjonar knytt til å engasjere barn og vaksne i leiken, fekk alle barna støtte til å kome inn i leiken. Dette ser ut til å ha gitt meistringskjensle og motivasjon til å gjere nye utprøvingar. Personalet såg at dette fekk betydning for barna si

utvikling og at kunnskapen dei tileigna seg gjennom utviklingsarbeidet var viktig for å forbetre barnehagen sin praksis og kvalitet.

I intervjuet fekk «Frida» spørsmål om ho kunne sjå endring i den kollektive kompetansen i personalgruppa. Til dette svarte ho:

Det vil eg seie, fordi eg ser at dei er tryggare i ulike arbeidsmetodar, dei veit kva vi snakkar om, dei veit kva utviklingsarbeid handlar om, dei har fått felles forståing for kor vi vil og kva vi driv med og at det ikkje berre er noko som skjer i periferien.

Informanten skildrar her ei oppleving av at personalet hadde vorte tryggare gjennom å delta aktivt i utviklingsarbeid, utføre aksjonane og reflektere over arbeidet saman. Dette gav ein indikator på at ved å setje fokus på utvikling innanfor eit område personalet sjølv kjende behov for å verte flinkare i, vart eigarskapet til utviklingsarbeidet større. Den auka kompetansen skjedde både på dei tilrettelagde møteplassane (jf. Fig.1.1), samt i dei aksjonane og refleksjonane som skjedde ute i barnehagen.

4.2.2. Mobbing og utestenging

«Berit» fortalde at hennar barnehage hadde planlagt å arbeide med temaet mobbing og utestenging. Dei hadde kartlagt behov for utvikling der personalet ville setje fokus på positiv grensesetting, samt god og tydeleg kommunikasjon til barna.

Alle yrkesgrupper er engasjert og inkluderte i prosessen i arbeidet med kvalitetsutvikling. Opplever at assistentane får mykje ny kunnskap på fagdagane. Pedagogane får noko ny kunnskap og mykje repetisjon. Men det er ikkje negativt. Fagdagane er flinke å famne om alle (Brit)

Ho heldt fram med å seie at «verken pedagogar eller assistentar kjeder seg på fagdagane og at dei sit igjen med mykje». Barnehagen brukte alltid gjere etterarbeid etter slike dagar og fekk då oftast gode refleksjonar og diskusjonar knytt til tema. Slike økter førte gjerne til auka kollektiv forståing og kompetanse.

Avdelingane i denne barnehagen hadde litt ulike vinklar på korleis dei gjennomførte utviklingsarbeidet.

Nokre har dagtavle som verktøy der vi tenkte; korleis kan vi skape føreseielegeheit for barna og flyt i dagen? På den måten kan ein fjerne dei av situasjonane der ein går å set grenser. At du helder jobbar med tydeleg kommunikasjon for å gi barna forutsetning for at det skal skli betre og at ein skal få til eit betre samspel gjennom dagen (Berit).

Med fokus på teoretisk forankring i fagdagen, knytt til mobbing og det å forebygge utestenging, hadde barnehagen gjort nokre val om metode dei ynskte å prøve ut. Dei nytta dagtavle som eit pedagogisk verktøy, for å prøve å redusere negativ grensesetting. Det å bruke dagtavle slik at barna heile tida kunne vite kva som skulle skje, gjorde dagen meir føreseieleg. Det vart også opplevd som lettare å snakke med barna om grensesetting gjennom desse dagtavlene.

Slik som når vi skulle ha fokus på dagtavle fordi vi jobbar med god kommunikasjon opp mot grensesetting. Dei er så engasjert og mange søker kompetanse på eiga hand.

Eg har personale som verkeleg brenn for barna og som søker etter ny kunnskap. Alle i personalet har plantid gjennom veka og jobbar med didaktiske planar (Berit).

«Berit» var styrar i ein privat barnehage og fortalde at denne hadde ein organisert struktur der heile personalet fekk meir plantid til å arbeide med pedagogisk planlegging. På den måten sikra styrar at personalet fekk tid til å planlegge aksjonane og setje seg inn i fagkunnskap kring valt tema.

Ho fortalde:

Nå har vi same tema for andre år på rad og det gjer at vi kan jobbe meir i djupna - kontinuitet i det.

I fjord hadde vi Kari Pape inne med faginnlegg knytt til grensesetting og kor mykje ansvar ein skal legge på barna. Vi nyttar ulike tema for å jobbe i forhold til det å vere god voksen i møtet med barna.

Barnehagen hennar hadde henta inn eksterne aktørar for å løfte tematikken både for eigen del og for at dei føresette skulle få auka kompetanse på foreldremøter. På den måten fekk dei eit felles løft og forståing kring temaet.

Vi har kvartalsvis evaluering av psykososialt barnehagemiljø. Kvalitet er så mangt. Denne evalueringa gjer personalgruppa medvitne og held det fersk gjennom året. Det gjer noko med korleis vi foreheld oss til det psykososiale barnehagemiljøet og korleis du oppfattar barna i forhold til harmoni i barnegruppa (Berit).

Utifrå denne utsegna verka det som at den private barnehagen hadde gjennomført fleire systematiske kartleggingar og tilbakemelding frå barna. Informanten peika på at ho opplevde at tilbakemeldingane gjorde personalet meir medvitne til dømes når det gjaldt det psykososiale barnehagemiljø. Dei hadde også fått tilbakemeldingar frå føresette på foreldremøte og i brukarundersøking. Tilbakemeldingane såg ut til å vere viktige i arbeidet med å ivareta det psykososiale barnehagemiljøet og setje i verk kompetansetiltak der dette var eit behov. Styrar ga eit inntrykk av at personalet jobba heilskapleg knytt til å styrke eigen kompetanse.

På spørsmål om Berit opplevde at ordninga gagna deira barnehage med å bygge kvalitet, svarte ho:

Ja absolutt. For at de kan bli eit godt tilbod, så er det noko med at det hjelper oss å jobbe kontinuerleg. Det at ein har treffpunkta og samlingane, du har datoar og det gjer det lettare å jobbe jamt og trutt gjennom året.

Vi ser at informanten her kjem tilbake til struktur og faste treffpunkt, som viktige hjelpemiddel for å heve kvaliteten. Dette ville gjere kompetansehevinga til ein kontinuerleg prosess. Vi fekk også eit innblikk i at denne private barnehagen også hadde eigarar som la føringar for slike kompetansehevings-system.

4.2.3. Digital kompetanse

Ein av informantane fortalde at digital kompetanse hadde vore eit av satsingsområda i hennar barnehage.

Vi hadde praktisk retta problemstilling: «Korleis kan ein inkludere alle tilsette i bruken av barnehagen sine digitale verktøy?». Målet var å auke kompetansen til alle, til eit akseptabelt nivå.

Ho fortalde at personalgruppa hadde varierende grad av kompetanse på dette området. For å forankre tema, fekk personalet medverke i prosessen med å velje ut appar som skulle trenast på gjennom aksjonar. Dei lagde strukturar som sikra at alle fekk opplæring på personalmøta i det dei ikkje var gode på sjølve. I tillegg lagde kommunen ein felles fagdag der iMovie og Book Creator vart introdusert. Gjennom dette fekk personalet ei felles forankring, som førte til

individuell og kollektiv kompetanseuke på området. Dei som heldt innlegg for dei andre, fekk også meistring i det å legge fram, motivere og vere pådrivarar i aksjonane.

Det var personale som var gode på facebook, instagram m.m. som fekk ansvar for å lære vekk til dei som ikkje kunne.

Vi gjorde oss sjølv ansvarleg ved å velje verktøy som vi hadde bruk for. I tillegg til appar skulle ein til dømes lære å setje på ein prosjektør og kople til ein HDMI kabel.

Barnehagen hadde hatt tett samarbeid med Psykologisk pedagogisk teneste (PPT) om ei ny digital plattform som omhandla samspel hjå barn. Dette vart ein aksjon som kom til etter kvart og som heile personalet fekk opplæring. PPT gav gode tilbakemeldingar på at dei såg personalet aktivt tok del og engasjerte seg.

Gjennom å løfte den digitale kompetansen på eitt område, opplevde informanten at det vart lettare å få personalet med på nye utprøvingar av andre appar. Gjennom tilbakemeldingar frå PPT om at personalet tok aktivt del i opplæringa, var det truleg at meistringskjensla auka. I alle fall fortalde informanten at ho opplevde dette som god tilbakemelding for personalgruppa.

«Eva» fortalde at hennar barnehage hadde hatt digitale verktøy som tema for personalet, året før intervjuet. «Tema gjorde vi litt vanskeleg, for det er så stor forskjell på dei tilsette». Dette dreia seg om tidlegare kunnskap og kor trygg dei enkelte i personalet var på det å ta i bruk digitale verktøy. Ho peika også på at den vide problemstilling vart vanskeleg å jobbe konkret nok med. Dette vart difor ikkje ei god erfaring for denne barnehagen, og det førte til at dei bytta tema.

I intervjuet til «Frida», fekk eg høyre om det digitale kommunikasjonsverktøyet, Teams, som vart nytta for at alle i personalet skulle få informasjon om aksjonar og utviklingsarbeid. Informanten fortalde at dette ikkje fungerte like bra for alle hennar tilsette, då dei sjeldan sat ved datamaskina. Denne gangen hadde ho og personalet vorte einige om å prøve ut ein ringperm med informasjon på papir i tillegg til det digitale. Denne var plassert på pauserommet og her kunne ein finne framdriftsplan og relevante oppdateringar. På denne måten ville informasjon også verte tilgjengeleg for vikarar og dei som sjeldan kopla seg på datamaskina. «Frida» hadde allereie fått gode tilbakemeldingar på at dette var positivt. Vidare fortalde ho at dette vart ei utprøving for å få med alle, då dei såg at nokre i «personalet er usikker på digitale verktøy».

Forventningane til dei tilsette verkar å ha endra seg på mange kunnskapsområde. For å involvere alle, også vikarar, i utviklingsarbeidet, vart difor ei utfordring for styrarar å sikre at personalgruppa fekk nok og lik tilgang til informasjon.

4.2.4. Språk og språkvanskar

Eit anna utviklingsområde barnehagane kunne velje å ha fokus på, var inkluderande språkmiljø, språk og språkvanskar. «Dina» fortalde at ho såg auka kompetanse i personalgruppa innanfor området.

Personalet har økt kompetanse på det å drive utviklingsarbeid. Dei ser nytta av det og engasjerer seg i neste steg. Dei er på og motiverte når det er lagt opp slik. I personalmøta ser eg engasjementet og dei forpliktar seg sjølv ved å stadig sette nye mål.

På spørsmål om kva «Dina» såg mest att i kvardagen, sa ho:

I år har vi jobba med teikn til tale på den minste avdelinga. Det kom litt inn etter kvart, så alt er veldig mykje synlegare med oss. Vi jobbar grundig med det slik det vert implementert.

Så jobbar vi med dagtavle og den er godt synleg og i bruk dagleg. Fokusord og teikn til tale heng oppe i barnehøgda. Vi ser igjen prosjektet vårt godt og får jobba grundig med tema. Då er det lettare å ta med vidare, i staden for å legge det frå seg.

Styrar fortalde her om eit personale som aktivt hadde gått inn for å lære seg teikn til tale og bruk av dagtavle. Barnehagen hadde lagt vekt på å synleggjere dei nye orda og teikna, slik at barn og personale kunne øve seg på dette (aksjonane) saman. På den måten ville det verte ein naturleg del av kvardagen og språkstøtta til barnegruppa.

Pedagogane har vorte mykje flinkare til å rettleie og leie prosessar. Fagarbeidar og assistentar har auka kompetanse på språk fordi dei har vore med i alle prosessane (Dina).

Gjennom tett oppfølging av personalet frå leiarane, vart resultatata av arbeidet meir synleg i kvardagen.

Til sist fortalde «Dina» korleis dei knytte språk og språkvanskar inn i forteljinga om Kardemomme by av T. Egner. Her laga barnehagen seg ein prosjektplan, der dei fekk på plass det pedagogiske innhaldet og møteårshjul for perioden.

Vi byrja med Tobias i tårnet. Han er strukturert og vil ha dagtavle. Han ser på mellom anna været. Då får personalet til dømes putta inn dagtavle til barna og språksprell. Dette gjer det oversiktleg for oss. Så fortsette vi med Tante Sofie som er veldig glad i å rydde. Vi brukar gjort, lært, lurt (GLL), for kvar figur. Dette hjelper inn mot utviklingsmøta og personale er alle medverkande i denne.

Her fortalde informanten om dei tverrfaglege og didaktiske tankane bak utviklingsarbeidet, for å implementerer teikn til tale og dagtavle i kvardagstema. Målet var eit fellesskapsarbeid i barnegruppa, der alle høyrde til. «Dina» fortalde at gjort, lært, lurt skjema, var nyttige å bruke i evaluering og refleksjon over det dei hadde gjort. Desse nytta dei i personalmøte for å setje retning for dei neste aksjonane.

Fleire barnehagar hadde språk og språkvanskar som tema. «Gun» hadde gjort eit val om å halde fram med språk og språkvanskar som tema for andre år på rad. Ho fortalde at dei hadde 15 fleirspråklege barn som dei ynskjer å støtte i språkutviklinga, mellom anna gjennom å lese bøker. Etter å ha jobba med tema fleire år kunne ho trekke fram ein auke i fagarbeidarar som tok meir ansvar i utviklingsarbeidet.

Så har fagarbeidarane tatt på seg språkgruppe, rettleia av pedagogen. Vi deler inn i gruppe for å lettare kunne sjå barnet. Vi får spesielt tilbakemelding frå dei barna som strevar med språket sitt både norske og ikkje etnisk norske, men spesielt frå dei minoritetspråklege foreldra som er veldig fornøgde med språkutviklinga til barnet (Gun).

«Gun» opplevde ei auka kompetanseheving på fagområdet knytt til språk og språkvanskar, gjennom at personalet fekk jobbe langsiktig med utviklingsarbeidet. Saman kjende dei at dei bygge kollektiv kompetanse. Dette gav henne som styrar og barnehagen, fleire ressursar i personalgruppa å spele på. Informanten meinte dette gav seg utslag i at barna fekk ei betre språkutvikling. Dette fekk ho også høyre av føresette.

4.3 Refleksiv kompetanse

Refleksiv kompetanse har vorte ein essensiell del av profesjonell utvikling i barnehagesektoren. Denne kompetansen handlar om evna til å reflektere over eigen praksis og å bruke denne refleksjonen til å forbetre både individuelle og kollektive ferdigheiter og kunnskap. I barnehagen treng ein utvikle både sjølvrefleksjon og kritisk refleksjon, for å sikre høg kvalitet i arbeidet med barna.

4.3.1. Sjølvrefleksjon

Sjølvrefleksjon inneber at den enkelte medarbeidar vurderer og analyserer eigen praksis, handlingar og haldningar. Dette kan bidra til personleg vekst og utvikling, og gjer det mogleg å identifisere styrker og område for forbetring. Sjølvrefleksjon er ein kontinuerleg prosess som fremjar medvit og ansvar for eigen profesjonell utvikling. Fleire av informantane fortalde dei hadde faste medarbeidarsamtalar gjennom året, men at dei likevel opplevde tilbakemeldingskultur i det daglege som krevjande og noko ein stadig måtte trene på.

Det er ikkje alltid like lett sjølv om vi er einige om open dialog og at vi skal kunne gi tilbakemelding til kvarandre. Vi er litt redd for å såre kvarandre kanskje (Eva).

«Eva» fortalde at personalgruppene arbeidde tett på kvarandre, og at ein difor kunne vere redd for at tilbakemeldingane kunne verte tekne ille opp og skape eit utrygt arbeidsmiljø. Samstundes vart det opplevd at det var desse tilbakemeldingane som kunne vere med på å auke kvaliteten i barnehagetilbodet. Ho løfta fram at kompetanse knytt til psykologisk tryggleik frå leiarsamlingane vart nytta på ulike møter.

«Cecilie» hadde også nokre tankar om sjølvrefleksjon i intervjuet sitt.

Vi er ofte fornøgd med oss sjølv (ler), det jobbar eg litt med. Det er utruleg deilig å vere i denne sfæren. Det med leik er faktisk ei slik... Det er vanskeleg å sjå seg sjølv utanfrå. Det gjeld oss alle. Eg brukar personalmøta absolutt mest til å reflektere saman med personalet (Cecilie).

Cecilie sette søkelys på at det var krevjande å ta tak i sjølvrefleksjon i kvardagen. Så lenge det ikkje var sett av tid til tilbakemelding, måtte dette skje i dei fastsette personalmøta. I slike høve vart sjølvrefleksjonen ofte knytt til ein kollektiv refleksjon.

I ein annan barnehage der «Frida» var styrar, hadde dei hatt fokus på personalet si rolle og nytta høvet til å reflektere over denne i dei fleste møta i barnehagen.

No har vi hatt veldig mykje fokus på «meg sjølv som voksen i leik». Det kjem barna til gode, når du skal studere deg sjølv litt. Det er mange refleksjonar gjennom året. Det set fokus på profesjonen vår på ein annan måte, trur eg. Vi har god takhøgde og har mange

diskusjonar og refleksjonar. Vi er ikkje alltid einig. Men vi toler å ta disse diskusjonane og refleksjonane i lag. Så må vi bli einige om kvar vi vil og vere einige om at det er dette vi gjer. Nokre kompromiss må vi inngå (Frida).

«Frida» hadde særskilt fokus på relasjonsleiing i sin barnehage. Ho fortalde at ho hadde tett relasjon til sine medarbeidarar, og dette kunne gi ei tryggare atmosfære der personalet våga å setje fingeren på forbettringspotensialet til seg sjølv og andre. Ho sa at ho prøvde å vere ein leiar som la til rette for ein slik tilbakemeldingskultur, grunngeven i sentral relasjonsteori. Dette fortalde ho at ho opplevde at leiarsamlingane i ordninga hadde hatt fokus på også. «Frida» fortalde at studentar som var i praksis hjå henne, hadde merka seg, og rosa den leiarstilen ho hadde i forhold til medarbeidarane sine.

Den same erfaringa hadde «Eva».

Alle kjenner kvarandre godt og ingenting er flaut eller vanskeleg. Vi er einig om å ha god dialog og at dei kan kome med tilbakemelding til meg eller eg til dei. Det er ikkje alltid like lett, sjølv om vi er einige om open dialog og at vi skal kunne gi tilbakemelding til kvarandre (Eva).

«Eva» viste i dette sitatet kompleksiteten i relasjonar og psykologisk tryggleik mellom personalet i barnehagen. Samtaleteknikk trakk ho fram som viktig for å unngå å øydelegge ein god arbeidskultur. Dette understreka også «Anna» også då ho sa «Dess meir vi rettleiar kvarandre i situasjonar, dess betre». Vidare fortalde ho eit døme frå kvardagen der ho hadde måtte gå inn som vikar på slutten av dagen:

I mai var eg vikar på småbarn og pedagogisk leiar ville at alle skulle få bade. Det var ein god tanke for det var 30 grader ute. Barna fekk bade i kleda og etter sola gjekk ned blei dei veldig kalde. Så vi måtte skifte (på dei våte barna) og pedagogisk leiar blei ståande med 7-9 barn åleine ute i hentesituasjonen. Så sa pedagogisk leiar: Det var litt dumt at de gjekk inn begge to å skiftet på barna, for då blei eg sittande igjen og det ble ikkje ein spesiell god situasjon. «Anna» hadde då svara: Nei, her gjorde vi feil alle saman, for vi skulle ikkje ha teke alle ut i kleda for å bade, for alle ble kliss våte. Og kanskje nokon skulle ha vært inne i skuggen og fått leika seg, dei minste. Så hadde vi tatt nokon få ut å bade (Anna).

Her fekk vi eit døme på korleis pedagogen og styraren, direkte etter ei opplevd hending, kunne reflektere over det som hadde hendt. Dette fortalde «Anna» at dei fekk til fordi dei hadde eit trygt psykologisk miljø. Informanten fortalde vidare at ho var medviten i å bruke "vi" i

situasjonar der fleire medarbeidarar var involverte. Dette var for å unngå at ein av personalet skulle kjenne skuld over ein situasjon som fleire hadde gjort avgjersle i. Dette meinte ho berre ville leie til at denne personen gjekk i forsvar og refleksjonen og læringa forsvann.

«Anna» avslutta denne tanken med: «Vi er faktisk alle saman ansvarlege for at denne dagen skal gå bra for alle saman».

Fleire informantar fortalde at dei fekk gode tilbakemeldingar frå eksterne instansar som barnevern, barnehuset og PPT. Også føresette og andre nære relasjonar til barna kom med positive tilbakemeldingar om barnehagekvardagen og utviklingsarbeida, men då gjerne i dei uformelle situasjonar. Kartleggingar som dei gjorde knytt til barnehagen sin praksis, var hos alle sju informantane knytt til foreldreundersøkinga til Udir (2024). Dersom det dukka opp moment i denne som fekk dårleg skår, jobba styrar saman med personalet for å finne ut kva kvar enkelt kunne gjere for å forbetre dette området.

Foreldresamtaler har tema gjerne henta frå foreldreundersøkinga til Udir og vi snakkar med foreldra om deira ønsker, knytt til det ein må forbetre (Dina).

Utdanningsdirektoratet si foreldreundersøking gav tilbakemelding på mellom anna barna sin trivsel og tryggleik, fortalde «Dina». Den gav også informasjon om barnehagen og overgangssituasjonar. Gode eller mindre gode tilbakemeldingar, kunne gi personalet områder å reflektere over. Samstundes opplevde dei at det var motiverande å få god skår og kjekke tilbakemeldingar på dei tinga dei gjorde godt.

4.3.2. Kritisk tenking

Kritisk tenking spelar ei avgjerande rolle i kollektiv kompetanseutvikling ved å fremje ein kultur for openheit, refleksjon og kontinuerleg forbetring. Denne vil bidra til å identifisere og utfordre etablerte rutinar og førestillingar. Dei lærande nettverka der ein kan utøve kritisk refleksjon og tenking saman med partnarar frå eigen og andre organisasjonar, har vorte opplevd som gode læringsøker for alle i personalet.

Dette understøtta «Berit» då ho snakka om fagdagen som personalet hadde delteke på.

Vi sit igjen med mykje og har alltid etterarbeid og gode refleksjonar og diskusjonar både på planleggingsdagane og personalmøta.

Vidare fortalde ho om personalet som hadde vorte meir refleksive gjennom ordninga. Noko ho såg stor skilnad på, var assistentane som ikkje lenger aksepterte enkle svar på viktige spørsmål.

Mange assistenter har blitt veldig flinke på å stille gode spørsmål rundt praksisen i barnehagen. Dei stiller større krav til at pedagogane forklarar og grunngjev. Også til meg som styrer. Du kan ikkje komme med noko utan å grunngje kvifor.

At før så sa dei "ja, ja, ok - greitt du seier slik, greitt det". Men i dag spør dei kvifor det? Er det barnets beste? Så det tenker eg handlar om den kollektive kompetansehevinga, at personalet er meir bevisst den felles praksisen i barnehagen. Ikkje berre sitt eige, men vår felles praksis (Berit).

Den kritiske tenkinga til assistentgruppa var nyttig og viktig for å belyse ulike sider i eigen praksis, fortalde «Berit». Det at fleire var med på å løfte utfordringar med faglege og praktiske refleksjonar til beste for barna, opplevde styraren at førte til ein betre profesjon som vart meir kvalitetssikra. «Gun» hadde opplevd at kritisk tenking og refleksjon kring eigen praksis kunne vere krevjande for mange.

Det er nokre som synest det er vanskeleg med kritisk refleksjon. Da kan det vere fint å starta med ein film til dømes frå Udir, før ein deler i grupper på tvers av avdelingane og jobbar med refleksjonsspørsmål.

Som nemnt over, kunne det verke som at fleire informantar i datamaterialet, nytta eksterne filmar eller case, som støtte for å få i gang refleksiv tenking knytt til sentrale tema. På den måten opplevde «Gun» at personalet tileigna seg kompetanse i kritisk tenking og etter kvart kunne trekke inn dømer frå eigen praksis i summe gruppene.

Læring frå erfaringar vart også trekt fram av informantane.

På eine avdelinga er dei veldig bevisst og klar på kva som gjeng bra og kva som ikkje gjeng bra. Korleis løyser eg jobben vidare. Det er refleksjon (Eva).

Når det er fagleg påfyll og vi les teori og reflekterer i lag så skjer der endring (Frida).

Dette støtta tanken om at informantane såg nytten i å bruke kritisk tenking for å reflektere over eigen praksis og knyte det saman med den faglege kunnskapen dei tileigna seg i utviklingsarbeidet. Det kunne sjå ut som at fleire av informantane jobba på denne måten for å styrke den kollektive kompetansen i barnehagen. «Gun» framheva også at det var fint med

verksemdsmøter (i kommunen) der leiarar og styrarar kunne ha gode refleksjonar utifrå det den enkelte barnehagen jobba med.

Verksemdsleiar gir gode tilbakemeldingar på refleksjonane vi har og ser at vi greier å endre organisasjonen, at vi får folk med og at det skjer ting (Gun).

Her kunne «Gun» informere om at verksemdsleiar fekk tettare innsikt i arbeidet som skjedde i den enkelte eininga, og at dette ville gjere det lettare å støtte dei barnehagane som sleit. Ho tenkte seg også at kvaliteten i barnehagetilbodet ville verte heva kollektivt.

Eit verktøy som alle informantane nemnde, var gjort, lært og lurt (GLL). Informantane fortalde at dette vart nytta på ulike måtar. «Frida» skildrar korleis dei har gjorde seg nytte av dette verktøyet:

Vi har trena konsekvent på GLL og nå kan alle den. Vi valde GLL som eit verktøy som alle skal kunne like godt. Vi nyttar det som fast verktøy for da blir personalet meir trygge og får lyst å medverke.

Dei skriv GLL til dei kjem på basemøte, legg så fram GLL. Her er det eg opplevde, lærte og dette er lurt å ta med vidare. Det gir medverknad inn i utviklingsarbeidet (Frida).

Gjennom dei sju informantane fekk eg eit innblikk i at alle brukte denne metoden i arbeidet knytt til ReKomp. Fleire hadde lært opp heile personalet, medan andre nytta det i arbeidsgruppa eller i leiargruppa for å reflektere over aksjonar gjort i utviklingsarbeidet. Nokre informantar fortalde at dei hadde økter der assistentar trente seg på å skrive GLL sjølve, eller dei kunne velje å få rettleiing med ein pedagog i korleis dei kunne gjere dette. Ei anna effekt som «Frida» fortalde om, var at når fleire barnehagar nytta same verktøy, kunne det sjå ut som at det var med på å løfte den kollektive kritiske refleksjonen i regionen.

5.0 DISKUSJON

I dette kapitlet drøftar eg funna med fokus på dei overordna temaa leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og refleksiv kompetanse, i lys av forskning og teori frå kapittel ein og to. Gjennom drøftinga skal vi svare på problemstillinga; «*Kva former for kompetanse opplever barnehagestyrarar at den regionale kompetanseordninga medverkar til å styrkje?*». Til sist i kapitlet vil eg samanfatte svar på forskingsspørsmåla.

Eg vil bruke hermeteikn for å markere informantane sine namn og direkte sitat.

I tabellen finn vi i venstre kolonne oversikt over teoriar i kapittel 2, medan dei tre påfølgande kolonnane syner dei tre kompetanseformene som skilde seg ut i funna.

Tabell 5.1 Samanhengar mellom identifiserte kompetanseformer og teoretiske rammeverk.

Kap.	Teoretisk rammeverk	Kompetanseformer frå den tematiske analysen		
		Leiar-kompetanse	Pedagogisk kompetanse	Refleksiv kompetanse
1	Implementering av statlege satsingar	✓	✓	
2	Kvalitet i barnehagen	✓	✓	
3	Leiing	✓	✓	✓
4	Lærande organisasjon	✓	✓	✓
5	Lærande nettverk	✓	✓	✓
6	Endring og utviklingsarbeid	✓	✓	✓
7	Aksjonslæring		✓	
8	Implementering		✓	

5.1 Temaet «leiingskompetanse» i lys av teori og tidlegare funn

På slutten av 1980-talet kom *New Public Management* for fullt inn i offentleg sektor, kan vi lese i artikkelen til Moen & Granrusten (2019). Barnehagetilboda skulle gjerast meir effektive, ressursane skulle nyttast på ein betre måte, og kvaliteten skulle hevast. Etter kvart gjekk

samfunnet meir over til governance-tenking (Amdam, 2022, s. 24), der samarbeid og medverknad stod sentralt for å løyse dei store samfunnsoppgåver. Regional kompetanseordning er tufta på dette, med mål om å styrkje den kollektive kompetansen og på den måten gi brukarane likeverdige og gode barnehagetilbod med høg kvalitet (punkt 1 i Lovdata, 2021).

Målet mitt var å sjå om regional kompetanseordning styrkte kompetansen i det lokale nivået (jf. figur 1.1). Sjølv om figuren til Amdam (2022) er generisk for fleire typar nasjonale reformar, opplever eg at den kan nyttast til å synleggjere det komplekse ved å setje Rekomp, som også er ei nasjonal reform, i system. Partnerane i regional kompetanseordning i Møre og Romsdal er følgjande: Utdanningsdirektoratet på det statlege nivået, Statsforvaltaren i Møre og Romsdal på det regionale nivået, kommunar eller regionråd på det kommunale nivået og barnehagane på det lokale nivået. Partnerskapa har også involvert andre organisasjonar som Statped, PPT, fagforbund, private eigarar og UH-sektoren. Det å skulle forankre og involvere alle desse deltakarane krev god leiing, struktur og god kommunikasjonsflyt. Desse funna samsvarar med følge-evalueringa til SINTEF, der det vart framheva at statsforvaltar opplevde det krevjande å administrere ordninga, barnehagane og UH-institusjonane vart tettare vevd saman og at ordninga krev god leiing, struktur og kommunikasjonsflyt (Udir, 2021).

Når så mange ulike partnerar skulle samarbeide, kunne enkelte oppleve å ikkje verte involverte i møta. Medvitne leiarar har vorte flinkare til å passe på dette etter kvart, slik at vi får samla alle partnerane som er involvert i Rekomp. Dei fem punkta til Jacobsen og Thorsvik (2019) i kapittel 2.5, syner kva som påverkar kommunikasjonen i koordinering, samarbeid, avgjersler og legitimitet. Ordninga ville ikkje ha legitimitet hjå dei organisasjonane som ikkje prioriterte å delta eller ikkje vart inviterte inn i partnerskapsmøter. Dette førte til at forventningane i retningslinjene for tilskotsordninga (2021) då ikkje vart innfridd.

I denne oppgåva skal vi halde oss til det lokale nivået i Amdam (2022, s. 215) sin modell. Likevel er det eit ynskje å framheve at leiarane i dette nivået vil ha isomorfe drivarar (Kirkhaug, 2022), altså verte påverka av lover, rammeplan og strategiar frå det statlege nivået (top-down). I tillegg vil planar og faktiske tildelingar frå statsforvaltaren i det regionale nivået, påverke lokale politiske planar, kompetanseplanar og rammefaktorar i det kommunale nivået. Til sist vil det ha betydning korleis kommunane overfører denne informasjonen i det institusjonelle partnerskapet knytt til barnehagen i det lokale nivået. Samstundes skal det kartlagde behovet i barnehagen vidareformidlast tilbake til kommunalt nivå (bottom-up), og vere grunnlag for søknaden og rapporteringa til det regionale nivået, som formidlar kompetansetiltak og

temperaturen på barnehagetiltaka tilbake til det statlege nivået gjennom rapportering (Udir, 2023a). Denne kommunikasjonslina kan vere krevjande å få til utan at informasjonen vert forringa eller manglande (jf. Kap. 2.5).

I Kapittel 2 såg vi at Amdam (2022) definerer partnerskap som eit likeverdig samarbeid som fører til ei gjensidig kjensle av å vere avhengig av kvarandre for å løyse dei store samfunnsutfordringane ein står overfor. Under oppstarten av tilskotsordninga i 2019, kunne ein sjå nokre tilfelle der dette var underkommunisert til barnehagestyrarane. Dette kan vi sjå att i Kapittel 4, der nokre av informantane fortalde i intervjuet at dei i starten var fortvila over oppstarten av ordninga. Etter kvart lærte dei meir om kva ordninga handla om, og opparbeidde seg større forståing for tilskotsordninga, partnerskapet og at barnehagane får tilført pengar til utviklingsarbeida sine. «Dina» fortalde at ho opplevde at «det å få økonomisk støtte, hjelp på barnehagebudsjettet. «Det gjer at vi kan ha fleire personalmøte». Slik informanten forklarte dette kunne det sjå ut som at barnehagen opplevde den økonomiske støtta, som ein transaksjonskostdriver, slik Kirkhaug (2022, s. 40) skildrar det.

Kompetanse er samansett av kunnskap, ferdigheiter og haldningar, som vist i kapittel 1.5 (NOU 2018:2). Her ser ein at organisasjonskompetansen (Kirkhaug, 2022, s. 109) står sentralt og har stor betydning for om ordninga får positive eller negative synergjar

Ulike dokument frå regjeringa støttar opp under den nye politiske tanken om å løyse større samfunnsutfordringar gjennom partnerskap og lærande nettverk (Kunnskapsdepartementet, 2023; Lovdata, 2021). I slike samanhengar vil lærande nettverk vere ein god strategi for fordeling av ressursar, skriv Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 215). «Gun» var ein av dei som fortalde i intervjuet sitt at dei opplevde denne ordninga som inngripande, då den kom i 2019.

«Det var i byrjinga eg kjente at piggane var ute i forhold til enda meir vi skal byrje med. Heilt til eg skjøna at vi gjer det hele tida, og no får hjelp til å gjere det» (Gun).

Dette synleggjorde motstanden vi kunne sjå når den store nasjonale tilskotsordninga skulle implementerast. I teorien har BOHICA eller «Bend over here it comes again» (Jacobsen, 2018), vorte eit omgrep på at ein håpar at noko går over av seg sjølv, om ein berre ventar lenge nok. Dette kan ein gjerne sjå dersom ein opplever at noko vert tredd ned over hovudet på ein. Dette gjev sjeldan grobott for utvikling. I forskinga til Aberback og Christensen (2014) ser ein at det kan vere krevjande å setje i verk store reformar. Mindre reformar har derimot større sjanse til å lykkast. Hovudpoenget er at slike ordningar treng gode leiarar som styrer prosessen og implementeringa om ein skal lykkast (Jf. Kap. 1.4). Ein kunne sjå funn som støtta dette i intervjuet, spesielt knytt til dei informantane som verka vere trygge i leiarrolla si og i å leie

utviklingsarbeid. Det kunne sjå ut som dei fekk meir ut av det barnehagebaserte utviklingsarbeidet på nokre område. Ein av dei mindre barnehagane hadde utfordringar med å delta i leiarsamlingane, på grunn av frávær i personalet. Dei fekk sjå nokre ettersendte filmar knytt til myndiggjerande leiing, men mista det å vere fysisk til stades med dei andre leiarane. Utfordringa var då å få eigarskap til innhaldet.

Gjennom leiarsamlingane verka det elles som at kompetansen til styrar og pedagogisk leiar vart løfta fagleg og fekk bygge relasjonar til andre leiarar. I datamaterialet kunne ein sjå styrarar fortelje om den endringa som dei såg i leiargruppa si og fortalde at «personalet har auka kompetansen på det å drive utviklingsarbeid. Dei ser nytta av det, engasjerer seg i neste steg, er på og motiverte når det er lagt opp slik» (Dina). Med andre ord ser det ut til at ordninga kan vere krevjande for nokre og vellykka for andre.

I dette regionrådet knytt til Møre og Romsdal, hadde det blitt uttrykt som eit ynskje frå kommunane at alle barnehagar skulle delta i tilskotsordninga. Ein av informantane fortalde at dei hadde tenkt at dette ikkje var noko dei ynskte å delta i. Likevel har erfaringane i å delta vore positive for denne informanten og ho fortalde at ho fann si løysing på korleis dei skulle implementere ordninga. Dette vart gjort gjennom å sjå ordninga i samanheng med andre utviklingsarbeid som likevel skulle gjerast. Dette samsvarar med modellen til Amdam (2022) (jf Kapittel 2.1), der han i det taktiske partnerskapet, i det lokale nivået, syner at leiar må planlegge med utgangspunkt i den ideelle balansen mellom det visjonære, ønskelege, realistiske og praktiske.

Fram til 2024 hadde regionen ei stabil regional styringsgruppe for ReKomp, der dei fekk jobba godt med å utvikle struktur og organisering, behovskartlegging, søknad og rapporteringsmetoder. Dette førte til føreseielege rammer som reduserte motstanden i barnehagane. Tydelege leiarar hadde eit åtferdsmønster der ord og tiltak vart formidla, slik at medarbeidarane forstod den endringa som skulle skje (Gotvassli, 1991, s. 63). I samarbeid mellom regionrådet og UH-sektoren fann ein gode strukturar som støtta barnehagebasert kompetanseutvikling. I denne samanheng vart rolla til styrarane å vere senter for informasjon inn i barnehagen, vidare formidling av informasjon til personalet, samt å motivere og leie utviklingsarbeidet (Mintzberg, 2009, s. 90–91). Rolla ut til andre partnarar vart då å vere talsperson, bygge nettverk, bygge koalisjonar og mobilisere støtte jf. Tabell 2.1.

Andre informantar fortalde at dei «hadde eigne innarbeida system for å drive utviklingsarbeid og at den største utfordringa var at ein måtte involvere andre framande (eksterne partnarar), i

eige utviklingsarbeid». Kompetanse om partnerskap, der partane skulle vere likeverdige, vart opplevd som krevjande å forstå før ein fekk kjenne effektar eit slikt samarbeid kunne føre med seg (Amdam, 2022, s. 222).

I figur 2.3 synleggjer Irgens (2021) energitapet ein leiar kan oppleve i personalgruppa når dei kjem inn i omleggingar. Tap av energi kan vere med på å hemme gode resultat (jf. fig. 2.3). Med bakgrunn i desse intervjua kunne det sjå ut som at barnehagane hadde byrja å omdanna kunnskapen om ordninga til positiv energi, som motiverte til lærande prosessar. Dei funna som vart gjort innanfor leiarkompetanse synt mange fremjande synergjar, som vi skal kome nærare inn på (jf. kap.2 Irgens, 2021).

Verdien av å bygge relasjon mellom ulike organisasjonar, er det som litteraturen omtalar som «Multi-actor governance» (Langholm, 2022). I følge-evaluering av tilskotsordninga (Udir, 2021), kan ein lese at eitt av funna der var at barnehagane opplevde eit tettare og meir positivt samarbeidet med UH-sektoren. Dette fann også eg døme på i mine intervju. «Dina» fortalde i sitt intervju at «nettverk er viktig, nye gruppeinndelingar gjev mykje påfyll. Eg får motivasjon av å leie utviklingsarbeid, gjennom samlingane».

Med utsegna til «Dina» og fleire andre informantar, kunne det verke som at styrar og pedagogiske leiarar opplevde styrka fagleg kompetanse på desse møtearenaene, samt motivasjon, støtte og idear, til å leie prosessen vidare i eiga personalgruppe.

Voldamodellen (jf. figur 1.1) vart implementert som struktur for å vareta teoretisk forankring i prosessen. På den måten fekk informantane kunnskap om aksjonslæring, lærande nettverk, ulike verktøy knytt til refleksjon og rettleiing, samt kunnskap om partnerskapstanken. Retningslinjer for tilskotsordninga (Lovdata, 2021) ramma inn krav, mål, forventningar og rolleavklaringar, for å gjere det litt lettare for dei involverte partane. Fleire av informantane uttalte at Voldamodellen vart opplevd som «grei å forstå. Det er fint med ein struktur når ein skal inn i slike utviklingsarbeid» (Berit). Å ha retning og rammer gjennom Voldamodellen, gjorde at fleire av informantane opplevde å få kunnskap om støttande teori, knytt til å drive utviklingsarbeid. Funnet kan knytast til kapittel 2.4 der Senge (1990) (sitert i Silva, 2023) kallar dette profesjonelt læringsfellesskap, der planlagde prosessar gjer det lett å dele kunnskap og lære av kvarandre. Irgens (2021, s. 209) støttar også under dette funnet med å vise til organisasjonslæring og lærande organisasjon. Fleire styrarar sa dei opplevde at barnehagen hadde vorte ein meir lærande organisasjon dei siste åra og at dei hadde tileigna seg fagleg løft og fagleg medvit gjennom ordninga (jf. Kap. 4).

Vi kunne vidare sjå at informantane reflekterte over kursing som før var hovudkjelda til kompetanseheving, opp mot den kollektive kompetansehevinga knytt til tilskotsordninga. Barnehagepersonalet verka å ha fått ei forståing om den styrken det var å lære noko kollektivt, få felles teoretisk bakteppe og refleksjonar knytt til teori og praksis.

Som *Fremtidige kompetansebehov I* (NOU 2018:2) løftar fram, vert kompetansen bygd av ferdigheiter, kunnskap og forståing for denne, haldningar og verdiar. Fleire informantar uttrykte at dei hadde fått auka forståing for felles kunnskap, refleksjon og ferdigheiter, samt styrka kollektive haldningar og verdiar gjennom felles kompetanseheving i barnehagen.

Vidare hevda «Gun» at ein tidlegare «ikkje tenkte på å evaluere barnehageåret eller seg sjølv», men at ein hadde forstått at dette var sentralt for å vere ein lærande organisasjon. Ein kan finne anna forskning som også støttar dette funnet. Knaben & Wadel viser til dømes i kapittel 1.4 til viktigheita av felles refleksjon for å vere ein lærande barnehage og at dette ikkje viser seg å vere så lett å få til i kvardagen. Tilskotsordninga er sett i system på ein slik måte at informantane og personalet skal ha moglegheiter til refleksjon både i leiarsamlingane, fagdagan og i nettverksmøta (jf. Fig. 1.1). I tillegg hadde alle informantane sett av tid i andre interne barnehagemøter. Dette verka ha stor innverknad på korleis styrarar tenkte på refleksjon som verktøy for eigen og organisatorisk utvikling.

Dei fem disiplinane til Senge (1990) handlar om å setje ting i system. Han framhevar at ein innovativ og kreativ tankegang fremjar ein lærande organisasjon. Gjennom ordninga skulle barnehagane kartlegge kvar skoen trykte eller kvar dei såg at dei trong å utvikle seg. I mange tilfelle kunne informantane uttrykkje at barnehagane trong støtte og kunnskap om nettopp prosessen frå kartlagd behov til rapportering av oppnådd mål. Definisjonen til Northouse (2021, s. 6) tydeleggjer at «leing er ein prosess der eit individ påverkar ei gruppe med individ, for å oppnå mål». Med utgangspunkt i datamaterialet kunne det sjå ut som at dei barnehagane som hadde styrarar med vidareutdanning innanfor leing, hadde høgare kunnskap om å leie slike prosessar då dei viste til SWOT-analysar og andre kartleggingar som dei nytta. Samstundes sa «Berit», som sjølv hadde styrarutdanning, at ho opplevde at ho «får relevant fagleg kompetanse i leiarsamlingane» som ho deltok på. Vidare sa ho at ho «tenker at styrarar utan styrarutdanning, sikkert får ny kunnskap». «Berit» heldt fram med å fortelje at ho var fadder og rettleiar til ein nyttilsett styrar og såg at denne «får mykje ny kunnskap tilført», som gjorde henne tryggare i arbeidsoppgåvene. Utifrå at leiarane deltok i same kompetansehevinga, vart det opplevd at ein bygde eit felles leiarlag i regionen, som informantane kom frå. Leiarane vart styrka i den enkelte

barnehagen, med ei felles omgrepsforståing. Dette samsvarar med Senge (1990, s. 12) sine fem kjernedisiplinar som støttar opp om den lærande organisasjonen.

«Cecilie» løfta fram det viktige med felles omgrepsforståing og eit anna sentralt moment, nemleg rolleforståinga og refleksjon rundt innhaldet i rolla til pedagogisk leiar. Dette heng tett saman med samfunnsmandatet, vist til i barnehagen sin rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006) og den auka tettleiken av pedagogar som regjeringa ynskjer å innføre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Fleire av barnehagane hadde brukt tid på å fornye rolleforståinga og forventingane som låg til mellom anna leiarrolla, med utgangspunkt i regjeringa sine krav og forventningar opp mot visjonen om at «alle barn i Norge skal ha eit likeverdig barnehagetilbod av god kvalitet» (Lovdata, 2021). Forsking på området viser at leiargruppa er viktig å styrke for å heve profesjonsutviklinga. I forskinga kan ein sjå koherens mellom barnehagelæraren sin kompetanse og utfallet av kvalitet i barnehagen (Manning et al., 2017, s. 6–7). Ein finn også forsking som støttar og argumenterer for at kompetansehevinga bør skje nærmast til praksisfeltet (Webster- Wright, 2009). Dette er fundamenta i regional kompetanseordning og gjer at ein opplever den erverva fagteorien relevant for det ein arbeider med i eigen kvardag.

Når eg knytte dette inn mot data, kunne eg sjå fleire informantar, her representert ved «Dina», fortelje at dei som leiarar hadde «utvikla seg veldig på det å kunne leie utviklingsarbeid» og at «personalet får fagleg påfyll å ta med tilbake til barnehagen».

«Eva» og «Frida» fortalde om utfordringar knytt til å få alle i personalgruppa engasjert i utviklingsarbeidet. «Frida» som sa ho hadde personale som tenkte dei ikkje klarte å leie utviklingsarbeid og «Eva» som opplevde at dei hadde gått frå å ikkje kjenne meistring i det å drive utviklingsarbeid, til opplevinga av at det er «gøy og sjølvutviklande». Spennet i personalgruppa verka framleis å vere stort, men mykje mindre enn før og med stor utvikling. Ei støtte i dette arbeidet kan vere å nytte figur 2.4. der Stoll (2009, s. 478) visualiserar desse læringsprosessane. Denne modellen syner mellom anna leiing av partnerskap med eksterne aktørar og det å bygge psykologisk tryggleik i relasjonane, tillit og respekt, på tvers av organisasjonar (Stoll, 2009, s. 478). Ser ein teorien i samband med barnehagebasert utviklingsarbeid vil leiarane ha stor innflytelse både på andre sine og eige utviklingsarbeida og skape rom for medverknad frå heile personalgruppa.

Vidare kunne vi i datamaterialet finne døme på at informantane opplevde det godt med god struktur, motivasjon, trygge leiarar, felles fagleg bakgrunn. Fleire nemnde også at det var godt

med støtte frå dei pedagogiske leiarane til å setje tydelegare mål og gjennomføre aksjonane i utviklingsarbeida. Tidlegare stod styrar mykje åleine i det å drive fram barnehagebaserte utviklingsarbeid. Dette vart av informantane opplevd som krevjande. I teorien kan vi knyte dette både mot individuell autonomi (Martinsen, 2019) og kollektiv autonomi der Irgens (2021, s. 326) peikar på at organisasjon står sterkare om ein bygger opp det faglege grunnlaget saman.

Andre faktorar som alle informantane trakk fram som utfordrande når ein skulle bygge den kollektive kompetansen var tid og økonomi. «Gun» opplevde «stress i kvardagen, for lite hender og tid». Ei forskning gjort av Damsgaar & Eide (2012) understøtta allereie den gang, det regjeringa seier i sine styringsdokument i dag, at det vert stilt store krav til profesjonen for å sikre likeverdige levekår i velferdsstaten vår.

Gapet mellom intensjon og det som skjedde i praksisfeltet blei av nokre informantar opplevd som krevjande. Vidare synleggjorde dei eit krysspress mellom intensjonane og avgrensa rammefaktorar. Informantane fortalde at dei opplevde dette i den kvardagen dei stod i, og prioritering av tid påverka gjennomføringa av utviklingsarbeida. Når det gjaldt økonomi, var det nokre som gav inntrykk av at dette var utfordrande. Midlar til utvikling skjedde i stor grad gjennom forplikting og tildeling frå kompetansemidlar. Dei som då ikkje hadde søkte midlar i kompetanseordninga, ville då ha mindre midlar til å drive kompetanseutvikling.

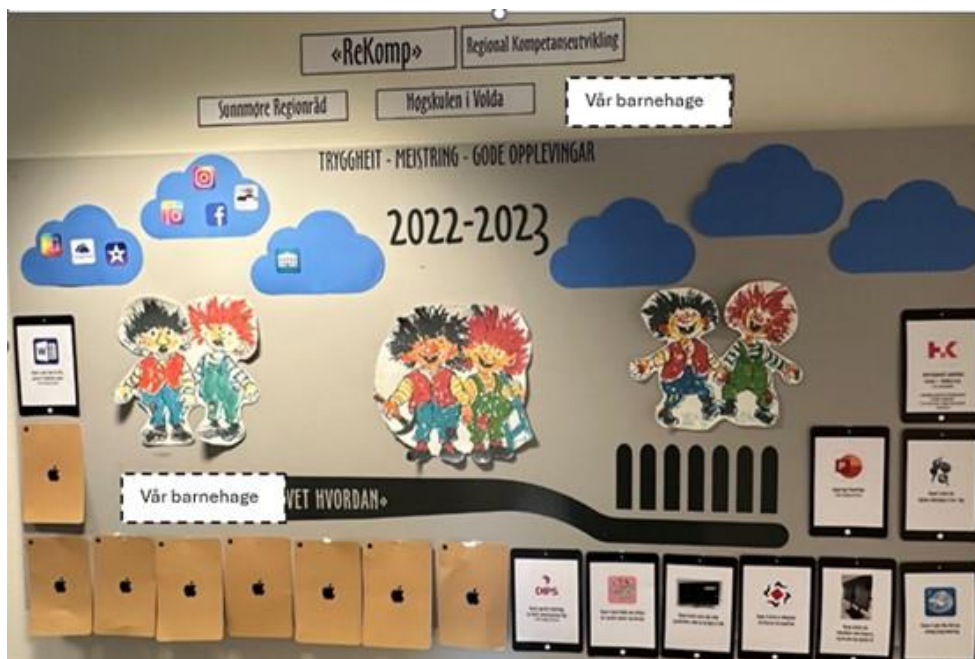
I denne regionen hadde regionsrådet kartlagt og funne fram til fem overordna tema barnehagane kunne arbeide med over år. Årleg samla koordinator for regionrådet inn kartlegging frå barnehagen over utviklingsbehovet, der barnehagane så blei plassert under eitt av dei fem overordna tema. Denne top-down/bottom-up kartlegginga virka å ha fungert fint under kyndig oppfølging og leiing. Det at barnehagane fekk vere med på å melde inn eiga problemstilling, hadde innverknad på forankring av utviklingsarbeidet, eigarskap, gjennomføring og implementering (jf. Transformasjonsleiing og figur 2.5). Autonomi har difor vore sentralt i desse barnehagebaserte utviklingsarbeida, nettopp for å skape rom for å forme dei etter barnehagen sit eige behov. Dette finn vi også att i rapporteringa frå regionrådet, til statsforvaltaren (Udir, 2023a).

Som eit tilleggfunn kunne vi sjå at informantane opplevde styrka kompetanse gjennom struktur og synleggjering av eigne tidslinjer. Som nemnt tidlegare har Voldamodellen (fig.1.1) vore opplevd som ein god felles overordna struktur og kan sjåast på som ei overordna tidslinje for å sikre at barnehagane får oppfølging gjennom utviklingsperioda si. «Berit» fortalde i intervjuet at desse treffpunkta i modellen forpliktar henne og personalet til å jobbe jamt og trutt med

utviklingsarbeidet. Gjennomføringsevna var eit omgrep «Anna» var oppteken av og sa at for henne var det ein suksessfaktor om leiarane hadde denne evna. Ein modell som er nytta mykje for å støtte informantane i gjennomføringsevna er figur 2.5 (Amdam, 2022, s. 215). Denne tek i vare både mobiliseringsprosessen, organiseringsprosessen og gjennomføringa i barnehagen. Personalet sin medverknad står sentralt i prosessen for å sikre forankring. «Cecilie» fortalde om eit personalmøte der denne prosessen vart gjennomført. «Vi hadde eit personalmøte no i haust når vi skulle finne nytt tema, der vi hadde gruppe, litt gule lappar og sann [medverknad]. Kva treng vi jobbe med? Kva har vi lyst til og korleis få dette til?». Her viste «Cecilie» eit godt døme på autonomi, medverknad og mobilisering til nytt utviklingsarbeid. Leiarane laga seg deretter ein strategi og organiserte ein plan for arbeidet.

I organiseringa viste fleire informantar til at dei nytta tidslinjer for å synleggjere måla, aksjonane og framdrifta i utviklingsarbeidet sitt. Ei slik tidslinje fekk eg løyve til å dele frå ein av barnehagestyrarane. Styrar fortalde at denne synleggjorde deira utviklingsarbeid knytt til digital kompetanse. Barnehagen har tidlegare hatt tannpuss som tema og gjenbruket denne tidslinja men nokre utbetringar.

Figur 5.1 Tidslinje



Tidslinje knytt til digital kompetanseutvikling (2023)

Tidslinja vart vist til i kapittel 4.2.3 og visualiserte for personalet dei aksjonane som hadde vorte utført (iPadane som er gull-farga) og dei aksjonane som stod att å gjere (iPadar som har tekst).

Vidare fortalde styrar at i dei blå skyene kunne ein sjå appane som personalet hadde fått kunnskap om og nytta i arbeidet i barnehagen. Kwart av måla vart arbeidd med i personalmøte og fagdagar, der ein fekk teoretisk introduksjon før refleksjon og utprøvingar. Målet var ikkje at alle skulle verte like gode på alt, men at alle skulle få ein minstekompetanse på relevante verktøy som kunne brukast i kvardagen. I tillegg til å visualisere framdrift og erverva kompetanse, fortalde styrar at dei nytta den til å stoppe opp av og til for å feire oppnådde mål. Fleire barnehagar hadde gode erfaringar med å lage ei slik tidslinje, andre valde andre typar milepåleplanar.

For å sjå om leiarkompetanse har påverknad på kvaliteten i barnehagen, ser vi til figur 2.2 der Gotvassli (2021, s. 41) skisser fire kvalitetar. Strukturkvaliteten handlar om det ein kan telje og måle, som til dømes storleiken på barnegrupper, personalgruppene og grunn-kompetansen som personalet har. Her synte fleire informantar til kompleksiteten i det at ein hadde ulike yrkesgrupper med ulike kompetanse. «Eva» fortalde at «det er mykje ein vil, men alle må vere med. Ei utfordring er at det er så ulikt nivå på kompetansen».

Gjennom ei slik ordning er eit av kunnskapsdepartementet sine mål, nettopp det å heve den kollektive kompetansen for å auke kvaliteten i barnehagepersonalet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Prosesskvaliteten handlar om korleis rammeplan og lovverk vert sett ut i praksis, knytt inn mot barn og mellommenneskelege relasjonar. Tilskotsordninga (2021) har også eit formål knytt til å sikre at alle barnehagar har klart å implementere rammeplanen på ein god måte. Med bakgrunn i dei funna som vart gjort under leiingskompetanse, såg vi at barnehagane var opptekne av å jobbe fagleg, støtte alle yrkesgrupper i prosessen, bygge utviklingsarbeida på behov for kompetanseutvikling, rammeplan, lover, strategiar og andre statlege dokument. Den oppfølginga og strukturen som leiarane kjende på at dei fekk gjennom ordninga, var viktig for gjennomføringsevna slik at den lærande organisasjonen auka kvaliteten sin. Dette skal vi sjå nærare på i døma som kjem under pedagogisk kompetanse.

5.2 Temaet «Pedagogisk kompetanse» i lys av teori og tidlegare funn

I komande kapittel har eg valt å sjå på dei enkelte tema som barnehagane har hatt utviklingsarbeid i, for å sjå om desse har styrka kompetansen til personalet.

Etter at barnehagane hadde vore gjennom prosessen med å finne problemstilling, vart barnehagane plassert under relevant overordna tema av regionrådet. Desse tema hadde høgskulen i Volda og regionrådet valt skulle ha kvar sin fagdag og tre utviklingsmøter. I

fagdagen skulle tema teoretisk forankrast gjennom dialogkonferansemodellen (Lund et al., 2010), medan i utviklingsmøta vart 4 barnehagar og to faglærarar frå høgskulen sett saman i eit lærande nettverk. Dette kan ein lese at informantane opplevde som gode strukturar i kapittel 5.1. I tillegg yngste regionrådet ei digital oppstartssamling for arbeidsgruppene i barnehagen, tidleg på hausten og ei leiarsamling seinare på hausten (jf. Figur 1.1).

Ved å samle fleire organisasjonar, kan ein sikre rett ressurs tilgjengeleg (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 215). Nokre av informantane fortalde at dei lærande nettverka var til god hjelp og støtte i formulering av problemstillinga, refleksjonar kring aksjonane og tankar om korleis dei kunne jobbe vidare med utviklingsarbeidet. «Brit» hadde desse tankane om lærande nettverk: «Slike nettverk er nyttige, for då får vi dele meir erfaringar, også om det som ikkje gjekk så bra. Det er læring det». Det fordrar at nettverket førebur seg og opplever eit gjensidig partnerskap når ein møtast (Irgens, 2021, s. 130). Fleire av informantane hadde positive erfaringar med lærande nettverk. «Frida» derimot, fortalde at møta var sårbare dersom barnehagar vart forhindra i å kome. Ei anna utfordring ho viste til var om ingen av partane var budde på tema. Det siste punktet ho tok fram var dårleg eller god struktur i møtet. «Frida» hadde opplevd både lærande nettverk som fungerte og dei som ikkje fungerte. «I år sit vi ikkje igjen med noko etter vi er på møte» fortalde «Frida». Desse funna samsvarar med tidlegare følgje-forskning som SINTEF viser til i kapittel 1.4 (Udir, 2021).

Sjølv om Rekom skal gi faglærarar kunnskap om barnehageprofesjonen sin kvardag, vert fokus i hovudsak på barnehagen sine behov knytt til deira utviklingsarbeid. Det vert difor lett for alle å gå i tilbydar-etterspørsel fella, der faglærer «leverer» noko barnehagen spør etter. Ein gløymer då det gjensidige partnerskapet der ein finn ut saman, lærar saman og blir kjende med kvarandre (Amdam, 2022).

Fire av barnehagane hadde *leik* som tema og møtte utviklingspartnarar frå teaterlina på Høgskulen i Volda. «Cecilie» fortalde at fagdagen var veldig spennande og praksisnær. Personalet fekk kunnskap om korleis dei kunne bruke seg sjølv for å skape god leik, gode leikemiljø med enkle rekvisita og gjennom forteljarteknikk som fekk fantasien i gong. Målsettinga til denne barnehagen og i deira utviklingsarbeidet var å jobbe for at barna skulle greie å vere lenger i leiken. Ved å nytte figur 2.5, starta dei forankringa av arbeidet gjennom mobilisering og organisering saman med styringsgruppe, leiargruppe og personalgruppe. Her kunne dei sjå kva ferdigheiter dei trengde og om dei måtte jobbe med haldningane i personalgruppa for å få til ein betre leikekultur (jf. Fig. 1.2). Fagdagen ser ut til å ha gitt

informantane inspirasjon, motivasjon, fagleg fornying og det dei lærte ville verte nytta på personalmøte for å forme aksjonar i det vidare arbeidet. Informanten fortalde at utprøving av aksjonen vart gjort i kvardagen, saman med personalet og barna. Deretter vart det gjennomført ein skrifteleg GLL refleksjon av personalet på avdelinga, jf. Kap. 2.5 (Tiller & Gedda, 2017). Som dei løfta inn i personalmøtet for vidare analyse og refleksjon.

Dette kan vi sjå att i Klev & Levin (2021), der dei tek fram moglegheitrommet der det vert skapt plass for dialog mellom aktørane. På den måten kan personalet få nye faglege erkjenningar og nye handlingsmønster. Denne teorien samsvarar godt med aksjonslæringsspiralen (figur 2.7.) og enkelt- og dobbelkretslæring (fig.2.6) (Argyris, 2000).

Samstundes snakka informantane om korleis personalet var som tilretteleggjar og inspirator til barna sin leik i personalmøta. Dette fordrar leiarar som kjenner til transformasjonsleiing (jf. Kap 2.3), altså leiing gjennom å transformere personalet utifrå ein felles visjon. Både personalet og leiarane er rollemodellar for barna og kvarandre (jf. Kap. 2.4). Transformasjonsleiing krev leiarar som modellerer for leiarane verdiar og haldningar, samt inspirerer og motiverer dei i transformeringa. Den enkelte medarbeidar og gruppa vert sett når ein analyserer og løftar fram praksisendringar knytt til personalrolla i leik. I tillegg må leiarane kunne tilføre intellektuell stimulering og utfordringar knytt til utviklingsarbeidet, som utfordrar det enkelte individ (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 430). «Cecilie» peikte på at temaet leik var praktisk og at ho såg endringane best ved å sjå på korleis personalet brukte seg sjølv i leiken. Gjennom å kartleggje og gjere seg erfaringar om kva barna trong støtte til i leiken, kunne dei også nytte handlingsteorien til Argyres og Schön, for på den måten å sjå på leikaktiviteten slik den fungerte i det daglege (enkeltekrets-læring). Vidare kunne dei reflektere på personalmøte om korleis dei kunne forbetre denne leiken (dobbeltkrets-læring) (Argyris, 2000; Chriss, 1995).

Når personalet då hadde reflektert over korleis dei ynskte den nye leik-kvardagen (Dobbeltkrets-læring), var det fint å nytte aksjonslæringsspiralen (Bøe & Thoresen, 2019; Klev & Levin, 2021) som teoretisk metode for å prøve ut ny praksis. Her fortalde styrar at dei planla aksjonar, gjennomførte handlingar, observerte eller fekk kollega til å observere, før dei reflekterte over erfaringar.

Etter fagdagen opplevde «Cecile» at personalet i hennar barnehage la meir til rette for leik og vart meir deltakande i denne. Ein kunne sjå at desse utprøvingane hadde positiv effekt på kor lenge barna var i leik og korleis leikeromma vart utforma (jf.kap. 4.2.1). Erfaringar var naturleg å ta med inn i personalmøte eller utviklingsmøter for refleksjonar og tilføring av nye innspel

eller ressursar til arbeidet. Dette kunne leie til nye aksjonar som vart prøvd ut for å få ein endå betre praksis (jf. Kap.2.7).

I tillegg til dette fortel fleire informantar at leiarane gjennom auka kunnskap, har vorte tryggare på det å drive utviklingsarbeid (Jf. Kap. 4.4.1). Dette er med på å auke profesjonsstoltheita og at personalet er meir målretta i kompetanseutviklinga. Det operative nivået i partnerskapet jf. Figur 2.1 og 2.5, har fått legitimitet gjennom felles forståing og aksept for den endringa som skjer (Knudsen, 2021).

Viktigheita av psykologisk tryggleik kan vere undervurdert i mange samanhengar. Personale som vert støtta i arbeidet sitt vil verte trygge og ha større restenergi til oppgåvene som skal utførast (Figur 2.3, Irgens, 2021, s. 128). Dette kunne ein sjå i historia til «Frida» som fortalde om ein assistent som fekk god støtte av pedagogisk leiar til å kome inn i temaet leik (jf. Kap. 4). Ein søndag reiste assistenten på eige initiativ til barnehagen for å lage til eit leikerom til barna. Dette vart til glede både for personalet og barna på måndag, då dei kom til barnehagen. Assistenten hadde denne søndagen teke ansvar for å legge til rette for ein aksjon, og opplevde meistringsglede når ho såg effekten hos dei andre. Dette og fleire av dei andre døma i empirien hadde bakgrunn i leiar si evne til å skape psykologisk tryggleik. «Frida» fortalde vidare at det hadde vore heilt utenkeleg at denne assistenten kunne ha gjort, på den førre avdelinga ho jobba på.

Dette passar godt med det Irgens (2021, s. 125) seier om ulike kulturar og den synergieffekt utrygt eller trygt arbeidsmiljø kan ha på resultatet i organisasjonen. «Eva» hadde også erfart at deira utviklingsarbeid, knytt til barn som sleit med å kome inn i leiken, hadde hatt ringverknadar på personalet. Ho fortalde at det leidde til stor meistringsgrad og motivasjon i personalgruppa, når ein såg at det ein prøvde ut av aksjonar førte til positive endringar i praksis..

Kompetanse skjer i alle ledd og leiarar er opptekne av at personalet skal utvikle seg mot felles mål (jf. Translasjonsleiing i kap. 2.3). Gjennom fagdagane opplevde styrarar at ein vart inspirert og at faglærarar frå UH var rollemodellar for personalet slik at dei følte seg sett og forstått i den rolla dei skulle utøve. Seinare kunne leiarar og personale vere rollemodellar for kvarandre når dei gjennomførte aksjonar i barnehagen. Gjennom støtte og motivasjon frå styrar og pedagogisk leiar vart assistentar og fagarbeidarar intellektuelt stimulerte til å gjere endringar i kvardagen sin (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 430). Ein kan også snakke om transaksjonsleiing og autonomi når barnehagen har personale som brukte av fritida si for å gjere arbeidsmiljøet og

leikemiljøet betre. Ein kan i teorien sjå at slike relasjonar er skjøre og at dei varer så lenge det er ei gjensidigheit i transaksjonen (Northouse, 2021).

Det å skulle halde på med multiple utviklingsarbeid samstundes, har fleire informantar opplevd som slitande. Å sjå ting i samanheng i staden for parallelt vil vere ei av oppgåvene i rolla til styrar (Mintzberg, 2009, s. 90–91). «Dina» fortalde at ho opplevde det som vanskeleg å få med alle. Faktorar som storleik på stilling, sjukmeldingar, manglande møtetid, mangel på vikarar når ein skulle delta i lærande nettverk e.l., kunne også vere bakgrunn for at ein ikkje fekk forankra godt nok utviklingsarbeidet. Nokre informantar opplevde at digital vegring kunne vere utfordrande for personalet. Mykje informasjon og kommunikasjon gjekk føre seg i Teams i denne regionen som informantane hørde til, og mange medarbeidarar var sjeldan innom denne plattformen. Sjølv om informantane melde om auka kunnskap knytt til digitale ferdigheiter, hadde «Frida» og leiarane her bestemt seg for at dei skulle lage til og teste ut ein perm med innhald frå utviklingsarbeidet. Her tenkte ho å ha problemstillinga og litt om kvar dei var i utviklingsarbeidet og liknande. Det var mykje lettare å bla i ein slik enn å logge seg på maskina når ein hadde nokre minutt. Ønsket med ein slik perm var å få inkludert vikarar og dei som vegra seg for det digitale, slik at dei fekk eit betre eigarskap til utviklingsarbeidet.

Dette handlar om leiar si evne til å bygge relasjon til alle og sjå korleis ein best kan hjelpe heile personalet til forandring (Senge, 1990, 2004). Og som Silva (2023, s. 80) påpeikar, er det leiar si evne til å planlegge prosessar slik at ein legg til rette for læring på ulike nivå. Her er det viktig at leiar anerkjenner og respekterer mangfaldet av personar når det vert lagt til rette for dialog i den lærande organisasjonen, for å nyttiggjere seg ressursane barnehagen har (jf. figur 2.4, Stoll, 2009, s. 478). Det handlar om å gjere mål, verdiar, framdriftsplanar og evalueringar tilgjengelege for alle, slik at alle kan dra lasset saman.

I tema knytt til *mobbing og utestenging* kom det fram mykje av dei same funna knytt til leiing og aksjonar. «Berit» fortalde om «ei engasjert personalgruppe som fekk mykje fagleg kunnskap om tema som dei kunne ta med inn att i kvardagen». Felles teoretisk forankring styrkte personalet og den kollektive kompetansen. Dette var ein privat barnehage, og det kunne verke som at desse hadde større rammer knytt til planleggingstid og møter. Alle i personalet hadde fast plantid kvar veke, der det var forventet at dei skulle arbeide med didaktisk planlegging og setje seg inn i fagteori. Dette førte til, som «Berit» sa, at «mange søkte kompetanse på eiga hand», kanskje då nettopp fordi dei hadde tid i arbeidstida til å gjere dette. Det å forvente at den enkelte tek meir ansvar for eiga læring, vert også trekt fram i dei tre internasjonale

organisasjonane UNESCO, Europarådet og OECD sine strategiar (Arbo, 2022). Det å ha overordna leiing som gir rammer for å utføre arbeidet, samt tilfører egne faglege resursar (jf. Kari Pape) som kan bidra inn, har stor betydning for resultatet av kompetanseutviklinga. Dei fem disiplinane til Senge (2004) der personleg meistring, felles visjon, mentale modellar, læring i team og systemtenking, verkar vere godt teken i vare heilt frå den private kjeda si toppleing og inn i barnehagen. Barnehagen hadde også kvartalsvise evalueringar av barna sitt psykososiale miljø, noko som gav dei stadig peikepinn på korleis barna hadde det i kvardagen. I tillegg vart føresette involvert i tematikken grensesetting og fekk tilsvarende kurs som personalet, for støtte i barneoppdragelsen. Dette skapte felles ståstad mellom foreldre og personalet, og ein fekk samarbeidd godt om likare grenser for barna. Vi kan knyte Senge (1990) si teoretiske forståing om lærande organisasjon til dette, der han peikar på at tilrettelegging for utvikling og læring på ulike nivå i organisasjonen må planleggast godt. «Berit» opplevde at Voldamodellen med dei faste møtepunktta hadde vore nyttig for å skape struktur og halde på kontinuiteten i utviklingsarbeidet. Treffpunkt der dei var i lærande nettverk tilførte barnehagen kunnskap og ferdigheiter, som igjen kunne utvikle individet sine haldningar og verdiar (NOU 2018:2). Dette var med på å gi personalet motivasjon og inspirasjon til å utøve aksjonar inn mot eige utviklingsarbeid (Deci & Ryan, 1985). I empirien kunne vi sjå at «Berit» hadde hatt ulike erfaringar frå lærande nettverk.

Gode nettverksgrupper som fungerer er kjempestort utbytte. Nettverksgrupper der det er variabelt kor engasjert man er, er ikkje så nyttig.

Dette problematiserer Hye og Øgård (2023) i kapittel 2.5, knytt til resursbristar som tid, forankring m.m. Samstundes snakkar Irgens (2021) om synergiane slike nettverk har, som kan vere både positive og negative. Tydelege leiarar vil stå sentralt for å skape gode lærande nettverk.

I datamaterialet fekk vi eit innblikk i ein kvardag der «Berit» både hadde ei intern rolle mot egne medarbeidarar, ei ekstern rolle mot føresette og samarbeidspartnarar i andre organisasjonar. Som ein kan sjå i kapittel 2.3 har Minzberg (2009) delt inn i tre leiarroller. Han viser til informasjonsnivå, menneskenivå og handlingsnivå. «Berit» måtte føre ein tydeleg kommunikasjon både internt i personalgruppa, ut mot føresette og ut mot andre organisasjonar i Rekomp og opp mot overordna kjedeleiing. Ho måtte tale personalet si sak for å skaffe rammer for å gjennomføre alle krav og forventingar frå samfunnet (jf. Kap.1) og ho måtte skape gode samanhengar mellom dei ulike kompetansetiltaka barnehagen skulle arbeide med. Informanten sa at ho opplevde at tilskotsordninga bygde kvaliteten til barnehagen gjennom oppfølging og

faste treffpunkt. Det at leiarane hadde fått styrka leiarkompetanse, hadde vore med på å motivere og gi framdrift i utviklingsarbeidet. Fagdagar og lærande nettverk der ein fekk tilført kompetanse knytt til mobbing og utestenging, skapte felles teoretisk forankring, og dette ville vere med å hjelpe styraren med å bygge team (jf. menneskenivå-internt kap.2.3). Dei lærande nettverka ville også gjere personalet og styraren sterkare, då det styrkte relasjonar eksternt og ein fekk representert organisasjonen sin og formidla det arbeidet ein hadde gjort for å auke kompetansen (jf. menneskenivå-eksternt kap. 2.3). Rolla til «Berit» i handlingsnivået ville vere å leie utviklingsarbeidet, finne gode verktøy og handtere motstand og konflikhtar som måtte oppstå. Erfaringar kunne reflekterast over i dei lærande nettverka, for å få støtte og oppdage nye eksterne ressursar ein kunne gjere seg nytte av.

Det neste tema som vert belyst i pedagogisk kompetanse, er *den digitale kompetansen*. Barnehagane tek på alvor nye retningslinjer og krav knytt til å skape eit likeverdig tilbod for alle barn, slik at ein skal ha likare føresetningar når ein tek til i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2024a). Dette femnar også den digitale kunnskapen. Utfordringa som barnehagane i desse intervjuar stod overfor, var kompetansevariasjon i personalet med ulike yrkesgrupper.

I datamaterialet kunne vi lese at barnehagen valde dette temaet for å løfte personalet til eit akseptabelt felles kunnskapsnivå, knytt til den digitale kompetansen. Personalet fekk medverke i å velje ut appar og aksjonar som barnehagen skulle lære seg (jf. Fig.2.5). Forankring og medverknad vart trekt fram som sentrale moment for å få til den digitale utviklinga. Barnehagen kartla kven av personalet som var flinke i kva appar, og desse fekk lære appane vekk på personalmøte. Dette syner, som Jacobsen og Thorsvik (2019) seier, at den tause kunnskapen i personalet vert teken fram og gjort synleg og integrert hjå alle (jf. Kap.2.4 s. 24). Workshops der personalet lærte om og prøvde ut iMovie og Book Creator, støtta kvarandre i opplæringa for å verte tryggare på korleis desse skulle nyttast. Desse skulle prøvast som aksjonar saman med barna, og informanten kunne fortelje at det vart vist fram både sjølvlagde filmar og digitale bøker på foreldrefest i etterkant. Meistringa var stor både for barna og dei vaksne. Dette tek oss inn i kvalitetssirkelen til Gotvassli (2021) og prosesskvaliteten. Her vert den mellommenneskelege relasjonen teken i vare både hjå personalet og mellom barn – vaksen , barn – barn. I tillegg vil dette påverke resultat kvaliteten der ein gjennom dette utviklingsarbeidet vil påverke personalet og barna si moglegheit til å trene seg både i å stå framfor kamera, redigere og lage til filmar og bøker som vert nytta til glede for andre. Informanten opplevde at det vart eit større sosialt fellesskap, som styrka barna si utvikling.

I dette finn vi både transformasjonsleiing utført av leiarane for å engasjere medarbeidarane, dobbelkretslæring for å få til ei endring knytt til denne barnehagen sine digitale ferdigheiter og aksjonslæringsspiralen som gjer at personalet prøvar ut den nye kunnskapen inn i praksis saman med barna. Aktivitetane fører til ein lærande organisasjon.

Erfaringane med dette utviklingsarbeidet var så nyttig at personalet planla å halde fram med tema eit ekstra år. Dei ville då nytte appane meir inn mot kreative aktivitetar saman med barna. Ein positiv synergieffekt som kom ut av dette utviklingsarbeidet var då PPT trengte å innføre ein app knytt opp mot samspel mellom barn. Her såg styrar at det vart mykje lettare for personalet å setje seg inn i den nye appen. Informanten fortalde at PPT gav barnehagen også gode tilbakemeldingar på at dei hadde meistra denne innføringa godt.

«Eva» var ein av dei andre informantane som fortalde at dei for nokre år tilbake hadde valt digital kompetanse som tema. I intervjuet fortalde ho at dei hadde gjort tema litt for vanskeleg og at forskjellen mellom dei tilsette var for stor. Dei hadde gjort seg ei erfaring med at problemstillinga vart for vid og ein klarte ikkje arbeide konkret nok med utviklingsarbeidet. Her kan ein sjå døme på ein barnehage som kunne fått meir støtte frå partnarane sine i forankringsfasa, for å få arbeidet meir konkret og spissa. Kanskje har dei lærande nettverka ikkje hatt nok psykologisk tryggleik (jf. Fig. 2.3) til å vere kritisk reflekterande rundt problemstillinga til barnehagen. Her kunne til dømes faglærer frå høgskulen vore meir kopla på. Barnehagen kunne nytta dei fem punkta til Jacobsen og Thorsvik (2019) knytt til å sikre koordineringa, ta avgjersler, spreie kunnskap og trivsel for det som skal skje, for å få legitimert problemstillinga. Har alle fått medverke i prosessen slik at dei kjenner eigarskap og forventningar til det som skal skje, eller kjenner dei oppdraget trykt nedover hovudet (BOHICA). Trivsel og arbeidsmiljø vil også vere motivasjonsfaktorar for om slike utviklingsarbeid skal skape kollektiv kompetanse. Legitimitet vil vere viktig for å få den støtta ein treng når arbeidet ikkje startar opp slik ein tenkte, men er ein usikker på kven ein kan kontakte for hjelp vil barnehagane kunne oppleve ein negativ synergieffekt av kompetanseordninga (jf. kap. 2.5).

I tema *språk og språkvanskar* synte «Dina» til ein auka kompetanse og eit engasjement i det å drive utviklingsarbeid i personalgruppa. Barnehagen hennar hadde i år måtte setje fokus på teikn til tale og dagtavler for å støtte barn i språkutvikling. Ho fortalde at dette utviklingsarbeidet hadde vorte svært synleg på veggane i barnehagen og personalet nytta det dagleg. Pedagogane hadde tileigna seg ei tydelegare rettleiarrolle i arbeidet med å implementere

språkutvikling, teikn til tale og dagtavler. Tema Kardemomme-by vart nytta for å skape ein felles inkluderande arena for alle barna. På den måten kan ein sjå at barnehagen har kollektiv kompetanseheving i tråd med styrande dokument (Kunnskapsdepartementet, 2022, 2024a). I tillegg synte «Eva» til leiarar som hadde vorte tryggare i det å leie utviklingsarbeid og sjå ting i samanheng slik at det støtta opp om livslang læring for alle (Arbo, 2022). Figur 2.5 som omhandlar kapasitetsbygging, støttar prosessen «Eva» fortalde om. Her hadde ein utifrå konteksten til barnegruppa og barnehagen laga eit utviklingsarbeid der ein ved å jobbe med visjonar, strategiar og kunnskap til barnehagen, organisert teikn til tale og dagtavle inn i Kardemomme-by tema. Til sist gjorde dei aksjonar for utvikling av eigen praksis (jf. figur. 2.7). Her fekk barnehagen synleggjere og arbeide målretta med mangfald i samfunnet. Gjennomføringa skjedde i samlingsstunder og i aksjonar knytt til barna sin leik. Gjennom dobbelkretslæring (jf. Fig. 2.6) fann dei nye gode måtar å arbeide på, for å vere ein organisasjon i utvikling.

Samla ser vi at desse ulike tema er med på å skape ein kollektiv kompetanse i barnehagane og dette vil bygge barnehagen sin sosiale kapital (jf. Kap.1.5). I datamaterialet fekk ein høyre om styrka organisasjonskompetanse, som hadde gjeve fagleg trygge medarbeidarar med erverva kunnskap om å drive utviklingsarbeid. Dette var med på å auke den kollektive kompetanseutviklinga (Kirkhaug, 2022). Når det gjaldt kvalitet (Jf. Figur 2.2), var barnehagane opptekne av strukturkvalitet, gjennom å styrke rammefaktorar og lage til det fysiske inne- og ute-miljøet til beste for barna. Dei var opptekne av å forbetre prosesskvaliteten gjennom å skape gode relasjonar mellom menneske både i barnehagen, men også i lærande nettverk knytt til andre organisasjonar. Gjennom deltaking i tilskotsordninga tok dei vare på arbeid som var direkte knytt til rammeplan og andre styringsdokument (jf. Kap.1.2). Barnehagane verka opptekne av at høgskulen skulle bidra med oppdatert forskning og informasjon om nye styringsdokument frå kunnskapsdepartementet. Døma over synte også at barnehagane var opptekne av å planlegge, strukturere og å gjennomføre pedagogiske opplegg som tok vare på innhaldskvaliteten. Tema som inkluderande leik, mobbing og utestenging, digital kompetanse og til sist språk og språkvanskar, synte til ein barnehageprofesjon som er oppteken av å vere aktiv i å støtte barn inn i eit mangfaldig samfunn (jf. Resultatkvalitet) (Gotvassli, 2021). Samstundes gav desse tema ein peikepinn på kva som rørte seg av samfunnsutfordringar i dag, og at barnehagen er oppteken av å vere i utvikling saman med det samfunnsmandatet dei har fått gjennom lov og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006; Lovdata, 2005).

Implementerings-brua til Hall og Hord (2020, s. 13) viser stega ein må ta for å forankre, prøve ut og til sist implementere det ein har lært, slik at det gir ei endring i praksis (jf. Figur 2.8). I dei ulike tema som barnehagane jobba med, vil det enkelte individ i personalgruppa kunne kome ulikt på brua. Med støtte i partnerskapa, repetisjonar av teori og praksisutprøvingar (jf. Voldamodellen), kunne det sjå ut som at barnehageprofesjonen opplevde styrka kollektiv kompetanse.

Fleire av informantane fortalde om pågåande implementerings-prosessar. «Berit» peika også på at det var ein fordel om utviklingsarbeidet kunne vare meir enn eitt år, slik det vart råd å implementere utviklinga godt nok. «Frida» fortalde at utviklingsarbeidet deira var godt implementert i barnehagen sine planar og at det ikkje ville vorte implementert om det berre var pedagogane som skulle ha arbeida med dette.

Langsiktig arbeid og kollektiv forankring vil vere sentrale faktorar å ha med inn i møte med regionen, for å sikre barnehagane sine stemmer inn i det taktiske partnerskapet i det kommunale nivået jf. Figur 2.1 (Amdam, 2022).

Ein av informantane fortalde om tema digital kompetanse der dei opplevde at utviklingsarbeidet ikkje vart forankra godt nok i personalet. Difor fekk ikkje dei ønska resultat av gjennomføringa. Dette er i seg sjølv ein god lærdom når ein klarer å reflektere saman om det, då dette vil gjere dei meir medvitne i neste forankringsprosess. Andre klarte å knyte fleire utviklingsarbeid saman til eitt, som til dømes teikn til tale og Kardemomme by. Ser ein dette i samanheng med implementerings-brua (figur 2.8), kan det sjå ut som at personale har utvikla seg frå den mekaniske nølande utprøvinga av ulike aksjonar, til avansert, integrasjon og fornying av praksis. Dette vitnar om at leiarar og personale som klarer å dra lasset saman, motivere, sjå samanhengar og samstundes støtte seg på lærande nettverk i gjennomføringsprosessen, kan sjå ut til å kome langt på implementerings-brua. Dei klarer gjennom konkret utviklingsarbeid å vere lærande organisasjon og skape endring i barnehagepersonalet sin praksis, som igjen fører til auka kvalitet og utbytte for barna. Barnehageprofesjonen strekker seg langt i å implementere dei statlege dokumenta og sikre kvalitet i barnehagekvardagen.

5.3 Temaet «refleksiv kompetanse» i lys av teori og tidlegare funn

Det siste tema som utpeika seg i funna var knytt til refleksiv kompetanse. Under dette vil vi sjå nærare på sjølvrefleksjon og kritisk refleksjon. Som vist i figur 2.4 er dialogen og refleksjonen viktig for å vere ein lærande organisasjon. Den lærande samtalen vert løfta fram av mellom anna Roland (2023a, s. 54) som ei viktig kjelde til utvikling.

I intervjua var det fleire informantar som var opptekne av å skape trygge miljø der alle i personalet skulle ha moglegheit for å gi og få tilbakemelding. Samstundes fortalde «Eva» at det «ikkje alltid er like lett sjølv om vi er einige om open dialog..... Vi er litt redde for å såre kvarandre kanskje» (kap. 4.3.1). Det teoretiske rundt psykologisk tryggleik har vore drøfta i leiarsamlingar og fagsamlingar og gjev refleksjonsmoglegheiter som vist til i figur 2.4. Det å skape tillit og respekt for kvarandre, vil vere sentralt for å kunne opne opp for tilbakemeldingskultur og sjølvrefleksjon. Dette støttar også Irgens (2021) i kapittel 2.5. Han trekker fram at det er viktig med eit miljø der det er greitt å prøve og feile. At ein har klare roller og forventningar som medarbeidar, at ein får støtte av andre og opplever meistring i arbeidet ein gjer. Dette heng også godt saman med dei fem disiplinane til Senge (2004).

«Cecilie» lo når ho fortalde at personalet gjerne var nøgd med seg sjølv. «Dette jobbar vi med på personalmøte gjennom å reflektere over eigen praksis» (jf. Kap. 4.3.1). Samstundes opplevde informanten at det var krevjande med sjølvrefleksjon i ein hektisk kvardag, når det ikkje var sett av tid til den raske her og no-refleksjonen."

I «Berit» sin barnehage fortalde ho om assistentar som gjennom ordninga hadde vorte meir refleksive. Dei hadde vorte flinke til å stille gode spørsmål rundt barnehagen sin og personalet sin eigen praksis. Der ein før kanskje lytta og gjorde som leiarane sa, var dei i dag opptekne av om dette var til barna sitt beste. Dette tilskreiv «Berit» den kollektive kompetansehevinga. Frå tidlegare forskning kan ein sjå at Wadel og Knaben (2022) har fokusert på betydninga av refleksjon i ein lærande organisasjon for å auke kvaliteten. Dei peikar på det som «Cecilie» sa i sitt intervju, at refleksjon var vanskeleg i den daglege praksisen. Derav meiner forskarane at det kan vere vanskeleg å vere ein lærande organisasjon fullt ut. Gjennom strukturen i Voldamodellen, er refleksjon sentral i alle møtestadane. Det å fagleg forankre refleksjonsmetoder knytt til dialogkonferansemodellen og aksjonslæring (jf. Kap 2.7) fører til meir tilrettelagd refleksjon og eit større medvit rundt det å vere ein lærande organisasjon.

I intervjua kunne ein sjå at fleire barnehagar hadde fokus på «den vaksne si rolle». Det fokuset kom barna til gode, sa «Frida». Hennar personale hadde jobba gjennom heile året med å reflektere og diskutere tematikken «meg sjølv som vaksen i leik» og såg at dei hadde stor takhøgde. Dette kan ein putte inn i handlingsteorien til Argyres og Schön (2000), der refleksjon er sentralt for å få til ny praksis. I barnehagen til «Eva» var dei «einige om å ha god dialog. Det er ikkje alltid like lett». Ho fortalde om eit døme frå kvardagen, der noko ikkje gjekk slik det var planlagt. I slike situasjonar brukar dei å ha refleksjon i etterkant. Som styrar brukar ho

gjernor det -/i- for å framheve at dette var noko dei stod i saman om. Dei undrar seg då over korleis dei kunne gjort dette betre. Dette leier til ein kollektiv refleksjon i staden for at nokon føler dei har skuld åleine for at noko gjekk gale. Det krevst transformasjonsleiing (jf. Kap 2.3) og leiarar som er flinke på å dele, utforske og oppklara (DUO). Evnene til samarbeid og god dialog kjem også fram i figur 1.2. knytt til kompetanse og sosiale ferdigheiter. Den enkelte medarbeidar og leiar si evne til å bygge relasjon og løyse konflikhtar som måtte oppstå (NOU 2018:2). Dette synleggjorde «Frida» då ho sa «Når det er fagleg påfyll og vi les teori og reflekterer i lag, så skjer der endring».

Informantane sa at dei sat att med mykje frå deltaking i tilskotsordninga og at ein etter fagdagar prioriterte refleksjon i eigne barnehagar. «Eva» fortalde at dei ofte snakka om det som gjekk bra i kvardagen og kva dei måtte jobbe vidare med for å forbetre kvaliteten i praksisen. Dette kan ein nytte aksjonslæringsspiralen til (jf. Figur 2.7), slik at ein får planlagt, prøve ut nye aksjonar/handlingar, observere kva desse leir til og reflekterer over om dette endrar praksisen eller om ein må prøve på nytt. Dei fleste i denne regionen nyttar GLL eller gjort, lært og lurt (Tiller & Gedda, 2017) som verktøy for å analysere og reflektere over eigen praksis, etter at ein til dømes har prøvd ut ein aksjon. Dette er ein refleksjonsmetode og arbeidsmetode som kan nyttast i rettleiing både i personalgruppa og i dei lærande nettverka. Barnehagen er eit profesjonelt tolkingsfellesskap eller læringsfellesskap der ein kan prøve ut, feile eller få til endringar. Refleksjonar knytt til utprøvingar, der fokus er kva vi har lært og kva som er lurt å ta med vidare, vil då vere viktig for å utvikle barnehageprofesjonen (Irgens, 2021, s. 131).

«Frida» fortalde at heile personalet hadde trena seg på å lage slike gjort-lært-lurt notat som dei hadde med til refleksjonen i personalmøta. Dette gjorde at heile personalgruppa dukka djupare inn i aksjonen og analyserte det ein hadde gjort. Det ein sjølv tenkte kunne vere feil praksis, kunne andre ha opplevd som rett praksis. Dei som observerte utanfrå kunne ha meir blick på kva aksjonen gjorde for barna, medan dei sjølve var meir opptekne av det dei faktisk gjorde (eit snevrare blick). Gjennom felles refleksjon ville ein oppnå eit vidare syn på praksis, personalet opplevde å få større innflytelse på prosessar og medverknad i utviklingsarbeidet. Når fleire barnehagar også nytta same metode, fekk ein felles teoretisk forankring, felles innhald i omgrep og verktøy, og ein kunne nytte desse i dei lærande nettverka på tvers av organisasjonar (jf. Figur 2.4 og kap. 2.5).

5.4 Svar på forskingsspørsmåla

1) Kva konsekvens har kompetanseordninga på leiing av barnehagen som lærande organisasjon?

Fleire tilbakemeldingar frå informantane synte at Regional kompetanseordning hadde vore med på å påverke leiinga av barnehagen som lærande organisasjon. «Anna» fortalde at det har skjedd mykje med leiingskompetansen til informantane og pedagogane. Organisasjonskompetansen (Kirkhaug, 2022, s. 109) har vorte sterkare og kom tydeleg fram i funna når informantane skulle formidle kva kompetanse dei hadde tileigna seg. Det at samfunnsmandatet inneheld mange krav og forventningar til barnehagane og viser til likeverdige oppvekstkår med høg kvalitet, bekreftar at både styrar og pedagogisk leiar har fått ei endra leiarrolle (jf. Tabell 2.1). Informantane opplevde at det å vere leiar omhandla koordinasjon, deling av informasjon, stadig arbeid med å transformere, bygge nettverk, sjå ulike prosjekt og utviklingsarbeid i samanheng. Vidare snakka dei om det å synleggjere arbeidet gjennom å lage framdriftsplanar, distribuere ansvar og oppgåver, samt å balansera mellom *management* (styring) og *leadership* (leiing) (Northouse, 2021, s. 17). Denne kompetanseordninga verka å støtte leiarane gjennom at dei delte erfaringar og fekk fagleg støtte på tvers av organisasjonar. Utifrå empirien verka det som at styrar opplevde at leiarane var flinkare til å støtte kvarandre. Dei fekk kollektiv kompetanse som gav dei felles fagleg ståstad å jobbe utifrå når dei skulle leie den lærande organisasjonen. «Dina» fortalde at ho hadde utvikla seg veldig på det å leie utviklingsarbeid.

Både med måten vi organiserer det på i barnehagen, og den støtta ein får utanfrå. Ein får ein del ting servert, det blir lettare å involvere alle, så det blir på ein måte ein slik positiv sirkel da...og det er så mykje lettare (Dina).

Fleire fortalde om pedagogiske leiarar som dei såg tydeleg hadde vorte tryggare i leiarrolla. Det gjaldt ikkje berre knytt til å drive utviklingsarbeid, men også knytt til å leie personalet på avdelinga si.

Ein får noko innputt om korleis du kan leie og ein får litt meir bekrefta om ein er på rett veg «Eva».

Mange viste til strukturen i ordninga, at Voldamodellen heldt informantane oppe i ringane og gjorde at Rekomp måtte prioriterast i dei fleste møta. Kontinuitet og målretta arbeid med inn-sjekk i møtestadane leidde til gode resultat meite fleire av informantane. Leiarsamlingar som styrka kunnskap om å drive utviklingsarbeid (jf. fig. 2.5), der myndiggjerande leiing, forankring, medverknad, gjennomføring av aksjonar og refleksjon over barnehagen sin praksis var tema. Dette gjorde at styrar opplevde at dei stod mindre åleine i det å leie den lærande

organisasjonen. Forsking (Wadel & Knaben, 2022) syner også at auka kunnskap om og verktøy til å reflektere er viktig for å vere ein lærande organisasjon.

Fleire barnehagar har fortalt at dei har fokus på psykologisk tryggleik i personalgruppa, nettopp for å få til dei gode refleksjonane. Gjennom dette vart det opplevd at barnehagen fekk eit styrka kollektivt lag.

Samstundes kunne ein sjå at mindre barnehagar sleit med å ha kapasitet til å reise på alle møta knytt til Rekomp, på grunn av få tilsette og lite vikarar. Det å vere fleksibel i ordninga slik at vi i partnerskap finn moglegheiter til måtar å styrke også dei små barnehagane, er viktig at leiarane på lokalt nivå og kommunalt nivå er medvitne om.

2) Kva konsekvens har kompetanseordninga på personalgruppa si utvikling?

Intervjua synte at kompetanseordninga hadde konsekvensar for personalgruppa si utvikling. Samstundes påpeika informantane at det var vanskeleg å tileigne tilskotsordninga all ære for den utviklinga som skjedde i personalgruppene sidan det jamleg var multiple utviklingsarbeid gjennom barnehagesemesteret. Dette meinte nokre informantar var det fine med å vere ein lærande organisasjon der ein kunne flette dei ulike utviklingsarbeida saman og bruke metodar, ressursar, relasjonar og struktur på tvers av tema og aktivitetar. Kompetansen knytt til fagdagane var med på å styrke personalet si utvikling. Då gjerne mest til assistentar og fagarbeidarane, men også til pedagogane og leiarane. Her kunne eit av døma hentast frå tema knytt til eine barnehagen som hadde tema digital kompetanse. Styrar opplevde at den allmennpedagogiske digitale fagkompetansen styrka personalet på den måten at når neste digitale innføring kom frå PPT, hadde dei felles grunnkompetanse å bygge vidare på. Med utgangspunkt i dette opplevde styrar det som lettare å innføre andre digitale hjelpemiddel. Ein annan konsekvens knytt til utvikling gjennom ordninga, var at informantane sjølve opplevde at personalet fekk auka kunnskap.

«Opplever at assistentane får mykje ny kunnskap på fagdagane og pedagogane får noko ny kunnskap og mykje repetisjon» (Berit).

Ho understreka at repetisjon for leiarane vart opplevd som positivt, og at personalet saman fekk felles forståing for fagterminologi knytt til tema dei hadde valt. Det vart også lettare å knyte kunnskapen på fagdagar til profesjonskvardagen, gjennom utprøving av aksjonar og refleksjon. Etter kvart som dei vart vande med ordninga, Voldamodellen, partnerskapstanken og lærande nettverk, opplevde ein at konsekvensen var ein sterkare forankra struktur som var fagleg og forskingsbasert grunngjeven. Informantane opplevde denne strukturen som føreseieleg,

Samstundes som innhaldet i dei ulike aktivitetane kunne forhandlast om i partnerskapet. Det kunne verke som at personalet opplevde meistring i dei utviklingsarbeida dei deltok i og det verka å styrke det psykososiale teamet. Utfordringa hadde siste tida vore fråvær eller mangel av personale, som gjorde at kontinuiteten og progresjonen vart råka av ubalanse. Samstundes skjedde det endringar, nettopp fordi dei opprettheldt fokus på tema i møteplassane. Ein styrar fortalde at barnehagen hennar kjende på at dei ikkje hadde fått jobba med utviklingsarbeidet mellom utviklingsmøta. Når dei sette seg ned og gjekk gjennom kva dei hadde reflektert over og kva dei hadde fått til blei dei overraska over at det likevel hadde skjedd endringar. Noko handla antakeleg om forventningane av at barnehagane skulle prøve ut ny praksis mellom møteplassane. Dette gjorde at det vart prioritert i meir eller mindre grad. Fleire styrarar fortalde at dei og personalet vart stolte av eigen arbeidsplass når dei kunne dele erfaringar frå sitt arbeid med andre. Dette kan knytast til funn som synte tryggare leiarar og tryggare personale, som treivst med å leie og gjennomføre barnehagebasert utviklingsarbeid. Personalgruppa i desse barnehagane var opptekne av å setje i verk lovendringar, forventningar knytt til rammeplanen og relevante strategiar. Vidare kunne vi sjå ei generell dreining mot at fleire av dei involverte forstod at kompetanse i mindre grad kom som eit påfyll på eit kurs, men gjerne i eit kollektivt samarbeid i barnehagen, der personalet såg at kompetanse var sett saman av kunnskap, haldningar, verdiar og ferdigheiter (NOU 2018:2).

I starten ville mange femne om store tema og jobbe med dei gjennom heile dagen. Ein kunne sjå at gjennom rettleiing og erfaring, hadde ein erkjent at meir konkrete problemstillingar førte til utvikling og gav den enkelte meistring. Det vart lettare å nå milepålar i arbeidet. Vi kan til dømes trekke fram døme frå datamaterialet knytt til dei som arbeidde med aktive vaksne i leiken ute ved hentedid. Ein kortare tidsperiode vart sett fokus på for å auke personalet sitt engasjement i barnet sin leik. Gjennom inspirasjon på fagdag og lærande nettverk, fann dei gode idéar som dei prøvde ut saman med barna. Styrar kunne fortelje at frå å henge på porten og vente på føresette, vart resultatet at barn og vaksne var aktive i hentedida.

Det å jobbe på tvers av organisasjonar gjorde at personalet fekk mykje ny inspirasjon av kvarandre. Dei nettverka som fungerte godt, opplevde veksling mellom å gi og å få tilbakemelding, erfaringsdeling, deling av ulike malar, fag- og forskingsinnslag frå UH, men kanskje viktigast støtte til å stå i arbeidet i kvardagen.

Nokre styrarar opplevde også utfordringar knytt til sjukefråvær og vikarar, som gjorde at det var vanskeleg å få med alle i utviklinga. Etter kvart var opplevinga at dei vart flinkare til å involvere og rettleie dei som hadde vore fråverande eller vikarar gjennom å dele av eigen kunnskap og eigne ferdigheiter, samt å reflektere saman kring teori og praksis i kvardagen.

Ein av informantane framheva også at assistentane og fagarbeidarane ikkje lenger tok alt som ei sannheit, men stilte kritiske spørsmål om metode og formål i personalmøta. Dei vart aktivt med på å skape metakommunikasjon om eigen praksis. Styrar sa at dette var eit resultat av den kollektive kompetanseutviklinga og såg føre seg at dette ville kunne ha betydning for kvaliteten i tilbodet (jf. Kap. 2.2). Nokre informantar fortalde om felles fagleg ståstad, og såg at fagsamlingane som det vart tilrettelagt for kunne vere med på å bygge eit slik fagleg fellesskap. Det at denne regionen hadde ei felles forståing for innhald i sentrale omgrep og at personalet fekk lære seg metodar som GLL, tidslinjer og aksjonslæringsspiralen, verka å ha positiv effekt på dei lærande nettverka på tvers av organisasjonane. Ein av informantane fortalde at det å møte andre barnehagar gav inspirasjon og ho kjende at deira barnehage klarte seg bra samanlikna med dei andre barnehagane. I tillegg hadde fleire informantar opplevd personale som våga å prate i ulike forum der andre organisasjonar var til stades. Dette ga dei stor meistringskjensle. Dette kan setjast i samanheng med den individuelle veksten i personalgruppa.

Som SINTEF sin rapport synte i kap. 1.4, kunne ein sjå at mange av funna samsvarar med funn frå denne regionen. Likevel kan vi sjå ein skilnad i at ReKomp vert drifta på ulike måtar. I denne regionen er tilbodet om kompetanseheving gitt til alle barnehagar, medan andre stadar i landet kan ein til dømes ha prosjekt i færre barnehagar. Med den organiseringa kan ein ha meir tid saman med barnehagane og få god kjennskap til dei enkelte utviklingsarbeida. I SINTEF sin rapport kan ein lese om skilnadar som vert oppretthaldne gjennom at dei som alt er ressurssterke barnehagar held fram med å verte styrka, medan dei mindre, som ikkje har same kapasitet, ikkje får heva den kollektive kompetansen i same grad. I regionen frå dette studiet har alle barnehagane tilbod om å delta. Med utgangspunkt i informantane sine tilbakemeldingar, ser ein ei stor grad av læring på tvers av organisasjonar, samt støtte og motivasjon i den måten den kollektive kompetanseordninga vert organisert på.

Ved høgskulen i Volda opplevde vi at barnehagane fekk ein lågare terskel for å ta kontakt, be faglærarar om relevante forslag til forsking og fagbøker eller snakke om rekrutteringsproblematikk. Dette tydde på at barnehagane opplevde det lettare å kommunisere med høgskulen om utfordringar dei stod i.

3) *Kva konsekvens har kompetanseordninga på kvaliteten i tilbodet til barna?*

Gjennom studiet har eg innsett at kvalitet åleine er eit stort tema, som kunne vore eit eige fokusområde. Difor avgrensar eg dette svaret til å omhandle tilbakemeldingane som dukka opp, knytt til kvalitet, gjennom intervju.

I intervju oppdaga eg at alle barnehagane nytta Udir si foreldreundersøking (Udir, 2024) som grunnlag for å sikre tilbakemelding på kvalitet, men at fleire ikkje opplevde den som konkret og god nok i tilbakemelding frå føresette. Den private barnehagen fortalde at dei hadde større forventningar og struktur knytt til å kartlegge psykososialt barnehagemiljø og andre områder. Samstundes hadde dei plantid til alle sine medarbeidarar kvar veke, slik at personalet kunne få jobbe meir med planlegging, dokumentering og fagleg oppdatering. Dette verka å styrke det pedagogiske arbeidet, men også kvaliteten i arbeidet som vart gjort. Dei kommunale barnehagane fortalde at dei hadde færre kveldsmøte og meir som skulle inn i møta, noko som vart opplevd som utfordrande. Det var heller ikkje mange kommunale barnehagar som hadde plantid på lik linje med den private. Eit par av informantane vart opptekne av omgrepet kvalitet og at dette kunne bety ulikt for den enkelte medarbeidar. Dei ville etter intervjuet ta med seg omgrepet inn i personalmøte for å reflektere meir over kva som var kvalitet for deira barnehage.

I kapittel 1.4 hadde vi fleire tidlegare funn som synte at pedagogisk personale var sentralt for barns utvikling og for kvaliteten i barnehagen. Gjennom regional kompetanseordning og kontinuerleg utvikling av kollektiv kompetanse, var det truleg at kvaliteten i barnehagen vart styrka gjennom dei fem overordna tema som regionråda hadde valt ut. I intervju vart kvalitet nemnt knytt til det å ha arbeidsgrupper som kunne teste ut ulike aksjonar før ein sette dei i system i barnehagen. Det vart også knytt kvalitet til å få arbeide med utviklingsarbeidet i små steg og over tid. «Berit» sa at ho opplevde at kvaliteten vart heva når personalet fekk meir autonomi. Dei fekk ansvar og tok ansvar, og på den måten vart dei engasjerte og motiverte til å gjere oppgåvene betre. Desse utsegnene kan vitne om at dei fleste barnehagane opplevde at utviklingsarbeida førte til utvikling av lærande organisasjonar. I kapittel 2.2. kan ein finne meir om dei fire kriteria til Gotvassli (2021) strukturkvalitet, prosesskvalitet, innhaldskvalitet og resultat-kvalitet. Funna gjort i denne undersøkinga støttar alle desse kvalitetsområda.

I datamaterialet kan ein lese at barnehagane opplevde at fagdage og leiarsamlingane gav ny kunnskap som dei tok med inn i kvardagen knytt til tema og problemstilling. Dei behovskartlagde tema som barnehagane ivra etter å verte betre i, gav dei spissa kompetanse på

tema som til dømes leik, språk, mobbing og digital kompetanse. Informantane synte til at utviklingsarbeida vart veldig synlege når ein stod i dei. Desse vart formidla både i planar og ved henting i barnehagen. Informantar fortalde også at føresette og familien kom med gode tilbakemeldingar på kvaliteten i barnehagen. «Anna» sa det slik: «Dei er fornøgde med kvaliteten og det er god omdømmebygging og profilering av oss». Samstundes meinte ein annan styrar at hennar føresette var mest opptekne av at barna hadde det bra og trygt i barnehagen. «Cecilie» trekte fram at det var mykje bra som skjedde i barnehagen hennar og som ho såg på som god kvalitet, men at der også var ting som absolutt måtte verte betre.

Ein annan informant trakk også fram at føresette ikkje alltid visste kva dei kunne vente av pedagogane i barnehagen. Denne barnehagen tok tak i dette og byrja knyte rammeplanen inn i vekeplanane for å synleggjere det pedagogiske arbeidet for familien til barnet.

Foreldreundersøkinga gjennom Udir (2024) vart også nytta som peikepinn på kva område barnehagen trengde å forbetre. Ein av informantane hadde fått dårleg skår på informasjon til føresette og personalet, og sette då fokus på korleis dei kunne forbetre dette. Her vart det nytta ulike typar appar til utvida informasjon om innhaldet i dagen. Både bilde, informasjon og planar vart formidla.

Samstundes fekk mange av barnehagane gode tilbakemeldingar frå samarbeidande organisasjonar som PPT, helsestasjon, barnevern og skular, om at dei opplevde positive endringar i kvaliteten til barna og i samarbeidet.

6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Føremålet med denne studien var å få eit innblikk i korleis regional kompetanseordning hadde påverka den kollektive kompetansen i personalet og ført til utvikling i barnehagane. Ved hjelp av intervjuguiden vart det gjennomført semistrukturerte kvalitative intervju, med fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk fortolking (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Det vart utført sju digitale intervju med styrarar i kommunale og private barnehagar. Desse vart analyserte og tolka gjennom induktiv metode (Tjora, 2021c, s. 14) og tematisk analyse (Alvinius et al., 2023, s. 11; Braun & Clarke, 2006). Dei empirinære kodane leia meg fram til tre hovudtema for kva kompetansar informantane opplevde at dei hadde fått gjennom Regional kompetanseordning: Leiingskompetanse, pedagogisk kompetanse og refleksiv kompetanse.

Leiingskompetanse var eitt av temaa som kom fram i analysen. Informantane fortalde om ei endring frå å tenke kompetanse gjennom kurs, til kollektiv kompetanse i partnerskap med andre barnehagar og høgskulen i Volda. Fleire fortalde at det var krevjande i starten å forstå ordninga og partnerskapet. Leiarsamlingane hadde medverka til å grunngje teoriforankinga i ordninga. Fleire av informantane meinte at denne ordninga ikkje kom som eit tillegg til alt anna, men som ei støtte til det ein likevel måtte gjere.

Informantane fortalde at leiarsamlingane knytt til regional kompetanseordning og temaet leiing av utviklingsarbeid, var organisert slik at pedagogane og informantane deltok saman. Informantane opplevde dette som ei styrking av den pedagogiske leiargruppa. Leiarane stod på den måten meir samla om å drive utviklingsarbeida. Organisasjonskompetansen vart av informantane sterkt framheva, som eit sentralt område dei såg styrka kompetanse i heile personalgruppa. Dette opplevde fleire av informantane gjennom personalet si deltaking i kartleggingsarbeidet, gjennom tilrettelegging for aksjonar, gjennom refleksjon kring eigen praksis og gjennom implementering av ny praksis. Nokre informantar hadde også opplevd at det kunne vere krevjande å få med alle i personalgruppa, spesielt dei som ikkje hadde full stillingsprosent.

Vidare påpeika fleire informantar at ordninga førte til felles teoretisk ståstad på tvers av organisasjonar, at personalet fekk felles kunnskap og forståing av innhald i sentrale omgrep og metodar. Her såg dei ein styrka kompetanse i heile personalet knytt til kunnskapen å leie eller

å vere utøvarar i utviklingsarbeid. I intervjuar fortalde fleire informantar at dei nytta sjølvlagde tidslinjer, for å synleggjere det arbeidet som vart gjort og det som skulle gjerast. Dette visualiserte prosessen dei var inne i og motiverte til å halde fram utviklingsarbeidet. Desse informantane fortalde at mange i personalet fekk meistringskjensle, når dei visuelt kunne sjå at aksjonane var gjennomført. Tidslinja vart også nytta til å feire gode resultat og reflektere over aksjonar som ein eventuelt måtte ta opp att.

Kvaliteten i leiarkompetansen vart av fleire informantar opplevd som betre etter å ha delteke på samlingar med tema knytt til myndiggjerande leiing og autonomi. Auka felles fagleg kunnskap i leiargruppa, støtte i kvardagen frå eigne pedagogar og tilbakemelding frå andre organisasjonar knytt til utviklingsarbeidet var med på å styrke den psykologiske tryggleiken og betre personalet sin kjennskap til samfunnsmandatet. Dette var nokre av faktorane som informantar meinte synleggjorde ein styrka kompetanse og auka kvalitet knytt til leiingskompetanse i deira region.

Pedagogisk kompetanse var eit anna tema som vart synleggjort i analysen av datamaterialet. Dette omhandla utviklingsarbeida som barnehagane gjennomførte for å få auka kollektiv kompetanse i profesjonen. Dette femna om inkluderande leik, mobbing og utestenging, digital kompetanse og til sist språk og språkvanskar. Informantane fortalde om fagdagar der personalet fekk variert og motiverande faglege innlegg, som barnehagane knytte inn mot eige utviklingsarbeid. Dei fleste informantane var nøgde med innhaldet i fagdagan og det at dagen var lagt opp med fagøkt på føremiddag og tid til refleksjon i eiga personalgruppe på ettermiddagen.

Informantane fortalde at dei opplevde at dei pedagogiske leiarane hadde vorte tryggare i det å leie utviklingsarbeid og at dei kunne sjå større psykologisk tryggleik i personalgruppa knytt til å gjere utprøvingar gjennom aksjonslæringsspiralen. Til dømes vart det nemnt at personalet vart inspirert til å vere meir aktive i leiken saman med barna. Dei faglege innlegga var med på å styrkje dei i å bruke seg sjølve som aktive tilretteleggjarar i leiken. Leiarane utøva translasjonsleiing og modellering for at personalet skulle få støtte i å prøve ut nye praksisar og utvikle seg gjennom utviklingsarbeidet. Ein av informantane snakka om den positive spiralen i kollektiv læring, som leia til meir utvikling for alle.

Det vart vidare gjort nokre erfaringar i barnehagane om at konkrete og tydeleg problemstillingar var til stor hjelp for å få til eit godt utviklingsarbeid. Voldamodellen og eigne tidslinjer støtta

styrarane i å ha framdrift i utviklingsarbeidet og setje utviklingsarbeidet på agendaen under kvart møte.

Lærande nettverk kunne i dei fleste tilfella fungere godt, vere motiverande og lærerike. Informantane fortel at personalet opplevde det som nyttig å dele av egne erfaringar og lytte til andre sine erfaringar frå praksisfeltet. I eitt tilfelle fortalde likevel ein av informantane om dårleg leiing av strukturen i dei lærande nettverksmøta og at dei andre partnarane hadde førebudd seg for dårleg til møtet. Dette resulterte i at barnehagen fekk lite tilbakemeldingar som dei kunne ta med seg tilbake til arbeidet sitt. Dette synte den sårbare sida av eit lærande nettverk som ikkje fungerte optimalt.

I mange barnehagar hadde dei gode system for å drive utviklingsarbeid. Likevel var det mange av informantane som fortalde at personalet hadde lært seg nye metodar som kunne støtte dei i å analysere og reflektere over eigen praksis. I tillegg viser studien eit innblikk i dei fire fagområda barnehagane arbeidde med. Her fortalde informantane om ei personalgruppe som var opptekne av å lære meir. Informantane fortalde om personale som var opptekne av å legge til rette for inkluderande leik og leikemiljø, styrke det psykososiale barnehagemiljøet gjennom dagtavler og grensesetjing, heve personalet sin digital kompetanse for å stette samfunnskrav og å gi barna digitale ferdigheiter, til dømes knytt til å lage digitale filmar og bøker. Informantane opplevde at resultata frå aksjonsutprøvingane hadde positive synergieffektar på kvaliteten i barnehagetilbodet som var positivt for barna sin kvardag.

Refleksiv kompetanse var det tredje temaet som kom fram gjennom materialet. Fleire av informantane løfta fram psykologisk tryggleik og stor takhøgde for å gi tilbakemeldingar, som sentralt i refleksjonar. Ein av informantane fortalde at dei ulike yrkesgruppene, men kanskje spesielt fagarbeidarane og assistentane, hadde vorte flinkare til kritisk refleksjon. Denne informanten hadde ei klar formeining om at dette var med på å gi auka kvalitet i barnehagetilbodet, og meinte at dette var eit resultat av den regional kompetanseordninga.

Informantane fortalde at det kunne vere krevjande å finne tid til å reflektere over eigen praksis i kvardagen, men at tilrettelagde refleksjonsøker i ulike interne møter, eller eksterne møter frå strukturen i Voldamodellen, var nyttige for personalet. Samstundes la enkelte informantar ikkje skjul på at fleire i personalet kunne vere bekymra for å gi direkte tilbakemeldingar, då dei var

redde for å øydelegge det gode arbeidsmiljøet. Fokus på den vaksne si rolle i dei fleste utviklingsarbeida, hadde likevel ført til kritisk tenking om eigen praksis.

Svara knytt til forskningsspørsmåla synte fleire av faktorane som også kom fram i dei tre temaa, men gav kanskje eit større innblikk i utfordringa knytt til å kartlegge kvaliteten i tilbodet. Som ein av informantane sa, «kvalitet er så mykje».

Tilbakemeldingane frå informantane samsvarte godt med rapporten som same år vart sendt inn til statsforvaltar i Møre og Romsdal (Udir, 2023a). Regionrådet organiserte ordninga med bakgrunn i at både leiarane og personalgruppene skulle få god kompetanse knytt til å leie utviklingsarbeid for å styrke kvaliteten i barnehagetilbodet. Informantane hadde gjort seg erfaringar som gav positive synergjar på det pedagogiske tilbodet, men var også kritisk reflekterande over kva som kunne gjere ordninga betre. Det kunne sjå ut som at ordninga var godt implementert for desse informantane og at dei opplevde eit kollektivt styrka profesjonslag.

I problemstillinga stilte eg spørsmålet om kva former for kompetanse deltakarar i Regional kompetanseordning hadde opplevd at dei fekk styrka. Denne vinklinga i problemstillinga førte til at informantane naturleg nok fortalte mest om dei positive erfaringane dei hadde hatt med ordninga. Samstundes kan vi sjå utfordringar knytt til stabilitet i kommunale styringsgrupper, påverkande faktorar som tid og økonomi, og ein kvardag der barnehagane har utskiftingar av personale eller stor grad av personale i lågare stillingsprosentar. Alle desse rammefaktorane påverkar resultatane av utviklingsarbeida til kvar einskild barnehage. I tillegg kan vi sjå lærande nettverk som i nokre tilfelle ikkje fungerer optimalt og at partnerskap-tanken framleis, av nokre, vert opplevd som krevjande å forstå. Slike meir utfordrande sider ved ordninga ville det vere naturleg og interessant å forske meir på i forlenginga av denne studien.

Der er også fleire andre område knytt til tilskotsordninga som hadde vore spennande å forske vidare på. Til dømes kunne det vere interessant å undersøke om denne ordninga leier til eit meir likeverdig tilbod for alle barn i Noreg, slik formålet er. Ein annan innfallsvinkel kunne vere å finne ut om ordninga fører til større kompetanseskilnadar mellom barnehagane, med bakgrunn i at barnehagane har ulike føresetnadar for å ta del i ordninga. Eit tredje område eg tenker ville vere relevant å forske på er om dei tildelte ressursane kjem barnehagepersonalet og barna til gode, eller om midlane vert nytta til å setje i system større byråkratiske prosessar

Litteraturliste

- Aberbach, J. D., & Christensen, T. (2014). Why Reforms So Often Disappoint. *The American Review of Public Administration*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1177/0275074013504128>
- Alvinus, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys- din handbok till fascinerande vetenskap* (1:2). Studentlitteratur. studentlitteratur.se
- Amdam, R. (2022). *Samskapt berekraft. Ein modell for samarbeidsdriven planlegging og innovasjon som fremmar institusjonell handlingskapasitet og demokratisk legitimitet*. Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2991502>
- Arbo, P. (2022). Livslang læring- fra slagord til reform. *Vitenskaplig publikasjon*, Universitetsforlaget, årgang 45(2), 82–92.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring – single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247–253). Roskilde Universitetsforlag.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology* (3. utg.). Taylor & Francis Group.
- Buset, K. (2019). «Voldamodellen»- Desentralisert kompetanseutvikling fra «Fagfornyelse» til «Fagfornøyelse»? [Interndokument]. Arbeidsgruppe for tilskotsordningane, Volda. https://hivolda365.sharepoint.com/:p:/r/sites/KompUt/Delte%20dokumenter/General/Samarbeidsforum%20fylkesniv%C3%A5,%20Rekomp%20og%20Dekomp/Presentasjoner/190604_Voldamodellen1.pptx?d=w95431a62f4b54210b706cf3b66d2aff&csf=1&web=1&e=6LjTxc
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2019). *Å skape og studere endring- Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Børhaug, K., & Gotvassli, K.-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I P. T. Granrusten, K.-Å. Gotvassli, & K. H. Moen (Red.), *Barnehagen som læringsarena- mellom styring og ledelse* (s. 46–64). Universitetsforlaget.
- Chriss, J. J. (1995). Habermas, Goffman, and communicative action: implications for professional practice*. *American Sociological Review*, 60(4), 545–565.
- Damsgaard, H. L., & Eide, K. (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker- slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *FONTENE Forsking*, 1/12, 69–81.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human behavior*. Plenum Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dons, C. F., & Mørreaunet, S. (2019). Om å lede aksjoner i en lærende barnehage. I E. Skogen, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 211–234). Fagbokforlaget.
- Eriksen, E. O. (2001). Leadership in a Communicative Perspective. *Acta Sociologica*, 1, 21–35. <https://doi.org/10.1177/000169930104400103>
- Gedamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax forlag A/S.
- Gotvassli, K.-Å. (1991). *Ledelse i barnehagen*. Tano A.S.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2021). *Kvalitets-utvikling i barnehagen- Fra vurdering til ny pedagogisk praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2020). *Implementing Change: Patterns, principles, and potholes* (5. utg.). Pearson Education, Inc.

- Hye, L., & Øgård, M. (2023). Lærende nettverk som strategi i skole og barnehage—Formål, nytte og utfordringer. I P. Roland, L. Hye, & M. Øgård (Red.), *Kapasitetbygging i barnehage, skole og ppt- Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse* (1. utg., s. 106–128). Cappelen Damm AS.
- Irgens, E. J. (2020). *Skolen- organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon- En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2022). *Hvordan bruke teori? -Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (6. utg.).
- Johannessen, L. E. F., & Rasmussen, E. B. (2024). Intervjuer på Teams og telefon: Hva slags data gir medierte intervjuer? I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg, & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk—Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. Cappelen Damm AS.
- Kirkhaug, R. (2022). *Endring, organisasjonsutvikling og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis—Endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Knudsen, O. F. (2021, 02). *Store Norske Leksikon*. Legitimitet. <https://snl.no/legitimitet>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjering.no. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld.St. 24 (2012-2013) Freamtidens barnehage*. Fagbokforlaget.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2021, juni). *Barnehage mot 2030—Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2022, oktober). *Kompetanse for fremtidens barnehage- Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Banrehagen for en ny tid—Nasjonal barnehagestrategi mot 2030 [Strategi]*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbc630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2024a). *Et jevnere utdanningsløp—Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikeheter blant barn*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/52d541c8fff94f3b84740a0e260c4597/no/pdfs/et-jevnere-utdanningslop.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2024b). *Flere lærere i barnehage og skole—Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030* (s. 40). Kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/8128968a5e434438bf01f9ca0eced5cf/no/pdfs/f-4489-b_strategi-for-laererrekruttering.pdf

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Langholm, W. (2022, november 4). *Hva er «Governance» på norsk?* Prosjekt Norge - vi utfordrer og utvikler. <https://prosjektnorge.no/hva-er-governance-pa-norsk/>
- Lovdata. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lovdata. (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (FOR-2020-12-22-3201)*. Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-12-22-3201>
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E., & Tiller, T. (2010). Dialogkonferanse som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 47–64.
- Mangset, M., Ihlebæk, H. M., Nordberg, T., & Leseth, A. B. (Red.). (2024). *Tett på profesjon, arbeid og politikk—Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. Cappelen Damm AS.
- Manning, M., Garvis, S., Flemming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Collaboration*, 82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Martinsen, Ø. L. (2019). Selvledelse. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utgave, s. 408–438). Gyldendal.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Moen, K. H., & Granrusten, P. T. (2019). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn- konsekvens for ledelse. I E. Skogen, K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & S. Mørreaunet (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 111–137). Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier—Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publishing.

- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018* (s. 251). TALIS, OECD.
<https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Roland, P. (2023a). Hvordan kan ledere drive implementeringsprosesser med kvalitet i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye, & M. Øgård (Red.), *Kapasitetbygging i barnehage, skole og ppt* (1. utg., s. 129–153). Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2023b). Hvordan skape et profesjonelt lærende fellesskap i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye, & M. Øgård (Red.), *Kapasitetbygging i barnehage, skole og ppt- Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse* (1. utg., s. 106–128). Cappelen Damm AS.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet- fra vitenskapsteori til feltarbeid* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2008). Governance på norsk. Samstyring som empirisk og analytisk fenomen. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 24(1–2), 86–107.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2008-01-02-05>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin- Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Oms.). Egmont Hjemmets bokforlag, Kopinor Pensum AS.

- Silva, N. E. (2023). Profesjonsfaglig læringsfelleskap i praksis. I P. Roland, L. Hye, & M. Øgård (Red.), *Kapasitetbygging i barnehage, skole og ppt* (1. utg., s. 78–105). Cappelen Damm akademisk.
- Smedsrud, J., Vennerød-Diesen, F. F., & Wendelborg, C. (2022). *Tilskuddsordning for kompetanseutvikling, sammenstilling og rapportering* (NIFU rapport 2022:14). Utdanningsdirektoratet. <https://hdl.handle.net/11250/3039068>
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic Generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1–2), 1–12.
- St.meld.nr.41. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O., & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren-Den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Stoll, L. (2009). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Red.), *Second International Handbook of Educational Change* (Bd. 23). Springer International Publishing AG. <https://www.springer.com/gp>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tiller, T., & Gedda, O. (2017). *Metoden Gjort- lært—Lurt, og flere nye verktøy i skolens læringsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Tjora, A. (2021b). Tematisk analyse- Bruk av data fra observasjoner, dybdeintervjuer og fokusgrupper. I I. Stuvøy, G. Tøndel, & A. Tjora (Red.), *En smak av forskning—*

Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt (1. utg., s. 241–250). Cappelen Damm akademisk.

Tjora, A. (2021c). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.

Udir. (2017). *Rammeplan for barnehagen- innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---nynorsk-pdf.pdf>

Udir. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage—*

Oppsummeringsrapport (2021–00817). SINTEF. https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/3055186/Oppsummeringsrapport%2bF%25C3%25B8lgevaluering%2bav%2bKompetanse%2bfor%2bfremtidens%2bbarnehage_SINTEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Udir. (2022a). *Arbeid med kvalitet og kompetanse*. Udir.no. <https://www.udir.no/>

Udir. (2022b). *Dialogkonferanse*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/dialogkonferanse/>

Udir. (2022c, juni 3). *Utdanningsdirektoratet. Støttmateriell til rammeplan for barnehage FILM:*

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

Udir. (2023a). *Møre og Romsdal- Regional ordning—Rapportering 2022/2023* (intern rapport

henta frå Statsforvaltaren.; s. utan sidetal) [(Rapportering på tiltak og måloppnåing frå kommunane)].

Udir. (2023b). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>

Udir. (2024). *Foreldreundersøking- informasjon til foreldre og foresatte*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/informasjon-til-foreldre-og-foresatte/>

UNESCO. (2019). Right to education handbook Education 2030. I *UNESCO* (s. 273). UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000366556&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f976db4f-410a-40b8-a8fa-66c578c89aa1%3F_%3D366556eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000366556/PDF/366556eng.pdf#1474_19_ED_handbook_right_to_ED_INT_E.indd%3A.48823%3A460

Wadel, C. C., & Knaben, Å. D. (2022). Untapped Potential for Professional Learning and

Development: Kindergarten as a Learning Organization. *International Journal of Early Childhood* (2022), 54, 261–276.

Webster- Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding

Authentic Professional Learning. *Sage Journals*, 79(2), 38.

<https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

VEDLEGG

Vedlegg 1 Godkjenning i SIKT



Norsk ▾ Nina Ingeborg Følsvik ▾

[Meldeskjema](#) / [Kompetanseheving gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

15.03.2024 ▾

Referansenummer

327705

Vurderingstype

Automatisk

Dato

15.03.2024

Tittel

Kompetanseheving gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Prosjektansvarlig

Ådne Meling

Student

Nina Følsvik

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.12.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2025.

[Meldeskjema](#)

Vil du delta i forskingsprosjektet
**«Kompetanseheving gjennom barnehagebasert
kompetanseutvikling»**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå nærmare på tilskotsordninga og barnehagebasert kompetanseutvikling.

I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Gjennom samfunnsplanlegging og leiing ved Høgskulen i Volda, 2024, har eg valt å skrive ein master der eg ynskjer få eit innblikk i erfaringar barnehagar gjer seg gjennom å drive barnehagebasert kompetanseutvikling i Regional kompetanseordning (ReKomp). Det vert understreka at intervjuet er anonyme og at ein på ingen måte er ute etter å kontrollere barnehagane.

Problemstillinga i oppgåva er:

Korleis opplever styrarar i barnehagar på [REDACTED] at regional kompetanseordning medverkar til å styrke kompetansen i personalet?

Det er eit ynskje at funna i forskinga kan vere med på å gjere ordninga betre for barnehagane.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet og det vert gjennomført av masterstudent Nina Følsvik. Førsteamanuensis Ådne Meling er rettleiar.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du har vorte kontakta fordi du har god kompetanse på å drive utvikling knytt opp mot personalet ditt. Denne kunnskapen gjev eit verdifullt innblikk i korleis barnehagebasert kompetanseutvikling påverkar personalet sin kompetanse og vidare korleis dette påverkar kvaliteten i barna sitt tilbod.

Kriteriet for intervjuet er at du og din barnehage deltek i den regionale kompetanseordninga.

Funna vert i ettertid sett i samanheng for å sjå om ein kan finne mønster eller ulike sider ved ordninga.

For å unngå inhabilitet i forhold til kjennskap til styraren, har eg valt å nytte styrarar i regionen Nordre Sunnmøre. Styrarane er kontakta fysisk eller direkte pr. telefon.

Kva inneber det for deg å delta?

Som metode vil det verte gjennomført djupneintervju av den enkelte informant. Det er ynskjeleg å setje av om lag ein time (60 min.) til intervjuet, der ein vil legge opp til ein introduksjon, ein dialog rundt spørsmåla og ei oppsummering av samtalen til sist. Intervjua vert gjennomført digitalt dersom ikkje anna er avtala.

Det vert gjort lydopptak som vert lagra sikkert bak autentisering via FEIDE, med omsyn til datasikkerheit. Lydopptaka vert transkribert og koda etter intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å grunngje valet. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I prosessen vil det berre vere underteikna student og rettleiar som har tilgang til datamaterialet. Namn vert aldri nytta og vert saman med kontaktopplysningar lagra med koder separat frå datamaterialet. Det vert nytta datamaskin til lagring. Denne har pålogging med passord og brukarnavn, samt tilsendt tallkode på SMS og fingertrykk via mobilen. Mobilen vert nytta til opptak i appen diktafon. Denne appen lagrar opptaket i nettskjema som er sikra med FEIDE. Dette er eit godkjent verktøy ved Høgskulen i Volda, for dette formålet. I tillegg vil eg ha med ein separat diktafon som «backup». Dette opptaket vert sletta etter intervjuet, dersom nettskjema har lydfile.

Du er gjennom det nemnde over, sikra anonymitet. Det skal ikkje vere mogleg å kjenne att enkeltpersonar i presentasjonen av funn. Sitat kan nyttast i oppgåva for å syne relevante funn i drøftinga, men desse vert anonymisert.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen verte avslutta juni 2025. Datamateriale med dine opplysningar vil seinast verte sletta 31.12. 2025.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør, vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Høgskulen i Volda*

Student:

Nina Følsvik nina.ingeborg.folsvik@hivolda.no tlf.48093500

Rettleiar:

Ådne Meling adne.meling@hivolda.no

Personvernombud:

Cecilie Røeggen cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Ådne Meling

Nina Følsvik

Prosjektansvarleg

Student

(Førsteamanuensis/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Kompetanseheving gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling» og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Korleis opplever styrarar i barnehagar på Nordre Sunnmøre at regional kompetanseordning medverkar til å styrke kompetansen i personalet?

Introduksjon av partane og bakgrunn.

Mål: Innramming av intervjuet. Bygge relasjon, skape tryggleik og dele informasjon.

- Presentasjon av meg sjølv (intervjuar).
- Presentasjon av bakgrunn for intervjuet.
- Informasjon om gangen i intervjuet
 - Orientering om opptak av intervjuet, lengd på lagring av opptak, teieplikt og konfidensialitet.
 - Skjema for løyve
 - Informasjon om at intervjuet er frivillig og at ein har moglegheit for å trekke seg frå intervjuet.
- Presentasjon av informanten.
- Kva utdanning har styrar
- Storleik på styrarstillinga.
- Litt om barnehagen som styrar arbeider i:
 - storleiken: mengd avdelingar, barn og personale
 - pedagogisk filosofi
 - barnehagen sin kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom kompetanseordninga og kor lenge de har delteke i ordninga.

Intervju

Forskingsspørsmål 1:

1. Kva konsekvens har kompetanseordninga på leiing av barnehagen som lærande organisasjon?

Hovudspørsmål:

- 1.1 Ordninga skal støtte opp om leiar sitt arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling. Kan du sei noko om korleis du opplever dette?

Oppfølgingsspørsmål:

- 1.1.1. Opplever du at leiing av barnehagen som lærande organisasjonar har endra seg frå før tilskotsordninga vart innført, til i dag?
- 1.1.2. Gjennom ordninga er det tilrettelagt for leiarsamlingar. Kva nytteverdi har leiarsamling for deg og for dine leiarar?
- 1.1.3. Ordninga har fokus på lærande nettverk gjennom partnerskap til UH og andre barnehagar. Kva nytteverdi har slike nettverk?.

Forskingsspørsmål 2:

2. Kva konsekvens har kompetanseordninga på den kollektive kompetansen i personalgruppa?

Hovudspørsmål:

- 2.1 «Målgrupper for kompetansetiltakene i tilskuddsordningen er lærere, ledere og andre ansatte i barnehager ..., og andre i organisasjonen rundt som bidrar til kvalitet i tilbudet til barn..» (Lovdata, 2021).

Når barnehagen har delteke på fagdag eller utviklingsmøter i partnerskap med andre barnehagar og UH, i kva grad opplever du at personalet får ny innsikt i fagområdet som dei kan ta med i det vidare endringsarbeidet?

Oppfølgingsspørsmål:

- 2.1.1. I kva grad opplever du at den kollektive kompetansen er i endring?
Eventuelt på kva måte ser du dette att?
- 2.1.2. I kva grad opplever du at personalet får individuell utvikling i kompetansehevinga? Korleis kan dette kome til syne i kvardagen?

Forskingsspørsmål 3:

3. Kva konsekvens har kompetanseordninga på kvaliteten i tilbodet til barna?

Hovudspørsmål:

- 3.1 Har de brukarundersøking eller andre systematiske måtar der de innhentar tilbakemeldingar frå barna, foreldra, personalet eller andre om kvaliteten på barnehagetilbodet?
 - a. Dersom ja, kva informasjon har du fått frå desse undersøkingane?
 - b. Dersom nei, har du fått uformelle tilbakemeldingar som seier noko om kvaliteten?
 - c. Evt. har du eigne tankar om kvaliteten i tilbodet til barna som fylje av ordninga?

Oppfølgingsspørsmål:

- 3.1.1. Kva signal får du frå barna på kvaliteten i tilbodet?
- 3.1.2. Kva signal får du frå føresette på kvaliteten i tilbodet?
- 3.1.3. Opplever de tilbakemeldingar frå eigar som kan knytast til kvaliteten i tilbodet?
- 3.1.4. Opplever de tilbakemelding frå laget rundt barna, til dømes helsestasjon, PPT, barnevern e.l. som kan knytast til kvaliteten i tilbodet til barna?

Avrunding av intervjuet

- Kan du trekke ut to ting som er positivt med ordninga og to ting som er utfordrande?
- Har informanten noko meir ein ynskjer å seie?
- Korleis opplevde du dette intervjuet?
- Dersom det dukkar opp spørsmål eller nye tankar rundt spørsmåla i ettertid, kan begge partar ta kontakt for utdjuping.