

Leadership is based on a spiritual quality.

The power
to inspire others to follow.

Vince Lombardi

Kompetanseutvikling i barnehagen

Masteroppgave

i førskolepedagogikk våren 2011

Om hvordan styrer kan inspirere pedagogiske ledere i
kompetanseutviklingen

Marit Sofie Meisingset Ishoel

Dronning Mauds Minne Høgskole

og Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

Denne undersøkelsen har fokus på styrers rolle i forhold til kompetanseutvikling for de pedagogiske lederne i barnehagen, med utgangspunkt i Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse, eller *Self-determination theory*. Deres teori tar utgangspunkt i de tre psykologiske behovene; det å føle seg *kompetent*, behovet for *selvbestemmelse* og behovet for å føle *tilhørighet*. Med forankring i disse tre psykologiske behovene valgte jeg følgende problemstilling for oppgaven: *Hvordan kan styrer i barnehagen inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen?* Gjennom tre delproblemstillinger utdypes de tre grunnleggende behovene, *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet*.

Barnehagen som organisasjon ses i et Human Resource - perspektiv (Bolman og Deal, 2009), der menneskene blir betraktet som organisasjonens viktigste ressurs. Dette er et syn som også løftes frem i St. meld. nr. 41 (2008-2009). Teorien om selvbestemmelse og HR - perspektivet tar begge hensyn til de menneskelige ressursene i en organisasjon og vektlegger menneskers behov og forutsetninger. De kan begge ses i relasjon til Schein (2010), som viser til leders viktige oppgave i å bygge kultur ved hjelp av de menneskelige ressurser i organisasjonen.

Nasjonale undersøkelser og forskning viser et stort kompetansebehov på alle nivåer i barnehagesektoren. I tillegg er det en utfordring med lav pedagogtetthet og stigende antall dispensasjoner til førskolelærerstillinger i barnehagen (Kostra - tall 2010). Mangelen på pedagogisk personale trekkes også frem som en utfordring i OECDs rapporter *Starting Strong* (2001) og *Starting Strong II* (2006).

I undersøkelsen har jeg benyttet det kvalitative forskningsintervju som forskningsdesign, da det er deltakernes perspektiv jeg ønsker å løftet frem. Ettersom problemstillingen min har fokus på den subjektive opplevelsen hos forskningsdeltakerne, har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologien. Jeg intervjuet to styrere og fire pedagogiske ledere fra to barnehager i to ulike kommuner i Gauldalsregionen.

Undersøkelsen viser at styrer har en sentral og avgjørende rolle når det gjelder å motivere og inspirere pedagogiske ledere i forhold til deres kompetanseutvikling. Ved å ta utgangspunkt i de psykologiske behovene i Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse, er deltakerne blitt utfordret på spørsmål knyttet til kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Resultatene viser at styrer har en viktig rolle i forhold til å skape en god kultur i barnehagen, der de pedagogiske lederne føler seg verdsatt, at deres kompetanse er viktig og at relasjonene mellom de ansatte er gode. Styrerne ser på relasjonskompetanse som et viktig grunnlag for kompetanseutvikling. I gode relasjoner med styrer fremhever de pedagogiske lederne at det foregår et samspill gjennom dialog, tilbakemeldinger, humor, kompetanseoverføring og kompetansekartlegging. De pedagogiske lederne løfter frem engasjerte og dyktige styrere, og de omtaler dem som støttende og motiverende i forhold til deres kompetanseutvikling.

Undersøkelsen avdekker også utfordringer knyttet til kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne trekker frem en hektisk barnehagehverdag, tidspress og egen livssituasjon som kritiske faktorer. Kompetanseutvikling for pedagogiske ledere knyttet til den lederrollen de har etterlyses, og de ønsker flere pedagoger inn i barnehagen. Kvaliteten på barnehagetilbudet skal opprettholdes også når pedagogisk personale deltar på kurs eller andre kompetanseutviklende tiltak. Kompetanseutvikling har også en økonomisk side.

Forord

Barnehagen er gitt et viktig oppdrag og et samfunnsmandat gjennom Lov om barnehager med tilhørende forskrifter. Barnehagen skal gi barn under skolealder en god og meningsfull tilværelse her og nå, samtidig som den skal bidra til videre læring, danning og utdanning. Dette krever et kompetent barnehagepersonale, som tar sitt oppdrag på alvor, og som lar seg inspirere av reflekterte og engasjerte ledere. Mitt ønske er at oppgaven skal være til inspirasjon for mennesker som engasjerer seg for barnehagefeltet.

En stor takk til pedagogiske ledere og styrere i barnehagene som sa seg villig til å delta i prosjektet mitt gjennom å la seg intervju. Uten dere ingen oppgave. Gjennom den gode dialogen vi hadde under intervjuene, der dere delte tanker og refleksjoner rundt mine spørsmålsformuleringer og teoriforankringer, fikk jeg et spennende datamateriale å jobbe med. Dette har vært til stor inspirasjon i skriveprosessen. Deres engasjement og glød i yrkesutførelsen imponerer meg!

Professor Ole Fredrik Lillemyr og førstelektor Kari Hoås Moen har vært mine veiledere gjennom en lang og til tider krevende skriveprosess. Dere har vært til uvurderlig inspirasjon og støtte gjennom hele prosessen og fortjener en stor takk! Dere har utfordret meg på en konstruktiv måte og hjulpet meg med å strukturere stoffet og kommet med gode råd i forhold til litteraturvalg.

Jeg ønsker å takke min kjære ektemann for støtte, oppmuntring, faglige diskusjoner og overbærenhet gjennom denne perioden. Takk til fire flotte barn for stor tålmodighet med en studerende og pendlende mor. Jeg er min kjære familie evig takknemlig. Uten deres enestående støtte og oppmuntring hadde jeg vanskelig kommet i mål.

Oppdal, mai 2011

Marit Sofie Meisingset Ishoel

Innhold

Forord	7
Kapittel 1. Innledning	11
1.1. Aktualitet	11
1.2. Valg av tema.....	11
1.3. Valg av problemstilling	12
Kapittel 2. Bakgrunn og sentrale begreper	13
2.1. Barnehagens samfunnsmandat	13
2.2. Kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen.....	15
2.3. Organisasjon og ledelse i barnehagen	17
Kapittel 3. Teoretisk forankring	19
3.1. Human Resource (HR) perspektivet	20
3.2. Teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon	22
3.3. Følelser og inspirasjon	29
Kapittel 4. Metode	31
4.1. Valg av hoveddesign	31
4.2. Forforståelse	31
4.3. Sampling.....	31
4.4. Datainnsamling.....	32
4.5. Intervjuguiden	33
4.6. Gjennomføring av datainnsamling	33
4.7. Analyseprosessen	35
4.8. Etske perspektiver	35
4.9. Reliabilitet og validitet	36
4.10. Metodekritikk	37
Kapittel 5. Resultater og drøfting	39
5.1. Om fremstillingen av resultater	39
5.2. Presentasjon av resultater ved bruk av vurderingsskala	39
5.3. Presentasjon av resultater fra kvalitativt intervju	41
Kapittel 6. Avslutning	61
6.1. Oppsummering	61
6.2. Konklusjoner	62
6.2. Utfordring for sektoren.....	64
6.3. Veien videre	64
Referanseliste	65
Vedlegg	69

Kapittel 1. Innledning

1.1. Aktualitet

Etter en storstilt barnehageutbygging er fokuset nå rettet mot kvalitet og innhold i barnehagen med personalets kompetanse som nedslagsfelt: ”Tilstrekkelig personale med relevant kompetanse er barnehagens viktigste innsatsfaktor” (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 21). Statlige føringer og styringsdokumenter med påfølgende rapporter har vært med og lagt grunnlaget for en kvalitetsutvikling med fokus på kompetanseutvikling hos de ansatte. ”Den viktigste forutsetningen for å skape gode barnehager er de ansattes personlige og pedagogiske kompetanse” (Mørreaunet, 2009, s. 154). Behovet for kompetanseutvikling ses i sammenheng med samfunnsmessige endringer, ny kunnskap om barn, barndom og barnehager, og reformer og endringer på feltet (Moen, 2006). I forhold til kompetanseutvikling skal de statlige føringene og de overordnede målene i Rammepplanen realiseres. De stadige endringene i barnehagesektoren stiller krav om tydelige ledere som har evne til å tolke oppdraget, initiere, lede og evaluere endrings- og utviklingsarbeid. Det hviler derfor et spesielt ansvar på styreren når det gjelder kompetanseutvikling i barnehagen. Spørsmålet blir hvordan styrer kan være med og stimulere til kompetanseutvikling, slik at de pedagogiske lederne kan imøtekomme de krav og forventninger som stilles til dem som ansatte i den pedagogiske samfunnsinstitusjonen barnehagen er.

1.2. Valg av tema

Bakgrunn for valg av tema har sammenheng med mitt engasjement for barnehagefeltet. Jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet som styrer i barnehage i sju år. I 2010 jobbet jeg i et vikariat som regionkonsulent for de seks kommunene i Gauldalsregionen. Som regionkonsulent var en av mine arbeidsoppgaver å legge til rette for kompetanseutvikling for ansatte i barnehager på tvers av de seks kommunene. Dette med utgangspunkt i Fylkesmannens tildeling av midler gjennom en satsning på felles kompetanseutvikling i regionene. I dette arbeidet samarbeidet jeg med barnehagefaglig ansvarlig i de seks kommunene. Jeg fikk et innblikk i hvor forskjellig de ulike kommunene jobber med kompetanseutvikling, og dette har gitt meg en større forståelse for hvilke muligheter en felles satsning på kompetanseutvikling på kryss av kommunegrenser gir. Det ligger et stort potensial i kunnskaps- og erfaringsdeling ved å jobbe på tvers av kommuner. Parallelt med studier arbeider jeg nå som pedagogisk leder i en barnehage med tre avdelinger. Møtet med

”virkeligheten” etter flere år med studier og jobben som regionkonsulent er interessant. De erfaringer jeg nå gjør meg som pedagogisk leder i en hektisk og krevende barnehagehverdag, bidrar til at jeg reflekterer mye over styrers rolle i forhold til å legge til rette for og inspirere oss som pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen.

1.3. Valg av problemstilling

For at pedagogiske ledere i barnehagen skal oppleve et engasjement og ønske i forhold til kompetanseutvikling, er det rimelig å anta at de trenger en sterk indre motivasjon. Det vil være interessant å se på hva styrerne gjør for å fremme motivasjon for kompetanseutvikling hos denne yrkesgruppen i barnehagen. Dette sett i sammenheng med betydningen det har for deres egen yrkeskompetanse, men også for kvaliteten i barnehagen. Jeg ønsker gjennom denne studien å ha fokuset på styrer i barnehagen, og hennes/hans rolle i arbeidet med å motivere og inspirere pedagogiske ledere i deres kompetanseutvikling. Med dette som bakgrunn valgte jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan styrer i barnehagen inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen?

Delproblemstillinger:

Min teoretiske tilnærming til prosjektet bygger på Deci og Ryans (1985; 2002) motivasjonsteori. De legger et utvidet læringssyn som grunn for teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon, der både affektive, kognitive og sosiale dimensjoner tas i betraktning. Behovet for å føle seg *kompetent*, behovet for *selvbestemmelse* og behovet for å føle *tilhørighet* er sentrale elementer i deres teori. Den indre tilfredsstillelsen av å få disse behovene dekket, vil kunne initiere den indre motivasjonen hos pedagogiske ledere i forhold til å søke kompetanseutvikling. Med min teoretiske forankring som utgangspunkt valgte jeg å ha følgende underspørsmål for å utdype min problemstilling:

- I hvilken grad og hvordan bidrar styrer til at pedagogiske ledere opplever seg som kompetente i sitt arbeid, og hvordan påvirker dette deres ønske om kompetanseutvikling?
- I hvilken grad og hvordan gir styrer rom for selvbestemmelse blant pedagogiske ledere i barnehagen som grunnlag for deres kompetanseutvikling?
- I hvilken grad og hvordan bidrar styrer til å fremme opplevelse av tilhørighet til barnehagen som grunnlag for kompetanseutvikling blant pedagogiske ledere?

Kapittel 2. Bakgrunn og sentrale begreper

2.1. Barnehagens samfunnsmandat

I løpet av de siste tiårene har barnehager endret karakter fra å være et selektivt tilbud for få, til å nærme seg et universelt velferdsgode (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2003). For å forstå barnehagens samfunnsmandat i 2011 er det naturlig å se barnehagen i et historisk perspektiv. Barnehagens formål, innhold og utforming er i stadig endring. "Barnehagens oppdrag vil derfor alltid være preget av sin tids kultur, syn på barn og barndom og aktuelle samfunnsutfordringer" (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 25). I norsk barnehagepolitikk skjedde det en kursendring i 2006. Barnehagen fikk ny barnehagelov og revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og barnehageavdelingen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Plasseringen i Kunnskapsdepartementet signaliserer at barnehagen nå blir betraktet som en viktig del av den livslange læringsprosessen og det første frivillige steget i utdanningssystemet. Dette har ført til en sterkere orientering mot utdanning og læring i barnehagen enn tidligere (Mørreaunet, 2009). St.meld. nr. 41 (2008-2009), eller Kvalitetsmeldingen legger vekt på at barnehagen skal være en lærende organisasjon og i stand til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsmeldingen trekker frem viktigheten av at alle ansatte har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. For at barnehagen skal være i stand til å drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling, kreves det en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene.

Et kjennetegn ved barnehagesektoren i dag er at de nasjonale føringene tas på alvor i hele barnehagesektoren, og at det nå arbeides mer systematisk både med kvalitetsutvikling og kompetansestimulerende tiltak. Dette kan ses i sammenheng med et økende internasjonalt samarbeid. "Et spesielt trekk ved dagens barnehagepolitikk og den utdanningspolitiske samtalen er at den er ganske lik over hele verden." (Bjerkestrand og Pålerud, 2007, s.49). Dette har ført til at norsk barnehagepolitikk påvirkes og preges av internasjonale føringer og utdanningspolitiske trender gjennom blant annet organisasjoner og samarbeidende organer som OECD, EU og FN. OECDs rapporter "Starting Strong"¹ (2001) og "Starting Strong II"² (2006) er gode eksempler på dette. I disse rapportene fremkommer det blant annet at den norske barnehagen har for få ansatte med pedagogisk utdanning, sammenlignet med andre

¹ Starting Strong (2001) ble utarbeidet på bakgrunn av en grundig og sammenlignende kartlegging av barnehagepolitikk i 12 industrialiserte medlemsland, inkludert Norge.

² Starting Strong II (2006) er en oppfølger til Starting Strong (2001), og bygger videre på de anbefalinger som kom frem i første rapport.

medlemsland. I ”Starting Strong II” (2006) pekes det igjen på at kvalifisert personale er den viktigste faktoren for kvalitet i barnehagen, og rapporten fremhever nødvendigheten av flere ansatte med førskolelærerutdanning i barnehagen for å kunne realisere den nordiske barnehagemodellen. I *Rapporten Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små!* (Barne- og familiedepartementet, 2005, heretter omtalt som BFD), fremkommer det at kompetansekrav og oppdrag henger nøye sammen. ”Norske barnehager har en relativt flat struktur, hvor det er ønskelig at alle ansatte har direkte kontakt med og ansvar for barn. Denne tilnærmingen krever at alle som arbeider i barnehagen har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat” (ibid. s, 41). Konklusjonene som fremkommer i blant annet disse rapportene har vært av betydning for de statlige føringene vi nå ser et resultat av. Da den reviderte rammeplanen for barnehager ble innført i 2006, utarbeidet Kunnskapsdepartementet et sentralt dokument i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren; *Kompetanse i barnehagen - strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*, også kalt Kompetansestrategien. Kompetansestrategiens overordnede mål er at barnehagen skal videreutvikles som en lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Strategien har fokus på fire prioriterte satsningsområder, deriblant de ansattes kompetanse. Strategien bygger også på konklusjoner fra rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al. 2009)³. Denne rapporten viser at det er et stort engasjement i alle deler av sektoren for å gi barn et godt barnehagetilbud, men samtidig avdekker rapporten et stort kompetansebehov på alle nivåer i hele barnehagesektoren (ibid.). I 2010 ble rapporten *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren – rapport fra andre fase*⁴ (Asplan Viak AS og Fafo, 2010) lagt frem. Rapporten viser til at ny barnehagelov og revidert rammeplan har vært viktige styringsmidler, og dette har ført til en utvikling mot en større profesjonalitet i barnehagesektoren. En stor utfordring er imidlertid knyttet til mangelen på førskolelærere og det stadig økende antall dispensasjoner fra utdanningskravet. Foreløpige Kostra - tall for 2010 viser at det totalt er 3803 ansatte med dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning (Utdanningsforbundet, 2011).

³ I 2009 ble rapporten *Alle teller mer* (Østrem m. fl. 2009) lagt frem, etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, om hvordan Rammeplanen ble innført, brukt og erfart.

⁴ *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren – rapport fra andre fase (2010)* ble skrevet etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og hadde som mål å kartlegge iverksetting av Kompetansestrategien. Rapporten bygger på personlige intervjuer eller gruppeintervjuer av ledelse og ansatte i barnehagesektoren i 8 kommuner i fire fylker, og av representanter for noen universiteter og høyskoler, sentrale fagforeninger og private barnehageeiere.

2.2. Kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen

Kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep. Kompetanse er i følge Lai (2004, s. 48) ”de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål”. For de ansatte i barnehagen handler kompetanse om å være i stand til å mestre aktuelle oppgaver og nå definerte mål, både på individnivå og på organisasjonsnivå. Kompetanse innbefatter ikke bare den kompetansen som anvendes i hverdagen i barnehagen, men også den kompetansen som av forskjellige årsaker er underutnyttet eller utnyttet hos de ansatte (Gotvassli, 2004). At ansatte i barnehagen er kompetente er ikke ensbetydende med at de har høy kompetanse, men det å være kompetent betyr at de har anvendbar og verdifull kompetanse, eller riktig kompetanse i forhold til de krav som stilles til dem. Lai (2004) viser til ulike elementer som inngår i kompetansebegrepet, som på individnivå er *kunnskaper, ferdigheter* og *evner*. I tilknytning til kompetansebegrepet trekker Lai (ibid.) også frem en persons kunnskap som ikke er bevisst og eksplisitt, men implisitt også kalt taus kunnskap. Polanyi (2000) sier at taus kunnskap går ut på at vi ofte tenker, vurderer og handler på grunnlag av kunnskap som enten ikke er uttrykt eller ikke kan uttrykkes verbalt, altså kunnskap i handling. I barnehagen kommer den tause kunnskapen til syne i de hverdagslige handlingene; ”Det kan være rutiner som er så innvevd i barnehagens hverdag at de er glidd langt inn i underbevisstheten, eller det er handlinger som er så innøvd og selvfølgelig i vår kultur at man knapt tenker på hva man gjør og hvilke konsekvenser det får” (BFD, 1997, s. 42). ”Kanskje er det slik at mesteparten av førskolelærerens kunnskap og innsikter sitter i kroppen?” (Bae, 1996, s.13). Om en ikke får satt ord på inntrykk, diskutere med kollegaer, reflektere over det en opplever, kan dette føre til at mye blir liggende ubearbeidet. Bae (ibid.) viser til at det er leders ansvar å sørge for at de pedagogiske lederne får mulighet til faglig diskusjon og veiledning. Gjennom en åpenhet og evne til å sette ord på hva som skjer i samspill mellom de ulike aktørene i barnehagen, vil de få en større bevissthet om arbeidsprosesser, samarbeid og kommunikasjon som igjen er viktig i forhold til deres trivsel og kompetanseutvikling (ibid).

Den kompetansen barnehagen disponerer gjennom sine medarbeidere, har liten verdi dersom den ikke blir anvendt og utnyttet i forhold til aktuelle funksjoner, oppgaver og mål. En viktig oppgave blir derfor å kjenne til de faktorer som påvirker bruk av kompetanse, for å kunne utnytte og videreutvikle det potensialet og den kompetansen de ansatte besitter (Nordhaug, 2002). Styrer og pedagogiske utgjør i følge Rammeplanen (2006) barnehagens pedagogiske ledelse. Deres kompetanse ses i sammenheng med de ansvarsoppgaver de har

knyttet opp mot planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlig for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens samfunnsmandat. En pedagogisk leder som ikke får brukt sin kompetanse vil kunne oppleve demotiverende misforhold mellom egen kompetanse og de anvendelsesmuligheter aktuelle oppgaver innebærer. Bandura (1986) viser til tre faktorer som er av betydning for i hvilken grad en medarbeider bruker sin kompetanse: *en forventning om mestring, motivasjon, og personlige egenskaper og behov*. Disse faktorene er i følge Bandura (ibid.) helt avgjørende for mulighetene til å lære og til å anvende kompetanse.

Kompetansebegrepet kan også ses som et samlebegrep for ulike sentrale behov. Dette er *utforskningsbehovet, mestringsbehovet og aktivitetsbehovet* hos individet. Mennesket har en iboende tendens, eller et grunnleggende ønske om å utforske og mestre omgivelsene og å være i aktivitet. På den måten blir kompetansebegrepet en fellesbetegnelse på en rekke behov som har til formål å tilfredsstille menneskets indre behov for å mestre omgivelsene.

Spurkeland (2004) trekker frem relasjonskompetanse som en sentral kompetanse hos mennesker. Begrepet viser til de ferdighetene og evnene en trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakt med andre. På den måten blir relasjonskompetanse kjernen i all sosial aktivitet og et fundament i den mellommenneskelige tilværelsen i barnehagen. Relasjonskompetanse innebærer et stort repertoar av evner og ferdigheter. Det relasjonelle perspektivet understreker at mennesker har individuelle forskjeller, men hvis alle samarbeider på en god måte, kan de utfylle hverandre og til sammen bli et slagkraftig lag (Gotvassli 2006 s. 90). Det handler om spenningsfeltet mellom mennesker, og hvordan vi påvirker hverandre og gjør hverandre gode eller dårlige. Dette er en kjent filosofi hos Nils Arne Eggen (1999) som trekker frem at det handler om å spille på lag og gjøre hverandre gode. Hans teori bygger på en erkjennelse av at all dyktighet er komplementær: "Du er god eller dårlig sammen med noen. Å være dyktig er ingen solopprestasjon" (ibid. s. 207). På den måten utvikles relasjonelle ferdigheter, som Eggen sier er ferdigheter en bare kan utføre når alle i gruppa bruker sine ferdigheter samtidig.

Kompetanseutvikling utgjør et sentralt virkemiddel for å sikre barnehagen som organisasjon og den enkelte pedagogiske leder nødvendig kompetanse, og har som mål å gi endret eller ny kompetanse. Fokuset på kompetanseutvikling er viktig for å sikre kvalitet i barnehagen. Lai (2004) viser til at kompetanseutvikling i organisasjoner innebærer endrede holdninger, bredere kunnskaper og korrigerede ferdigheter. Det er derfor en sentral oppgave for styrer å se til at kompetanseutviklingen er i tråd med de konkrete kompetansekravene og behovene barnehagen som organisasjon har, og behovet den enkelte pedagogiske leder har.

Kompetanseutvikling skjer derfor både på et individnivå og et organisasjonsnivå i barnehagen. Styrer må se til at det ikke blir en overfokusering på kompetanseutvikling og en underfokusering på kompetansemobilisering. Det vil i følge Lai (ibid) være hensiktsmessig med en systematisk og målorientert satsing på kompetanse. Dette kan skje ved at styrer har en subjektiv tilnærming ved identifisering av kompetansebehovet hos pedagogiske ledere. De pedagogiske lederes egne ønsker vil være en svært sentral og betydningsfull kilde til informasjon i forbindelse med identifiseringen av kompetansebehovet. Som pedagogiske ledere på avdelingen vil de ha detaljert kjennskap til de konkrete funksjoner og oppgaver som skal utføres, og bør derfor ha gode forutsetninger for å vurdere egne og andre medarbeideres kompetansebehov i forhold til disse. På denne måten får pedagogiske ledere mulighet til å påvirke egen læring og utvikling, og dette vil kunne stimulere til økt motivasjon i forhold til kompetanseutvikling.

Kompetanseutviklingstiltak skjer både gjennom videreutdanning og etterutdanning for de pedagogiske lederne i barnehagen. I rapporten til Moser, Jansen, Pettersvold og Aandraa (2006, s. 18) presenteres et mangfold av ulike måter kompetanseutvikling kan foregå på for ansatte i barnehagen; gjennom *planleggingsdager, egne kursdager, nettverksgrupper, kompetanseutviklingstiltak i samarbeid med andre barnehager, faglitteraturstudiegrupper, hospitering i andre barnehager, studieturer og diskusjons- og refleksjonsgrupper.*

Kompetanseutvikling kan være både motsetningsfylt og problematisk. Som leder må styrer foreta en rekke valg og prioriteringer knyttet til den enkeltes behov og organisasjonens behov. I forhold til de pedagogiske lederne må styrer på den ene side vise sterk og synlig ledelse, samtidig som hun eller han må støtte deres faglige autonomi og valgfrihet knyttet til deres kompetanseutvikling (Gotvassli, 2004).

2.3. Organisasjon og ledelse i barnehagen

Barnehagene ivaretar opplæring, oppdragelse og omsorg for framtidens borgere, og er derfor viktige samfunnspolitiske organisasjoner (Skogen, Haugen, Lundestad og Slåtten, 2005). En organisasjon er ”et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål” (Jacobsen og Thorsvik 2007, s. 13). I barnehagen som organisasjon har de ansatte felles oppgaver og mål som knytter dem sammen. Det eksisterer retningslinjer for barnehagen som organisasjon, blant annet gjennom Lov om barnehager (2006) med tilhørende forskrifter som er retningsgivende for de ansatte i arbeidet mot realisering av barnehagens mål. Moen (2006) viser til at barnehagen ses på som en særegen organisasjon hvor mennesker med bestemte kompetanser og verdier har arbeidsplassen sin. I

barnehagen jobber personalet fysisk og sosialt tett innpå hverandre, og er avhengig av et godt samarbeid for å kunne utføre de daglige oppgavene. Ledelse blir derfor en viktig funksjon for at barnehagen som organisasjon skal kunne løse sine oppgaver og realisere sine mål. Ledelse er en nødvendig *funksjon* i en organisasjon, ikke en nødvendig *person* (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 163). Ledelse handler først og fremst om relasjoner mellom mennesker. Kvistad og Søbstad (ibid. s. 164) sier at pedagogisk ledelse innebærer ”å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser knyttet til læring og endring, hvor ledelse innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag”.

I følge barnehageloven skal barnehagen ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse, der styrer og pedagogiske ledere skal ha utdanning som førskolelærere eller annen relevant høyskoleutdanning (KD 2005). ”Utdanningskravet kan ses i sammenheng med at barnehagen er en virksomhet med et bestemt formålsområde, og at styreren skal ha den øverste faglige ledelsen av barnehagen” (Moen, 2006, s. 134).

Schein (2010) hevder at lederens hovedoppgave er å påvirke organisasjonskulturen. Det eneste virkelige en leder gjør, er å skape og administrere kultur, og det som gjør en leder til en god leder, er hans eller hennes evne til å arbeide med kultur. En organisasjonskultur i barnehagen vokser frem over tid. I en sterk kultur vil det i følge Schein eksistere sammenheng og integrasjon. Kulturen utvikles gjennom felles opplevelser, tanker og meninger. Meyer (2005) viser til at utviklingen av denne kulturen ikke bare preges av det som skjer i barnehagen, men at de ansatte kommer til barnehagen med sine verdiforankringer og ulik kompetanse, sine interesser og erfaringer. Dette vil være med på å sette sitt preg på kulturen. På mange måter er kjennetegnene i en god kultur knyttet til det å arbeide i team. Team er i følge Kaufmann og Kaufmann (2005, s 249) en ”*høy - ytelsesorientert oppgavegruppe*”. I et team blir det enkelte individ formet til en medarbeider som skal bidra til organisasjonenes måloppnåelse. På grunn av den tette interaksjonen med de andre, er teamet med på å bygge opp de ansattes identitet. Teamet kobler sammen utføring av arbeid og gir rom for sosial utvikling og tilhørighet. Individu skaper team, og team skaper individer (Levin og Rolfsen, 2007). Det er de komplementære ferdighetene som skiller team fra andre typer arbeidsgrupper, samt en grunnleggende felles holdning og innstilling til det arbeidet som skal gjøres. Gotvassli (2006) fremhever entusiastiske ledere som villig viser vei og som selv tar i et tak. En annen viktig faktor i følge Gotvassli er teamets vilje og evne til læring og utvikling, det anstrenger seg for stadig å bli bedre (ibid.). Opplever de pedagogiske lederne i barnehagen å være en del av velfungerende team vil dette gi gode forutsetninger for en indre motivasjon knyttet til deres kompetanseutvikling.

Kapittel 3. Teoretisk forankring

Min teoretiske forankring i forhold til problemstillingen; *Hvordan kan styrer inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen*, bygger på en kombinasjon av Deci og Ryan (1985, 2002) sin motivasjonsteori om *selvbestemmelse* og *Human resource* (HR) perspektivet til Bolman og Deal (2009). Teorien om selvbestemmelse og HR - perspektivet tar begge hensyn til de menneskelige ressursene i en organisasjon, og vektlegger menneskers behov og forutsetninger. De kan begge ses i relasjon til Schein (2010), som viser til leders viktige oppgave i å bygge kultur ved hjelp av de menneskelige ressurser i organisasjonen. I min problemstilling rettes fokuset mot styrers rolle i arbeidet med å motivere og inspirere i forhold til menneskelige ressurser i barnehagen som organisasjon gjennom kompetanseutvikling for pedagogiske ledere. Det blir også sentralt å trekke frem hvilken kultur styrer evner å skape i tilknytning til kompetanseutvikling for de pedagogiske lederne. For å belyse dette perspektivet bruker jeg Jan Spurkeland (2006) sin tilnærming til begrepet *relasjonsledelse* som naturlig kan knyttes til behovet for tilhørighet hos Deci og Ryan. Måten Bolman og Deal, og det de kaller HR – perspektivet og Deci og Ryan nærmer seg motivasjon på er nært beslektet med hverandre. Mens HR har et mer overordnet perspektiv i forhold til menneskelige ressurser, representerer Deci og Ryan sin teori et spesifikt motivasjonsperspektiv. HR representerer en overordnet ramme, mens Deci og Ryan sin teori retter seg mot de menneskelige grunnleggende behov. Disse behovene har både et individperspektiv og et relasjonsperspektiv.

En måte å inspirere de pedagogiske lederne til kompetanseutvikling er å la dem være med å bestemme, både i forhold til egen arbeidssituasjon, men også i forhold til kompetanseutvikling. Behovet for selvbestemmelse berører menneskets egen frie vilje, og er nært knyttet til behovet for autonomi eller selvstendighet, som igjen er nært knyttet til vår følelse av å bestemme selv og gjøre egne frie valg. Kompetanseutvikling er nært knyttet til følelsen av å være kompetent. Det å ta hensyn til valg, selvstendighet og relasjoner til andre, er også sentralt innen HR, som bygger på sentrale elementer hos Schein (2010). Trivsel er igjen relatert til følelsen av å være kompetent og selv bestemme. Dette igjen er relatert til miljøet og opplevelsen av å føle tilhørighet. Disse tre elementene; *det å føle seg kompetent*, *det å oppleve en stor grad av selvbestemmelse*, og *det å føle tilhørighet* henger nøye sammen og er nært knyttet til indre motivasjon i følge Deci og Ryan (2002).

3.1. Human Resource (HR) perspektivet

Bolman og Deal har gjennom sitt arbeid forsøkt å fange viktige retninger innenfor organisasjonsteori i en omfattende helhet med plass til fire perspektiver. ”Vi har funnet fram til tanker som er kraftfulle nok til å fange inn organisasjonslivets nyanserikdom og kompleksitet, og samtidig enkle nok til å kunne anvendes i praksis” (Bolman og Deal, 2009, s. 39). Deres perspektiver bygger på en firedelt modell, der organisasjoner betraktes ut fra fire ulike synsvinkler eller fortolkningsrammer;

- Den strukturelle ramme, også kalt fabrikk
- Human resource ramme, også kalt familie
- Den politiske ramme, også kalt jungel
- Den symbolske ramme, også kalt tempel

En fortolkningsramme er en mental modell, eller et sett av ideer eller antakelser som er til hjelp for å finne fram i et bestemt *terreng*. Gjennom en god fortolkningsramme vil en i følge Bolman og Deal (ibid.) lettere kunne forstå hva en står overfor og hva en skal gjøre med de utfordringer som oppstår. I forhold til min problemstilling er HR-rammen det perspektivet som er mest relevant, men det vil også være mulig å trekke veksler på den *symbolske rammen* (ibid. s. 287). Innenfor den symbolske rammen blir kulturen sett på som det *limet* som binder en organisasjon sammen, og som forener mennesker og hjelper virksomheten til å nå sine mål. I lys av HR-rammen, vil en kunne se på barnehagen som organisasjon ved at:

- Barnehager som organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskers behov.
- De ansatte og barnehagen trenger hverandre. Barnehagen trenger ideer, energi og talenter, mens de som jobber der trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidsutsikter.
- Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det.
- En god tilpasning er til gagn for begge parter. Den ansatte finner meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og barnehagen får det menneskelige talentet og den energien den har bruk for (ibid. s. 150).

De pedagogiske lederne og den kompetansen de innehar, representerer en viktig ressurs for barnehagen. HR-perspektivet tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn som tilsier at de pedagogiske lederne ønsker å bidra til å gjøre sitt beste for at barnehagen skal nå sitt mål. Dette kommer til syne gjennom at de tar ansvar og vil bidra, deres kompetanse er avgjørende, de får utvikle seg, og samarbeidet med andre medarbeidere er preget av at de liker å jobbe sammen og lære av hverandre. Ledelse innen HR-perspektivet er ikke preget av

kontrolltiltak, men av at medarbeiderne lar seg påvirke av god ledelse. Styrer skal motiver de pedagogiske lederne slik at de får bruke og utvikle sin kompetanse. HR perspektivet har mye til felles med det Spurkeland (2006) tillegger relasjonsledelse, der lederrollen preges av tilrettelegging, trening, tilbakemelding og veiledning, mer enn av styring og kontroll. Spurkeland sier at denne ledelsestilnærmingen krever stor menneskekunnskap og utdanning, men også talent. I bunnen ligger en grunnleggende respekt for andre mennesker. Ledere fremstår som kulturskapere i organisasjonen, som også er det sentralt hos Schein (2010). Gjennom en HR – filosofi ledes medarbeidere med høy kompetanse gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Styrers rolle blir å ha fokus på mål og strategier og engasjere de pedagogiske lederne i arbeidet og i kompetanseutviklingen. Det handler om å få frem det beste i hver enkelt og så kombinere ulike spisskompetanser til gode og komplementære lag. Denne tilnærmingen forutsetter at mennesker liker å jobbe sammen og at de ønsker å lære av hverandre (Spurkeland, 2006). I ett HR- perspektiv blir utfordringen for barnehagen å finne frem til hvordan den som organisasjon skal finne og holde på menneskene med de evner, kvalifikasjoner og holdninger som kreves i arbeidet i barnehagen. De ansatte på sin side vil kunne stille spørsmålet; hvordan vil denne jobben oppfylle mine behov som menneske? Denne tilpasning er en funksjon bestående av minst tre forskjellige forhold. For det første blir spørsmålet hvor godt barnehagen som organisasjon svarer til den enkeltes ønske og forventninger i arbeidet. For det andre, hvor godt arbeidet lar den enkelte få utfolde sin dyktighet og selvfølelse, og for det tredje, i hvor stor grad arbeidet i barnehagen som organisasjon oppfyller den enkelte medarbeider sitt økonomiske og livsstilsbehov.

Arbeidsmiljøloven (2005) legger klare retningslinjer i forhold til den ansattes trivsel gjennom de psykologiske arbeidskravene. Det skal legges til rette for at arbeidstakeren får mulighet til faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid. Videre skal det tas hensyn til arbeidstakers mulighet til selvstendighet, innflytelse og faglig ansvar i arbeidet. I denne sammenheng blir medarbeidersamtaler viktige. Medarbeidersamtaler i barnehagen vil være et ledelsesverktøy for styrer som sikrer at pedagogiske ledere og barnehagen som organisasjon får mest mulig igjen for ansettelsesforholdet.”En medarbeidersamtale er en godt forberedt, systematisk og personlig utviklings- og planleggingssamtale mellom leder og medarbeider en gang pr. år eller oftere (Mikkelsen, 2005, s. 468). Gjennom dialog med hverandre om medarbeidersituasjonen, vil styrer og pedagogisk leder bli i stand til å legge til rette for at den enkelte pedagogiske leders ressurser og interesser ivaretas. Medarbeidersamtalen er også et viktig verktøy for styrer i forhold til å kartlegge pedagogisk leders ønske og behov for kompetanseutvikling. Styrer bør se medarbeidersamtalen som en mulighet til å bli bedre kjent

med sine pedagogiske ledere. Kan hende oppdages det en mye mer interessant og fargerik person enn det jobben avslører. Styrer vil kunne få mer respekt og ydmykhet for de pedagogiske lederne når allsidigheten åpenbarer seg og bildet av personen trer bedre frem.

HR- perspektivet (Bolman og Deal, 2009) viser til at gjennom å investere i de ansatte, og ta deres ønsker og behov på alvor, så er en med på å fremme en kultur i barnehagen der en får dyktige og engasjerte medarbeidere. Det må bygges opp en felles HR- tenkning om hvordan de ansatte skal behandles. Ved ansettelse av medarbeidere må styrer være selektiv, og bevisst på hva hun eller han ønsker. Det er ikke tilstrekkelig med sterke faglig kvalifikasjoner, men også det å være bevisst en persons egnethet ut ifra personlighet og annen relevant arbeidserfaring. Mennesker med positive holdninger og gode mellommenneskelige ferdigheter, deriblant sans for humor, er egenskaper en styrer må vektlegge ved ansettelse. Styrer må legge til rette for god opplæring, og stimulere til selvstendighet og medvirkning i jobben.

3.2. Teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon

Deci og Ryans (1985) motivasjonsteori om selvbestemmelse, eller *self - determination* tar utgangspunkt i en bredt anlagt oppfatning av begrepet læring, som innbefatter både kognitive og affektive dimensjoner og samspillsrelasjoner. De ser på læring som en prosess som stimuleres best i sammenhenger der personens *selvstendige valg, kompetansefølelse og følelse av tilhørighet* får støtte. Dette har sammenheng med optimale utfordringer, og at en mottar støtte til indre motivasjon fra sine omgivelser. I barnehagen vil et støttende og inkluderende arbeidsmiljø virke positivt inn, der styrer får en viktig rolle i forhold til å motivere og inspirere. Deci og Ryan (1985) definerer personer som indremotivert når de er engasjert i aktiviteten for aktivitetens skyld. De trekker frem den spontane følelsen av tilfredsstillelse. Indre motivasjon vil kunne gi seg utslag i at en opplever seg selv som kompetent, at en opplever en indre tilfredsstillelse ved å mestre oppgaver og utfordringer. Følelsen av selv å bestemme vil også være en kilde til indre motivasjon. Disse elementene er alle knyttet til selvet, og er knyttet til forståelse av relasjoner, kontekst og miljø (ibid.).

For pedagogiske ledere i barnehagen kan motivasjon være med å danne grunnlaget for gode sosiale relasjoner, trivsel og personlig utvikling. Ved at styrer fokuserer på motivasjonsperspektivet i forhold til kompetanseutvikling vil det kunne bidra til at det skapes et sterkere fokus på inspirasjon, fornying og engasjement. I barnehagen vil pedagogiske ledere kunne ha de samme forutsetningene i forhold til kompetanseutvikling; arbeidsoppgaver, utdanning og lønn, men allikevel vil deres motivasjon være forskjellig.

Utfordringen ligger i at motivasjon er lite tilgjengelig for observasjon. Det lar seg vanskelig gjøre å se eller betrakte motivasjon hos mennesker. Det er utslaget av motivasjon som gjør at vi kan se trekkene ved menneskers adferd gjennom handling, prioriteringer og valg i ulike situasjoner. Motivasjon lar seg vanskelig beskrive eller forklare med en bestemt teoritilnærming, da motivasjon er et komplekst fenomen. En tilnærming eller forankring vil ha sitt *paradigma*, ut i fra ulike måter å betrakte mennesker på (Lillemyr, 2007).

Det at styrere og pedagogiske ledere har kjennskap til seg selv og andre når det gjelder hva som inspirerer og motiverer, vil være avgjørende for et dynamisk og godt pedagogisk arbeidsmiljø, men også sentralt i forhold til den enkeltes kompetanseutvikling. Styrerens og den pedagogiske lederens selvoppfatning eller selvforståelse har derfor stor betydning, og vil være en viktig kilde til motivasjon. Den enkeltes selvoppfatning eller selvforståelse får konsekvenser i forhold til om en opplever seg selv som *aktør* eller *brikke*, som deltaker eller tilskuer til det som skjer i samspill med andre i barnehagen (jfr. Nygård, 2007). Gjennom å betrakte seg selv som et selvbestemmende, aktivt handlende menneske er en i besittelse av en selvforståelse som får følger både for en selv og for andre mennesker. Nygård (ibid.) trekker forbindelse til motivasjonspsykologien, som fremhever menneskets opplevelse av å ha innflytelse på sine omgivelser som så grunnleggende at enkelte benytter seg av begrepet mestringsinstinkt. Nygård sier videre; ”Betydningen av å oppleve seg selv som kompetent i forhold til miljøet, av å kunne se seg selv som årsak til forandringer i miljøet, framheves som et helt sentralt element i dagens motivasjonspsykologi” (ibid. s.29). Denne oppfatningen deles også av Deci og Ryan (1985) som trekker frem betydningen av å føle seg kompetent som en kilde til indre motivasjon. Når en oppfatter seg som kompetent og i stand til å gjøre noe med sine omgivelser er en inne på en grunnleggende motivasjonsform som ofte forbindes med begrepet frihet. ”Følelsen av å være selvbestemmende i forhold til sine handlinger og av å ha kontroll over sin egen situasjon går hånd i hånd med frihets- og kompetanseopplevelsen” (Nygård, 2007 s. 30). Å ha grundig kjennskap til seg selv og andre når det gjelder hva som motiverer og inspirerer, vil være avgjørende for den enkelte pedagogiske leders opplevelse av suksess eller nederlag. Den enkeltes motivasjon vil derved være avgjørende for tanker og handlinger knyttet til kompetanseutvikling og personlig utvikling, samt fornyelse og innovasjon i yrket (Lillemyr, 2007).

Deci og Ryan (1995, 2002) viser til ulike kjennetegn som særpreger indre motivasjon. De viser til at indre motivasjon kan stimuleres ved *adferd uten noen form for ytre belønning*. Når de pedagogiske lederne ønsker kompetanseutvikling av egen vilje og med bakgrunn i eget engasjement vil det være deres indre motivasjon som er stimulert. Styrers rolle blir her å

skape engasjement og inspirere til egne initiativ fra pedagogiske ledere. En indre motivasjon til kompetanseutvikling kan også være resultat av at styrer har lagt til rette for oppgaver og aktiviteter som de pedagogiske lederne *engasjerer seg i av ren interesse*, gjennom at de opplever en glød for arbeidet i barnehagen. Med bakgrunn i Deci og Ryan (2002) vil kjennetegn som særpreger den indre motivasjonen være at styrer stimulerer til aktiviteter som er *optimalt utfordrende*. Styrer har ansvar for at pedagogisk leder får mulighet til å videreutvikle sin kompetanse. Dette handler om å få mulighet til optimale utfordringer som er i samsvar med den kompetansen de har. Dette vil kunne stimulere den indre motivasjonen ved at de pedagogiske lederne opplever seg som kompetente. Csikszentmihalyi (2008) kaller denne optimale følelsen for å være i ”flytsonen”. Han beskriver denne tilstanden som ”flyt”, som innebærer en sterk indre motivasjon, en tilstand der en befinner seg midt mellom en følelse av angst og kjedsomhet og hvor det er en balanse mellom utfordringer og egen kompetanse.

Deci og Ryan (1985; 1995; 2002) trekker frem adferd som har basis i *psykologiske behov* i forhold til å utvikle en sterk indre motivasjon. De mener at læring og utvikling av kompetanse har de beste forutsetninger når følgende grunnleggende behov hos mennesker er dekket: *behovet for å være kompetent, behovet for selvbestemmelse, og behovet for tilhørighet*. Ved at pedagogiske ledere får tilfredsstilt disse psykologiske behovene fremmes deres indre motivasjon. Her vil jeg utdype disse nærmere med bakgrunn i Deci og Ryan sin teori:

Pedagogiske lederes behov for å være kompetente

Deci og Ryan (ibid.) viser til at behovet for å være kompetent gjelder i hvilken grad en føler seg kompetent i forhold til sine arbeidsoppgaver, om en opplever å ha den kompetansen som forventes for at en skal oppleve å mestre de ulike oppgaver som kreves i arbeidet. Dette knytter Lai (2004) til det å være funksjonsdyktig og å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, og ferdigheter i arbeidet. Banduras (1986) ”self-efficacy”-teori fokuserer på individets tro på egne muligheter som bestemmende for sin adferd. Dette vil si at de pedagogiske lederne har evne til å vurdere egne muligheter knyttet til sin kompetanse, men også at de har tro på egne muligheter og ressurser. Styrer kan være støttende i forhold til at de pedagogiske lederne skal oppleve egen mestringstro, og derigjennom støtte deres opplevelse av å være kompetent. Spurkeland (2006) viser til at ledelse er å interessere seg for egne medarbeidere, som også er i samsvar med HR - perspektivet. Det betyr at styrer blant annet må se til at de pedagogiske lederne får utvikle sine evner og ressurser. Det kan tenkes at de

pedagogiske lederne kan mer enn styrer er klar over. Styrers innsikt i deres totalkompetanse kan være begrenset. Styrer har gjerne erfart sine pedagogiske lederes kompetanse i en begrenset periode, en begrenset del av døgnet og innen et snevert eksponeringsfelt. Det vil være interessant for styrer å kjenne til hva de pedagogiske lederne kan prestere innen ett eller flere områder. Det viser seg at sterke prestasjoner kan ha betydelig overføringsverdi til andre områder og situasjoner. Totalkompetansen er alltid mange ganger større enn den styrer både kan og skal utnytte. For å nærme seg kjennskap til totalkompetansen til de pedagogiske lederne må styrer ha evnen til å åpne opp det som hindrer at slik informasjon tilflyter styrer som leder. Her vil små samtaler, pauseprat, spørsmål og et interessert blikk kunne åpne opp. En positiv bivirkning av dette er at de pedagogiske lederne kan føle seg verdsatt når styrer er interessert i andre sider enn det jobben krever. Hvordan kan styrer forstå reaksjoner og holdninger uten å vite noe om de pedagogiske ledernes verdisyn eller totalkompetanse? Gjennom medarbeidersamtalen kan styrer få en anledning til å tilegne seg mer kunnskap om totalkompetansen.

Pedagogiske lederes behov for selvbestemmelse

Deci og Ryan (1995) antar at behovet for selvbestemmelse har spesielt stor betydning, fordi det vedrører følelsen av å bestemme selv, og muligheten til å gjøre egne selvstendige valg. Behovet for å oppleve selvbestemmelse berører de pedagogiske ledernes egen frie vilje og behovet for autonomi eller selvstendighet. Dette berører deres interesser, både i forhold til å få bestemme selv, og det å få ta egne valg i forhold til arbeidsoppgaver, men også i forhold til deres egen kompetanseutvikling. Det er viktig at styrer er autonomistøttende og viser at hun verdsetter den enkelte pedagogiske leder for den hun eller han er. Det betyr å akseptere deres ståsted ved å anerkjenne følelser og gi dem valg. Jacobsen og Thorsvik (2007) trekker blant annet frem viktigheten av gjensidig tillit mellom de ansatte. Ved at styrer har tillit til sine pedagogiske ledere vil det kunne gi grunnlag for delegert handlingsfrihet for de pedagogiske lederne. På den måten vil muligheten for selvbestemmelse hos den enkelte pedagogiske leder styrkes. Sentralt for styrer blir således å finne frem til hva som er forutsetningene for tillit. Tillit tar lang tid å bygge opp, men kan brytes ned relativt raskt (ibid.). Spørkeland (2006) viser til at kompetente medarbeidere bør ha stor grad av frihet og selvstendighet. Dette tilsier at styrer bør begrense sin egen involvering og basere seg på at medarbeiderne ivaretar sine ulike arbeidsoppgaver. Samtidig er det viktig at styrer er engasjert i rollen som personalleder og ivaretar sin rolle som støttende i forhold til at pedagogiske ledere får ta selvstendige valg i forhold til egen kompetanseutvikling. Styrer bør vektlegge det mellommenneskelige

samspillet og vise gleden ved å få andre opp og frem. Som leder i barnehagen representerer styrer mye av energitilførselen til medarbeiderne, noe som skulle tilsi at de må være spesialister på å tilføre arbeidsglede og energi.

Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011) presenterer forskning på ledelsesområdet i barnehagen, der nettopp selvbestemmelse for de ansatte vektlegges i stor grad av styrerne. De viser også til at 61 prosent av styrerne opplever at det å skape oppslutning blant medarbeiderne sine og støtte og inspirere dem er deres viktigste lederoppgave.

Pedagogiske lederes behov for tilhørighet

For pedagogiske ledere vil opplevelsen av å trives på jobb være en viktig faktor knyttet til deres motivasjon. En må like å jobbe sammen. Når en trives sammen bidrar dette til at en kan yte mer. Deci og Ryan (2002) sier at dette relaterer seg til et grunnleggende behov som mennesker har. Spurkeland (2006) sier at det skal være gøy å jobbe sammen, da kommer gjerne de gode resultatene av seg selv. Trygghet i relasjoner til de andre ansatte i barnehagen vil kunne bidra til en opplevelse av tilhørighet. I gode relasjoner foregår samspill gjennom tilbakemeldinger, dialoger, humor, konfliktløsning, rådgøring og kompetanseoverføring (ibid.). Humor trekkes frem som et viktig element hos flere forfattere (Søbstad, 2006; Spurkeland, 2006) for å fremme et godt arbeidsmiljø der de ansatte trives og føler tilhørighet. Humor bidrar ikke bare til latter og en lett atmosfære, den stimulerer også til kreativitet, utvikling, lagfølelse og samhold. Det er ikke nødvendigvis styreren som skal formidle humor, men det er lederen som gir klare signaler på at det verdsettes. Spurkeland sier det slik: ”Smilet og latteren trekker menneskene sammen og skaper tilhørighet. Felles glede og felles sans for humor er som lim i et arbeidsmiljø. Humor er nært knyttet til kreativitet. Humor setter oss i stand til å tenke friere” (Spurkeland, 2006 s.127). Det er lett å omgås glade mennesker, en skal verdsette den rungende latteren. På den måten blir humor viktig som felles arena for opplevelse. Kildene til motivasjon er alltid i et interaktivt samspill med hverandre. Den ene påvirker den andre og gjør totaleffekten til en sum som er annerledes enn summen av enkeltkreftene. Styrer skal vise at hun verdsetter de pedagogiske lederne. En styrer som viser avhengighet til sine pedagogiske ledere, bidrar til at de opplever en sterk følelse av tilhørighet. Schein (2010) viser også til at en god organisasjonskultur legger grunnlaget for å skape en sterk følelse av tilhørighet og fellesskap, et sentralt behov hos mennesker som også vektlegges hos Deci og Ryan (1985). En god organisasjonskultur vil kunne gi grunnlag for sosialt fellesskap og gi den enkelte en følelse av tilhørighet som tilfredsstillende slike sosiale

behov. En viktig forutsetning for å skape en god organisasjonskultur er leders evne til å skape tillit og derigjennom gode relasjoner (Schein, 2010).

Gjennom sin forskning har Deci og Ryan funnet ut at ytre belønning kan svekke allerede eksisterende indre motivasjon. Etter hvert mente de å ha funnet ut at den ytre belønningen likevel kan virke positivt, ut fra hvilken form den har, eller hvem som gir belønningen (Deci og Ryan, 1994). Dette blir relevant i forhold til styrerens rolle, ettersom styrer representerer en ytre påvirkning i forhold til de pedagogiske ledernes motivasjon knyttet til deres kompetanseutvikling. Deci og Ryan bruker begrepet *internalisering* i forhold til ytre påvirkning eller belønning. Dette vil si å ta opp i seg, tilegne seg eller gjøre til sitt eget. Da Deci og Ryan introduserte selvbestemmelsesteorien i 1985, ble internalisering betraktet som en motivasjonsprosess med en reguleringsprosess fra ytre til indre motivasjon. I denne internaliseringsprosessen legges de psykologiske behovene *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet* til grunn for motivasjon (Deci og Ryan 1994, 1995). De pedagogiske lederne vil derved være opptatt av å tilpasse belønninger og atferdsopplevelser i forhold til disse psykologiske behovene. Dette forutsetter en sosial sammenheng eller et miljø som er støttende. Deci og Ryan (1995, 2002) har satt opp tre metodiske prinsipper med forankring i de tre psykologiske behovene for å støtte og stimulere til indre motivasjonen. Disse metodiske prinsippene er å *støtte selvstendighet*, *klargjøre struktur* og *vise engasjement*.

Støtte selvstendighet

I følge Deci og Ryan (1995; 2002) betyr dette blant annet å støtte selvstendighet i arbeidet og oppmuntre til initiativ. På den måten signaliseres en tro på det medarbeiderne gjør og at deres kompetanse anerkjennes og verdsettes. Ved å støtte selvstendighet i forhold til kompetanseutvikling gir styrer de pedagogiske lederne mulighet til selv å finne løsninger i forhold til kompetansebehov og ønske om kompetanseutvikling. Dette blir synlig når styrer anerkjenner initiativ og legger til rette for kompetanseutvikling etter ønske fra de pedagogiske lederne. Gjennom å støtte selvstendighet, signaliseres også troen på at de ansatte tilegner seg den kompetanse som skal til for å løse ulike arbeidsoppgaver (ibid.). De pedagogiske lederne vil oppleve dette ved at styrer bruker en anerkjennende kommunikasjon og ved å praktisere en anerkjennende væremåte (Bae, 2004). Spurkeland (2004) sier at gjennom mindre kontroll som leder kan du få mer innflytelse. Forutsetningen for dette er at styrer kjenner sine pedagogiske ledere og åpner opp for selvbestemmelse. På den måten legges grunnlaget for utstrakt tillit og selvstendighet.

Klargjøre struktur

Her viser Deci og Ryan (1995; 2002) til det å få klarhet i mål, og samtidig klargjøre hva som er oppgaven. Ved å avklare forventninger og å gi konkrete tilbakemeldinger klargjøres strukturen. Det sentrale blir at de pedagogiske lederne opplever å ha kontroll og oversikt over sin egen arbeidssituasjon. På den måten legges også premissene for de kompetanseutviklingsmål som skal nås. Senge (1991) peker på at læring i organisasjoner skjer i nært samspill mellom leder og medarbeidere. Senge vektlegger spesielt dialogen som redskap til å skape en felles retningsfølelse.

Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011) viser til at strukturen i barnehagen er typisk kollegial, og de beskriver arbeidsmiljøet i barnehagen som familielignende. De trekker frem en utfordring for lederen i det å finne en balansegang mellom det privat og det profesjonelle, når lederen skal motivere og støtte de ansatte. Forfatterne trekker også frem at kompetansesituasjonen i barnehagen kan skape ledelsesutfordringer. Styrer er avhengig av at alle medarbeidere bidrar til å heve kvaliteten i barnehagen, og deres kompetanse er viktig for at de pedagogiske satsningsområdene nås og rammeplanen realiseres. Styrer må finne frem til en arbeids- og oppgavefordeling slik at de ansattes kompetanse blir brukt på en best mulig måte (ibid).

Vise engasjement

Deci og Ryan (1985) viser til at det å vise engasjement handler om å vise interesse for sine medarbeidere, noe som også er sentralt i HR – perspektivet (Bolman og Deal, 2009). Styrer har en viktig rolle i forhold til å vise engasjement, og vise at de er interessert i det de pedagogiske lederne gjør og mestrer. På den måten viser styrer at hun eller han bryr seg om den enkelte, og dette gir dem opplevelse av å høre til og at de betyr noe. Styrer er den som går foran som et godt eksempel. Styrers oppgave blir å knytte de ansatte tettere sammen og få dem til å samarbeide. Dette kan også ses i sammenheng med relasjonsledelse, der målet er å påvirke motivasjonskraften, entusiasmen og tilrettelegging for samarbeid (Spurkeland, 2006). For styrer handler det først og fremst om det daglige initiativet og motet til å møte mennesker med en åpen dialog. Styrer må beherske kunnskaper og ferdigheter i konstruktiv tilbakemelding. Dette gjør styrer ved å lytte aktivt, stille åpne spørsmål og vise anerkjennende adferd (Bae 2004). Har styrer evne til å stille gode og engasjerende spørsmål, vil dette kunne bidra til å få nye vinklinger på problemstillinger. Det er de smarte spørsmålene som får gode svar. Det er dessuten motiverende å bli utfordret av spørsmål. Det ligger en anerkjennende væremåte i å stille engasjerende spørsmål (Spurkeland, 2006).

Karakteristiske trekk som fremkommer ved de tre metodiske prinsippene *støtte selvstendighet, klargjøre struktur og vise engasjement* (Deci og Ryan, 1995; 2002), er knyttet til styrers ferdigheter i forhold til kommunikasjon og samtale med de pedagogiske lederne. Samtaler på arbeidsplassen vil ha forskjellig formål i følge Bjørklund (2005), og skiller mellom ulike typer samtaler. Samtaler kan være *informasjonsutvekslende*, og virke positivt i forhold til å klargjøre struktur ved at styrer har fokus på saksforhold. Gjennom *drøftinger og diskusjoner*, foregår samtaler gjennom en gjensidig utveksling av synspunkter mellom styrer og pedagogiske ledere, gjerne i form av møter. Styrers evne til å stimulere til åpne drøftinger og diskusjoner vil kunne virke motiverende, og være viktige samtaler knyttet til pedagogiske ledes selvbestemmelse i forhold til kompetanseutviklingen. *Sosial støttende – samtaler* er en del av den daglige samtalen mellom styrer og de pedagogiske lederne. Disse samtalenes kjennetegnes ved gjensidig respekt og tillit og virker støttende. Sosial støtte fra styrer gjennom samvær og samtale på arbeidsplassen utgjør en vesentlig del av den daglige kommunikasjonen i barnehagen. *Nettverksbygging* danner grunnlaget for etablering av sosiale relasjoner. Dette er betydningsfullt for å utvikle kollegiale relasjoner som kan bidra til økt innsikt i sentrale spørsmål og motivere til kompetanseutvikling. Bjørklund (ibid) sier at det først og fremst er gjennom dialog med andre mennesker at ens egen personlighet utvikles i en kreativ og robust retning. Evnen til å lytte er en viktig egenskap i samtaler, med respekt for det som sies uten avbrytelse eller umiddelbar korrigerende. En dyktig lytter bidrar til at den som taler utvikler en mer omfattende forståelse av saksforhold og derigjennom oppnår en bedre avklaring rundt de temaer det samtales om.

3.3. Følelser og inspirasjon

Inspirasjon er den meste kraftfulle komponenten i lederskap hevder Zenger, Folkman og Edinger (2009), og viser til at inspirerende ledere fungerer som katalysatorer for sine ansatte. Evnen til å inspirere er sjelden bare en egenskap som finnes hos lederen. De trekker frem en kombinasjon av flere egenskaper, som det å ha evnen til å sette langsiktige mål, skape visjoner, være tydelig, ha en god og åpen kommunikasjon og initiere til teamarbeid. Den sentrale kjernen i inspirasjon retter seg mot følelser hevder de, og hvordan inspirasjon primært påvirker det følelsesmessige hos de ansatte (ibid.). Emosjoner bidrar i følge Glasø (2002) til å utvikle en felles virkelighetsforståelse og følelse av samhold i organisasjonen. Når de ansatte i barnehagen utveksler emosjonelle erfaringer, vil dette kunne bidra til utvikling av gjensidige opplevelse, tilknytning og samhørighet. Å oppleve å bli sett og forstått betyr mye for den

enkeltes trivsel og tilhørighet. Å vise følelser kan være tegn på styrke og klokskap. Det handler om å balansere og integrere det rasjonelle med det emosjonelle (Glasø 2006). Glasø (ibid.) viser til at ledelse kan ses på som en emosjonell prosess. Han trekker frem at leder- medarbeiderrelasjoner er sterkt farget av positive og negative følelser. Betydningen av disse følelsene viser seg å være sterkere for underordnede enn for ledere. Glasø trekker frem at en konsekvens av disse funnene er at ledere må være klar over, og forsterke anerkjennelsesfaktoren i forsøk på å redusere opplevelsen av angst, usikkerhet, frustrasjon. Ledere må forstå hvordan underordnede føler og hvordan de vurderer sine følelser i samspill med sine nærmeste overordnede (ibid.). Glasø (2002) ser på ledelse som et relasjonelt begrep som forutsetter et gjensidig samarbeid mellom leder og medarbeidere. Viktige forutsetninger for et godt samspill mellom leder og medarbeider er gjensidig følelse av trygghet, tillit, åpenhet og respekt. Dette er følelser som skapes og utvikles over tid. Å skape en god organisasjonskultur stiller høye krav til lederens emosjonelle kompetanse sier Glasø (ibid.).

Styrers evne til å inspirere de pedagogiske lederne i kompetanseutviklingen vil kreve at styrer har kjennskap til hva som motiverer og inspirerer dem. Spurkeland (2004) sier at mye ligger i leders evne og ferdigheter innen relasjonsledelse, og oppfordrer ledere til å lære seg noe om motivasjon. Det handler om lederens evne til å skape begeistring og entusiasme for arbeidet (Melhus og Haugen, 2006). Styrer som barnehagens leder vil ha ansvar for å koordinere arbeidet med kompetanseutviklingen på minst tre nivåer; for den enkelte, bygging av relasjonskompetanse og kompetanseutvikling for barnehagen som organisasjon (jfr. Lillemyr, 2007). De pedagogiske lederne vil ha, jfr. teorien om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985; 2002) behov for å få bruke sin kompetanse, behov for å få være med og bestemme, og behov for å føle tilhørighet til barnehagen. De har behov for å føle at styrer og barnehagen som organisasjon verdsetter dem som person og fagperson. Schein (2010) og HR – perspektivet til Bolman og Deal (2009) ser på menneskene i organisasjonen som den viktigste ressursen. Det er derfor viktig at styrer som barnehagens leder har kjennskap til motivasjon og ulike motivasjonsteorier for å kunne inspirere de pedagogiske lederne (Lillemyr 2007; Spurkeland 2006). Deci og Ryan (1985; 2002) hevder at når de tre psykologiske behovene for å være kompetent, oppleve selvbestemmelse og tilhørighet er rimelig godt tilfredsstillt, så gir dette et godt grunnlag for indre motivasjon. Motivasjon berører samspillet mellom pedagogiske ledere og styrer og er en vesentlig forutsetning for inspirasjon. Sist men ikke minst handler det også om at styrer selv er inspirert. ”For hvem motiverer lederen, og sørger for at den som skal inspirere andre selv får inspirasjon” (Åstvedt, 1997). Styrer må sørge for å skaffe seg påfyll, og hente kraft og inspirasjon fra sine kilder (ibid.).

Kapittel 4. Metode

4.1. Valg av hoveddesign

Valg av metode henger sammen med problemstillingen og det tema jeg ønsker å undersøke. Jeg ønsket å få en større forståelse for hvordan styrere kan inspirere pedagogiske ledere i deres kompetanseutvikling. Valg av hoveddesign ble en kvalitativ studie ettersom denne metoden kan fange opp og ta deltakernes perspektiv og samtidig gå i dybden. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle en større forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2008). Ettersom problemstillingen min har fokus på den subjektive opplevelsen hos forskningsdeltakerne, tar jeg utgangspunkt i fenomenologien. I kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som peker på interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av forskningsdeltakerne. Gjennom å bruke en kvalitativ tilnærming, får jeg en privilegert tilgang til informantenes grunnleggende opplevelser av deres livsverden i forhold til mitt fokusområde.

4.2. Forforståelse

Dalen (2008) sier at all forståelse er bestemt av en forforståelse eller en forståelseshorisont. Mitt eget teoretiske ståsted og min rolle i forhold til praksisfeltet har derfor hatt innflytelse på utformingen av problemstilling og forskningsarbeidet. I møte med forskningsdeltakerne har nok min forforståelse vært med å prege observasjoner og intervju, men samtidig har jeg vært åpen for at andre forhold enn de som har vært tenkt på forhånd er tatt inn i forskningsprosessen. ”Å lytte og å motta er skapende prosesser” sier Dalen (2008, s.18). Dette kan knyttes til Gadamer sitt (2003) syn på begrepet forforståelse, der han ser på forforståelsen som sentral for utvikling av forståelse og senere tolkning. Ved å tilkjenne egen forforståelse gjør det meg oppmerksom i samspill med forskningsdeltakerne, og på den måte blir intervjuet en dynamisk prosess mellom forskningsdeltakerne og meg som forsker.

4.3. Sampling

Befring (2007) sier at for å oppnå representativitet i forhold til informanter er tilfeldig utvelgelse den ideelle framgangsmåten. Jeg ønsket å foreta et tilfeldig eller randomisert utvalg av informanter, der alle hadde samme sjanse for å bli utvalgt. Men i denne studien måtte dette tilpasses de praktiske forholdene, forutsetningene og ressursene jeg hadde til disposisjon. Derfor ble utvalget begrenset til randomisering innenfor Gauldalsregionens seks kommuner.

Et objektivt prinsipp blir lagt til grunn for utvelgelsen, som i prinsippet blir det samme som loddtrekking. Med tilgang til barnehager i seks ulike kommuner var tilgangen til aktuelle informanter stort. Jeg valgte å intervju to styrere og to pedagogiske ledere fra to barnehager i to ulike kommuner. Jeg satte opp følgende kriteriene i forhold til utvelgelse:

- Styrer og pedagogisk leder skulle ha jobbet i barnehagen i minst to år. Dette for at kompetanseutvikling kan ses som en prosess, og det er viktig at informantene har bakgrunn og tilstrekkelig arbeidserfaring i den utvalgte barnehagen for å gi meg relevante svar.
- Barnehagen måtte ha en organisering slik at den hadde pedagogisk leder i tillegg til styrer.
- Jeg skulle ikke ha arbeidet i eller hatt praksis i noen av barnehagene, dette for å opprettholde en viss avstand i forhold til informantene. Det var viktig for meg å ha et objektivt møte med informantene og at jeg ikke kjenner informantene personlig.

Barnehagene som ble trukket ut representerte en variasjon i forhold til geografisk beliggenhet; den ene var forholdsvis bynær, den andre lå i en mindre kommune ute i distriktet.

Jeg kontaktet styrerne i de to utvalgte barnehagene og de var meget positive til å delta i undersøkelsen. Styrerne fikk mulighet til å spørre sine pedagogiske ledere i barnehagen om hvem som kunne tenke seg å være informanter. Jeg fikk informanter med ulik arbeidserfaring, fartstid i barnehagen og utdanning. De pedagogiske lederne representerte et variert utvalg, selv om de ble strategisk utvalgt av de utvalgte styrerne.

4.4. Datainnsamling

For å få svar på min problemstilling valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi. Dette fordi det er forskningsdeltakernes opplevelse av det valgte fokusområde som vektlegges i datainnsamlingen. ”Forskningsintervjuet er en samtale med struktur og formål; det innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvbare kunnskaper” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 323). Som kvalitativ intervjuer søker jeg deskriptive beskrivelser, gjennom at forskningsdeltakerne beskriver så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og hvorfor de handler som de gjør (ibid). Jeg valgte i tillegg å bruke en vurderingsskala som et supplement til intervjudataene. Spørsmålene som er brukt i vurderingsskalaen tar utgangspunkt i de psykologiske behovene om *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet* (Deci og Ryan, 1985, 2002). Skalaer brukes for å måle latente egenskaper, og er satt sammen av effektindikatorer eller spørsmål. (Ringdal 2009). Svarene jeg fikk ved at forskningsdeltakerne krysset ut sin verdi, reflekterte verdiene jeg fikk på de ulike spørsmålene. Ved å kombinere disse to ulike metodene, også kalt ”metodetriangulering” (Repstad 1998, s. 24), fikk jeg et bredere datagrunnlag til analysen.

For meg ble det naturlig å velge et semistrukturert intervju, der jeg hadde fokus på de ulike temaene som var knyttet opp mot problemstillingen og delproblemstillingene. Et semistrukturert intervju ligger nært opp til både samtale og dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det semistrukturerte intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide og sirkler inn temaene (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.5. Intervjuguiden

”En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen 2008, s. 29). Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i min teoretiske forankring i prosjektet. Denne teoriforankringen tar utgangspunkt i Deci og Ryans motivasjonsteori om selvbestemmelse, der de grunnleggende psykologiske behovene *kompetanse*, *selvbestemmelse*, og *tilhørighet* vektlegges. Disse tre elementene dannet de sentrale temaene i intervjuguiden, og la grunnlaget for spørsmålsformuleringene. Jeg laget en intervjuguide (vedlegg 5) for pedagogiske ledere, der fokuset mitt var hvordan de opplevde styrers rolle i forhold til sin kompetanseutvikling satt i lys av min teoriforankring. Likeså laget jeg en egen intervjuguide for styrerne (vedlegg 6), der fokuset mitt var hvordan de opplevde sin rolle som styrer i forhold til kompetanseutvikling for de pedagogiske lederne, satt i lys av min teoriforankring. Temaene og rekkefølgen fulgte det samme mønsteret i begge intervjuguidene. I tillegg tilførte jeg temaet inspirasjon. Jeg gjennomført ett prøveintervju av en tidligere medstudent på et tidlig stadium i prosessen med å utarbeide intervjuguiden. Dette for å kvalitetssikre intervjuguiden, og for å forsikre meg om at spørsmålene ville gi meg svar på problemstillingen. Jeg gjorde meg nyttige erfaringer, blant annet gjennom tilbakemeldinger som min medstudent gav meg på måten jeg fremstod som intervjuer. Justeringen ble foretatt før den endelige intervjuguiden kunne ferdigstilles. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til forskningsdeltakerne, da jeg ønsket deres spontane og umiddelbare svar i intervjukonteksten.

4.6. Gjennomføring av datainnsamling

Som innledning til det kvalitative forskningsintervjuet fikk deltakerne fylle ut et skjema med spørsmål om biografi (vedlegg 4). Deretter fylte de ut vurderingsskalaen (vedlegg 2 og 3). Jeg opplevde at dette hadde en positiv innvirkning på intervjusituasjonen. Holme og Solvang (2004) sier at det sentrale i en kvalitativ metode er nærhet til datakilden. Dette innebærer et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakerne i intervjukonteksten.

For meg som forsker er det en grensegang mellom det å være forsker og opprettholde en nødvendig distanse og det å være medmenneske og vise nærhet (Dalen, 2008). Selv om en tar hensyn til den gjensidige relasjonen mellom forskningsdeltaker og intervjueren, kan en ikke betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Kvale og Brinkmann (2009) sier at forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet.

Jeg var derfor veldig bevisst min rolle som intervjuer, og innledet intervjuene med å fortelle litt om meg selv og bakgrunnen for prosjektet. Deretter lot jeg forskningsdeltakerne fortelle litt om seg selv. De første spørsmålene var åpne rundt temaene i intervjuguiden.

Intervjusituasjonen ble åpen, der dialogen mellom oss var fokusert på de temaene jeg på forhånd hadde valgt ut (Dalen, 2008). På denne måten erfarte jeg at informantene fikk dele fra sin hverdag og innenfor sin forståelsesramme rundt mine temaer. Til tider gikk jeg utover intervjuguiden og stilte oppfølgende spørsmål da jeg opplevde det som viktig og riktig der og da. Informantene var inne i en refleksjonsprosess når de svarte, og på den måten fikk jeg ikke bare umiddelbare og overfladiske svar, men jeg opplevde at jeg kom i dybden på de temaene jeg ønsket å få belyst. Etter hvert fulgte jeg traktprinsippet, og gikk mer konkret og avgrenset inn på tematikken i problemstillingen (Repstad, 1998). I enkelte tilfeller ble det naturlig å bruke ledende spørsmål for å få mer utdypende svar rundt et tema. ”Det avgjørende spørsmålet er ikke hvor intervjueren skal lede, eller ikke lede, men hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 184).

Stedsvalg for intervjuet kan også ha innvirkning på om intervjuet blir vellykket. I følge Repstad (1998) kan det være positivt å foreta intervjuene på forskningsdeltakernes arbeidsplass. Intervjuene ble derfor gjennomført i tilknytning til barnehagen, tre intervju ble gjennomført på styrers kontor og tre intervju på barnehagens personalrom. Intervjuene ble gjennomført med videoopptak og mp3 spiller. I tillegg skrev jeg ned notater underveis i intervjuprosessen. Dette var stikkord som ble til hjelp under analyseprosessen. Jeg opplevde intervjusituasjonene som spennende. Som intervjuer måtte jeg kontinuerlig foreta raske valg mellom hva jeg skulle spørre om, og hvordan. Jeg måtte foreta valg mellom det som skulle tolkes og det som ikke skulle tolkes. En annen evne som Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem er viktigheten av å hjelpe forskningsdeltakerne til å uttrykke sine egne fortellinger. Jeg møtte styrere og pedagogiske ledere med en glød for barnehagefeltet som imponerte meg. De delte sine tanker og refleksjoner på en åpenhertig måte. Deres engasjement og glød for barnehagen de jobbet i, og ikke mist deres engasjement for barna, gjorde intervjuprosessen

både spennende og berikende for meg som intervjuer. Kvale og Brinkmann (2009, s.) sier det så treffende: ”Den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonenes livsverden gjør det spennende og berikende å intervju”. At det til tider var slitsomt med timelange bilturer i sommervarmen, overskygget den glede og inspirasjon jeg følte etter å ha vært på besøk og gjennomført intervjuene i barnehagene.

4.7. Analyseprosessen

Kvalitativ analyse starter allerede med det første intervjuet, og er en dynamisk prosess mellom datainnsamlingen og dataanalysen (Postholm, 2005). I arbeidet med å analysere data transkriberte jeg først alle de seks intervjuene ordrett. Dette var en tidkrevende prosess og gav meg nærmere 100 sider. Deretter lyttet jeg til intervjuene igjen, leste notater og studerte videoopptak. Jeg foretok en ”renskrivning” av materialet, ved å utelate uttalelser som var irrelevante i forhold til temaet mitt i undersøkelsen. Jeg valgte nå å skrive intervjuene på bokmål, dette for å anonymisere informantene. Det ble også lettere å lese og tolke datamaterialet på bokmål.

I tilnærmingen til analyse av datamateriale har jeg tatt utgangspunkt i *en deskriptiv analyse* (Postholm, 2005). Sentralt i denne måten å analysere data på er å kategorisere og dermed redusere datamaterialet til enheter som gjør materialet håndterlig. Dalen (2004) viser også til ulike fremstillingsformer av resultater fra et intervju, blant annet tematisering, som gjerne tar utgangspunkt i intervjuguiden og de områder som den omhandler. Jeg hadde tre hovedkategorier knyttet til delproblemstillingen og disse var sentrale i utforming av intervjuguiden. Med utgangspunkt i de tre psykologiske behovene som vektlegges i Deci og Ryans teori om selvbestemmelse ble det naturlig å velge en tilnærming til datamaterialet basert på tematisering. Mine hovedkategorier i datapresentasjonen blir derfor: *Kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet*. For meg har det vært viktig å ha noen rammer å holde meg til, men samtidig ha frihet til å legge premisser for hvordan stoffet skulle presenteres.

4.8. Etske perspektiver

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) har fastsatt kriterier for hvordan en på best mulig måte kan ivareta sine forskningsdeltakere. Det stilles krav om informasjon til de som skal utforskes: ”De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av

forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen” (NESH 2009). Videre stilles det krav om informert og fritt samtykke: ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem” (ibid.).

Gjennom informert samtykke i form av signatur på tilsendte brev (vedlegg 1), ble forskningsdeltakerne informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet. Jeg sikret meg at de involverte deltok frivillig, og gav dem informasjon om deres rett til når som helst å kunne trekke seg ut av undersøkelsen. Likeså gjennomførte jeg en brifing og debriefing om forskningsprosjektets formål og prosedyrer i forkant og etterkant av undersøkelsen med forskningsdeltakerne. Dette inkluderte også opplysninger om de innsamlede data, og deres rett til innsyn i transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene (Kvale og Brinkmann 2009).

4.9. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. I kvalitativ forskning vil dette vanskelig la seg gjøre, da forskeren og forskningsdeltakerne alltid er i en unik og tidsbestemt situasjon. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at innen en fenomenologisk forståelse vil det tvert imot være en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer. Da vil en kunne skaffe seg et bredere og mer balansert bilde av de temaene som står i fokus. Å skulle gjenta et intervju på samme måte vil likeså være tilnærmet umulig, da de intervjuede ikke kan huske eksakt hva de sa, men også fordi de vil oppnå økt innsikt for temaet som belyses gjennom det første intervjuet. Innen fenomenologien erstattes gjerne begrepet reliabilitet med *pålitelighet*.

Jeg har etterstrevet å ha en kritisk bevissthet og en reflektert rolle i forhold til forskningsfeltet og forskningsdeltakerne. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å beskrive så detaljert som mulig måten undersøkelsen har vært planlagt og gjennomført på, både når det gjelder valg av problemstilling, min forforståelse, teoriforankring, metode, fremgangsmåte og analyseprosess. I tråd med en fenomenologisk tilnærming har jeg vektlagt å trekke frem deltakernes stemme.

I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem validering i forskningsprosessens ulike stadier; under tematiseringen, under planleggingen, under intervjuprosessen, under transkriberingen, under analyseprosessen, under valideringen og

under rapporteringen. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet løftes frem. Det handler ikke bare om metodene som benyttes, men om forskeren som person, inklusive hans eller hennes moralske integritet. Praktisk klokskap trekkes frem som avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (ibid.). Under hele forskningsprosessen har jeg lagt vekt på å foreta grundige valg. Jeg opplevde å få grundige svar fra forskningsdeltakerne som har gitt utfyllende svar til problemstillingen min.

4.10. Metodekritikk

Målet var å gjennomføre et randomisert utvalg, men det ble en kombinasjon mellom randomisering og selvseleksjon ettersom styrer fikk mulighet til å spørre pedagogiske ledere om å delta. Dette kan ha ført til at de mest "egne" pedagogiske lederne meldte seg. Jeg valgte til slutt å foreta intervju av to styrere og fire pedagogiske ledere i to kommuner. Jeg har nok tenkt at det kanskje hadde vært hensiktsmessig med flere forskningsdeltakere. Dette for at forskningsprosjektet skulle få større generaliserbarhet. Men en fenomenologisk studie har ikke som mål å generalisere. "Hvorfor generalisere?" sier Kvale og Brinkmann (2009, s. 265), der de trekker frem innvendinger mot intervjuforskning med for få intervjupersoner til at det kan generaliseres. De sier at enhver enkel situasjon er unik og ethvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk.

Etter å ha gjennomført de første intervjuene, uttrykte noen av forskningsdeltakerne at enkelte spørsmål var noe krevende å svare på. Dette gjaldt ordlyden i spørsmålene. I ettertid kan jeg se at det kanskje hadde vært lettere for forskningsdeltakerne om de hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd. Men da hadde jeg på den annen side ikke fått deres umiddelbare og spontane svar som faktisk var min intensjon.

Jeg opplevde at bruk av kvalitativt forskningsintervju var nyttig i forhold til min problemstilling. Ved å bruke to innfallsvinkler, eller triangulering, fikk jeg et rikholdig datamateriale til analysen. Vurderingsskalaen gav meg et komprimert datamateriale, mens dataene fra det kvalitative forskningsintervjuet gav meg informantenes ulike nyanser, der jeg fikk mulighet til å gå i dybden rundt mine problemstillinger.

Kapittel 5. Resultater og drøfting

5.1. Om fremstillingen av resultater

For å utdype problemstillingen om hvordan styrer kan inspirere de pedagogiske lederne i kompetanseutviklingen, valgte jeg å ha tre delproblemstillinger som kan forankres i Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse. Disse delproblemstillingene tar utgangspunkt i de tre sentrale psykologiske behovene i teorien om selvbestemmelse; *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet*.

Først i resultatdelen presenteres resultatene fra skårene på vurderingsskalaen, deretter presenteres resultatene fra intervjuene. For å få en oversiktlig fremstillingsform av det innsamlede intervjumaterialet har jeg valgt å presentere dataene fra de tre hovedkategoriene *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet* i kronologisk rekkefølge, med en drøfting etter hver kategori. Intervjuene med de fire pedagogiske lederne presenteres først, og deretter intervjuene med styrerne under hver hovedkategori. Drøftingen tar utgangspunkt i svar fra både styrere og pedagogiske ledere.

Jeg har valgt fiktive navn på barnehage, pedagogiske ledere og styrere. Oversikten vises i tabell 1, der første bokstav i navnene på deltakerne korresponderer med første bokstav i barnehagens navn. Dette har jeg gjort for å anonymisere informantene og for at leser lettere skal få en oversikt.

Tabell 1. Oversikt over informantene

	Snøhetta barnehage	Blåhø barnehage
Styrer	Solveig	Berit
Pedleder 1	Silje	Britt
Pedleder 2	Stine	Bente

5.2. Presentasjon av resultater ved bruk av vurderingsskala

De pedagogiske lederne fikk i vurderingsskalaen anledning til å rangere sin generelle opplevelse av i hvor stor grad de føler seg kompetente i arbeidet som pedagogiske ledere, i hvor stor grad de føler at de er med og bestemmer i forhold til sin egen kompetanseutvikling, og i hvor stor grad de føler tilhørighet til barnehagen ved krysse av ett av tallene 1 til 6 i en vurderingsskala (vedlegg nr. 2). Tallet 1 uttrykte i ”svært liten grad”, og 6 i ”svært stor grad”. Likeså fikk styrerne anledning til å rangere i hvor stor grad de vektlegger at pedagogiske ledere skal føle seg kompetente i arbeidet som pedagogisk leder, i hvor stor grad de gir rom

for at pedagogiske ledere er med og bestemmer i forhold til sin kompetanseutvikling, og i hvilken grad de vektlegger at de pedagogiske lederne skal føle tilhørighet til barnehagen ved å ringe rundt ett av tallene 1 til 6 i en vurderingsskala. Resultatene fremkommer i tabellene under:

Tabell 2. Pedagogiske ledes egenvurdering av kompetanse, medbestemmelse og tilhørighet

Barnehage	Pedleder	Skåre sp1*	Skåre sp2*	Skåre sp3*
Snøhetta	Stine	4,5	4	5
Snøhetta	Silje	5	4	6
Blåhø	Britt	6	6	6
Blåhø	Bente	5	5	5

Score på en skala fra 1 til 6, der 1 er i "svært liten grad", og 6 er i "svært stor grad".

- *sp1: I hvilken grad føler du deg kompetent i arbeidet som pedagogisk leder?
- *sp2: I hvilken grad opplever du at du som pedagogisk leder er med og bestemmer i forhold til din egen kompetanseutvikling i barnehagen?
- *sp3: I hvilken grad føler du tilhørighet til barnehagen?

Tabell 3. Styrernes egenvurdering av kompetanse, medbestemmelse og tilhørighet

Barnehage	Styrer	Skåre sp1*	Skåre sp2*	Skåre sp3*
Snøhetta	Solveig	6	4,5	6
Blåhø	Berit	5	5	5

Score på en skala fra 1 til 6, der 1 er i "svært liten grad", og 6 er i "svært stor grad".

- *sp1: I hvilken grad legger du vekt på at pedagogiske ledere skal føle seg kompetent?
- *sp2: I hvilken grad opplever du at du gir rom for at pedagogiske ledere er med og bestemmer i forhold til sin kompetanseutvikling?
- *sp3: I hvilken grad legger du vekt på at pedagogiske ledere skal føle tilhørighet til barnehagen?

Det fremkommer av tabell 2 at de pedagogiske lederne vurderer seg høyt i forhold til egen kompetanse. I Snøhetta barnehage vektlegger styrer i svært stor grad at de pedagogiske lederne skal være kompetente. Her er det interessant å se at Stine vurderer sin egen kompetanse til 4,5. Stine er den av de pedagogiske lederne som har arbeidet kortest tid i barnehage, og dette kan være medvirkende årsak til at hun krysser av lavere skåreverdi enn de andre. Stine har en annen utdanning enn førskolelærerutdanning. Resultatene viser at det er rimelig godt samsvar mellom hvordan de pedagogiske lederne vurderer sin egen kompetanse i forhold til styrers vektlegging av de pedagogiske ledernes følelse av å være kompetent.

I Snøhetta barnehage krysser begge pedagogiske ledere av 4, noe som tilsier at de har en viss grad av selvbestemmelse i forhold til egen kompetanseutvikling. I Blåhø barnehage opplever de pedagogiske lederne en større grad av selvbestemmelse i forhold til egen kompetanseutvikling. Det fremkommer av skårene at det er stort samsvar mellom styrers

opplevelse av å gi de pedagogiske lederne selvbestemmelse i forhold til kompetanseutvikling, og de pedagogiske ledernes egne opplevelser. Resultatene lå mellom 4 og 6. Gjennomsnittet var på 4,9, noe som må sies å være høyt.

I forhold til tilhørighet er scorene høye, her krysser både pedagogiske leder og styrere av 5 og 6. Dette viser at opplevelsen av tilhørighet for de pedagogiske lederne er stor, og det samsvarer med det inntrykket styrerne gir.

Hovedinntrykket av skårene i vurderingsskalen er at ”opplevelseskvaliteten” i forhold til kompetansefølelsen, selvbestemmelse, tilhørighet og er meget bra i begge barnehagene. Resultatene vil kunne være til inspirasjon i det videre arbeidet med kompetanseutviklingen for de ansatte i barnehagene i undersøkelsen. Utfordringen for barnehagene i undersøkelsen blir å bygge videre på denne sterke trivselen i forhold til å utvikle kompetansen og derved kvaliteten i den enkelte barnehage.

5.3. Presentasjon av resultater fra kvalitativt intervju

Kompetanse: Pedagogiske ledere

De pedagogiske lederne viser i stor grad en felles forståelse av begrepet kompetanse, der det å ha tilstrekkelig kunnskap er viktig i forhold til den jobben de gjør som pedagogiske ledere i barnehagen. Bente trekker frem det å ha frihet til å utøve det hun kan i tilknytning til kompetanse. De ser på kompetanse som kunnskap de har tilegnet seg gjennom utdanning, men også på den livserfaring og yrkeserfaring de har. Relasjonskompetanse løftes frem som en viktig kompetanse. Refleksjon blir også satt i sammenheng med kompetanse. Silje sier dette: *”Jeg tror at utdanning gjør at du blir mer reflektert. Refleksjon kan settes litt i sammenheng med kompetanse. Da får en på en måte et grunnlag for de avgjørelser en velger å ta”*.

Kompetanseutvikling knytter de pedagogiske lederne til det å få lære noe nytt, og det å få utvikle seg både faglig og personlig. Kompetanseutvikling gir dem inspirasjon til å komme seg videre, og gir dem en større faglig tyngde. Dette har betydning i forhold til at de føler seg trygg og kompetent i rollen som pedagogisk leder. Dette knytter de gjerne til prosjekter de deltar i. De understreker betydningen av å være faglig oppdatert og å følge med på utviklingen innen barnehagefeltet. Deltakelse på kurs og samlinger er viktig for deres egen utvikling, men de trekker også frem den sosiale betydningen deltakelse på kurs gir. To av informantene trekker frem et savn i forhold til kompetanseutvikling for dem i stillingen som

pedagogiske ledere. De opplever at deres kompetanseutvikling som leder ikke skjer gjennom kurs, men gjennom meningsutveksling med styrer. Silje uttrykker det slik:

"(...)hun er veldig dyktig i forhold til det å backe oss opp. Til å støtte oss og veilede oss om det er noen spørsmål vi har. På den måten opparbeider du deg en viss trygghet i rollen som pedagogisk leder".

Tid er en knapphetsfaktor, og den ubundne tida brukes i stor grad til å forberede det pedagogiske arbeidet og ikke til å sette seg inn i fagstoff, noe de gir uttrykk for at de savner. En del praktisk arbeid kunne ha vært delegert mer, der trekker de frem kontorarbeid som tar mye tid. Andre kolleger betyr mye for de pedagogiske lederne i forhold til kompetanseutvikling. Stine sier det slik; *"På en måte utvikler jeg egen kompetanse gjennom samtaler jeg har med andre"*. Sammen med andre kolleger, og da spesielt med andre pedagogiske ledere får de utvekslet erfaringer, samtidig som de opplever en utfordring i forhold til å få tid til dette. De opplever at det praktiske arbeidet i hverdagen tar mye tid, det blir liten tid til refleksjon og kompetanseutvikling. De gir uttrykk for at møter for dem som pedagogiske ledere har et praktisk preg. Der uttrykker de et savn i forhold til å kunne fordype seg i pedagogiske utfordringer, som igjen kan virke positivt på kompetanseutvikling. To av informantene gir uttrykk for at de ønsker flere pedagoger på avdelingen, og de savner diskusjoner som ligger mer på det faglige nivået. Felles for informantene er at de opplever tilbakemeldinger på det de gjør som viktig, både fra styrer og andre ansatte. De trekker frem pauser og møter som viktige arenaer for dette.

De pedagogiske lederne omtaler styrerne med positive ord. I begge barnehagene opplever de styrerne som tilgjengelig og veldig synlige, blant annet ved at hun har en åpen dør. Styrerne inspirerer de pedagogiske lederne i forhold til å delta på kurs, og de er av en felles oppfatning i forhold til styrers evne til å inspirere i prosjekter som angår barnehagen. De trekker frem styrers anerkjennende væremåte i forhold til jobben de gjør som pedagogiske ledere. Samtidig verdsetter de struktur som ikke virker hemmende, men inspirerende og utviklende. De opplever at styrer tar ansvar og er trygg i rollen som leder. Styrerne stiller krav, motiverer og gir tilbakemelding kommer det frem av svarene de gir. Dette virker opplagt motiverende for de pedagogiske lederne i forhold til deres kompetansefølelse og er viktig i forhold til kompetanseutviklingen. De understreker betydningen av tilbakemeldinger fra styrer for eksempel under medarbeidersamtaler og samtaler med styrer i forhold til refleksjon over egen kompetanse. Stine trekker spesielt frem styrers lederegenskaper og hvordan hun opplever dette som inspirerende i forhold til egen rolle;

”Hun er veldig synlig, og tydelig og samtidig veldig omsorgsfull. Så det at hun er en god leder, inspirerer meg til å være en god leder. Jeg tenker at når jeg ser all den kunnskapen hun har, og alt det hun er flink til, så på en måte ønsker jeg å snakke med henne om det, hvordan hun har lært seg det hun er dyktig til. På en måte sånn intern kompetanseutvikling gjennom samtaler”.

De pedagogiske lederne har en sammenfallende oppfatning av at styrer etterspør hva de ønsker, og at styrerne i stor grad presenterer innkallinger til kurs. Her viser de til at noen kurs er som obligatoriske å regne, mens andre kurs får de delta på etter ønske. Britt sier dette:

”Vi kommuniserer veldig godt styrer og jeg. Vi snakker mye sammen og gjennom at hun er så positiv og engasjert så opplever jeg at hun på en måte kartlegger kompetansebehovet mitt. Hun legger frem post med kurstilbud, og er det noe vi ønsker å være med på så diskuterer vi, er dette noe for meg å være med på? Så vet hun veldig godt mine interesseområder, men samtidig vet hun kanskje også andre områder som jeg kanskje skulle ha lært mer om”.

Styrers tilgjengelighet og det at hun er synlig i hverdagen trekkes frem som svært viktig. På den måten opplever de at styrer ser dem og kartlegger behovene de har. Medarbeidersamtaler opplever de også som viktig i forhold til å kartlegge kompetansebehovet. Begrensninger i forhold til kompetanseutvikling gir de pedagogiske lederne også uttrykk for. Bente opplever barnehagedagen som hektisk. Hun sier det slik: *”Samtidig opplever jeg ofte at dagene tar deg på en måte. Så sitter du der og tenker, ja.. hva og hvordan kursing?”* De ser ikke økonomi som en stor begrensning i forhold til å få delta på kurs, men har en forståelse for at styrer har en økonomisk ramme å forholde seg til. Klubbmøter er også en viktig arena for erfaringsutveksling og kompetanseutvikling. Stine sier dette: *”Spesielt med klubbmøter så synes jeg det er viktig at vi kommer sammen og snakker om det som er nytt. Og da er det så essensielt i forhold til det å få kompetanseutvikling for jeg synes det blir feil å skulle sitte å lese seg til kunnskap uten å få snakke om det”.* Møter for pedagogiske ledere opplever de som viktige, men disse møtene er preget av informasjon og planarbeid. Disse møtene avholdes innad i barnehagene, men også på tvers av barnehager i den ene kommunen.

Kompetanse: Styrere

Jeg innledet intervjuet med å spørre om hva styrerne legger i begrepet kompetanse for pedagogiske leder. Begge styrerne trekker frem den formelle kompetansen pedagogiske ledere får gjennom utdanning, men de trekker spesielt frem den kompetansen pedagogiske ledere har gjennom yrkeserfaring. Dette er en kompetanse de ikke kan lære seg på skolen.

Relasjonskompetanse blir fremhevet som særdeles viktig, det å kunne forholde seg til andre. Solveig trekker frem en annen viktig kompetanse:

”En annen viktig kompetanse er i forhold til det å være positiv og ha en stå på vilje, å ha den biten inne tenker jeg, det er en veldig viktig kompetanse for meg i barnehagen. At du er reflektert over det, og vet hva du vil! I forhold til om du vil ha en drakultur eller hengekultur. Personlig egnethet er kjempeviktig”.

Begge styrerne trekker frem den tause kunnskapen som en viktig kompetanse, en kompetanse som ikke er bevisst lært, men som ligger i deres personlighet. Gjennom et prosjekt i den ene barnehagen har styrer fått oppleve å få sette ord på den tause kunnskapen, eller *hverdagskunnskapen* som Solveig kaller det: *”(…)de gjør så utrolig mye bra, som dem ikke vet at dem gjør sjøl! Jeg har fått observert dem alle sammen. Det dem gjør uten å tenke over det hver dag. Den tause kunnskapen er en utrolig viktig kompetanse som jeg har lyst til å løfte da!”*

Kompetanse handler også om å løfte frem den enkelte medarbeiders interesse og engasjement og deres personlige egenskaper. Berit sier dette:

”Det er viktig å ta tak i det de liker å holde på med. Det kan gå på fritidsinteresser, den kompetansen er også viktig å bygge videre på. Friluftinteresser favner et stort spekter av kompetanse. Det er viktig å kartlegge det de liker å holde på med, hva liker de å jobbe med. Her er medarbeidersamtaler viktig”.

I forhold til kompetanseutvikling uttrykker styrerne at det skjer både på kommunalt nivå og innad i barnehagen i forhold til egne satsningsområder. Solveig opplever at de pedagogiske lederne deler av sin kunnskap, og ser dette som et ledd i kompetanseutvikling: *”(…)da får du noen sånne kollektive læringsprosesser som gjør at du blir løftet, og dette har betydning for fellesskapet og tilhørigheten til barnehagen, det å få en delekultur.”* Solveig bruker også tid på å finne frem til og bruke de sterke sidene hos personalet. Dette bidrar til motivasjon, og forløser en positiv spiral etter hennes mening. Styrerne trekker også frem betydningen av kompetanseutvikling gjennom å delta på kurs. Når jeg spør dem om hvem som legger føringene for kompetanseutvikling viser de begge til at mye er lagt i de statlige og i de kommunale føringene.

På spørsmålet om de opplever at kompetanseutvikling er viktig for pedagogiske ledere svarer de ja, men kommer med forskjellige refleksjoner rundt spørsmålet. Solveig vektlegger det å alltid være i utvikling. Engasjement og glød fra de pedagogiske lederne opplever hun som en stor drivkraft og til stor inspirasjon både for henne som styrer, men også for de andre ansatte. Det at hun som styrer tar innspill og engasjement på alvor, betyr mye for de som kommer med ideene, og at hun gir dem handlingsrom til å videreutvikle ideene. Det å bli møtt

med en anerkjennende holdning ser hun på som veldig viktig. Berit opplever interessen for kompetanseutvikling blant de pedagogiske lederne som forskjellig ved at de er i ulike faser i livet. Da kan motivasjonen for å delta på kompetanseutviklende tiltak variere. Hun opplever allikevel at det alltid er noen som ønsker utvikling. Som styrer opplever hun at det er viktig å være klar over dette i forhold til deres motivasjon for egen kompetanseutvikling.

Styrerne gir uttrykk for at de gir de pedagogiske lederne muligheter for kompetanseutvikling innenfor de rammene de har. Berit trekker spesielt frem de økonomiske rammene, og at mye allerede er lagt i forhold til områder barnehagen skal jobbe med. Berit er også opptatt av at kvaliteten på avdelingene må opprettholdes når de pedagogiske lederne er på kurs.

Når jeg spør styrerne hvordan de opplever at pedagogiske ledere selv bidrar til kompetanseutvikling sier de at de begge har pedagogiske ledere som tar initiativ i forhold til prosjekter og deltakelse på kurs. På den måten er det med og løfter barnehagen. Solveig opplever også de pedagogiske lederne som aktive i forhold til kompetanseutvikling ved at de ønsker å kjøpe inn faglitteratur, og at de bruker internett til å innhente fagstoff. I forhold til kartlegging av kompetansebehovet for pedagogiske ledere trekker de begge frem pedledermøter og medarbeidersamtaler som viktig. Dette sier Solveig:

”Jeg kartlegger kompetansebehovet gjennom medarbeidersamtaler, hvilke behov har den enkelte for kompetanseheving. Ellers så gjør vi det gjennom hele året gjennom på pedledermøtene, hvor vi ser på fagområdene, hva er behovet nå? Vi har laget oss en utviklingsplan hvor vi går igjennom og vurderer; hva trenger vi nå av påfyll?”

Berit viser også til en felles kompetansekartlegging for barnehagene i kommunen som assisterende rådmann har jobbet med det. Dette viser at arbeid med kompetanse vektlegges. Men de trekker begge frem viktigheten av å følge opp initiativ fra pedlederne og bygge videre på det. Gjennom veiledning og dialog, og det å møte dem i hverdagen og vise dem anerkjennelse, har mye å si i forhold til å inspirere dem til kompetanseutvikling. Som styrer ser Solveig det som en viktig oppgave å inspirere dem til å komme seg opp og frem.

Drøfting av kompetanse: Pedagogiske ledere og styrere

Delproblemstillingen om kompetanse, stiller spørsmål om i hvilken grad og hvordan styrer bidrar til at pedagogiske ledere opplever seg som kompetente i sitt arbeid, og hvordan dette påvirker deres ønske om kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne og styrerne har en felles forståelse av begrepet kompetanse, som kan sies å samsvare med det Lai (2006) vektlegger i sin definisjon av begrepet kompetanse; det å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne og ferdigheter knyttet til arbeidet de utfører. De trekker også frem

yrkeserfaring og livserfaring. Styrene vektlegger personlig egnethet og det å ha en ”stå - på - vilje”. De ser på kompetanse som både kunnskaps- og erfaringsbasert kompetanse. I et HR-perspektiv (Bolman og Deal, 2009) fremstår de ansattes kompetanse som den viktigste ressursen i barnehagen, og dette viser også funnene i dataene. Dette samsvarer også med St. meld. nr. 41 (2008 - 2009) der de ansatte fremstår som den viktigste ressursen i barnehagen. De pedagogiske lederne opplever å få bruke sine ressurser og på den måten bidrar de til at barnehagen når sine mål, jfr. et HR - perspektiv (Bolman og Deal, 2009). Styrene trekker frem de pedagogiske ledernes mange ressurser, både når det gjelder yrkeserfaring, formell og uformell kompetanse, og deres personlige egenskaper, interesser og engasjement. Styrene viser også til den tause kunnskapen, og trekker frem denne som en viktig kompetanse. Denne kompetanse kommer blant annet til syne i barnehagens hverdagsliv, men blir sjelden satt ord på. Polanyi (2000) sier at taus kunnskap går ut på å tenke, handle og vurdere på grunnlag av kunnskap som ikke er uttrykt i ord. Dette er i følge Polanyi kunnskap i handling som kan komme til uttrykk uten at en er i stand til å sette ord på det. Styrene opplever at dette er kunnskap de pedagogiske lederne har et nært forhold til, men som de gjerne ikke er bevisst at de har. Gotvassli (2004) sier at denne kunnskapen har falt utenfor det tradisjonelle kunnskapsbegrepet. Den tause kunnskapen er personlig og integrert i personligheten til hver enkelt, og kan komme til syne i handlinger i praksis, noe styrene opplever gjennom blant annet deltakelse i prosjekter.

Relasjonskompetanse (Spurkeland, 2004) løftes frem av både styrene og de pedagogiske lederne, og er viktig i forhold til hvordan samarbeidet mellom de ansatte er. I gode relasjoner med styrer fremhever de pedagogiske lederne at det foregår en interaksjon gjennom dialog, tilbakemeldinger, humor, kompetanseoverføring og kompetansekartlegging. Dette er sammenfallende med det styrene svarer. De sier det er viktig å kartlegge det de liker å jobbe med, deres fritidsinteresser er en viktig kompetanse å bygge videre på og favner et stort spekter av kompetanse.

I dataene fremkommer det at flere av de pedagogiske lederne opplever et savn i forhold til tid til faglige diskusjoner. Deres hverdag er hektisk, hvor rom til refleksjon og faglige diskusjoner mangler. Dette er sammenfallende med det Bae (1996) sier om barnehagens hektiske hverdag. Tanker og opplevelser blir liggende ubearbeidet. Tid og rom til å få sette ord på hva som skjer i samspill mellom de ulike aktørene i barnehagen vil gi de pedagogiske lederne en større bevissthet om arbeidsprosesser, samarbeid og kommunikasjon, som igjen er viktig i forhold til deres trivsel og kompetanseutvikling. Bae (ibid.) viser til at

det er styrers ansvar å sørge for at de pedagogiske lederne får tid og mulighet til faglige diskusjoner, veiledning og kompetanseutvikling.

Bandura (1986) sier at en forventning om mestring, motivasjon, og personlige egenskaper er viktige faktorer, og av stor betydning for i hvilken grad de pedagogiske lederne bruker sin kompetanse. Disse faktorene er avgjørende for mulighetene til å lære og til å anvende kompetanse. De pedagogiske lederne har behov for å føle at de er kompetente, jfr. kompetansebehovet hos Deci og Ryan (1995).

I forhold til kompetanseutvikling trekker de pedagogiske lederne frem det å få utvikle seg personlig og faglig. De uttrykker at de ønsker å være faglig oppdatert. Dette gir dem en inspirasjon til å komme seg videre. Lai (2004) viser til at kompetanseutvikling er et sentralt virkemiddel for å sikre barnehagen som organisasjon og den enkelte pedagogiske leder nødvendig kompetanse. Lai skiller mellom kompetanseheving og kompetanseutvikling. Kompetanseheving innebærer at pedagogiske ledere utvikler høyere og mer spesialisert kompetanse, men kompetanseutvikling har som mål også å gi endret eller ny kompetanse. Forskjellen mellom dette kom ikke frem i intervjuene. Styrers evne til å ta tak i og starte refleksjonsprosesser er av stor betydning for arbeidet i barnehagen, og et sentralt virkemiddel i kvalitets- og kompetanseutviklingen i barnehagen. De pedagogiske lederne uttrykker et savn i forhold til kompetanseutvikling for dem som ledere. Rapporten *Klar, ferdig, gå. Større satsing på de små!* (BFD, 2005) understreker betydningen av at alle som arbeider i barnehagen skal ha kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. Det hviler et stort ansvar også på pedagogiske ledere knyttet til barnehagens samfunnsmandat i forhold til å tolke, planlegge, iverksette og vurdere barnehagens virksomhet. Rammepånen (2006) understreker det pedagogiske personalets ansvar for alt hele personalet har en felles forståelse av oppdraget og kan virkeliggjøre intensjonene i styringsverktøyene. Her har styrerne en utfordring i å legge til rette for at de skal få oppleve en reell kompetanseutvikling knyttet til barnehagens samfunnsmandat. En viktig oppgave blir derfor å kjenne til de faktorer som påvirker bruk av kompetanse, for å kunne utnytte og videreutvikle det potensialet og den kompetansen de pedagogiske lederne besitter. I forhold til teorien om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985; 2002) knyttet til kompetanse, blir det sentrale hva styrer skal gjøre for å fremme interesse for og engasjement for kompetanseutvikling.

Gjennom datagrunnlaget fremkommer det at de pedagogiske lederne opplever styrerne som støttende i forhold til deres ønske om kompetanseutvikling. Til en viss grad opplever de at styrer støtter deres selvstendighet og gir dem frihet, men samtidig understreker de at mye allerede er lagt i statlige føringer. Både styrere og pedagogiske ledere sier at motivasjon for

kompetanseutvikling varierer og er avhengig av hvilke faser de er i livet. Styrene fremhever at det er viktig å være klar over dette knyttet til deres motivasjon for kompetanseutvikling. Sist men ikke minst kommer deres engasjement og arbeidsglede til uttrykk når de omtaler samspillet med barna som en viktig kilde til inspirasjon for kompetanseutvikling. Her uttrykker de alle en stor indre motivasjon.

Selvbestemmelse: Pedagogiske ledere

For de pedagogiske lederne er selvbestemmelse knyttet til det å ha mulighet til å være med og bestemme og ta valg. De knytter selvbestemmelse både til deres egen rolle som pedagogiske leder på avdelinga og til kompetanseutvikling. Bente sier dette om selvbestemmelse og kompetanse; *”Når jeg får litt mer kompetanse om ting, så blir jeg mer sikker på meg sjøl”*. Dette har betydning for henne ved at hun da opplever seg trygget i forhold til de valg hun tar. Som pedagogiske ledere har de en sentral rolle i forhold til å se og oppfatte kompetansebehovet på avdelingen. Stine sier det er viktig for henne at hun får være med og ta valg i forhold til det hun mener er best for avdelingen hun er leder for. Silje sier dette om betydningen selvbestemmelse har for henne:

”Du er en del av ett team, som samarbeider og som gir deg mulighet til å komme med dine tanker og formeninger. Jeg har en rolle i forhold til de ansatte på samme avdeling som meg. At dem også skal føle at her er vi et team, at ikke jeg skal bruke min selvbestemmelse til å bestemme alt som skal skje på min avdeling, at vi på en måte gir og tar og får bruke våre ressurser. At vi på en måte blomstrer sammen”

De pedagogiske lederne har en felles oppfatning av at de får være med og bestemme i forhold til kompetanseutvikling knyttet til kurs. To av de pedagogiske lederne sier at styrer gjerne tar utgangspunkt i interesseområder hos de ansatte, og sender dem på kurs ut ifra hva de kan tenke seg å være med på. Begge barnehagene deltar i prosjekter, og de pedagogiske lederne gir uttrykk for at det skjer kompetanseutvikling knyttet til deltakelse både gjennom kursdager og samlinger med andre barnehager. Britt legger ikke skjul på sin glød for prosjektet barnehagen deltar i: *”Jeg er veldig heldig som har dette prosjektet å være med på, jeg føler jeg får være med på mye og lærer stadig noe nytt. For meg personlig opplever jeg dette som inspirerende og nyttig i forhold til egen kompetanseutvikling”*. Fra deltakelse i samme prosjekt sier Bente at det er styrer som er pådriver sammen med de pedagogiske lederne. Hun opplever en stor grad av frihet i forhold til hvordan ting skal gjøres. De pedagogiske lederne trekker frem møter for pedagogiske ledere som viktig arena for selvbestemmelse knyttet til kompetanseutvikling. Silje viser til disse møtene og sier at der får all komme med innspill.

Styrer kommer aldri med fasitsvar, men innspill diskuteres i fellesskap. Stine fra samme barnehage er av samme oppfatning: *”Pedledermøter er viktig i forhold til selvbestemmelse. Er det for eksempel satsningsområder faglig, så tas dette opp på pedledermøter. Da er vi med og bestemmer og tar valg. Kanskje ikke alle valgene, men vi får være med og ta noen valg”*.

Det at styrer er tilgjengelig for dem i hverdagen opplever de pedagogiske lederne som svært positivt. Styrene tar seg tid til å se dem i arbeidet de gjør, og inspirerer dem ved å vise at de har tro på det arbeidet de gjør, og gir rom for prøving og feiling. Stine uttrykker det slik:

”Når hun er så synlig og tydelig og tilgjengelig som hun er, så er hun veldig flink til å ta med oss pedledere så vi får være med og se på valgmuligheter som kan være med og gjøre barnehagen bedre. Hun er veldig flink til å dra oss med, på samme måte som vi sier; ”bli med her og se her på det vi gjør”. Så det går veldig mye begge veier. Så det at hun tar seg tid til å være på avdelingen og se hva vi gjør, det er veldig bra.”

Britt trekker frem de uformelle samtalene i hverdagen der hun opplever styrer som anerkjennende og til stor inspirasjon:

”Styrer inspirerer når hun er ivrig for en sak. Da kan hun si; ”kan du ikke komme og se på det her, er dette noe for oss?” Når jeg ser at hun ivrer for noe, da blir jeg inspirert. ”Dette klarer du!” Det er en form for anerkjennelse. Det at hun ser på meg som at jeg inspirerer henne, det er gjensidig, hun er ikke ovenfra og ned. Hun tar oss med på avgjørelser når det er ting som skal bestemmes.”

Videre vektlegger de betydningen av styrers trygghet i hennes rolle som leder. Dette er viktig for de pedagogiske lederes opplevelse av selvbestemmelse. Britt sier det slik:

”Når hun sier at ”det her klarer du”, da er det klart at jeg tørr å gå videre og gjøre det. Så har hun en trygghet som gjør at vi blir trygg, og den smitter. Hun kan si sjøl at hun ikke føler at hun føler det, men vi andre ser at hun har det. Både når det gjelder avgjørelser og det å gå rett, hun er rakrygget selv om det står på litt”.

Selvbestemmelse: Styrere

For Solveig er selvbestemmelse det at de pedagogiske lederne får tillit og ansvar til å ta egne bestemmelser innenfor de rammene som er satt, de felles målene som barnehagen har. De tar utgangspunkt i en felles plattform for regler og rutiner som er grundig gjennomarbeidet i fellesskap i barnehagen. På toppen av denne plattformen kommer relasjoner med kreativitet på toppen. I forhold til selvbestemmelse må de pedagogiske lederne være kjent med alt det som ligger i bunn før de tar avgjørelser. De må kjenne rammene og innenfor hva de kan bestemme selv. Dette jobbes det med kontinuerlig. Solveig sier det er viktig at hun ikke skal sitte og bestemme, men at de pedagogiske lederne kommer opp og frem og får mulighet til

utvikling. Hun trekker frem at alt av beredskapsplaner, rutiner, arbeidsavtaler må være på plass, og at det må jobbes med relasjoner. Hun ønsker kvalitetskjenne tegn på hvordan de skal samarbeide med hverandre i barnehagen og når de har dette på plass er det tid for kreativitet. Samtidig understreker hun at dette kan oppleves som styrt, men når rammene er kjent og innarbeidet så blir det naturlig å gi de pedagogiske lederne tillit, ansvar og selvbestemmelse. Den kontrollerende biten fra henne blir unødvendig når grunnlaget er lagt.

Berit kommer med andre refleksjoner. I selvbestemmelse legger hun at de pedagogiske lederne skal få være med og påvirke arbeidshverdagen sin selv. Som styrer har hun det overordnede ansvaret for det som skjer i barnehagen, men legger vekt på at de pedagogiske ledere skal ha et stort handlingsrom innenfor det pedagogiske arbeidet. I forhold til kompetanseutvikling og selvbestemmelse sier styrerne at de ansatte får velge kurs de ønsker å være med på. En del kurs er obligatoriske for alle ansatte i kommunene. Berit sier det blir naturlige valg av kurs og samlinger for de pedagogiske lederne ut ifra hvilke prosjekter de holder på med. Men samtidig trekker Berit frem viktigheten av at det pedagogiske tilbudet og kvaliteten på avdelingene skal opprettholdes når personalet er på kurs:

”I forhold til kurs så skulle de ha hatt større mulighet til å delta på kurs og sånt. Men det handler også om at det da må inn vikarer på avdelingen. Jeg er opptatt av at det pedagogiske tilbudet på avdelingen skal opprettholdes også når personalet er på kurs. Det er ikke bra om alle førskolelærere er borte fra avdelingene samtidig. Så jeg føler vel at de får være med og bestemme litt sjøl i forhold til egen kompetanseutvikling, de får komme med ønsker, samtidig så prøver jeg å se om det er noen som har spesielle ønsker. Så prøver jeg å få det til, men det er også en økonomisk side”.

Berit trekker også frem det positive ved at de pedagogiske ledere opplever selvbestemmelse, og at dette gir dem en større tilhørighet til barnehagen; *”Jeg tror det gir dem motivasjon, at det gir dem en gnist i forhold til det de holder på med. At de får komme med ønsker og bestemme sjøl. Det er jo de som kjenner hvor skolen trykker, de vet hva de trenger”.*

Selvbestemmelse knyttet til kompetanseutvikling er viktig i forhold til at de får utvikle seg innenfor områder de brenner for. Begge styrerne trekker frem de pedagogiske ledernes personlige interesser som en stor ressurs for barnehagen. Solveig følger opp tankene barnehagen har rundt rammene de har laget seg:

”Vi har rammene, men jeg skal ikke gå inn å styre hvordan ting skal gjennomføres. Jeg tenker at min jobb som styrer er å legge til rette; dette er hovedmålene - dit skal vi, men hvordan vi kommer dit, det må vi diskutere sammen. Da er det veldig åpent synes jeg i forhold til hvordan vi gjør det. Jeg har ikke tro på en kontrollerende lederstil, at jeg skal inn og kontrollere hva

dem jobber med. Ansvar og tillit er det som gjør at personalet blir motivert, også i forhold til kompetanseutvikling”.

Drøfting av selvbestemmelse: Pedagogiske ledere og styrere

Delproblemstillingen om selvbestemmelse stiller spørsmål om i hvilken grad og hvordan styrer gir rom for selvbestemmelse blant pedagogiske ledere i barnehagen som grunnlag for deres kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de får ta egne valg og derved påvirke sin egen kompetanseutvikling, blant annet gjennom deltakelse på kurs og gjennom prosjekter barnehagen jobber med. Deci og Ryan (1995) antar at behovet for selvbestemmelse har spesielt stor betydning, fordi det vedrører følelsen av å bestemme selv. Behovet for å oppleve selvbestemmelse berører de pedagogiske ledernes egen frie vilje og behovet for autonomi eller selvstendighet. Dette berører deres interesser, både i forhold til å få bestemme selv, og det å få ta egne valg i forhold til arbeidsoppgaver, men også i forhold til deres egen kompetanseutvikling (jfr. Deci og Ryan, 1995).

De pedagogiske lederne opplever at styrerne gir dem selvstendige valg knyttet til kompetanseutvikling på sin avdeling, og dette samsvarer med det styrerne sier om at de pedagogiske lederne kjenner til kompetansebehovet på sin avdeling (jfr. Lai, 2004). Når de vet hvor ”skoen trykker”, og får mulighet til å påvirke egen og andres kompetanseutvikling gjør det dem tryggere i rollen som pedagogisk leder. Styrerne sier at de viser de pedagogiske lederne tillit ved at de gir dem ansvar innenfor de rammer og mål som barnehagen har, jfr. *å klargjøre struktur* hos Deci og Ryan (1995). De pedagogiske lederne opplever at styrerne er tilgjengelige, engasjerte og åpne for innspill, og på den måten opplever de at styrerne støtter deres selvstendighet. Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011) viser til at det nettopp er selvbestemmelse for de ansatte i barnehagen som vektlegges av styrere i stor grad i deres undersøkelse.

Møter for pedagogiske ledere og uformelle samtaler i hverdagen trekker de pedagogiske lederne frem som viktig i forhold til å oppleve selvbestemmelse. Dette gjelder også i forhold til deres kompetanseutvikling. Mikkelsen (2005) sier at *sosial støttende – samtaler* er samtaler som kjennetegnes ved gjensidig respekt og tillit og virker støttende. Samtaler av en slik art vil være en del av den daglige samtalen mellom styrer og de pedagogiske lederne.

Gjennom at styrer viser trygghet og er rakrygget når det kreves, gir de pedagogiske lederne trygge rammer i forhold til sin selvstendighet. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de verdsetter styrers struktur, samtidig som de opplever at det er rom for prøving og feiling. Ved å klargjøre struktur bidrar styrer til at pedagogiske leder får klarhet i mål og hvilke

forventninger styrer har til dem jfr. Deci og Ryan (1995; 2002). Det sentrale blir at de pedagogiske lederne opplever å ha kontroll og oversikt over sin egen arbeidssituasjon. På den måten legges også premissene for de kompetanseutviklingsmål som skal nås. Senge (1991) peker på at læring i organisasjoner skjer i nært samspill mellom leder og medarbeidere. Senge vektlegger spesielt dialogen som redskap til å skape en felles retningsfølelse. Dette samsvarer med det styrerne sier om at de vektlegger å gi de pedagogiske lederne tillit og ansvar gjennom at de får ta egne beslutninger innenfor de rammer og mål de har. Styrerne sier at kontroll blir mindre viktig når strukturen er lagt. Ved å gi de pedagogiske lederne ansvar, handlingsfrihet og mulighet til selvbestemmelse i sin arbeidshverdag bidrar styrerne til kreative prosesser, som påvirker de pedagogiske ledernes ønske om personlig og faglig utvikling. De pedagogiske lederne trekker frem styrers anerkjennende væremåte i forhold til jobben de gjør som pedagogiske ledere, ved at styrer viser dem tillit og gir dem selvstendighet i form av at de får ta egne valg. Styrerne berømmer på denne måten deres faglige initiativ. Dette samsvarer med det Deci og Ryan (1995; 2002) sier om å støtte selvstendighet. Jacobsen og Thorsvik (2007) trekker blant annet frem viktigheten av gjensidig tillit mellom de ansatte. Ved at styrer har tillit til sine pedagogiske ledere vil det kunne gi grunnlag for delegert handlingsfrihet. På den måten vil muligheten for selvbestemmelse hos den enkelte pedagogiske leder styrkes. Sentralt for styrer blir således å finne frem til hva som er forutsetningene for tillit. Tillit tar lang tid å bygge opp, men kan brytes ned relativt raskt (ibid.).

Styrerne sier selvbestemmelse er med og bidrar til at de pedagogiske lederne får et eierforhold til det de holder på med. Betydningen av at de får gjøre ting de brenner for gir dem inspirasjon, og er avgjørende i forhold til deres indre motivasjon. Nygård (2007) fremhever også kompetansefølelsen i forhold til motivasjon. Når de pedagogiske lederne oppfatter seg selv som kompetente, representerer dette en motivasjonsform som ofte forbindes med frihet, og følelsen av å være med og bestemme i forhold til sine arbeidsoppgaver. De opplever at de har kompetanse, den blir verdsatt og de får anledning til å være autonome. De opplever å ha kontroll over egen situasjon og dette styrker frihets- og kompetanseopplevelsen. Styrerne vektlegger initiativ fra de pedagogiske lederne og gir dem valgfrihet. Dette kan ses i sammenheng med det Deci og Ryan (1995) sier om å støtte autonomi, og det å legge vekt på valg og initiativ. Styrerne vektlegger deres personlige interesser og ser på dette som en stor og viktig ressurs for barnehagen jfr. HR- perspektivet (Bolman og Deal, 2009). I forhold til selvbestemmelse knyttet til kompetanseutvikling peker styrerne også på begrensning i forhold til mulighet for selvbestemmelse for de pedagogiske lederne. For styrerne er det viktig at

kvaliteten på avdelingene opprettholdes når de pedagogiske lederne deltar på kurs eller andre kompetanseutviklende tiltak.

Tilhørighet: Pedagogiske ledere

Tilhørighet er for de pedagogiske lederne knyttet til trivsel. De trekker frem det å ønske å ville gå på arbeid, det å ha noe å gi, det å føle seg som en del av et team og at de føler tilhørighet til gruppa. De trekker også frem trygghet og det å bli inkludert. Tilhørighet knytter de også til motivasjon, ved at de er sammen om å utføre arbeidsoppgaver og at alle blir tatt med og hørt. Stine sier det slik: *”Jeg tenker at når du føler at du er med i gruppa og er med på å kunne ta valg, så får du på en måte motivasjon til å gjøre noe mer, yte mer og gi mer. Så det har kanskje med det at om du er med i gruppa, så får du ett større ønske om å lære mer”*. Stine gir uttrykk for at hun ønsker flere pedagoger inn i barnehagen. Dette tror hun har stor betydning for kvaliteten i barnehagen, men også at det er viktig for henne i forhold til egen opplevelse av tilhørighet til barnehagen, og hennes ønske om kompetanseutvikling.

De pedagogiske lederne omtaler styrerne med positive ord. Igjen trekker de frem styrerne som tilgjengelig og veldig synlige. Styrerne inspirerer de pedagogiske lederne i forhold til å delta på kurs, og de opplever dem som pådrivere i forhold til prosjekter. På spørsmålet om hva det betyr at styrer inspirerer, svarer Stine: *”Det betyr at hun gir meg et lite puff, det at hun er en god leder gjør at jeg ønsker å være en god leder for mine medarbeidere.”* Bente sier at det er ikke så mye som skal til; *”Det kan være ett positivt ord, ett klapp på skuldra, ett smil, det gjelder jo fra alle. Jeg synes det er viktig for min motivasjon i forhold til jobben. Jeg føler det er greit å være her, det gjør dagen bra for meg”*.

Opplevelsen av tilhørigheten til barnehagen gjør at de pedagogiske lederne opplever at den kompetansen de har er etterlengta. De føler seg verdsatt. Dette virker motiverende i forhold til at de ønsker seg ny kunnskap og kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling trekkes frem som utviklende i forhold til den jobben de pedagogiske lederne gjør. På den måten opplever de å få et større eierforhold til barnehagen. Dette fører igjen til at de får et større ansvarsforhold i forhold til barnehagen som organisasjon, i møte med barn, foreldre og kolleger. De trekker frem kompetanseutvikling i forhold til det å formidle og dele med andre ansatte etter at de har vært på kurs. Det å la andre ta del i deres erfaringer, opplevelser og kompetanseutvikling er positivt og bidrar til opplevelsen av tilhørighet.

De pedagogiske lederne løfter også frem betydningen av relasjonskompetanse i forhold til å skape et godt arbeidsmiljø. Denne kompetansen har stor betydning for deres opplevelse av tilhørighet til barnehagen. Styrers evne til å skape tilhørighet oppleves sterkt av

Britt: *”Hun har stor innvirkning på hvordan alle føler en tilknytning til barnehagen. Hun er en leder som er synlig, hun er tydelig. Hun er der for oss, så hun gjør nok at personalgruppa trives veldig godt sammen”.*

Medarbeidersamtaler og møter for pedagogiske ledere ser de på som viktig i forhold til tilhørighet, hvor de opplever styrer som støttende og inspirerende, samtidig som hun utfordrer dem. Her gis det rom for valgmuligheter, både i forhold til deres kompetanseutvikling og andre behov de ønsker å snakke om.

De pedagogiske lederne trekker frem at styrers inspirasjon virker inn på motivasjonen til å gjøre en god jobb, og på den måten føler de en større tilhørighet til barnehagen. En av pedlerne trekker frem Nils Arne Eggens ”Godfot – teori”, det at vi gjør hverandre gode. Det at styrer har en inkluderende holdning virker også positivt på det å føle tilhørighet til barnehagen, det å føle seg ”hjemme”. Styrer legger vekt på å skape et miljø der alle trives. Dette smitter over på alle. Bente sier:

”Det har med inkluderinga å gjøre. Ikke bare styrers rolle, men det at alle ansatte gir deg positiv feedback, det gjør at her føler jeg meg hjemme. Her føler jeg meg ikke utstøtt, her føler jeg meg som en av dem. Så det smitter, den kulturen, det å ha omsorg og omtanke for hverandre”.

Det er ingen tvil om at styrer er til inspirasjon for de pedagogiske lederne. Silje sier det slik: *”Styreren min inspirerer meg veldig. Det å få tillit og bli vist omtanke, og samtidig føle at her blir du fulgt opp. Du blir ledet, selv om styrer ikke overstyrer. Hun er en tydelig leder og har retningslinjer og tar opp tråder når vi mister dem. Det inspirerer meg veldig”.*

De pedagogiske lederne løfter opp samspillet og nærheten til barna i barnehagen som kilde til stor inspirasjon i forhold til kompetanseutviklingen. Andre kolleger er også til stor inspirasjon, der de trekker frem positive medarbeidere som ser løsninger og er løsningsorienterte. Også erfaringsutveksling gjennom å besøke andre barnehager og deltakelse i nettverksgrupper virker inspirerende i forhold til kompetanseutviklinga.

Begrepet inspirasjon forbinder de med noe positivt, noe som er motiverende og som gir dem ny giv, noe de brenner for og som gjør at de vil fortsette å stå på. Britt uttrykker det slik: *”Utfordringer, jeg er veldig glad i utfordringer. Det inspirerer meg!”*

Tilhørighet: Styrere

Begge styrerne gir uttrykk for at de ønsker at de pedagogiske lederne skal oppleve tilhørighet til barnehagen de jobber i, gjennom at de skal oppleve seg som en viktig og nyttig del av fellesskapet i barnehagen, og at de skal glede seg til å komme på jobb. Som styrere legger de

vekt på å være tilgjengelig for de pedagogiske lederne i hverdagen. Ved å ha en åpen dør til kontoret signaliserer de deres tilgjengelighet. Pedlerfora trekker de også frem som en viktig arena for å skape tilhørighet til barnehagen. Solveig viser til at jobben som pedagogisk leder kan være ensom. Pedagogisk leder har ansvaret for avdelingen sammen med to assistenter og det kan være utfordrende. Hun trekker frem betydningen av fellesskapet med andre pedagogiske ledere i barnehagen, og muligheten for å drøfte utfordringer i pedlederteam. Da er det viktig å være trygg nok både til å spørre og trygg nok til å motta veiledning. Dette har sammenheng med å føle tilhørighet til gruppa. Solveig sier også at det å løfte fram ting som de gjør er viktig, og det å gi ros når andre hører på vil være med på å forsterke opplevelsen av tilhørighet. Solveig trekker også frem betydningen av humor, det at en kan tulle og tøyse litt, og at en ikke trenger å ta seg selv så høytidelig er viktig i forhold til det å oppleve tilhørighet. De trekker også frem viktigheten av å skape en god kultur. Berit ønsker at de pedagogiske lederne ikke bare skal oppleve en tilhørighet til barnehagen, men også til henne som styrer. Hun sier dette: *"(...) at du kanskje er litt stolt av arbeidsplassen din. Det at du har tilhørighet, at det betyr noe for deg, at du er en del av kulturen"*. Betydningen av tilhørighet er også viktig i forhold til kompetanseutvikling: Solveig har disse refleksjonene:

"Jeg tror at om du trives i jobben din, så ønsker du å gjøre ting som gjør at du kommer deg videre i jobben din. Da bruker du ikke energi på det her med vanskelige relasjoner og konflikter. Så har du en god tilhørighet så frigjøres energi til å tenke framover".

Solveig vektlegger at de pedagogiske lederne skal få et eierforhold til det de holder på med. Hun trekker frem betydningen av dette i forhold til de pedagogiske ledernes indre motivasjon, det at de får gjøre ting de brenner for. Dette fører gjerne til ønske om å dra på kurs, eller at de får tid til å innhente informasjon og fagstoff fra internett. Da kommer den indre motivasjon til syne, ved at de har et engasjement uten at hun som styrer har gitt dem beskjed om å gjøre det. De har en egen indre drivkraft. Solveig uttrykker dette slik:

"(...) da opparbeider de seg en kompetanse sjøl, de får heve den, som gjør at de blir mer sikker i sin rolle, de føler at de er med på å drive barnehagen framover. Jeg tror det er det med den belønning som ikke skal være ytre men indre. Så jeg tror absolutt at det har mye å si for at de skal føle tilhørighet, i hvert fall om de skal dele med andre, så får de en sånn herlig holdning, "å så bra du gjorde det, og så fint, hvordan gjorde du det"? På den måten får de et samspill med de andre og med støtte fra omgivelsene. Da tenker jeg, da er du del av et fellesskap!"

Berit tror at når pedagogiske leder opplever tilhørigheten og føler seg knyttet til barnehagen, så er det lettere for dem å komme med sine ønsker i forhold til kompetanseutvikling. Dette

tror hun har sammenheng med hvor lenge de pedagogiske lederne har arbeidet i barnehagen, i hvor stor grad de føler tilhørighet. Relasjonskompetanse ser de på som svært viktig i forhold til at nytilsatte skal oppleve tilhørighet til barnehagen, og bli en del av kulturen. Begge styrerne har pedagogiske ledere som har arbeidet i barnehagen i flere år, men de er oppmerksomme på de utfordringer det vil gi og få nye pedagogiske ledere i barnehagen. I forhold til nye pedagogiske ledere sier Berit dette;

”Nå har jeg to nye pedagogiske ledere som jeg må bli kjent med. Det er ikke sikkert at de føler det like lett å komme inn. Nå føler jeg at jeg må komme ut og tilby meg til dem. Kanskje jeg må ha litt mer struktur på det, de jeg har nå har kommet om de har hatt behov. Det er enda viktigere når de er nyutdanna”.

I forhold til relasjonskompetanse sier Solveig at det blant annet handler om å gi konstruktiv tilbakemelding, og å gå foran som ett godt eksempel. Hun reflekterer rundt begrepet og sier;

”(...) og det å stadig forsterke det du vil ha mer av, det har alltid vært min filosofi. Det de gjør bra, det får de høre, for da får vi mer av det. Så tar vi jo noe småtteri innimellom, men det gjør vi på tomannshånd. Og det å aldri gå lei av å prate og dele med hverandre og backe up hverandre og tørre å være frustrert, tørre å være sint, det skal være lov å vise følelser, for alt er ikke bra hele tiden”.

På spørsmål om de opplever at deres inspirasjon har betydning for pedagogiske ledernes opplevelse av tilhørighet gir de ulike svar. Solveig sier dette: *”Det blir at jeg er tydelig på hva deres egenskaper betyr for barnehagen. Det er noe med at de skal føle at de er så viktig og betyr så mye for barnehagen, og at jeg som styrer er glad over å få lov til å jobbe med dem. At det har noe å si for helhet”.* Berit trekker frem engasjerte, flinke og reflekterte medarbeidere som møter opp hver dag og gjør jobben sin. Dette virker inspirerende på henne som styrer, hun trives sammen med dem, og da opplever hun at hun selv kan være til inspirasjon. *”Ved selv å være inspirert og positiv, og ha en glød i arbeidet, er viktig i forhold til å inspirere de pedagogiske lederne i kompetanseutviklingen,”* sier Berit.

Drøfting av tilhørighet: Pedagogiske ledere og styrere

Delproblemstillingen om tilhørighet stiller spørsmål om i hvilken grad og hvordan styrer bidrar styrer til å fremme opplevelse av tilhørighet til barnehagen som grunnlag for kompetanseutvikling blant pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at tilhørighet er knyttet til trivsel og det å ønske å ville gå på arbeid. Dette er sammenfallende med det styrerne sier, der de vektlegger at de pedagogiske lederne skal oppleve seg som en del av fellesskapet og trives. Styrerne ønsker at de pedagogiske ledernes tilhørighet til

barnehagen skal føre til at de gleder seg til å komme på jobb, og at de opplever seg som en nyttig og viktig del av personalgruppa. Styrerne viser gjennom svarene de gir at de ønsker å skape en kultur der de pedagogiske lederne trives, at de verdsetter deres kompetanse og at de får utviklingsmuligheter. I følge Schein (2010) er leders hovedoppgave å skape og administrere kultur. En organisasjonskultur i barnehagen vil vokse frem og utvikles over tid, ved at de ansatte kommer til barnehagen med sine verdiforankringer og ulik kompetanse, sine interesser og erfaringer (Meyer, 2005). Innenfor den symbolske rammen (Bolman og Deal, 2009) blir kulturen sett på som det limet som binder organisasjonen sammen. Innenfor denne rammen blir kulturen det som forener de ansatte i barnehagen og bidrar til at barnehagen når sine mål både på individnivå og organisasjonsnivå.

De pedagogiske lederne trekker frem at tilhørighet gir dem en opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet, og at de har opplevelse av å samarbeide i team. Kaufmann og Kaufmann (2005) sier at team er en *”høy - ytelsesorientert oppgavegruppe”*. Når de pedagogiske lederne har en opplevelse av å arbeide i team, gir de jfr. Kaufmann og Kaufmann (ibid.) uttrykk for at de som team yter mye med fokus på å nå barnehagens mål. Deres opplevelse av å være en del av fellesskapet bidrar til å forme dem gjennom interaksjoner med hverandre, og på den måten er teamet med på å bygge opp de pedagogiske ledernes identitet. I teamet arbeider de sammen mot å nå barnehagens mål, men samtidig gir fellesskapet og tilhørigheten dem mulighet for kompetanseutvikling. Gjennom de komplementære ferdighetene de pedagogiske lederne er i besittelse av, vil de oppleve at de som individer skaper teamet, og teamet som sådan bidrar til personlig vekst og utvikling for den enkelte (jfr. Levin og Rolfsen, 2007). Styrerne oppleves av de pedagogiske lederne som engasjerte og inspirerende, og de er villige til å vise vei. I følge Gotvassli (2006) er dette karakteristiske trekk ved gode ledere av velfungerende team. Dette vil gi styrerne et godt grunnlag for å stimulere de pedagogiske ledernes indre motivasjon knyttet til deres kompetanseutvikling. Kildene til motivasjon for de pedagogiske lederne vil være i et interaktivt samspill med styrer. En styrer som viser avhengighet til sine pedagogiske ledere, vil kunne bidra til at de opplever en sterk følelse av tilhørighet. I en god organisasjonskultur legges grunnlaget for å skape en sterk følelse av tilhørighet, et sentralt behov hos mennesker som vektlegges både av Schein (2010) og Deci og Ryan (1985).

Mangelen på pedagoger i barnehagen trekkes frem som et savn hos de pedagogiske lederne. De gir uttrykk for at med økt pedagogisk bemanning så vil dette bidra til et større faglig miljø som igjen vil være viktig i forhold til å føle tilhørighet til barnehagen. De pedagogiske lederne gir her uttrykk for det som trekkes frem som sentralt i ulike rapporter

(jfr. OECD, 2006; BFD, 2005; Østrem et al. 2009), om nødvendigheten av flere ansatte med førskolelærerutdanning for å kunne styrke kvaliteten i barnehagen.

Styrene sier at jobben som pedagogisk leder kan være ensom, de jobber sammen med assistenter og derfor er fellesskapet med andre ledere viktig. Styrene løfter frem viktigheten av møter, nettverk og andre felles arenaer hvor de pedagogiske lederne får mulighet til å drøfte og reflektere sammen. Ved å føle en tilhørighet til lederteamet vil de kunne være trygge nok til å spørre og motta veiledning. Jfr. Bae (1996) er det styrers ansvar å legge til rette for faglig diskusjon og veiledning for de pedagogiske lederne. Når de pedagogiske lederne får tid og rom til å sette ord på hva som skjer i samspill med de ulike aktørene i barnehagen, vil dette kunne lede til større bevissthet rundt egen yrkesrolle og bidra til gode refleksjonsprosesser rundt kompetanseutviklingen. Dette vil også være sentralt i forhold til en systematisk og målorientert satsing på kompetanseutvikling (jfr. Lai 2006), der målet er kompetanseutvikling både på individnivå og organisasjonsnivå. De pedagogiske lederne kjenner sin avdeling og vil ha god kjenneskap til kompetansebehovet på sin avdeling. Ved at styrer legger til rette for at de pedagogiske lederne kan komme sammen og reflektere rundt kompetansebehovet på sin avdeling, får styrer nyttig informasjon knyttet til kompetanseutviklingen i barnehagen. Gjennom nettverksbygging for de pedagogiske lederne innad i barnehagen, eller på kommunalt eller regionalt nivå, dannes grunnlag for etablering av sosiale relasjoner. Dette er betydningsfullt for å utvikle kollegiale relasjoner som kan bidra til økt innsikt i sentrale spørsmål og motivere til kompetanseutvikling (Bjørklund, 2005). Bjørklund (ibid.) sier at det først og fremst er gjennom dialog med andre mennesker at ens egen personlighet utvikles i en kreativ og robust retning.

De pedagogiske lederne opplever at styrerne bidrar til at de opplever tilhørighet ved å være tilgjengelige og synlige for dem i hverdagen. Et positivt ord, ett klapp på skuldra, ett smil er signaler styrer gir som virker positivt for deres opplevelse av tilhørighet. Styrene vektlegger en anerkjennende holdning, der de trekker frem humor som viktig. Søbstad (2006) og Spurkeland (2006) sier at humor er viktig for å fremme et godt arbeidsmiljø der de ansatte trives og føler tilhørighet. Humor bidrar ikke bare til latter og en lett atmosfære, den stimulerer også til kreativitet, utvikling, lagfølelse og samhold.

Styrer bidrar også til å fremme opplevelse av tilhørighet ved å være tilgjengelig og å ha en åpen dør til kontoret. Styrer sier at når de pedagogiske lederne trives, så er det lettere for dem å komme med ønsker, og dette opplever de som positivt i forhold til de pedagogiske ledernes kompetanseutvikling. Både styrere og pedagogiske ledere trekker frem medarbeidersamtaler og ledermøter som viktig i forhold til tilhørighet. Her opplever de at

styrer motiverer og inspirerer, og det gis rom for valgmuligheter knyttet til deres kompetanseutvikling. Medarbeidersamtaler vil kunne fungere som et ledelsesverktøy for styrer i følge Mikkelsen (2005). I dialog med hverandre om medarbeidersituasjonen, vil styrer og pedagogisk leder bli i stand til å legge til rette for at den enkelte pedagogiske leders ressurser og interesse ivaretas. Medarbeidersamtalen er også et viktig verktøy for styrer i forhold til å kartlegge pedagogisk leders ønske og behov om kompetanseutvikling.

De pedagogiske lederne løfter også frem styrers evne til å være personlig. De understreker at jobbreasjonen ikke skal bli for privat, men at det går et skille mellom å være personlig og samtidig ha en tydelig lederrolle, og sette grenser og markere retningslinjer. Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011) viser til at strukturen i barnehagen er typisk kollegial, og de beskriver arbeidsmiljøet i barnehagen som familielignende. Utfordringen for styrer blir å finne en balansegang mellom det privat og det profesjonelle, når hun eller han som leder skal motivere og støtte de ansatte.

Det at styrer er følelsesmessig engasjert verdsettes, samtidig som hun er dyktig til å skille rollene. Emosjoner bidrar i følge Glasø (2002) til å utvikle en felles virkelighetsforståelse og følelse av samhold i organisasjonen. Når de ansatte i barnehagen utveksler emosjonelle erfaringer, vil dette kunne bidra til utvikling av gjensidige opplevelse og tilhørighet. Å oppleve å bli sett og forstått betyr mye for den enkeltes trivsel og tilhørighet. Når styrer viser følelser kan dette være et tegn på styrke og klokskap (jfr. Glasø 2006). Styrer må også forstå hvordan de pedagogiske lederne som underordnede føler og hvordan de vurderer sine følelser i samspill med han eller henne som styrer (ibid.).

Styrers inspirasjon virker inn på motivasjonen til de pedagogiske lederne om å gjøre en god jobb og deres ønske om kompetanseutvikling. Styrene trekker frem filosofien til Eggen (1999) om å gjøre hverandre gode. All dyktighet er komplementær i følge Eggen (ibid.), der en er god eller dårlig sammen med noen. Relasjonelle ferdigheter mellom styrer og pedagogiske ledere utvikles når de bruker sine ferdigheter samtidig. Styrene sier det er viktig å løfte frem ting som de pedagogiske lederne gjør som er bra, og at korreksjoner gis i enerom.

Engasjerte medarbeidere inspirerer også styrene i en hektisk hverdag, og de understreker viktigheten av selv å være inspirert. Inspirasjon er i følge Zenger, Folkman og Edinger (2009) den meste kraftfulle komponenten i lederskap, der de viser til at inspirerte ledere fungerer som katalysatorer for sine ansatte. Styrer må selv sørge for å skaffe seg påfyll og hente kraft og inspirasjon for å kunne være til inspirasjon for de pedagogiske lederne i deres kompetanseutvikling (jfr. Åstvedt, 1997).

Kapittel 6. Avslutning

6.1. Oppsummering

Målet med undersøkelsen har vært å få en større forståelse for hvordan styrer i barnehagen kan inspirere de pedagogiske lederne i kompetanseutviklingen. Problemstillingen min; ”*Hvordan kan styrer i barnehagen inspirere pedagogiske ledere i kompetanseutviklingen?*” har vært utgangspunktet for undersøkelsen. Min teoretiske tilnærming til prosjektet har vært Deci og Ryans (1985, 2002) teori om selvbestemmelse. Behovet for å føle seg *kompetent*, behovet for *selvbestemmelse* og behovet for å føle *tilhørighet* er sentrale elementer i deres teori, og dannet utgangspunkt for mine tre delproblemstillinger.

Med forankring i HR – perspektivet til Bolman og Deal (2009) og St. meld. nr. 41 (2008 – 2009), har jeg sett på menneskene som den viktigste ressursen i barnehagen som organisasjon. Dette har jeg knyttet til kompetanseutvikling som et mål for barnehagen som organisasjon. Fokuset har ikke vært å se på hva som er kompetansebehovet i barnehagen, behovene vil variere fra barnehage til barnehage. Mange barnehager jobber systematisk og målrettet med endrings- og utviklingsarbeid, men det vil være store variasjoner i hvilken grad ulike barnehager vektlegger dette arbeidet, og i hvor stor grad personalet er motivert for kompetanseutvikling. Hovedmålet for barnehagen som organisasjon er først og fremst å ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for barns allsidige utvikling (KD, 2006). Det er også et mål at alle ansatte skal trives i det viktige arbeidet de utfører i sin arbeidshverdag, og at de får bruke sine ressurser og får mulighet til personlig og faglig utvikling. Det er i denne sammenheng jeg har rettet fokuset mot styrers oppgave i å inspirere de pedagogiske lederne (til et målrettet og systematisk arbeid) i kompetanseutviklingen.

Undersøkelsen viser at styrer har en viktig og avgjørende rolle i når det gjelder å motivere og inspirere pedagogiske ledere i forhold til deres kompetanseutvikling. Ved å ta utgangspunkt i de psykologiske behovene i Deci og Ryan (1985; 2002) sin teori om selvbestemmelse, er deltakerne blitt utfordret på spørsmål knyttet til kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Resultatene viser at styrer har en viktig rolle i forhold til å skape en god kultur i barnehagen, der de pedagogiske lederne føler seg verdsatt, at deres kompetanse er viktig og at relasjonene mellom de ansatte er gode. Styrerne løfter frem relasjonskompetanse som et viktig grunnlag for kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne løfter frem engasjerte og dyktige styrere, og omtaler dem som støttende og motiverende i forhold til deres kompetanseutvikling.

6.2. Konklusjoner

Delproblemstilling om kompetanse

I hvilken grad og hvordan bidrar styrer til at pedagogiske ledere opplever seg som kompetente i sitt arbeid, og hvordan påvirker dette deres ønske om kompetanseutvikling?

Styrerne vektlegger relasjonskompetanse i arbeidet med å bygge en kultur der de pedagogiske ledernes kompetanse verdsettes. Relasjonen mellom styrerne og de pedagogiske lederne er gode, og dette legger grunnlag for en åpen og god dialog som fremmer de pedagogiske ledernes ønske om kompetanseutvikling. Styrerne gir, ut i fra de rammer de har, pedagogiske lederne tid og rom til refleksjon rundt egen kompetanse noe som bidrar til en bevisstgjøring i forhold til kompetanseutviklingen. Dette bidrar positivt til de pedagogiske ledernes ønske om kompetanseutvikling. Styrerne etterstreber å gi mulighet for kompetanseutvikling ut i fra den enkelte pedagogiske leders interesser, ønsker og opplevde behov. Styrerne løfter frem den tause kunnskapen. Gjennom medarbeidersamtaler og møter for de pedagogiske lederne, kartlegger styrer den enkeltes ønsker og utviklingsbehov. Styrerne er åpne for innspill og ideer fra de pedagogiske ledere, og gir rom for kreative prosesser som skaper engasjement og glød. Dette bidrar positivt i forhold til de pedagogiske ledernes ønske om kompetanseutvikling.

Delproblemstilling om selvbestemmelse

I hvilken grad og hvordan gir styrer rom for selvbestemmelse blant pedagogiske ledere i barnehagen som grunnlag for deres kompetanseutvikling?

Styrerne gir de pedagogiske lederne valgmuligheter og frihet knyttet til kursdeltakelse og deltakelse i prosjektarbeid. Styrerne fremmer teamfølelsen som viktig i forhold til selvbestemmelse. Dette påvirker de pedagogiske ledernes ønske om kompetanseutvikling. Pedledermøter og medarbeidersamtaler brukes aktivt, der styrerne tar utgangspunkt i de pedagogiske ledernes interesser og engasjement. Styrerne viser de pedagogiske lederne tillit og gir dem ansvar til å ta egne valg i forhold til egen avdeling, og prøver å støtte dem aktivt til å oppsøke ny kunnskap. På den måten stimulerer de frihets- og kompetanseopplevelsen for de pedagogiske lederne. Styrerne viser trygghet, de er stødige og viser vei, og inspirerer på den måten de pedagogiske lederne til selv å bli trygge og selvstendige.

Delproblemstilling om tilhørighet

I hvilken grad og hvordan bidrar styrer til å fremme opplevelse av tilhørighet til barnehagen som grunnlag for kompetanseutvikling blant pedagogiske ledere?

Styrerne vektlegger at de pedagogiske lederne skal oppleve seg som en viktig del av fellesskapet. Dette gjør de ved å skape en kultur der de pedagogiske lederne trives, ved å vise en anerkjennende holdning og gjennom å vise at de verdsetter deres kompetanse og gir dem utviklingsmuligheter. Styrerne bidrar til at de pedagogiske lederne skal oppleve tilhørighet ved å bruke møter, medarbeidersamtaler og nettverk hvor de pedagogiske lederne får mulighet til å drøfte og reflektere sammen. Dette er viktige arenaer der styrer motiverer og inspirerer, og det gis rom for valgmuligheter knyttet til deres kompetanseutvikling. Når de pedagogiske lederne får tid og rom til å sette ord på hva som skjer i samspill med de ulike aktørene i barnehagen, leder dette til større bevissthet rundt egen yrkesrolle og bidra til gode refleksjonsprosesser rundt kompetanseutviklingen. Styrerne vektlegger humor. Humor bidrar til å fremme et godt arbeidsmiljø der de ansatte trives og føler tilhørighet. Latteren bidrar til en lett atmosfære som stimulerer kreativitet, utvikling og samhold. Styrer fremmer opplevelse av tilhørighet ved å være tilgjengelig. Dette gjør at de pedagogiske lederne trives, og da er det lettere for dem å komme med ønsker i forhold til kompetanseutviklingen.

En sterk positiv motivasjon er utslagsgivende for resultatene i en organisasjon. For barnehagen vil dette gi seg utslag i kvaliteten. Men det som er forsøkt vist i denne undersøkelsen, er hvordan en positiv motivasjon virker inn på kompetansefølelsen, selvbestemmelsen og tilhørigheten for de pedagogiske lederne. Dette vil virke inn på utviklingsarbeidet i barnehagen gjennom at de pedagogiske lederne blir inspirert til kompetanseutvikling ut i fra en indre motivasjon.

At styrer har innsikt i motivasjon, og selv er inspirert blir avgjørende for arbeidet med kompetanseutvikling. Dette er av grunnleggende betydning for styrer i den daglige ledelse av barnehagen som organisasjon, og da spesielt rettet mot strategisk personalledelse (Lai, 2006). Styrers evne til å inspirere de pedagogiske lederne til kompetanseutvikling skjer på ulike nivåer i barnehagen: for den enkelte pedagogiske leder, på et relasjonelt plan gjennom teambygging, og oppbygging av kompetanse for hele organisasjonen. For de pedagogiske lederne handler det om å få mulighet til personlig og faglig utvikling, og å få optimale utfordringer i jobben i samsvar med den kompetansen en har.

6.2. utfordring for sektoren

Undersøkelsen avdekker også utfordringer knyttet til kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne trekker frem en hektisk barnehagehverdag, tidspress og egen livssituasjon som kritiske faktorer. Kompetanseutvikling for pedagogiske ledere knyttet til den lederrollen de har etterlyses, og de ønsker flere pedagoger inn i barnehagen. Bemanningssituasjonen er viktig for at kvaliteten på barnehagetilbudet skal opprettholdes også når pedagogisk personale deltar på kurs eller andre kompetanseutviklende tiltak. Kompetanseutvikling har også en økonomisk side. Rammeplanen (2006) understreker det pedagogiske personalets ansvar for at hele personalet har en felles forståelse av oppdraget og kan virkeliggjøre intensjonene i styringsverktøyene. Her har styrerne en utfordring i å legge til rette for at de skal få oppleve en reell kompetanseutvikling knyttet til barnehagens samfunnsmandat.

Motivasjon berører samspillet mellom pedagogiske ledere og styrer og er en vesentlig forutsetning for inspirasjon. Det er viktig at styrer kjenner til de faktorer som påvirker bruk av kompetanse, for å kunne utnytte og videreutvikle det potensialet og den kompetansen de pedagogiske lederne besitter. I forhold til teorien om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985; 2002) knyttet til kompetanseutvikling, blir det sentrale hva styrer skal gjøre for å fremme interesse for og engasjement for kompetanseutvikling

6.3. Veien videre

I arbeidet med dette prosjektet opplever jeg at det har dukket opp nye spørsmål knyttet til kompetanseutvikling i barnehagen. Gjennom undersøkelsen har styrere og pedagogiske ledere vist til at kreative prosesser og deltakelse i ulike prosjekter bidrar til motivasjon i kompetanseutviklingen. Det kunne være interessant å belyse hvordan kreative prosesser i barnehagen stimulerer og inspirerer til kompetanseutvikling.

Referanseliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling dr. philos. Oslo: Universitetet I Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport 25/04.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små!* Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T. (Red.). (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørklund, R. (2005). Persepsjon og kommunikasjon. I Einarsen, S. og Skogstad, A. (Red.). *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*, s. 13-43. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø., Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 38, no. 1.
- Deci, E.L. (1995). *Why We Do What We Do. Understanding Self-Motivation*. London/New York, etc.: Penguin Books Ltd.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. I: M.H. Kernis (red.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. New York/London: Plenum Press.

- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY State: The University of Rochester Press.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Glasø, L. (2002). Emosjoner i organisasjoner og ledelse. I Skogstad, A. og Einarsen, S. (Red.). *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glasø, L. (2006). *Affects and emotional regulations in leader-subordinate relationships*. Bergen: Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Glasø, L. (2006). Ledelse er en emosjonell prosess. *Bedre skole*, 4. årgang, nr. 4, s. 23-27.
- Gotvassli, K.Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale*. 2. utg. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A.(2005). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvistad, K og Søbstad F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Akademia.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase*. Oslo: Asplan Viak og Fafo.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra andre fase*. Oslo: Asplan Viak og Fafo.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 41(2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Lai, L. (2006). *Strategisk kompetansestyring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

- Levin, M. og Rolfsen, M. (2007). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, E. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, A. (2005). Medarbeidersamtalen. I Einarsen, S. og Skogstad, A. (Red.). (2005). *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*, s. 467-488. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K.H. (2006). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F., Moen, K.H. (Red.). (2009). *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordhaug, O. (2002). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- OECD (2001). *Starting Strong I Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen - en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4th ed. San Francisco: Josse - Bass.
- Senge, Peter M. (1991). *Den femte disiplin*. Oslo: Hjemmets Bokforlag.
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., og Slåtten, M.V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2004). *Relasjonsledelse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Rapport nr. 2/09 NOVA.
- Zenger, J.H., Folkman, J. R. og Edinger, S.K. (2009). *The inspiring leader. Unlocking the secrets of how extraordinary leaders motivate*. New York: McGraw-Hill.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S. et al. (2009). *Alle*

teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

Nettsider:

Forskningsetiske komiteer (NESH). Lastet ned 14.01.11.

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>

Lovdata (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* Lastet ned 29.04.11.

<http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-062.html#4-2>

Moser, T., Jansen, T.T., Pettersvold, M., og Aanderaa, B. (2006). *Etter og videreutdanning i barnehagesektoren. Kartlegging av tilbud og etterspørsel.* Delrapport 6. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Lastet ned 29.04.11.

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-08/rapp08-2006.pdf>

Utdanningsforbundet 16.03.11. *Stadig flere dispensasjoner.* Lastet ned 10.04.11.

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Rekruttering/Stadig-flere-dispensasjoner/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til barnehagene

Marit Sofie Ishoel
Rødskrubbveien 17
7340 Oppdal
Tlf. 970 79 848

Oppdal 4. juni 2010

Til styrer/pedagogisk leder i xxx barnehage

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg tar masterstudiet i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole/NTNU. Våren og høsten 2010 gjennomfører jeg et mastergradsprosjekt. I den forbindelse henvender jeg meg til deg som styrer/pedagogisk leder i xxx barnehage med forespørsel om deltakelse i masterprosjektet som informant gjennom intervju.

Jeg skal ha en kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet med bruk av vurderingsskala og intervju. Tema for masteroppgaven min er: "Kompetanseutvikling i barnehagen". I prosjektet inviterer jeg to styrere og fire pedagogiske ledere i to tilfeldig utvalgte barnehager til å delta. Disse tre barnehagene representerer et utvalg fra Gauldalsregionens seks kommuner; Røros, Holtålen, Oppdal, Rennebu, Midtre - Gauldal og Melhus.

Mine veiledere er Ole Fredrik Lillemyr og Kari Hoås Moen ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Kari Hoås Moen kan nås på telefon 73 80 52 31.

Bakgrunn for valg av tema er min interesse for temaet kompetanseutvikling i barnehagen. I St.meld. nr. 41(2009) *Kvalitet i barnehagen* kan vi lese; *Tilstrekkelig personale med relevant kompetanse er barnehagens viktigste innsatsfaktor*. Jeg ønsker å se på hvilken rolle styrer har i arbeidet med personalets kompetanseutvikling.

Data som samles inn vil bli anonymisert, og du som informant vil få anledning til å lese igjennom det transkriberte datamaterialet fra ditt intervju før anvendelse i oppgaven. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og som informant kan du på et hvert tidspunkt trekke deg fra prosjektet.

Med vennlig hilsen
Marit Sofie Ishoel

(Dokumentet signeres og leveres Marit Sofie)

.....

Sted og dato: _____

Jeg vil gjerne delta i prosjektet (navn): _____

Vedlegg 2: Vurderingsskala – pedagogisk leder

1) I hvilken grad føler du deg kompetent i arbeidet som pedagogisk leder?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

2) I hvilken grad opplever du at du som pedagogisk leder er med og bestemmer i forhold til din egen kompetanseutvikling i barnehagen?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

3) I hvilken grad føler du tilhørighet til barnehagen?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

Vedlegg 3: Vurderingsskala – styrer

1) I hvilken grad legger du vekt på at pedagogiske ledere skal føle seg kompetent?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

2) I hvilken grad opplever du at du gir rom for at pedagogiske ledere er med og bestemmer i forhold til sin kompetanseutvikling?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

3) I hvilken grad legger du vekt på at pedagogiske ledere skal føle tilhørighet til barnehagen?

Ranger på en skala fra 1 til 6, der 1 er i ”svært liten grad”, og 6 er i ”svært stor grad”.

Sett ring rundt det tallet som passer: 1 2 3 4 5 6

Vedlegg 4: Bakgrunnsvariabler (biografi)

Kjønn:

Alder:

Hvilken utdanning har du?

Hvilken yrkeserfaring har du?

Hvilken stilling har du i barnehagen?

Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Vedlegg 5: Intervjuguide pedagogiske ledere

Innledning:

Deci og Ryan mener det særlig er tre hovedgrupper av psykologiske behov som gir selve grunnlaget for indre motivasjon:

- Behovet for å være kompetent (behovet for å føle at en er kompetent for oppgaven)
- Behovet for selvbestemmelse (behovet for selv å bestemme, oppleve å ha valgmuligheter)
- Behovet for tilhørighet (behovet for å etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre, oppleve at en hører til sosialt og kulturelt)

Det som fremmer en tilfredsstillende av disse behovene hos en person eller i en gruppe mennesker, vil også fremme indre motivasjon, mener de.

Spørsmål til pedagogiske ledere:

1) Kompetanse

- Hvilke refleksjoner gjør du deg når du hører begrepet kompetanse?
 - Tenker du på kompetanse på ulike nivåer i organisasjonen?
 - Individ, relasjonskompetanse, organisasjonen
- Hva legger du i begrepet kompetanse?
- Hvordan reflekterer du over din egen kompetanse som pedagogisk leder?
 - Opplever du dette som viktig – hvorfor?
 - Hva betyr andre kolleger i din refleksjon rundt egen kompetanse?
- Hva legger du i begrepet kompetanseutvikling?
 - Er kompetanseutvikling viktig for deg – hvorfor?
 - Kan du gi eksempler på egen kompetanseutvikling?
 - Hva motiverer deg til egen kompetanseutvikling?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt egen kompetanseutvikling i forhold til barnehagens kompetansebehov?
 - Opplever du at det er en kultur for kompetanseutvikling i din barnehage?
 - På hvilken måte betyr andre kolleger noe for din egen kompetanseutvikling?
- Hvilken mulighet har du til kompetanseutvikling som pedagogisk leder?
 - Hvem legger føringene for denne kompetanseutviklingen?
 - Hvordan opplever du at styrer legger til rette for kompetanseutvikling for deg som pedagogisk leder, har du eksempler?
 - Opplever du begrensninger i forhold til ønsket kompetanseutvikling?
 - Har du eksempler? (Tid, økonomi, annet?)
- På hvilken måte opplever du at styrer kartlegger hva du som pedagogisk leder har behov for av kompetanse?
 - På hvilken måte opplever du dette, har du eksempler?
 - Blir dette tatt med i betraktning når kompetansetiltak skal gjennomføres i din barnehage?

2) Selvbestemmelse

- Hvilke refleksjoner gjør du deg når du hører begrepet selvbestemmelse?
- Hva legger du i begrepet selvbestemmelse?
 - Kan du gi eksempler på at du har opplevd selvbestemmelse i jobben?
- Hva betyr selvbestemmelse i forhold til kompetanseutvikling for deg?

- På hvilken måte opplever du at du tar selvstendige valg i forhold til din egen kompetanseutvikling?
- Har du eksempler?
- På hvilken måte er muligheten for selvbestemmelse i din kompetanseutvikling i samsvar med dine ønsker?
 - Er muligheten for selvbestemmelse i din kompetanseutvikling i samsvar med dine forventninger? Hvorfor – hvorfor ikke?
 - Har dette endret seg?
 - Hva er dine meninger om egen kompetanseutvikling i forhold til barnehagens forhold til kompetanseutvikling?
- Hvordan opplever du at styrer legger til rette for selvbestemmelse når det gjelder din kompetanseutvikling?
 - I hvilken kontekst? (Pedledermøter, medarbeidersamtaler)
 - Hva med tid, økonomi?
 - Opplever du mulighet for medvirkning i forhold til egen kompetanseutvikling?

3) Tilhørighet

- Hvilke refleksjoner gjør du deg når du hører begrepet tilhørighet?
- Hva legger du i begrepet tilhørighet når det gjelder din rolle som pedagogisk leder i barnehagen din?
 - På hvilken måte opplever du tilknytning til barnehagen du jobber i?
 - På hvilken måte betyr nærheten til barnehagen noe for din trivsel i jobben som pedagogisk leder?
 - På hvilken måte opplever du at tilhørighet er viktig for din motivasjon i jobben?
- På hvilken måte opplever du at tilhørighet til barnehagen påvirker ditt ønske om kompetanseutvikling?
- På hvilken måte kan kompetanseutvikling være med på å gi deg en større opplevelse av tilknytning til barnehagen
- På hvilken måte opplever du at styrer bidrar til at du opplever tilhørighet til barnehagen?
 - Kan du gi eksempler?
 - På hvilken måte opplever du at andre bidrar til at du opplever tilhørighet til barnehagen?

4) Inspirasjon

- Hva inspirerer deg?
 - Hva legger du i begrepet inspirasjon?
 - Hva inspirerer deg i jobben som pedagogisk leder?
- Hvordan opplever du at styrer inspirerer deg?
 - Opplever du at styrer inspirerer deg til kompetanseutvikling?
 - På hvilken måte, kan du gi eksempler?
 - Opplever du begrensninger; tid, økonomi, annet?
- Hva betyr det at styrer inspirerer deg?
 - Hva betyr styrers inspirasjon for din motivasjon for egen kompetanseutvikling
- På hvilken måte kan styrers inspirasjon være med og gi deg en større opplevelse av tilhørighet til barnehagen?
- På hvilken måte kan styrers inspirasjon være med og gi deg en større opplevelse av selvbestemmelse som pedagogisk leder?

Vedlegg 6: Intervjuguide styrere

Innledning:

Deci og Ryan mener det særlig er tre hovedgrupper av psykologiske behov som gir selve grunnlaget for indre motivasjon:

- Behovet for å være kompetent (behovet for å føle at en er kompetent for oppgaven)
- Behovet for selvbestemmelse (behovet for selv å bestemme, oppleve å ha valgmuligheter)
- Behovet for tilhørighet (behovet for å etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre, oppleve at en hører til sosialt og kulturelt)

Det som fremmer en tilfredsstillende av disse behovene hos en person eller i en gruppe mennesker, vil også fremme indre motivasjon, mener de.

Spørsmål til styrere:

1) Kompetanse

- Hva legger du i begrepet kompetanse?
 - Tenker du på kompetanse på ulike nivåer i organisasjonen?
 - Individ, relasjonskompetanse, organisasjonen
- Hva legger du i begrepet kompetanseutvikling?
 - Hvem opplever du legger føringene for kompetanseutviklingen?
- Opplever du at kompetanseutvikling er viktig for pedagogiske ledere?
 - På hvilken måte?
- Hvilke muligheter til kompetanseutvikling gir du som styrer de pedagogiske lederne?
 - Hvordan legger du til rette for kompetanseutvikling for pedagogiske ledere?
 - Gir du dem mulighet til selv å bestemme?
 - Gir du dem valgmuligheter?
 - Foreligger det en plan for dette arbeidet?
 - Hvem legger føringene for en eventuell plan?
- Hvordan legger du til rette for selvbestemmelse hos pedagogiske leder i deres kompetanseutvikling?
 - Hvordan opplever du at pedagogiske ledere selv bidrar til kompetanseutvikling?
 - Opplever du at pedagogiske ledere selv påvirker sin kompetanseutvikling?
 - Hvordan signaliserer du at du ønsker å satse på kompetanseutvikling blant de pedagogiske lederne?
- Kartlegger du som styrer kompetansebehovet for pedagogiske ledere?
 - I tilfelle hvordan?

2) Selvbestemmelse

- Hva legger du i begrepet selvbestemmelse?
- Gir du pedagogiske ledere selvstendige valg i sin kompetanseutvikling?
 - Lar du dem selv bestemme?
 - Gir du dem valgmuligheter?
- På hvilken måte kan selvbestemmelse være med og fremme pedagogiske lederes opplevelse av tilhørighet til barnehagen?
- På hvilken måte gir du som styrer pedagogiske ledere rom for selvbestemmelse i deres kompetanseutvikling?
 - Har du eksempler?

- Hva tror du selvbestemmelse betyr for pedagogiske ledere?
- På hvilken måte kan selvbestemmelse være viktig for pedagogiske ledere i deres kompetanseutvikling?

3) Tilhørighet

- Hva legger du i begrepet tilhørighet?
 - Hva legger du i begrepet tilhørighet med tanke på pedagogiske ledere i barnehagen?
 - Hva tror du tilhørighet har å si for pedagogiske ledere?
 - Hva gjør du som styrer for å fremme tilhørighet til barnehagen for pedagogiske ledere? Kan du gi eksempler?
- På hvilken måte vil du si at tilhørighet til barnehagen har betydning for pedagogiske lederes ønske/mulighet for kompetanseutvikling?
- Hva tror du kompetanseutvikling kan bety for pedagogiske lederes tilknytning til barnehagen?
- På hvilken måte tror du at kompetanseutvikling kan være med på å gi pedledere en større opplevelse av nærhet til barnehagen?
- På hvilken måte tror du at din relasjonskompetanse som styrer har betydning for pedagogiske lederes tilhørighet til barnehagen?

4) Inspirasjon

- Hva inspirerer deg?
 - Hva inspirerer deg i jobben som styrer?
 - Hva engasjerer deg?
- Hva legger du i begrepet inspirasjon?
- Opplever du deg selv som en som inspirerer de ansatte i jobben?
 - Hvordan kan du som styrer skape begeistring hos pedagogiske ledere?
 - Hvordan vektlegger du humor og glede i jobben som styrer?
- Opplever du at du inspirerer dine pedagogiske ledere til kompetanseutvikling?
 - På hvilken måte, kan du gi eksempler?
 - Føler du begrensninger; tid, økonomi, annet?
 - Er det noen forutsetninger som gjør at det blir lettere å inspirere pedagogiske ledere?
- Hvilken betydning tror du din inspirasjon til kompetanseheving har for pedagogiske ledere?
 - Har du eksempler på at du som styrer har inspirert pedagogiske ledere til kompetanseutvikling?
- Hvilken betydning tror du din inspirasjon betyr for pedagogiske ledere opplevelse av selvbestemmelse i sin kompetanseutvikling?
- Hvilken betydning tror du din inspirasjon betyr for pedagogiske ledere opplevelse av tilhørighet til barnehagen?

Sluttsamtale:

Hvordan opplevde du dette intervjuet?

Har dette intervjuet inspirert deg på noen måte – i tilfelle hvordan?

Har du gjennom deltakelse fått en ny eller større forståelse av begrepene *kompetanse*, *tilhørighet*, *selvbestemmelse*, *inspirasjon*?

Er det noe du ønsker å tilføre?