



Barnehagestyreren på stram line



En studie av kompetansekrav til barnehagestyrere

Trudi Anda Totland

Masteroppgave i Pedagogikk

Vår 2011

Universitetet i Bergen

Det Psykologiske Fakultet

Institutt for pedagogikk

Tittel og sammendrag

Barnehagestyreren på stram line. En studie av styrers arbeidsforhold

Målet for studien er å undersøke forholdet mellom krav til barnehagestyreres kompetanse og den reelle kompetansen disse lederne innehar. Studien har et kvalitativt design. Ut fra en hermeneutisk tilnærming er det gjennomført dybdeintervju med et utvalg barnehagestyrere.

Det teoretiske utgangspunktet for studien er teori om læring, organisasjoner og kompetanseutvikling. Sentralt her står bidrag fra Dreyfus og Dreyfus (1986), Senge (1999), Jacobsen & Thorsvik (2002), Strand (2007), Nordhaug (2004), Lai (2004), Jensen (2002) og Gotvassli (2006).

Funnene i studien tyder på at det er vesentlig avstand mellom de krav til kompetanse styrerne erfarer i sitt arbeid, og den kompetansen de reelt innehar. I særlig grad gjelder dette administrative og strategiske funksjoner der utfordringene er mer utfordrende og omfangsrike enn hva nasjonale styringsdokumenter og førskolelærerutdanningen legger opp til. En konsekvens av dette er ofte at styrerne ikke har tid og overskudd til å ta aktivt i bruk den pedagogiske kompetansen de besitter.

Studien tyder også på at kommunene i liten grad legger opp til systematisk kompetanseutvikling for styrerne. De kompetansetiltak som iverksettes for barnehageledere, bygger i liten grad på individuelle behovsanalyser.

Kompetansetiltakene bærer mer preg av enkeltstående kurs og konferanser initiert av stat eller kommune. Barnehagestyrerne tenderer samtidig til å prioritere tilgjengelighet og personalomsorg så høyt, at de i liten grad prioriterer egen kompetanseutvikling.

Materialet viser et potensial for utvikling av styrernes kompetanse gjennom observasjon og refleksjon i organiserte styrernetverk. En vesentlig forutsetning for reell kompetanseheving innenfor slike kollegiale nettverk, er tilpassing til de utfordringer den enkelte styrer opplever i sin barnehage. Velfungerende nettverk synes derfor å være avhengig av en stabil nettverksledelse som står for systematisk forberedelse, gjennomføring og oppfølging av nettverkssamlingene.

Abstract

The aim of the study is to investigate the relationship between the requirements for kindergarden skills and the real expertise of these leaders. The study has a qualitative design. From a hermeneutical approach I conducted interviews with a selection of kindergarden managers.

The theoretical basis for the study is learning theory, organization and competence. Contributions from; Dreyfus og Dreyfus (1986), Senge (1999), Jacobsen og Thorsvik, (2002), Strand (2007), Nordhaug (2004), Lai (2004), Jensen (2002), and Gotvassli (2006) is central.

The findings of the study indicate that there is considerable distance between the requirements for the competence managers are experiencing in their work and the skills they actually have. Particularly it applies to continue administrative and strategic functions, where the challenges are more challenging and comprehensive than what the national policy documents and pre-school education adds up to. One consequence of this is that managers often do not have the time and energy to actively use the educational skills they possess.

The study also suggests that local authorities do little to the systematic development for managers. The knowledge measures that are implemented for kindergarden leaders, build to a small extent on the individual needs analysis. Competence measures bear more the character of individual courses and conferences initiated by the state or municipality. Kindergarden managers also tend to give priority to accessibility and personal care and this results in little priority to their own competence.

The material shows a potential for the development of skills through observation and reflection in an organized leaders network. An essential prerequisite for effective capacity building within such collegial network, is adapting to the challenges they experience in their kindergardens. Well-functioning network seems to be dependent on a stable network management that provides for the systematic preparation, implementation and follow-up network meetings.

Forord

Etter mange år ute i barnehage praksis var det ønskelig med ny kunnskap og personlig vekst. Det har vært et stort seg videre å begynne på mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Det å være heltidsstudent, mor til 4 har vært utfordrende og satt noen viktige ting i perspektiv. Derfor er det en heltids glede å oppdage at studiene har fått den verdi de var ment til.

Det har vært faglig givende å få muligheten til bedre å forstå arbeidssituasjon til informantene i studien. Samtidig har den teoretiske innsikt vokst frem, noe som har vært både interessant og utfordrende.

Veien frem mot ferdig studie vært en brokete reise. Først og fremst har det vært en personlig reise i et spennende landskap. Arbeidet har vært lærerikt og interessant men jeg hadde ikke klart det uten god hjelp fra veilederen min, Knut Roald. Konstruktive og direkte tilbakemeldinger har vært en viktig inspirasjon og en viktig del av prosessen.

Det er flere som har bidratt til realiseringen av denne masterstudien. Informantene som har åpnet døren inn til sin verden vil jeg rette en stor takk til. Uten deres bidrag ville ikke denne studien blitt mulig. Andre som har gjort et viktig bidrag til denne studien, er Maria -min gode støttespiller og ”guide”. Gode og kloke råd når det røynt på har vært til uvurderlig hjelp. Ingunn, har det vært en berikelse å bli kjent med. Takk for at du illustrerer styreren slik jeg vil se henne! Og ikke minst Beate og Aud Marit for uvurderlig teknisk hjelp.

Også familien har bidratt sterkt til at studien har latt seg realiserer. Stian, å se den styrken og det mot som du har vist gjennom din livskamp har holdt meg oppe og gitt meg mot for å stå i dette. Njål og Brage som har savnet mammaen sin.....årets mor blir jeg vel neppe! Mads å se din selvstendighet har vært en viktig inspirasjon og takk til Frode som har vist forståelse, spesielt i den siste fasen.

Bergen, Mai 2011

Trudi Anda Totland

INNHOLDFORTEGNELSE

Tittel og sammendrag	s. I
Abstract	s. II
Forord	s. III
Kap. 1 Innledning	s. 1
1.1 Hvorfor studere styrerkompetanse?	s. 1
1.2 Studiens problemstilling og avgrensning	s. 3
1.3 Begrepsavklaring	s. 4
1.3.1 Styrerrollen	s. 4
1.3.2 Styrefunksjonen	s. 5
1.3.3 Kompetansebegrepet	s. 5
1.4 Oppgavens oppbygging	s. 6
Kap. 2 Teoretisk rammeverk	s. 7
2.1 Læring og kunnskap – ulike perspektiv	s. 7
2.1.1 Behavioristisk – kognitivt og sosiokulturelt	s. 7
2.1.2 Fra novise til ekspert	s. 9
2.2 Organisasjonsperspektivet	s. 13
2.2.1 Kjennetegn på barnehagen som organisasjon	s. 13
2.2.2 Den lærende organisasjon	s. 14
2.2.3 Faktorer som fremmer og hemmer læring i organisasjoner	s. 17
2.3 Barnehagestyrer	s. 20
2.3.1 Produsentfunksjonen	s. 21
2.3.2 Administratorfunksjonen	s. 21
2.3.3 Integratorfunksjonen	s. 22
2.3.4 Entreprenørfunksjonen	s. 23

2.4	Kompetansebegrepet	s. 24
2.4.1	Kompetanse som ressurs	s. 25
2.4.2	Kompetanse som prosess	s. 28
2.4.3	Mellom individ og organisasjon	s. 29
2.5	Oppsummering teori	s. 30
Kap. 3	Metodisk tilnærming	s. 33
3.1	Utforming av problemstilling	s. 33
3.2	Valg av forskningsdesign	s. 34
3.2.1	Hermeneutisk tilnærming	s. 35
3.2.2	Det kvalitative forskningsintervju	s. 37
3.2.3	Utvalg	s.38
3.3	Fra teori til praksis – intervjusituasjonen	s. 39
3.3.1	Samtalens gang	s. 40
3.3.2	Fra tale til tekst	s. 41
3.4	Etiske vurderinger	s. 41
3.5	Vurdering av studiens metodiske valg	s. 43
3.5.1	svarenes gyldighet	s. 44
3.6	Analyse metode	s. 46
3.7	Oppsummering av metode	s. 47
Kap. 4	Styrerperspektivet – presentasjon av funn	s. 48
4.1	Presentasjon av styrer	s. 48
4.2	Opplæringsperioden	s. 49
4.3	Arbeidsoppgaver	s. 50
4.3.1	Styrerens opplevelse av sentrale arbeidsoppgaver	s. 50

4.3.2	Styrerens opplevelse av viktige arbeidsoppgaver	s. 52
4.3.3	Styrerens opplevelse av utfordrende arbeidsoppgaver	s. 54
4.4	Kompetansesituasjonen	s. 55
4.4.1	Kompetanse styreren hadde fra tidligere	s. 56
4.4.2	Kompetanse styreren manglet	s. 56
4.4.3	Hvordan jobber styrer med kompetanseutvikling	s. 58
4.4.4	Hva som hemmer kompetanseutvikling	s. 58
4.4.5	Hva som fremmer kompetanseutvikling	s. 60
4.5	Oppsummering	s. 61
Kap. 5	Styrerkompetanse – drøfting	s. 63
5.1	Hvordan erfarer og opplever barnehagestyrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?	s. 63
5.1.2	Styreren som produsent	s. 63
5.1.3	Styreren som administrator	s. 65
5.1.4	Styreren som integrator	s. 66
5.1.5	Styreren som entreprenør	s. 67
5.2	Hvordan legger barnehagestyrer til rette for egen Kompetanseutvikling?	s.68
5.2.1	Kompetanse som ressurs	s. 68
5.2.2	Kompetanse som prosess	s. 70
5.3	Hvilke forhold synes å fremme og hemme Kompetanseutvikling?	s. 72
Kap. 6	konklusjon	s. 75
6.1	Vurdering av teoretiske og metodiske tilnærminger	s.79

6.2	Videre forskning	s. 80
	Litteraturliste	s. 82
	Vedlegg	s. 86

Det jeg hører, glemmer jeg
Det jeg ser, husker jeg
Det jeg gjør, forstår jeg
(Louis Mataguzzi)

Kap. 1 Innledning

1.1 Hvorfor studere styrerkompetanse

Denne studien undersøker forholdet mellom kravet til barnehagestyrers kompetanse og den reelle kompetansen disse lederne innehar. I 2006 ble det gjort utdanniske politiske endringer i beskrivelsen av barnehagen som pedagogisk institusjon, og arena for livslang læring. Dette kommer til uttrykk i en ny barnehagelov (2006) og en revidert rammeplan (2006) for barnehagene. Barnehage og skole ble lagt under samme departement, Kunnskapsdepartementet. Både barnehage og skole har da felles utgangspunkt i å fremme læring og utvikling hos barn. Siden den første barnehageloven trådte i kraft i 1975 er barnehagen som institusjon ganske ny, og fortsatt på leit etter sin egen identitet.

Kunnskapsdepartementet utviklet en kompetansestrategi som resulterte i et kompetanseløft gjennom Kompetanse i Barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (2007-2010). Målet med strategien er blant annet å styrke de ansattes kompetanse innenfor de prioriterte satsingsområdene i rammeplanen. Ansvar for kompetanseutvikling i barnehagen, har gjennom kompetansestrategien blitt knyttet sterkere mot barnehageeiers og nasjonale myndigheters sin rolle.

I følge barnehageloven §17 (2006) er styrer barnehagens pedagogiske, administrative og personalleder. Dette viser at styreren har et vidt spekter av ansvarsoppgaver og arbeidsoppgaver. Videre presiseres det i St.mld.nr 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2010) en vektlegging av styrerens funksjon som pedagogisk leder for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Kompetanseutviklingsbehov er tenkt definert av den enkelte barnehage, innenfor prioriterte områder som er omtalt i sentrale styringsdokument. Dette medfører at det stilles store krav til barnehagestyrere både i forhold til å definere og kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i barnehagen.

Det formulerte kompetansekravet for barnehagestyrer i barnehageloven §17 (2006) er utdanning som førskolelærer eller annen relevant barnefaglig pedagogisk kompetanse. Loven beskriver ikke administrativ kompetanse konkret, men påpeker at barnehagen skal ha en forsvarlig administrativ ledelse. Når styrer i barnehagen har ansvaret for hele personalgruppens kompetanseutvikling, vil hun da klare å ha fokus på egen kompetanseutvikling? Hvilke ansvarsområder og arbeidsoppgaver ligger i styrerfunksjonen? Hvilke kompetansekrav erfarer styreren at det krever?

Ved søk etter forskning som primært er gjort i Bibsys, Google Scholar, JSTOR, ERIC, NOVA og Idunn og med søkeordene styrer, kompetanse, barnehageledelse, day-care, pre-school, early childhood, kindergarden, leadership, mangement og competence finner jeg ingen treff som omhandlet styrerkompetanse spesielt. Faglitteraturen om styrer handler hovedsakelig om ledelse og hva styreren skal og bør gjøre i sin styrerfunksjon. I imidlertid finner jeg noe nyere litteratur om barnehageledelse, noen masteroppgaver og noen mindre rapporter. Jeg fant en rapport som omhandlet kompetansesituasjonen i barnehagesektoren. På vegne av Kunnskapsdepartementet utførte Høgskolen i Vestfold i oktober 2005 til mai 2006 en omfattende kartlegging av kompetansesituasjonen i barnehagesektoren. Kartleggingen består av 649 styrere fordelt på alle fylker. Undersøkelsen som er en av de mest omfattende gjort i nyere tid, tar ikke med styreren spesielt men barnehagepersonalet generelt. Det er styrerens vurdering av de andre som vektlegges, og går lite inn på barnehagestyrers kompetansebehov (2006). Kjell-Åge Gotvassli drifter barnehageledelse i utdanning av førskolelærere. Gotvassli baserer seg på både internasjonale og nasjonal forskning innen ledelsesteori og vil være relevant i denne studien. Han tar opp tema som organisasjon, ledelse, læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner, kompetanseutvikling, personalutvikling og konfliktløsning i barnehagen.

Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002) konkluderer med at forskningen i barnehagesektoren hovedsakelig har hatt fokus på det pedagogiske innholdet og mindre om ledelse og ledelseskompetanse. Videre påpeker rapporten at det aller meste av forskning på barnehage og barneomsorg er finansiert av midler direkte fra Barne- og familiedepartementet, som forfatteren klart forbinder med politikktutforming. Det presiseres i rapporten at det også er en forskningsoppgave å etterprøve politikken og å gjennomføre kritiske analyser, men dette ser en mindre av. Forfatteren sier derfor at de *"nesten finner det fristende å bruke uttrykket "black box" når det gjelder kunnskapssituasjonen om forskning med tyngdepunktet i barnehagen* (Gulbrandsen et al., 2002:14). Med fokus på styrernes egne fortellinger om sin kompetansesituasjon er et av målene med denne studien blant annet å være kritisk analytisk i form.

I skriftserien nr 2/2005 Bedre barnehage, sammenligner Peder Haug barnehageutvikling med endring i skolen. Kunnskapsløftet som i stor grad er bygd på kunnskap og forskning som grunnlag for politiske tolkninger og tiltak og som derfor er mulig å etterprøve om politikken, har virket fordi utgangspunktet har vært tydelig. Når det

derimot gjelder barnehagen mener Haug at den forskning som er gjort er svært liten og fragmentert og at det ikke har vært gjort omfattende evalueringer av barnehagen som helhet siden barnehageloven ble innført i 1975. Videre påpeker han at det er forskjell på skole og barnehage i reformgrunnlaget og at hovedforklaringen på dette kan være at interessen for å prioritere kunnskap om barnehagen er lav. Haug mener at dette kan vise at det er større interesse for hva barnehagen bør være enn for hvordan den er (ibid:26).

Som førskolelærer fra midten av 90 tallet, har jeg fulgt barnehagens utvikling på nært hold. Som pedagog jobbet jeg både som pedagogisk leder og styrer. Jeg har kjent på kroppen hvor utfordrende og inspirerende det er å være leder, og hvor spennende barnehagen kan være som arbeidsplass. Møllers (2004) beskrivelse av rektorrollen kan også overføres til styrerfunksjonen og som fanger kompleksiteten i styrerjobben slik jeg opplevde og erfarte det, og som hun uttrykker slik; ”*Som leder blir man nærmere en magisk figur fordi man blir bærer av andres forventninger og utsettes for andres projeksjoner*” (ibid:60). Den vekselvirkningen mellom det å være et individ med sine ressurser og begrensninger og samtidig være den som skal ha *trylleformelen*, opplevdes krevende noen ganger.

Med den store satsingen på barnehagen de siste årene, har jeg også opplevd en økt endring i krav og forventninger til styrerrollen. I lys av dette har jeg valgt å studere, hvordan styrere i barnehagen i dag opplever krav i styrerrollen og styrerfunksjonen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Når jeg har valgt å gjennomføre en studie knyttet til styrerkompetanse i barnehagen er det fordi jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan styreren oppfatter og erfarer det å være styrer i barnehagen i dag, spesielt opp mot de krav som ligger i styrerfunksjonen.

Å være utviklingsorientert, omstillingsvillig og endringsdyktig er ord som går igjen i barnehagedokumenter.

Studien velger å presentere teorier om kompetanseutvikling og de prosessene som styreren utvikler profesjonelle kompetanser gjennom. Jeg har valgt å bygge studien rundt noen sentrale teoretikere innenfor skoleledelse, barnehageledelse, organisasjon og innenfor kompetanseutvikling.

Denne to delte fokuseringen på både prosess (kompetanseutvikling) og produktene (kompetanser/resursser), står den enkelte styrer i sentrum. Studien ser på forholdet mellom de kravene som stilles i profesjonsutøverens yrkespraksis på den ene siden og de faglige kompetanser som styreren besitter på den andre siden.

Hensikten med studien er å få innsikt i styrerrollen og styrerfunksjonen i barnehagen, slik den erfares av seks styrer. Jeg velger derfor å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer barnehagestyrere forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?

For å arbeide med denne problemstillingen formulerer jeg disse forskningsspørsmålene:

Hvordan erfarer og opplever styrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?

Hvordan legger styrer til rette for egen kompetanseutvikling?

Hvilke forhold synes å fremme og hemme kompetanseutvikling

Oppgavens hensikt er å se på kompetansekrav i styrerfunksjonen og hvordan styrere opplever kompetansekravet og egen kompetanse. Det er styreren sin opplevelse, perspektiv og begrunnelser som er gjeldende for denne studien. En kvalitativ tilnærming synes dermed å være best egnet for denne studien. I kap. 3 er det gjort rede for hvordan intervjuene danner grunnlaget for studiens empiri. Hva som får plass innenfor rammen av en masteroppgave har vært bestemmende for omfang og avgrensning. Studiens hovedfokus vil være på ledererfaring og kompetanse i lys av arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Jeg har valgt å ikke se på kjønnsforskjeller i styrerrollen. Av hensyn til anonymitet, tilgjengelige informanter samt at problemstillingen ville bli for omfattende.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Styrerrollen

I begrepsdefinisjonen velger jeg å støtte meg til Møller (2004), Lillejord (2003) og Strand (2007) sin forståelse av begrepene rolle og funksjon innen for ledelse. Når det gjelder ledelse vil det være nærliggende å anta at det innenfor ulike pedagogiske virksomheter vil være en del fellesnevner. Barnehagen har i sin utvikling kommet nærmere skolen i mange sammenhenger, både på det formelle nivå som en del av kunnskapsdepartementet og det mer uformelle med at leder ofte har lik bakgrunn som sine ansatte. På det grunnlag velger jeg å sidestille begrepene rektorrollen og

rektorfunksjonen med styrerrollen og styrerfunksjonen. Møller ser rektorrollen som summen av normer og forventinger som rettes mot den formelle lederposisjonen. Videre sier hun at den som innehar rollen har et visst handlingsrom for å gjennomføre arbeidet på sin måte (Møller, 2004).

Strand (2007) referer til rollebegrepet ved å beskrive det som oppgaver eller orienteringer som ledere kan ha og knytter det mot begrepet funksjon og påpeker at rollene bare kan forstås i sammenheng med de omgivelsene de er en del av.

Rolleperspektivet fastslår Strand, kan brukes til å analysere hva ledere må gjøre, de kan bli som marionetter opphengt i andres forventninger og organisasjonens krav og uten mulighet til selv å påvirke. Dette er også Lillejord (2003) opptatt av og sier at en rolle ofte er noe som andre har definert, bestemt og beskrevet og kan dermed oppfattes som passivt. Jeg forstår derfor forventninger som en ramme rundt styrerrollen og som kan knyttes opp mot de ansvarsområdene som ligger i denne rollen. Det å skille mellom rolle og funksjon kan være utfordrende når de er så tett knyttet mot hverandre.

1.3.2 *Styrerfunksjonen*

Når det gjelder styrerfunksjonen velger jeg Lillejord (2003) sitt utgangspunkt, som beskriver styrerfunksjonen som mer rettet mot jobben som skal gjøres i form av handlinger. Ut fra et organisasjonsperspektiv deler Strand (2007) funksjonsbegrepet inn i benevnelsene produsent, administrator, integrator og entreprenør. En slik inndeling av funksjonsbegrepet vil også være relevant for denne studien og som jeg redegjør for i kap.2.3. Videre integrerer han rollebegrepet i funksjonsbegrepet ved å knytte de sammen gjennom beskrivelsen av at roller utfører eller bidrar til bestemte funksjoner eller virkninger (ibid.). Med dette som utgangspunkt tenker jeg at styrers opplevelse av styrerrollen, og synet på forventninger rettet mot denne, har konsekvenser for hvordan styrer utøver arbeidsoppgavene som ligger i styrerfunksjonen.

1.3.3 *Kompetansebegrepet*

Med kompetanse menes i denne studien en persons helhetlige evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Begrepet kompetanse brukes i mange sammenhenger og for mange formål. Caplex (2011) definerer kompetanse fra det latinske ordet

competentia som har sin rot i verbet competere, som betyr å kunne være i stand til. Kompetansebegrepet har vært integrert i teorier om personlighet og motivasjon like lenge som psykologi har vært vitenskapelig disiplin (Wilhelmsen 2007:24). Men en definisjon av kompetanse som omfatter alle mulige sider ved en persons kognitive ressurser og samhandlinger blir for vid til å kunne brukes, hevder Erik Knain (2005:4).

Når denne studiens hensikt er å belyse hva den enkelte styrer erfarer av kompetansebehov og kompetansekrav i styrerfunksjonen, blir det relevant å se kompetansebegrepet som en handlingskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv og i et organisasjons perspektiv. Jeg skal altså se på kompetansebegrepet ut fra individ og organisasjons nivå og velger derfor å vektlegge Lai (2006:48) sin definisjon som beskrives slik: *”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål”*. Kompetanseutvikling vil dermed være ulike former for formell og uformell læring som skal utvikle denne evnen.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette første kapittelet har jeg gjort rede for oppgavens problemstilling og avgrensning og formål med studiet. Oppgaven er videre delt inn i seks kapitler.

I kapittel to gjør jeg rede for de teoretiske rammene for studien. Kapittel tre er det de metodiske valgene som presenteres og begrunnes. Videre vil jeg vise til det jeg tolker som de viktigste funnene i datamaterialet i kapittel fire. Kapittel fem skal empirien drøftes i forhold til det teoretiske rammeverket. Det siste kapittelet presenterer de viktigste funnene og konklusjonen av studien. Kapittelet avsluttes med å vise til videre forskningsmuligheter.

Kap. 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg først vise til de vitenskapsteoretiske utgangspunktene som rammer inn de to hovedperspektivene på kompetanse som studien bygger på. Videre vil jeg presentere ulike forståelser av kompetansebegrepet. Studiens ambisjoner er blant annet å bidra til en bedre forståelse for styrerens utvikling av kompetanse. Jensen (2002) påpeker at kompetanse er et begrep som har fått en betydelig gjennomslagskraft i fokusering på de faglige og menneskelige krav som stilles til den enkelte i et samfunn i oppbrud. Med oppbrudd forstår jeg et samfunn som stadig er i endring og at det stilles store krav til at man skal kunne vurdere, analysere, velge og handle i nye og ukjente situasjoner.

Som jeg viser til i begrepsavklaring i kap 1.3, er kompetanse og læring to begreper som henger tett sammen. Innenfor begrepene læring og kunnskap er det et vidt forskningsfelt som ligger til grunn. Når jeg skal se på læring og kunnskap i en organisasjon og i ledelsesfunksjoner, omhandler det læring og kunnskapsutvikling i interaksjon og samhandlingsprosesser.

Ved å belyse barnehagen som organisasjon og virksomhet, og hvilken læringskultur den omfatter, søker jeg å få frem viktige faktorer for den konteksten styreren utfører sitt arbeid i. Kompetanse er et begrep som blir brukt i mange sammenhenger. For å fange opp kompleksiteten i kompetanse begrepet i barnehagesammenheng, har jeg valgt å se på begrepet ut fra to perspektiver; kompetanse som prosess, og kompetanse som ressurs.

2.1 Læring og kunnskap – ulike perspektiver

Studien skal primært se på styreren sin læringsprosess i en barnehagekontekst. Det er derfor relevant å se på læring både fra et individ perspektiv og et kulturelt perspektiv.

2.1.1 *Behavioristisk –kognitivt – sosiokulturelt*

Behavioristisk – Behaviorismen er en læringsteori som representerer hovedlinjene innen læringspsykologi og som dominerte i store deler av 1900-tallet. Det er en teori med et empirisk kunnskapssyn, hvor bakgrunnen var den vitenskapelige tenkning (Phillips & Soltis, 2000). At synet på læring er empiristisk, innebærer at læring blir ansett å bygge

på de fysiske erfaringene et individ gjør, en prosess som utvidet atferdsrepertoaret. Behavioristene er ikke interessert i hvordan individet forstår og lærer, men hvordan individet kan ledes til å handle slik at hun eller han kan mestre gitte ting (ibid:42).

En viktig komponent og noe av det sentrale i den behavioristiske tenkning og metode er forsterknings – prinsippet. Gjennom å belønne individer for ønskelig atferd vil individet gjenta atferden eller ved å unngå noe ubehagelig, som også kan oppleves som belønning (Säljö, 2007). Forsterkning er åpenbart en viktig komponent i påvirkning av atferd og som forekommer i mange sammenhenger og av ulike slag. I behavioristisk tenkning skal individet i første omgang lære grunnleggende fakta steg for steg, og først på et senere nivå forventer en at de er i stand til å tenke, reflektere og bruke det de lærer. Dette står i motsetning til kognitivismen som først ser på læringsprosesser gjennom tankesystemer.

Kognitivt – Dysthe (2001) viser til at en ut fra en kognitiv læringsteori ser læring som en progresjon fra enkle til mer komplekse mentale modeller. Videre påpeker hun at læring i et kognitivt perspektiv er en aktiv konstruksjonsprosess hvor den som lærer tar imot informasjon, tolker den og knytter den sammen med det en har lært tidligere og reorganiserer de mentale strukturene slik at de passer inn i en ny forståelse. At individene ikke passivt tar imot informasjon, men gjennom sine aktiviteter selv konstruerer sin forståelse av omverden.

Säljö (2007) påpeker at interessen i et kognitivt perspektiv er rettet mot å beskrive og forstå det som betegnes som menneskets kognitive utrustning og dets mentale prosesser. Det er et fullstendig skille mellom kropp og intellekt. En er i dette perspektivet minimalt interessert i kulturelle eller sosiale forskjeller mellom menneskers forestillingsverden. Det kognitivismen bygde på, var en forestilling om den ”rene” tenkningen og som i et sosiokulturelt perspektiv vanskelig kan la seg forene (ibid.).

Sosiokulturelt – som motsetning til det kognitive perspektiv som har hovedfokus på de individuelle mentale prosesser, bygger det sosiokulturelle perspektivet på at læring og kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Etter Dysthe (2001) sitt syn er det sosiokulturelle læringssyn i en tidlig utviklingsfase selv om det har røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Hun fremhever at det sosiokulturelle perspektivet poengterer at kunnskap ikke eksisterer i et tomrom, men er avhengig av den kulturen den er en del av i en historisk og kulturell kontekst. Det er et

konstruktivistisk læringssyn som vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling.

Det grunnleggende for læring blir interaksjon og samarbeid. Kunnskapen blir her distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel ved at de har ulike evner og kan ulike ting som er nødvendig for en helhetlig forståelse. Säljö (2007) fremhever at det sentrale i et sosiokulturelt perspektiv på læring er kommunikative prosesser. Gjennom kommunikasjon blir individet delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Å høre hva andre snakker om og hvordan de forestiller seg verden, blir en bevisst på hva som er interessant og verdifullt å skille ut fra den mengden iakttakelsen klarer å gjøre i enhver situasjon. Vygotskys teorier om sammenhengen mellom tenkning og språk og Bakthins teorier om dialogen innebærer at mening og forståelse ikke kan overføres fra en person til en annen, men at mening oppstår i selve kommunikasjonsprosessen (Dysthe, 2001).

Videre fremhever han at når det gjelder kommunikasjon, tenkning og oppfatning av omverden, har en ikke lenger å gjøre med naturgitte prosesser og forløp, men med en utvikling som skjer innenfor rammen for sosiokulturelle prosesser. Den biologiske basen i form av hjerne, nervesystem og kropp utgjør bare basen – den avgjør ikke i seg selv hvordan vårt verdensbilde blir formet eller hvordan vi lærer. Å forstå koplingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernen i et sosiokulturelt perspektiv (ibid.). Slik vil en sosiokulturell forståelse danne rammen for studien.

2.1.2 Fra Novise til ekspert

Som vist til tidligere er det kognitive perspektivet på menneskets læreprosesser hovedsakelig knyttet til tankeprosesser som logisk informasjonsbehandling og analytisk oppgaveløsning. I boken "Mind over Machin" viser brødrene Hubert og Stuart Dreyfus (1986) at menneskets læreprosess ikke bare består av en kognitiv prosess, men at erfaringer fra det virkelige liv og den konteksten læring foregår i, er viktig for den videre læring.

Forskjellige læringsteorier har, alt etter detaljeringsgrad, forskjellige antall faser. Dreyfus og Dreyfus (1986) opererer i den forbindelse med en femtrinns læringsprosess i menneskets læreprosess. De har utviklet en modell som vektlegger de prosesser som i

praksis utvikler ferdigheter (skills). Modellen karakteriserer de fem trinnene i utviklingen fra ”novise” til ”ekspert”. Å bli utdannet som styrer foregår hovedsakelig gjennom praksis.

Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell som tar utgangspunkt i utvikling av profesjonell kompetanse, kan derfor være relevant for denne studien. Modellen beskriver utviklingen fra usikre yrkesutøvere som har tro på teoretiske oppskrifter, frem til kyndige og erfarne yrkesutøvere som bruker intuisjon og erfaringer til å løse problemer og fatte beslutninger. Det kan være interessant å se om det er sammenheng mellom det som Dreyfus og Dreyfus påpeker i sin modell og det styreren forteller at de erfarer i sin kompetanseutvikling. Jeg skal ikke gå dypere inn i modellen, men vise til de spesifikke kjennetegn i de fem utviklingstrinnene.

Novise – for nybegynneren er det sentrale når de skal lære nye ferdigheter, å lære det sett med fakta og regler som må til for å kunne utøve ferdigheten. Regler og fakta defineres så klart og objektivt for nybegynneren at de kan gjenkjennes uten at de må henvises til den konkrete situasjonen de forekommer i, de er altså kontekstuavhengige regler. Som Dreyfus og Dreyfus påpeker er dette en læringsfase som de definerer som en informasjons-prosess; the manipulation of unambiguously defined context-free elements by precise rules is called ”information processing” (ibid:21). Uavhengig av hva annet som skjer vil nybegynneren følge de lærte regler.

Reglene er det en støtter seg til ved handling. Samtidig som det også vises gjennom at nybegynneren på dette stadiet vurderer ferdighetene i forhold til hvor godt de følger reglene de har lært. Den betydning som reglene og fakta har for nybegynneren må endres for at de skal komme videre. Det å følge regler krever mye konsentrasjon, og kan gå utover den videre utvikling og læring av ferdigheten. Derfor er det viktig at disse reglene setter seg i ”ryggmargen”, slik at de kan brukes ureflektert og nybegynneren kan komme videre (Dreyfus og Dreyfus, 1986; Flyvbjerg, 2006).

Avansert nybegynner – det viktigste grunnlaget for å komme videre fra novise til avansert begynner er at novisen må gjøre seg egne erfaringer fra det virkelige liv. Først når nybegynneren får egne erfaringer vil de gjenkjenne likheter i forhold til elementer i tidligere situasjoner. Erfaringene består nettopp av at de gjenkjenner likheter, og at de er konkrete og avhengig av konteksten. På dette trinnet spiller konteksten en avgjørende rolle (Flyvbjerg, 2006). Situasjonen analyseres ut fra regler sammen med de erfaringene

utøveren har gjort seg. Handling kan altså i denne fasen være både kontekstuavhengig og kontekstavhengig. Reglene er fremdeles det viktigste, men ikke det eneste som styrer.

De videre trinnene i læringsprosessen viser Dreyfus og Dreyfus (1986) at gjennom erfaring og refleksjon utvikles så den kompetente utøveren. Erfaringer på egen kropp blir viktigere enn kontekstuavhengige regler og fakta.

Den kompetente – ”In a way I am glad that my analytic approach to chess stymied my progress, because this helped me to see that there is more to skill than reasoning” (1986:25). Med denne uttalelsen poengterer Stuart Dreyfus noe av det som er karakteristisk for det kvalitative sprang frem til kyndighet og ekspertise, at eksperten må utvise en hurtig, intuitiv, holistisk, tolkende og visuell tankegang og adferd og at en langsom analytisk resonering ikke er nok.

Flyvbjerg (2006) omtaler denne fasen hos utøverens adferd som mer flytende og bedre tilpasset den konkrete konteksten. På dette trinnet lærer utøveren av seg selv eller andre, å bruke en hierarkisk, prioriterende prosedyre for beslutningstaking. Dette er utøveren med klare mål for handlingen, og som legger langsiktige planer for handlingene sine. Det er bevisste handlingsvalg som knyttes til de målene utøveren har for handlingene sine. Den kompetente går i motsetning til den avanserte begynner i en situasjon, ikke automatisk i en bestemt rekkefølge, men vurderer løpende hva situasjonen krever og har behov for.

I denne fasen oppstår det et nytt og viktig forhold mellom utøveren og omgivelsene, nemlig engasjement. Den kompetente utøveren føler seg ansvarlig for konsekvensene av valget, fordi dette valget ikke kan gjøres objektivt, men skal gjøres for å kunne handle kompetent. Her har utøveren klare mål og en mer langsiktig plan for sin profesjonelle virksomhet. Utøveren tenker gjennom og gjør bevisste valg med sikte på å nå disse målene. Det dominerende er analytisk rasjonalitet (ibid.).

Den kyndige – frem til dette nivået har utøveren gjort bevisste valg av mål og beslutninger etter å ha reflektert over forskjellige alternativer. Denne fremgangsmåten for beslutningstaking kalles for ”Hamlets modell” Dreyfus og Dreyfus (1986:28). De viser også til at denne prosessen for beslutninger gjenkjennes i mye av den akademiske psykologilitteraturen. Men i motsetning til denne prosessen, er den kyndige utøveren

mer flytende og mindre trinndelt i tid. Den kyndige utøver er dypere involvert i sine handlinger og har utviklet et perspektiv på grunnlag av tidligere hendelser og erfaringer.

Det som preger perspektivet er at det får bestemte trekk ved en situasjon til å stå mer frem og andre til å stå mer i bakgrunnen. Som igjen medfører at nye hendelser og erfaringer endrer de fremstående trekkene, planer og forventinger og dermed handlinger. Beslutninger og valg tas fordi den kyndige utøver har opplevd tilsvarende situasjoner tidligere. Samtidig som den kyndige utøver forstår og organiserer sine handlinger intuitivt, vil de også tenke analytisk og reflektere over hva som skal skje. Dermed vil den kyndige veksle mellom en dypere involvert intuitivitet og en analytisk beslutningstaking (Flyvbjerg, 2006).

Eksperten – etter hvert vil den kyndige utøveren utvikle erfaringer fra forskjellige situasjoner, som angår samme mål og samme perspektiv, men som krever forskjellige beslutninger. Den kyndige kan på et tidspunkt nå et nivå hvor det ikke bare er situasjoner som gjenkjennes intuitivt, men også synkront og som en helhet – de relevante beslutninger, strategier og handlinger (ibid.).

I følge Dreyfus og Dreyfus (1986) er dette nivået det øverste og som defineres som sann, menneskelig ekspertise. De beskriver utøveren med ekspertise som intuitiv, holistisk og synkron, hvor handlingene fremstår som reflekterte og integrerte i et synkront bilde av problemstilling, målsetting, avgjørelser og handling. Deres ferdigheter er blitt en så stor del av dem selv, at de ikke er mer oppmerksom på dem enn på deres egen kropp og sagt med Dreyfus og Dreyfus egne ord; "When things are proceeding normally, experts don't solve problems and don't make decisions; they do what normally works"(1986:31). Her ser vi at den tekniske rasjonalitet gradvis blir avløst av en ekspertise som er basert på reelle kunnskaper, intuisjon, erfaring og taus kunnskap.

Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver et kvalitativt sprang mellom de tre første og de to siste utviklingstrinnene i læringsprosessen. Spranget består i at regeltenkingen blir erstattet med egne erfaringer og intuisjon – logikkbasert handling avløses av erfaringsbaserte handlinger.

2.2 Organisasjonsperspektivet

Fokuset i denne studien er styrerkompetanse i barnehagevirksomheten. Ettersom barnehagen er en organisasjon, ser jeg det som sentralt å se på hva som kjennetegner barnehagen generelt, og hva som er spesielt for barnehagen. Når jeg ønsker å illustrere betydningen av relasjoner i barnehagen, er det relevant å ta utgangspunkt i Senge (1999), Jacobsen og Thorsvik (2002) og Gotvassli (2006).

2.2.1 Kjennetegn på barnehagen som organisasjon

Hva er det karakteristiske for barnehagen som organisasjon? Først og fremst er barnehagen en pedagogisk institusjon som skal tilfredsstillе mange interesser og mange målsettinger (Gotvassli, 2006). I følge barnehageloven skal barnehagen være en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Omsorg og oppdragelse er begreper med store føringer for virksomheten. Egenarten ved omsorgsyrke velger Gotvassli å oppsummere slik: "Å handle sammen med og på vegne av andre vedrørende andres problemer og i utgangspunktet på andres premisser" (ibid:32).

Han trekker blant annet frem at det ikke finnes klare sammenhenger mellom virkemidler og måloppnåelse. Det er ikke mulig å oppgi en metode som entydig fører frem til målet. Å gi presise mål innenfor områder som vennskap, sosial utvikling og gode oppvekstvilkår, er vanskelig. Uklare mål og usikker metodikk gjør barnehagen motsetningsfull og vanskelig å lede. I tillegg til den velkjente konflikten mellom de økonomiske rammebetingelsene og de pedagogiske idealene.

En annen viktig faktor er betydningen de ansattes personlighet har i virksomheten. Barnehagen er en virksomhet hvor ansvarsforholdet er rimelig avklart, men hvor alle ansatte deltar i det samme daglige praktiske arbeidet. Dette gjelder også for styreren som ofte deltar i det daglige pedagogiske og praktiske arbeidet på avdelingene.

Videre belyser Gotvassli (2006) at styreren kan ha en funksjon i forhold til de ansatte som preges av å være *overordnet* internt i barnehagen, *underordnet* i forhold til det administrative leddet og *sideordnet* i det daglige pedagogiske arbeidet.

Personligheten utfolder seg som en del av verktøyet for faget og gjør det nærliggende å privatisere relasjonene. Samtidig som det kan bli utfordrende å forholde seg til

kollegaene på et faglig grunnlag, og ikke et personlig grunnlag. Det personlige og det faglige er så tett sammenvevd at de med letthet kan forveksles (ibid.).

Det viser at styreren befinner seg i spenningsfeltet mellom faglig og personlig tilgang til kollegaene. Det viktigste verktøyet og redskapet styreren har, er altså de ansatte i barnehagen inklusiv seg selv og sitt lederskap. Men hvordan kan styreren skape en virksomhet eller organisasjon som er i utvikling? Videre skal vi se på hvordan barnehagen kan være en lærende organisasjon, med hovedvekt på Senges (1999) fem disipliner.

2.2.2 *Den lærende organisasjon*

Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006) og strategiplanen (Kunnskapsdepartementet, 2007), fastslår at barnehagen skal være en lærende organisasjon; ”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer ” (Rammeplanen, 2006:16). Styreren står sentralt i barnehagen sin organisasjonsutvikling.

Et typisk trekk ved en lærende organisasjon slik Gotvassli (2006) beskriver det, at det skjer endring av mental innstilling, endring av mentale kart og hvordan utfordringer i det indre og ytre miljø oppleves og tolkes. Dette samsvarer også med Senge (1999) sin definisjon av en lærende organisasjon som jeg kommer tilbake til. Endringene er kollektive og berører hele organisasjonen. Å være endringsdyktig definerer jeg som å være løsningsorientert og i stand til å gjennomføre planlagte endringsarbeid i møte med nye utfordringer og krav, samtidig som flere av de ansatte må lære noe og ikke bare en eller noen få.

Dette bekreftes gjennom kompetansestrategien (kunnskapsdepartementet, 2007), der det overordnede målet er å videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Hva legger strategiplanen i begrepet lærende organisasjon? Kompetanse og kvalifikasjon er to begreper strategien viser til og som er de to viktigste forutsetningene for en lærende organisasjon. Slik jeg forstår det når jeg studerer planen er den viktigste faktoren i vektlegging av organisasjonsutvikling og læring knyttet til personalets personlige og pedagogiske kunnskap.

Kunnskapen blir her primært et resultat av en sosial og kulturell prosess, i et relasjonelt perspektiv. Dette perspektivet blir knyttet til samhandling i praksissituasjonen innenfor bestemte historiske, sosiale og kulturelle rammer. Dette støttes igjen hos Wadel (2004) som viser til en femte disiplin som basis for de andre disiplinene, nemlig relasjonell tenkning. Det medfører at den enkelte barnehage som organisasjon må i større grad utnytte sin egen utviklingskapasitet. Barnehagen sitt fokus til omstilling og endring, evnen til å skape nye erfaringer, kunnskap og perspektiver må relateres til egen praksis. En forutsetning vil her være at de ansatte i barnehagen må være omstillingsdyktige.

I følge Wadel (2004) er læring i organisasjoner noe som lenge har vært anerkjent å forekomme, mens lærende organisasjoner er noe helhetlig og noe som kanskje er mer en målsetting enn noe som faktisk forekommer. En lærende organisasjon er derfor slik Wadel beskriver, en organisasjonsform. Hvordan kan barnehagen skape en lærende organisasjon? Gjennom Senges (1999) fem disipliner, belyser jeg noen prosesser og områder som er viktige forutsetninger for å kunne bli en lærende organisasjon.

Peter M. Senge (1999) var den første som innen teoriutvikling brukte begrepet den lærende organisasjon, gjennom sin bok "The fifth discipline: the art and practice of learning organization" (1999). Senges beskrivelse av begrepet "disipliner" er blant annet at der er et sett teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk (1999). Dette forstår jeg, slik også Wadel (2004) viser til, at det handler ikke bare om noen teorier, men også om hvordan organisasjonen kan praktisere teorier.

Senge (1999) er spesielt opptatt av at vi har vanskelig for å forstå hvordan organisasjonen fungerer. Dette argumenterer han med at vi er bundet opp i etablerte mentale bilder, fordi vi ikke forstår de langsiktige virkningene av det som skjer i sosiale systemer. I følge Senge forstår vi bare delvis og vi mistolker ofte det som skjer fordi organisasjoner sjelden opptrer "logisk" på kort sikt.

Den lærende organisasjon er slik Senge (1999) beskriver en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Han flytter fokus fra erfaringsbasert læring til forventningsbasert læring, fra opplevelser i fortiden til fremtidsrettede visjoner. Den "kreative spenning" skal stimuleres og som kan nås når

en fremmer dynamikk og frihet på arbeidsplassen. Forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon skildrer han gjennom fem sentrale forhold.

Personlig mestring – den enkeltes persons evne og vilje til å lære. Den enkelte må stå i fremtiden og se på det en gjør i dag, bygge både på fornuft og intuisjon og vurdere den utviklingen en ønsker opp mot ressurser som det krever. Personlig mestring innebærer at den enkelte har selvdisiplin til å utvikle seg gjennom å lære nye ferdigheter eller kunnskaper.

Mentale modeller – den forståelse som blir utviklet når vi får opp til overflaten og tester de grunnleggende oppfatningene arbeidet vårt bygger på. Alle mennesker har mentale modeller som ligger dypt forankret i våre antakelser, og som preger våre virkelighetsbilder og tenkning omkring virkeligheten. Den enkelte må utvikle sin evne til å vurdere kritisk hvordan tenkningen preges av slike mentale modeller, og ta stilling til om slutningene man trekker om virkeligheten, er i samsvar med hvordan virkeligheten faktisk ser ut.

Felles visjoner – felles mening med den kollektive innsatsen. Organisasjoner må skape en felles visjon for hvordan fremtiden skal se ut. Dette er viktig for å skape oppslutning omkring organisasjonen, samtidig som det skal inspirer ansatte til å yte og utvikle kompetanse gjennom læring.

Teamlæring – grupper som gjennom dialog reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlemåter. For at den enkelte skal kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon, og utvikle sin læringshorisont, er det viktig at man jobber i grupper. Det er viktig at forholdene legges til rette for en åpen dialog i gruppene, der man kan stole på hverandre, og utveksler informasjon slik at man kan lære av hverandre.

Systemtenkning – den helhetlige tenkning en må bruke for å forstå sammenhenger i egen organisasjon. Derved kan man se sammenhenger mellom ulike hendelser og aktiviteter, slik at man kan avdekke årsaker bak de effekter man observerer.

Systemisk tenkning er i følge Senge (1999) den viktigste av de fem disiplinene for å fremme læring i organisasjoner. Det er den helhetlige tenkningen som binder sammen de fire andre disiplinene til en enhet av teori og praksis. Uten denne systemtenkingen har man ingen mulighet til å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper

inn i hverandre, samtidig som systemtenkning får frem hvordan de ulike forholdene er gjensidig relatert til hverandre.

Noe av det sentrale i Senges teori slik Roald (2000) belyser, er den forventningsbaserte læring, det å se fremover, og ikke bakover. Der tidligere teoretikere ser tilbake retter Senge blikket fremover mot en forventningsbasert utviklingsprosess. Det andre er at Senge ser utover, ikke innover. Organisasjonen omfatter først og fremst mennesker, ikke system og handlinger. Det er det dynamiske forholdet mellom kontekst og personer, og viljen til å skape noe som preger læringsprosessen. Det tredje sier han, er den systemiske måten å se ting på, at medlemmene i organisasjonen ikke kan unngå et helhetlig ansvar, som igjen representerer et brudd med mer rasjonelt orientert byråkratimodeller der faste personer eller grupper har ansvar for faste kompetanseområder (ibid.).

Dette underbygger tidligere nevnte utsagn om at det viktigste verktøyet lederen har er menneskene i organisasjonen. Men uten en dypere forståelse for kulturen i organisasjonen og de systemiske faktorene, er det sannsynlig at utviklingen får andre konsekvenser enn de planlagte. Videre skal jeg vise til noen av de faktorene som kan hindre eller skape læring i organisasjonen.

2.2.3 Faktorer som fremmer og hemmer læring i organisasjoner

Som vist til over i kapittel 2.2.1, er enkeltindividene det grunnleggende i alle organisasjoner. Det er enkeltindividenes atferd som er avgjørende for organisasjonens produktivitet og effektivitet. Wadel (2004) viser til fire faktorer som kan hindre en organisasjon i å bli lærende: det første er manglende læringsforhold som sosiale relasjoner der medarbeidere lærer og lære fra seg. Det andre er et manglende utviklet system i organisasjonen for hvordan en lærer i fellesskap. Det tredje er en læringshindrende arbeidskultur hvor arbeidsdelingen er for sterk, at det er vanskelig å skape læringsforhold på tvers av fagområder. Det fjerde er en manglende samsvar mellom læring i forhold til det en holder på med selv og læring om organisering av organisasjonen (ibid:71).

Andre faktorer som kan fremme eller hemme læring i organisasjoner kan være av strukturell karakter. Jacobsen og Thorsvik (2002) påpeker at vi må lete etter de

strukturelle forholdene som skaper de atferdsmønstrene som fremmer læring. De viser til at læring i organisasjoner er et atferdsmønster i organisasjonen som utgjøres av de formelle strukturer, samt kulturen og de maktforhold som preger organisasjonen.

Et sentralt trekk ved all formell struktur er arbeidsdeling og spesialisering. I følge Jacobsen og Thorsvik søker ansatte i organisasjoner etter problemer og løsninger innenfor det område som strukturen definerer er relevant for den enkelte. Den enkelte medarbeider ser det som den forventer, ut fra sin posisjon i strukturen (ibid.).

Men strukturen kan også medvirke til at det ikke nødvendigvis blir en sammenheng mellom det en person sier, og hva de faktisk gjør. Prosedyrer og regler kan være en faktor som begrenser ønsket om å endre atferd. For eksempel i organisasjoner som bruker en utstrakt bruk av regler, rutiner og formelle prosedyrer, slik at mye av oppmerksomheten vil være knyttet til om de ansatte anvender reglene og følger rutinene på riktig måte. Her blir altså måten en gjør ting på viktigere enn resultatet av det en gjør.

Et paradoks, påpeker Jacobsen og Thorsvik (2002), er at rutiner og prosedyrer kan være et hinder for læring. Erfaringer fra tidligere nedfelles i regler, rutiner, arbeidsdeling o.l, og blir på den måten organisasjonsstrukturens formelle hukommelse. Som eksempel viser de til at ulike hendelser klassifiseres i henhold til et regelverk, som også angir hvordan de enkelte hendelsene innenfor de ulike kategoriene skal håndteres. Derfor kan rutiner, regler og prosedyrer som er et resultat av læring også hemme læring (ibid:341).

Videre påpeker Jacobsen og Thorsvik (2002) at det ikke er noen automatisk sammenheng mellom individuell atferd og organisasjonens atferd. En person kan få ny læring og endre sin atferd uten at organisasjonen gjør den til en organisatorisk handling. Styreren legger rammene for hva de ansatte gjør, og kan dermed hindre at ny atferd blir organisasjonens praksis. Men hvilke faktorer fremmer læring i organisasjoner?

Viktige faktorer som trekkes frem for å fremme læring i organisasjoner er blant annet at virksomheten bør være "flat", med så lite innslag av hierarki som mulig. Dette samsvarer rimelig med barnehagen som defineres av Gotvassli (2006) som "flat struktur". Betydningen av å ha flat struktur er at læring kan foregå der ting skjer, det er de som er på produksjonsplanet som ser hva som må gjøres, og ikke en som sitter lenger oppe i hierarkiet. Andre fordeler med å ha flat struktur er at beslutningsmyndigheten kan bli desentralisert til selvstyrte grupper. Hvor gruppene kan få frihet til å tenke

kreativt rundt erfaringer og selv skape ny læring. Dette samsvarer også med den avdelingsvise inndelingen som oftest forekommer fremdeles i barnehagen, hvor pedagogisk leder har ansvar for sin avdeling.

Den andre viktige faktoren som Jacobsen og Thorsvik (2002) trekker frem, er at andelen skriftlige regler og rutiner holdes til et minimum. At resultatet blir viktigere enn hvordan jobben utføres. Dette kan være utfordrende i barnehagen som i forhold til oppdragelsesperspektivet er avhengig av en del regler og gode rutiner, som er viktig at alle ansatte følger. Den tredje viktige faktoren er at arbeidet bør i mindre grad defineres som ”jobber”, men mer som roller en skal fylle i organisasjonen. Dette er med på å skape overlappende oppgaver som kan bli ivaretatt fra ulike synspunkter avhengig av definisjonen av rollen. Den fjerde faktoren er vektleggingen av en horisontal kommunikasjon.

Kjennetegn på en lærende organisasjon, er slik Jacobsen og Thorsvik (2002) påpeker, en organisasjon med en fleksibel kultur. En kultur som oppmuntrer til fri og åpen diskusjon, toleranse for ulike synspunkter og aksept for ulike meninger. Kjennetegnene på kultur er at normer og verdier og grunnleggende antakelser er internaliserte, det vil si at den enkelte medarbeider oppfatter de som sanne.

Hvilken kompetanse personalet besitter, hvilken kultur som råder og hvilken organisering og arbeidsmåter som er utviklet, er ulikt fra barnehage til barnehage. Grunnsteinen i en barnehagekultur påpeker Gotvassli (2006), er menneskene som arbeider der, deres evne til relasjonsbygging, trygghet, og tillit, og hva de retter oppmerksomheten mot og ser på som viktig. For de ansatte er verdiene internalisert og tatt for gitt, men de kan synliggjøres gjennom måldebatt, konflikter, trusler fra omgivelsene eller andre kritiske hendelser. Som igjen medfører en bevisstgjøring av de grunnleggende verdiene. Selv om disse forholdene kan være vanskelig å avdekke, er de i følge Gotvassli (2006) svært avgjørende for organisasjonen og en viktig del av dens grunnlag. Disse forholdene blir ikke diskutert like ofte som mer påfallende og synlige forhold som personaltetthet og barnegruppen. Dette til tross for at de kulturelle forholdene er faktisk viktigere, fordi de skaper det følelsesmessige miljøet barna oppholder seg i (ibid.).

2.3 Barnehagestyrer

Strand (2007) viser til Adizes modell når han drøfter hvordan ledere kan påvirke organisasjonen. Før jeg går videre for å belyse modellen vil jeg kort trekke frem igjen barnehagelovens beskrivelse av styrerrollen, som sier at styrer er barnehagens pedagogiske, administrative og personalleder. Det er innenfor disse tre områdene de forskjellige funksjonene skal plasseres. Hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder ligger i styrerfunksjonen?

For å vise til noen av de ulike arbeidsoppgavene som styrer utfører, har jeg valgt å lage en modell som skiller mellom de pedagogiske, administrative og personaloppgaver.

Pedagogiske arbeidsoppgaver:	Administrative arbeidsoppgaver:	Personalarbeid:
Planlegge utviklingsarbeid Evaluering Observasjon Organisering Være oppdatert	Planlegge, delegere, ta beslutninger Lage rutiner, møteansvar Timelister/fraværslister, lønn Skaffe vikar. budsjett Foreldresamarbeid Samarbeid med andre etater Vedlikehold av bygg og uteareal Sikkerhet, Lovverk/jus Handle/innkjøp markedsføring Inntak av barn	Planlegge Veilede Motivere Utvikle trivsel Forebygge Medarbeidersamtaler koflikthåndtering

Figur 1. Arbeidsoppgaver og ansvarsområder for barnehageledere

Men hvordan kan ledere påvirke organisasjonen? Gjennom fire funksjonelle områder viser Strand til at ledere har handlingsveier og teknikker og hvordan de kan bidra til påvirkning i organisasjoner. Funksjonsmodellen bygger på ideen om at organisasjonstyper og ledelsesoppgaver kan deles inn i fire funksjonelle områder, hvor ledelse kan måles mot ivaretagelse av organisasjonens behov på disse fire områdene.

2.3.1 *Produsentfunksjonen*

Strand (2007) definerer produsentfunksjonen som den delen av virksomheten som preges mest av målsetting og måloppnåelse, for produksjon. Spørsmålet her blir

hvordan styrer kan bidra til å oppfylle produsentfunksjonen, hvordan kan styrer bidra til at barnehagen når sine mål for virksomheten. Gunstige betingelser som bør ligge til grunn for en best mulig måloppnåelse, er når organisasjonen har enkle og lett registrerbare mål. Når det er stor enighet om mål, og når der er god kunnskap om hvordan de kan oppnås, oppfylder styreren produsentfunksjonen (ibid:456).

Det er en relativt allmenn forståelse av at ledelse skal påvirke resultater og stå ansvarlig for dette. Samtidig som mål er viktige for organisasjoner er de også styrende for individet. Sammenhengen med dette påpeker Strand, kan være at mål retter oppmerksomheten mot handling, mobiliserer til resultat, skaper utholdenhet og vedvarende innsats og motiverer til å tenke taktisk på hvordan en kan oppfylle målene. En viktig del av lederfunksjonen er å være pådriver og dirigent. Pådriveren er en logisk problemløser som håndterer tidsfrister og stress på en god måte og som er personlig motivert for å oppnå resultater. Dirigenten er flink til å motivere andre, delegere, legge planer og setter mål. Gjennom sin forskning har han også funnet at oppgaven med å sette mål og oppnå resultater blir rangert høyest av de fleste ledere, både i privat og offentlig sektor.

2.3.2 *Administratorfunksjonen*

Den administrative lederrollen i barnehagen består først og fremst av rutinehandlinger, programmerte beslutninger, iverksette forskjellige former for vedtak og holde orden på ulike skrivarbeid (Gotvassli, 2004). I følge Strand (2007) skal administrasjonen ivareta byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til strukturelle rammer rundt virksomheten. Strand er opptatt av at administratoren fungerer best i det hierarkiske byråkrati. Han er også opptatt av å se begrepet administrasjon i en litt bredere betydning enn å utføre rutinemessige oppgaver, han viser til at det handler både om å drive og å utforme og endre systemer som virker atferdsregulerende. Videre påpeker han at ordet kontroll er sentralt i denne sammenhengen. Dette forklarer han med at det er grunnleggende for alle deltakere i en organisasjon å ha følelse av kontroll over de umiddelbare omstendighetene en arbeider under og forutsigbarhet om framtiden. En annen viktig faktor han viser til er grunnforestillingen om at organisasjoner er bevisst utformet, viljestyrte systemer og hvor kontroll sammenstilles med rasjonalitet En god

administrasjon har orden og forutsigbarhet i organisasjonen og lar ikke tilfeldighetene rå. Andre viktige verdier vil være slik Strand belyser; stabilitet - kontinuitet og kontroll.

Lederfunksjonen er å være overvåker og koordinator og målet er at verden skal være ordnet, disiplinert og forutsigbar. I følge Strand vil det i tillegg til formalisert kontroll gjennom regler og rutiner være viktig at lederen også utøver kontroll gjennom ritualer og symbolske handlinger som å være til stede på møter, gjennomgå rapporter og vise interesse for detaljer. På den måten signaliserer ledelsen at den har innsikt og oversikt og dermed kontroll. Det er derfor en stor utfordring under administrasjonsfunksjonen å kunne vurdere hensiktsmessigheten av de systemene som en gang er lagt til rette.

2.3.3 Integratorfunksjonen

I følge Strand (2007) betyr ordet *integer* "hel", og å integrere kan bety å gjøre det nødvendige for helheten, en funksjon en leder kan ha i en gruppe (ibid:483). De tekniske samordningsmekanismene er ikke nok alene til å gjøre organisasjonen effektiv eller å sikre innsats fra den enkelte i et lengre perspektiv. Integratorfunksjonen retter oppmerksomheten mot medarbeiderne. Ledere kan ha stor påvirkning på hvordan den enkelte opplever arbeidet og organisasjonen, samtidig som de bedømmes i høy grad av medarbeiderne etter sin dyktighet på psykososiale felter. En viktig forutsetning for å kunne lykkes, er et godt arbeidsmiljø og en sterk kultur. Mulighetene ligger i de sosiale og menneskelige komponentene.

Integratoren har fokus på bygging av felles kultur, felles språk og symbolbruk og introduksjon og sosialisering av nye medarbeidere inn i fellesskapet. Gjennom symbolvirkemidler kan ledelsen påvirke uttrykket for kulturen og de daglige tolkningene av verden og på den måten styrke den felles referanserammen og påvirke de emosjonelle orienteringene blant medlemmene. Strand belyser at symboler er gjenstander, handlinger, begreper eller språklige uttrykk som er flertydige og som vekker følelser eller maner til handling. En kan da si at integrasjonsfunksjonen også er en vedlikeholdsfunksjon, samtidig som en også kan tenke forandring og utvikling.

Strand vektlegger tre trekk ved atferden til ledere, som antakelig kan fylle integrasjonsfunksjonen på en god måte. Det første er at ledere må tørre å stå fram og være symboler på viktige ting i organisasjonen, ikke være redd for eksponering og

kritikk, ikke redd for å gå inn i vanskelige saker. For det andre gjelder det ledere som tør å gå inn i tette relasjoner med folk, og forstår betydningen av samtaler, være inkluderende, se verdien av å bygge relasjoner, være oppmerksom og klarer å vise følelser i relasjoner. Det tredje er den som er opptatt av å utnytte og utvikle medarbeidernes kompetanse med minst mulig styring, være en god veileder og hjelper.

Videre påpeker Strand at denne typen styring ikke kan erstatte styring og funksjoner i de andre områdene produksjon, administrasjon og entreprenørskap men gripe inn i dem og skaper forutsetninger for at en kan lykkes på andre områder.

2.3.4 *Entreprenørfunksjonen*

Å skape visjoner og forfølge dem gjennom strategisk ledelse og kreative løsninger blir sett på som entreprenørens hovedoppgave. Entreprenører utfordrer omverden, de har et aktivt forhold til risiko, og de gjør grep som ikke nødvendigvis samsvarer med det organisasjonen er vant til å verdsette. Strand (2007) viser til at entreprenørfunksjonen går ut på aktivt å holde oppsyn med og bearbeide omverden med sikte på en heldig tilpassing, skape nye muligheter ut fra egne forutsetninger, og dermed sikre langsiktig overlevelse for organisasjonen.

Denne lederfunksjonen har et sterkt fokus på omgivelsene, og forandring som kan få innvirkning på organisasjonen. Strand påpeker betydningen av at om en har tidsperspektiv og anerkjenner at det foregår forandring som skaper betingelser og nye muligheter må en ta vare på denne funksjonen. Det handler om å skape seg legitimitet og være i samsvar med de verdimessige vurderingene i miljøet. Ledelsens funksjon blir å skaffe seg handlingsrom og tilegne seg nødvendige ressurser. Entreprenøren er risikovillig, tørr å ta sjanser og på den måten utfordrer de omverden og får en synlig rolle.

Entreprenørskap kan også knyttes til mer kreative prosesser som har som formål å fremme utvikling og innovasjon. Dette kan være prosesser som har med læring, imitasjon og kopiering fra andre. Kreativitet og nyskapning har i følge Strand to grunnleggende forutsetninger: at det finnes et uttrykt behov for forandring, og at det kan etableres en sosial situasjon der usikkerhet og risiko kan transformeres til ny erkjennelse og forpliktende valg (ibid.).

2.4 Kompetansebegrepet

Gjennom studietiden som førskolelærer investerer studentene flere år på å utvikle en bestemt form for profesjonelle kompetanser. Når denne studien tar for seg styrerfunksjonen og styrerkompetanse er det den profesjonelle kompetanse studien skal si noe om. Studien undersøker blant annet forholdet mellom de kravene som stilles i styrerrollen som profesjonsutøver på den ene siden og de faglige kompetanser styreren besitter på den andre siden.

Å forsøke å finne en samlet definisjon på begrepet, er ikke studiens formål. Denne studiens hensikt er å se på noen forhold som kan påvirke og være avgjørende for styrerens kompetanseutvikling. Nygren (2004) deler betingelsene som bestemmer og påvirker bruken og utviklingen av en kompetanse, inn i to hovedkategorier: indre og ytre betingelser. De indre betingelsene er de som har med personens intellektuelle og emosjonelle psykiske prosesser. De ytre betingelsene har med den sosiokulturelle og materielle konteksten som kompetansen skal utvikles i eller brukes innenfor. Både de indre og de ytre betingelsene utgjør de utsnittene av den virkeligheten som styreren er mer eller mindre avhengig av for å kunne omsette sin kompetanse i handling. I sin styrerfunksjon foregår det en utveksling mellom den indre og det ytre når styreren utfører sin virksomhet. Disse betingelsene kan derfor ikke forstås hver for seg, men som deler i en dynamisk helhet.

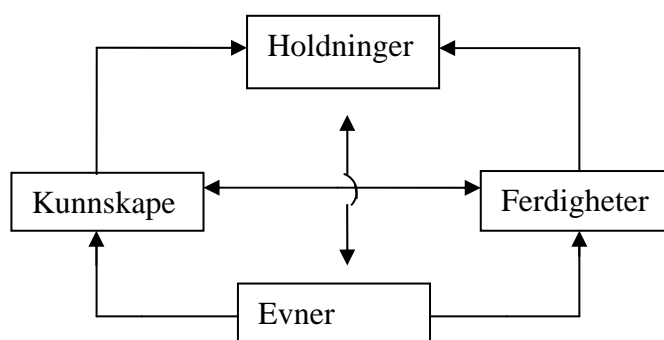
Nordhaug (2004) er den av forfatteren som i størst grad har et analytisk, pragmatisk og handlingsrettet forståelse som bygger på at kompetanse er et potensiale og utgjør en kritisk ressurs i organisasjonen, som er relevant når jeg skal se på kompetanse i et organisasjonsperspektiv. Nygren (2004), Jensen (2002) og Lai (2004) derimot går dypere i de menneskelige ressurser når de redegjør for begrepet i det sosiokulturelle perspektiv. Alle forfatterne jeg viser til her, redegjør for kompetanse som en indre prosess og en ytre prosess. For å samle de felles perspektivene som disse forfatterne viser til, har jeg valgt å bruke begrepene ressurs og prosess. Ressurs er knyttet til den indre betingelsen, og prosess er knyttet til den ytre betingelsen. I det følgende redegjør jeg for tilnærminger til kompetansebegrepet som er relevant for å forstå styrernes beskrivelse av kompetansesituasjonen.

2.4.1 kompetanse som ressurs – det indre perspektiv

En funksjonell tilnærming til kompetanse tar utgangspunkt i et ressursperspektiv. Individene har ressurser som de vil møte utfordringene med. Kognitive teorier har fokus på individets tenkning og kunnskap. Denne forståelsen bygger på at kompetanse er noe i mennesket, som man har (Dysthe, 2001).

Nordhaug (2004) viser til en begrepsmodell som består av tre hovedelementer: kunnskaper, ferdigheter og evner. Kunnskap beskriver han som ulike former for informasjon som er mer eller mindre organisert hos individet, ferdigheter som kapasiteter til å handle på bestemte måter, som å utføre konkrete oppgaver, og evner som medfødte, potensielle kapasiteter til å utvikle ferdigheter eller kunnskaper. Videre påpeker han at utøvelse av ferdigheter ofte krever at både bestemte kunnskaper og evner er til stede på forhånd. Nordhaug velger ikke å inkludere begreper som holdninger og motivasjon i kompetansebegrepet og begrunner det med analytiske årsaker.

På den annen side hevder Lai (2004) at holdninger er en viktig komponent i kompetansebegrepet og begrunner dette med at holdninger påvirker direkte hvordan oppgaver utføres, og er derfor en viktig indikator for om en person er kompetent eller ikke.



Figur 2. Sammenhenger mellom ulike kompetansekompener (Lai, 2004:52).

Lai viser her at kompetansebegrepet består av forskjellige komponenter som inngår i kompetansebegrepet. Videre beskriver hun komponentene som *kunnskaper* om ”å vite”, *ferdigheter* om ”å kunne gjøre”, mens *evner* viser til grunnleggende egenskaper og forutsetninger i form av blant annet personlighet og mentale ressurser. *Holdninger* som oppgaver, produkter og tjenester, kunder og klienter, er spesielt viktig i omsorgsyrker med utstrakt grad av menneskebehandling. Hun påpeker samtidig at komponentene vil gli over i hverandre og sammen gi et meningsfullt uttrykk for en persons kompetanse. Ser en dette mot styrerfunksjon, vil en i stor grad se om styreren er kompetent, ikke bare i forhold til kunnskaper og evner, men også i forhold til hvilke holdninger hun har til de ulike oppgavene.

Styrerfunksjonen har en stor grad av menneskebehandling og er kanskje den viktigste delen av arbeidet. Det utfordrer det analytiske arbeidet med kompetansebegrepet slik Nordhaug (2004) påpeker. Det kan derfor være interessant å se på Jensen (2002) som fremstiller den personlige kompetanse som ”kompetence i dybden” og ”kompetence i bredden”.

Med kompetanse i dybden viser Jensen til den personlige dimensjonen av kompetanse. Jensen er opptatt av hvor den menneskelige kompetansen befinner seg, og viser da til to viktige aspekter: ”det utfoldede aspekt/potensialerne og det utfoldende aspekt/præstasjonerne” (2002:105). Det vesentlige ved disse to aspektene er den samhandling de har. Videre viser hun til tre planer som utgjør en sammenfatning av potensialene og prestasjonene: handleplanet, kunnskapsplanet og meningsplanet. Kort oversatt beskriver hun handlingsplanet som ferdigheter og prestasjoner, kunnskapsplanet som refleksjon og viten og meningsplanet som identitetsmessige potensialer –selvet.

De tre planene er i bevegelse med hverandre, hvor de påvirker og påvirkes av hverandre i læringsprosesser som sikter mot en kompetanseutvikling. Jensen uttrykker dette gjennom en modell hun omtaler som ”kompetansematrixen”, som vist til under.

I bredden	Faglig kompetanse	Forandrings- Kompetanser	Sosiale- kompetanser
I dybden			

Handleplan			
Kunnskaps- /Refleksivt plan			
Selv-/meningsplan			

Figur 3. Kompetansematrixen (Jensen, 2002:40).

Som figuren viser, så består kompetanser i bredden av tre kjernekompetanser, faglig-forandrings- og sosiale kompetanser. Faglig kompetanse forstås som grunnlaget for kunnskap og innsikt, å innhente viten, skape og bearbeide viten, samt omfortolke og forholde seg til viten. Forandring kompetanse handler om hvor omstillings og endringsdyktig en er. Og sosial kompetanse forstås som evnen til å inngå og skape relasjoner og kunne dra nytte av relasjonene. Jensen påpeker at disse tre områdene er grunnlaget for at et menneske kan klare seg faglig og sosialt i et moderne samfunn.

Matrixen har som formål å være et redskap i analysen av hvilke planer som er på spill og hvordan potensialet hele tiden er i samspill med prestasjonene. I lys av denne tankegang påpeker Jensen at det ikke er nok å utvikle ferdigheter eller kvalifikasjoner uten refleksivitet og erfaringer i å bruke disse ferdighetene. Mens selvplanet og meningsplanet er både en forutsetning for og skapt av kompetanseutførelsen. Det betyr at de personlige ressurser danner bakgrunnen for at individets kompetanser kan utføres i konkrete prestasjoner (ibid:39).

Nygren (2004) viser til det som kalles læringstransfer når han omtaler kompetanse i en individuell prosess. Utvikling av profesjonelle handlingskompetanser må sees på som en prosess over tid. Han beskriver det som en prosess hvor de profesjonelle kompetansene utvikles gjennom at personen kan "bære" med seg erfaringer eller deler av kompetansen i et praksisfellesskap til et annet. En slik overføring, altså at noe som er lært i en situasjon, kan overføres til en annen, er læringstransfer. Videre påpeker han at hvis det er riktig at deler av en kompetanse er situert i individets kropp og kan overføres og brukes i en annen kontekst, forutsetter dette at individet over tid tar i bruk forholdsvis avanserte kognitive og emosjonelle prosesser som en nødvendig del av læring (ibid:51). Det vil innebære at det kan være vanskelig å se på kompetanseutvikling

løsrevet fra de individuelle prosessene som de kognitive, emosjonelle, holdninger og meninger som både Jensen (2002) og Lai (2004) viser til.

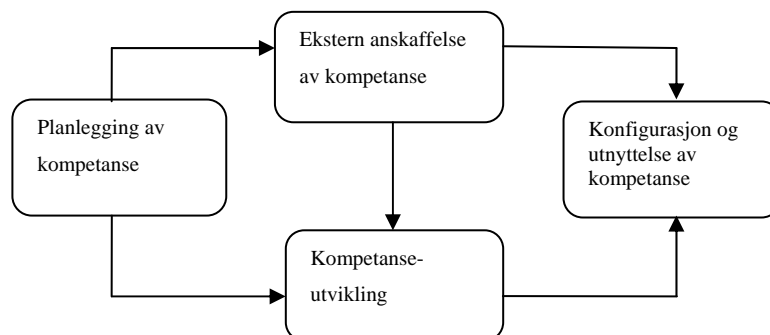
2.4.2 *Kompetanse som prosess – det ytre perspektiv*

I denne tilnærmingen sees kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv. Nordhaug (2004) påpeker at kompetanse er en sosialt skapt virkelighet og i stor grad et resultat av samfunns- og organisasjonsforankrede normer, og forandres med disse. Det medfører at kompetanse som begrep er utfordrende og vanskelig å kategorisere ut fra gitte normer. Videre påpeker han at utgangspunktet for kompetanseutvikling er en oppfatning av at all utvikling av kompetanse har med læring å gjøre. I definisjonen av læring viser Nordhaug (2004) til en prosess som fører til endringer i en eller flere av dimensjonene kunnskap, ferdigheter, kognitive evner, holdninger og andre personlighetsrelaterte faktorer.

I følge Engh (2004) er forståelsen av kompetanse, begrenset hvis man ikke ser begrepet i et samfunnsperspektiv. Samfunnet vil i stor grad avgjøre hva slags kompetanse som er nyttig, og hva som verdsettes. Kompetanse og læring forstås som sosialt konstruert, noe som utvikles gjennom samhandling. Det er altså de kulturelle og kontekstuelle vilkårene som ligger til grunn for læring og utvikling. Dysthe (2001) viser til at kompetanse er noe som finner sted i et praksisfellesskap. Det kan altså ikke sees løsrevet fra sammenhengen den inngår i. All handling er situert, eller finner sted, i sosiale praksiser, slik at handlinger og praksiser konstituerer hverandre. Prosesser som genererer kompetanse beskriver Nygren (2004) som dobbelt situert; de er situerte både i personens indre psykologiske prosesser og i de sosiale og kulturelle omgivelsene.

Et annet viktig fokus i denne studien er spørsmålet om hvordan kompetanse kan utvikles. Studien vil se på forholdet mellom styrers egen kompetanse og kompetansekrav i styrerfunksjonen. Kompetansebegrepet blir i denne studien både belyst i forhold til et organisasjonsperspektiv og som noe som er forankret hos enkelte. I et organisasjonsperspektiv må en i følge Nordhaug (2004) se på kompetanseutvikling som en kompetanseprosess. I tillegg til å utvikles må kompetanse planlegges, anskaffes, konfigureres eller organiseres, og utnyttes. Disse fasene utgjør til sammen det Nordhaug kaller kompetansekjeden. Videre beskriver han elementene i kjeden som faser i en

kompetanseprosess hvor fasene bygger på hverandre. Evalueringer som blir gjort i den enkelte fase, kan få konsekvenser for hvordan oppgaver utføres i de øvrige fasene (ibid:34).



Figur 4. Kompetansekjeden (Nordhaug, 2004:34).

Nordhaug argumenterer for at det ikke er nok å utvikle ny og eksisterende kompetanse på ulike områder i en organisasjon, hvis en ønsker å nå de mål som settes opp. Kompetanseutvikling er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for en bedre total ressursanvendelse i organisasjonen.

2.4.3 Mellom individ og organisasjon

Innledningsvis argumenterer jeg for å utforske kompetansebegrepet både på et organisatorisk nivå og på individnivå. For å vise betydningen av å se på kompetanse i en slik todeling, viser jeg til Nygren (2004) som påpeker at kompetanse er dobbelt situert – at de indre psykologiske prosesser kan vanskelig løsrives fra de ytre sosiale og kulturelle omgivelsene.

Videre fastslår Nygren at for å forstå hva en kompetanse er og hvordan den utvikles, må man se den i sin sammenheng. En må altså se kompetanse i forhold til konkrete personer og til de oppgaver som personen kan mestre ved hjelp av den. Han beskriver videre at menneskelig kompetanse kan ikke forstås hvis vi ikke samtidig vet hva den rettes mot, hva den skal brukes til (Nygren, 2004). Hvis en bare skulle se på kompetanse i et kognitivt rasjonalistisk perspektiv eller bare i et fenomenologisk, humanistisk realistisk perspektiv, kan en gå glipp av viktige dimensjoner ved kompetansebegrepet som ligger imellom disse to perspektivene.

Som styrer vil en kanskje ikke klare å ha fokus på denne tosidigheten til en hver tid i en kompetanseutviklingssituasjon, men den kan ha stor betydning som en overordnet ramme for prosessene.

2.5 Oppsummering

Den teoretiske rammen viser et komplekst samspill mellom individ, læring og kontekst. Gjennom redegjørelsen av de forskjellige læringsteoriene viser jeg at det finnes flere former for læring og at ulike fenomener krever ulike forklaringer. Utgangspunktet for denne studien er at forutsetningene for læring og utvikling består av forholdet mellom de indre psykologiske prosesser og den situerte læring. Noen læringsformer innebærer tilegnelse av kunnskap, mens andre innebærer tilegnelse av ferdigheter. Dette kommer også til uttrykk gjennom kompetansebegrepet som jeg har valgt å dele mellom ressurs og prosess. Læring foregår både som en kognitiv individuell prosess og som en interaksjon med andre.

Det teoretiske rammeverket skal gi grunnlag for en helhetlig forståelse av de læreprosesser som ligger i en kompetanseutviklingsprosess hos styreren. Nygren (2004) påpeker at menneskelig kompetanse ikke kan forstås hvis vi ikke samtidig vet hva den rettes mot eller hva den skal brukes til. Ved å dele kompetanseforståelsen inn i perspektivene ressurs og prosess, kan en gå mer i dybden av kompetanseutviklingsprosesser samtidig som en belyser styrerens kompetansesituasjon.

Den sosiokulturelle og materielle konteksten som kompetanse skal utvikles eller brukes innenfor vil stå sentralt i studien. Når jeg velger å ta med det behavioristiske læringsperspektivet, er det for å se nærmere på hva som kan være motivasjonsfremmende for styreren. Ved å se på det kognitivistiske læringsperspektivet, kan jeg se på de forhold som styreren selv er aktiv og bidrar i sin læringsutvikling. Fellesskapet er et viktig begrep i styrerens kontekstuelle læringsmiljø. Ved å se på styrerens interaksjon med de andre, kan en si noe om sammenhengen med hva som blir lært og hvordan.

Styrere utvikler sin kompetanse gjennom praksiserfaringer. Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver utviklingen fra usikre yrkesutøvere som har tro på teoretiske oppskrifter, frem til kyndige og erfarne yrkesutøvere der intuisjon og erfaringer står sentralt i å løse

problemer og fatte beslutninger. Dette kan henge sammen med den situerte læringsforståelsen bidra til å belyse styrerens kompetanseutviklings prosess.

Kognitivistene ser intuisjon hovedsaklig som noe irrasjonelt, som gjetning og som noe alle mennesker bruker i det daglige. Mens Dreyfus og Dreyfus (1986) viser at intuisjon stammer fra erfaring på egen kropp og at ferdigheten slik er blitt en del av dem selv, at de ikke er mer oppmerksom på den enn på egen kropp. Og som Flyvbjerg (2006) påpeker er kanskje et av kognitivistenes store problem, at de ikke kan redegjøre for intuisjon og kan derfor ikke innarbeide menneskets beste prestasjoner i sine modeller, men kun de regelbaserte. Kognitiv læring i denne studien vil også ha begrenset effekt dersom den ikke knyttes til handling.

Samtidig som kognitivismen utelater de sosiale forholdene, konteksten og den enkelte individ sin aktive innflytelse på sin egne læring, har den situert læringsperspektiv et problematisk fravær av viktige individuelle indre emosjonelle og kognitive prosesser. Det er et stort sprang mellom kognitivistenes ensrettede fokus på de mentale tankeprosesser og Dreyfus og Dreyfus (1986) femtrinns modell som hovedsakelig vektlegger de prosesser som ferdigheter utvikles gjennom i praksis. På en annen side viser Dreyfus og Dreyfus sin modell at vesentlige aspekter ved ferdigheter blir tilsidesatt eller behandlet på en overfladisk måte, som for eksempel de indre psykiske prosesser som skapes i de sosiale relasjonene og i de konkrete kontekstene i løpet av læringsprosessen.

Dreyfus og Dreyfus gir viktige innspill til å se på den praktiske erfaring styreren utvikler sin kompetanse gjennom. Er det tilstrekkelig med bare praktisk erfaring? Hva er gode læringssituasjoner og hvordan kan styreren skape slike forhold? Jeg skal ikke gå inn og diskutere dikotomien mellom begrepene teori og praksis, men heller prøve å vise til avhengighetsforholdet mellom dem i en praksissituasjon. Det kan være interessant å se om det er sammenheng mellom det som Dreyfus og Dreyfus påpeker i sin modell og det styreren forteller at de erfarer i sin kompetanseutvikling.

Senges fem disipliner og den lærende organisasjon sine tanker om læringssystem og læringsforhold gir viktige bidrag til hvordan lærende kulturer bygges og vedlikeholdes (Jacobsen & Thorsvik, 2002). Kontinuerlig læring på flere nivå i organisasjonen kan

være viktige faktorer for å sikre endringstiltak. Strand (2007) sin tolkning av Adizes modell ser jeg som relevant for å sortere styrerens funksjoner og oppgaver. Både Senge (1999) og Strand (2007) tar utgangspunktet i at det som skjer i en organisasjon er kontekstavhengig.

Kap. 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valgene og vurderinger som ligger til grunn for studiens kvalitative forskningsopplegg. Videre belyser jeg hvordan viktige kvalitetskrav som gjennomsiktighet, pålitelighet, troverdighet og etiske betraktninger er ivaretatt i studien.

3.1 Utforming av problemstilling

For at en problemstilling skal være interessant, viser Grønmo (2004) til tre vesentlige forhold. Problemstillingen må rette søkelyset mot interessante og vesentlige forhold i

samfunnet. Den må samtidig kunne åpne opp for nye studier av det området som studeres. I tillegg må problemstillingen bidra til at den samlede forskningen om dette tema kan bli videreført på en meningsfull måte. Grønmo påpeker også at problemstillingen må utformes slik at den både tar utgangspunkt i tidligere forskning og peker fremover mot nye studier. Problemstillingen skal ikke bare avgrense feltet, den skal også være retningsgivende og styrende for opplegget og avgjøre hvilke enheter som skal undersøkes og hvilke trekk eller egenskaper ved disse som skal studeres (ibid.).

Fog (2004) peker på at det i forberedelsen er en nødvendig kreves blant annet en selvransakelse. Forskeren må se innad i seg selv og de betydninger som saken har for forskeren. Videre sier Fog at de fordomsfulle og fordomsfrie følelser kan i ureflektert form leve sitt eget liv og dermed påvirke intervjuet og empirien uten at det nødvendigvis blir synlig.

Som følge av de store politiske satsningene på barnehageutbyggingen og de konsekvenser som det har fått for virksomheten (jf. kap. 1.2), ble det tydelig for meg at det var behov for å se på den delen av barnehagevirksomheten som satt med ”nøkkelen” til kvalitetsutviklingen – nemlig styreren.

Som beskrevet i kap.1 har jeg derfor valgt denne problemstillingen:

Hvordan opplever og håndterer barnehagestyrere forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?

Forskningsspørsmålene har jeg formulert slik:

Hvordan erfarer og opplever styrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?

Hvordan legger styrer til rette for egen kompetanseutvikling?

Hvilke forhold synes å fremme og hemme kompetanseutvikling?

Med dette som utgangspunkt søker jeg å få bedre innsikt i hvordan styreren opplever og erfarer kompetansekrav i styrerrollen og styrerfunksjonen i lys av egen kompetanse.

3.2 Valg av forskningsdesign

Jeg søker grunnleggende forståelse av de prosesser som konstituerer kompetanseutvikling for barnehagestyrere, gjennom å studere styrerens egne opplevelse

og vilkår i utviklingsarbeidet. Dette gjør kvalitative innsamlingsmetoder relevante ettersom de søker å se dypere forståelse av sammenhenger.

*Før jeg ved, hvad jeg skal undersøge, kan jeg ikke vide,
hvordan jeg skal gjøre det (Fog 1979).*

Valg av metode må henge sammen med problemstilling og det en ønsker å finne ut. Formålet med denne studien er som vist til i kapittel 1.2, å belyse styrerfunksjonen i barnehagen i lys av kompetansekrav og hvor det er styrerens egen fortelling som er interessant. Kvale i (Kvale og Brinkmann, 2009) sier blant annet at metode som begrep kan defineres som "veien til målet", og er altså den måten du går frem på for å samle inn empiri eller data om det en ønsker å undersøke.

Innen samfunnsvitenskapen skilles det tradisjonelt mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Gilje & Grimen, 2002). Forskjellige metodetradisjoner som bidrar med hvert sitt kunnskapsaspekt. De er ulike tilnærminger som hver på sin måte skaffer fram svar på ulike typer spørsmål som stilles til sosiale fenomener (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 2006).

Kvantitativ forskning tar i følge Befring (2007) sikte på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfelt med variabler og kvantitative størrelser. Det er det formelle, strukturerte og standardiserte som blir vektlagt. Kjennetegn ved kvantitativ metode er bruk av statistiske metoder, mange spesifikke regler og mye formalisering.

Kvalitative undersøkelser søker å få fram menneskers opplevelse eller personlige tolkninger. Data samles direkte av forskeren selv. Formålet er å få fram det særegne og det unike ved et fenomen, en søker å få innsikt i og en forståelse av intensjonene og meningen bak handlingene. For den kvalitative forskeren sier Hatch (2002:6) at der er ; *"the lived experiences of real people in real settings are the objects of study"*. Den kvalitative metode søker å forstå verden fra perspektivene til de som lever det, gjennom observasjon, intervju, samtale og analyse av tekst.

Ved å søke mange opplysninger om få objekter, oppnår en dypere og mer kvalitet på informasjonen. På den måten har kvalitativ metode en annen innfalsvinkel til det som skal undersøkes enn den kvantitative metoden. Grovt og enkelt kan en si at forskjellen mellom disse to tilnærmingene, kommer til uttrykk i det at en innenfor kvantitativ

metode omformer data til tall og mengdestørrelser og ut fra det gjennomfører en så statistiske analyser. Mens en innenfor kvalitative metoder er det forskerens forståelse eller tolkning av informantens fortelling som står i forgrunnen.

I sin redegjørelse av forskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, belyser Nygren (2004) at konstruksjonene av meninger foregår i ulike kontekster og ut fra ulike typer datagrunnlag. Mening konstrueres imidlertid alltid av de involverte personene, ikke av datamaskinprogrammer – som gjelder både kvantitativ og kvalitativ forskning.

En studie som ønsker å se på styrerens arbeidsoppgaver og ansvarsområder i lys av kompetanse, kunne det være mulig å gjøre en kvantitativ spørreundersøkelse knyttet til ulike sider ved styrerfunksjonen. Men når denne studien har som hensikt å få fram styrerens uttrykte erfaringer i styrerfunksjonen og styrerrollen vil det være relevant å velge kvalitativ innsamlingsmetode.

3.2.1 *Hermeneutikk*

Når formålet med studien er å få mer innsyn og forståelse gjennom studiet av fenomenet styrerkompetanse, tolker jeg studien min å tilhøre en hermeneutisk tradisjon. Mine data er knyttet til at jeg har etterspurt informantenes opplevelse av styrerfunksjonen og styrerrollen, og fremhevet at jeg ønsket refleksjoner knyttet til hverdagsbeskrivelser. Som forsker ønsker jeg å se fenomenet fra innsiden, det sentrale i min tilnærming blir derfor tolkning av det informantene forteller.

Betegnelsen ”meningsfulle fenomener” blir brukt både om menneskelige aktiviteter, resultatene av disse og betingelsene for dem (Gilje & Grimen, 2002). Men skal slike fenomener forstås må de fortolkes. Hermeneutikk dreier seg om slik Gilje og Grimen beskriver det, å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for en slik forståelse (ibid:142). Det grunnleggende utgangspunktet for hermeneutiske studier er at virkeligheten er slik informanten selv oppfatter at den er. Slik at jeg som forsker bygger forståelsen min på informantens egen forståelse. Med andre ord må jeg som forsker forholde meg til en verden som allerede er fortolket av informanten selv (Gilje & Grimen, 2002).

Grønmo (2004) påpeker at innsikt i aktørenes intensjoner er et viktig grunnlag for å forstå handlingenes mening, men også at innsikt i intensjonene utvikles i et samspill mellom aktørenes selvforståelse og forskerens fortolkning av denne selvforståelsen. Utgangspunktet mitt i denne studien er at jeg kjenner den konteksten som informanten praktiserer innenfor. Jeg har derfor en forforståelse av fenomenet styrerkompetanse gjennom egne erfaringer som styrer, teoretiske referanserammer og faglige begreper. For å kunne stille relevante spørsmål er det nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet (Kvale og Brinkmann, 2009). Videre sier han at det tematiske fokuset i et prosjekt påvirker hvilke aspekter ved et emne spørsmålene retter seg mot, og hvilke aspekter som forblir i bakgrunnen. I min fortolkning av informantenes meninger og handlinger vil jeg benytte meg av dette. Samtidig som mine egne erfaringer som styrer medfører nyttig engasjement og innlevelse, setter det store krav til å være oppmerksom på eget ståsted og objektivitet.

Fuglestad og Mørkeseth (2006) peker på at når vi forsker i egen kulturkrets vil feltets kulturelle koder ligge så tett opp til våre egne at det ofte vil være vanskelig å få fatt i forskjellen. I mitt møte mellom meg og informanten arbeider jeg altså med å forstå informantens kulturelle koder. For å få tak i disse, understreker Fuglestad og Mørkeseth at jeg har ett sett kulturelle koder å skape mening på basis av, nemlig mine egne. En slik forforståelse kan altså påvirke min egen forståelse. Dermed foreligger faren for at jeg kan overføre denne til informantene, det Kvale og Brinkmann (2009) kaller ekspertgjøring av meninger.

Både i intervjusituasjonen og i analyse- og tolkningsfasen vil dette være en utfordring. Det er krevende å sette seg inn i hver enkelt informants livsverden - å se og forstå hennes perspektiv. Derfor kan forforståelsen gjøre dette til en enda større utfordring. Og i den sammenheng har det vært viktig for meg å prøve å ha dette perspektivet under hele prosessen fra intervju- til analysestadiet.

3.2.2 *Det kvalitative forskningsintervju*

For å få tak i styrernes egne beskrivelser av erfaringene og opplevelsene de har gjort seg i styrerrollen, valgte jeg å benytte det kvalitative forskningsintervjuet.

Forskningssamtalen har altså form som dialog mellom to personer rundt et felles tema,

men den kan ikke beskrives som en interaksjon mellom to likeverdige parter. intervjuer har ansvar for å drive samtalen fremover (Hatch, 2002; Kvale og Brinkmann, 2009; Silvermann, 2006).

Kvale og Brinkmann (2009:47) beskriver 12 aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet hvor hovedintensjonen er å innhente ” beskrivelse av intervjupersonens livsverden og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet”. Videre sier Kvale at det som skiller forskningsintervjuet fra en vanlig samtale er at forskningsintervjuet har en viss struktur og en hensikt, der det er meg som forsker som definerer og kontrollerer samtalen og situasjonen (ibid.). Dataen konstrueres gjennom språket og i samhandling mellom meg og informanten, og ikke gjennom intervjuet i seg selv.

Når jeg velger et kvalitativt forskningsintervju må jeg altså være bevisst på at det er en sammenheng mellom min oppfattelse og tanker om verden og den metode tilnærmingen jeg velger. Det er altså viktig at jeg er bevisst både på begrensningene og mulighetene som ligger i det kvalitative forskningsintervjuet. Fog (2004) påpeker at det er viktig å spørre seg selv hva motivet er og hvorfor jeg valgte kvalitativ forskningsintervju.

Denne studien søker å finne frem til mening, forståelse og betydningsinnhold ut fra informantenes egne tolkninger av erfaringene i styrerrollen. Ved å ta i bruk kvalitativ metode er det med på å skape en dypere forståelse for problemområdet gjennom å få ulike synspunkter. Gjennom å tolke tekster i form av transkriberte intervju, benytter jeg en hermeneutisk tilnærming i studien.

Slik jeg ser det er den største utfordringen i en hvilken som helst kvalitativ undersøkelse, inklusiv denne, å være sterkt knyttet til intervjueren. I denne studien har jeg derfor valgt å legge vekt på å skape en god og åpen atmosfære i gjennomføringen av samtalen.

3.2.3 *Utvalg*

Jeg vil her vise til hvilke tanker og vurderinger som ligger til grunn for det utvalget av informanter jeg har valgt i masterstudien. Befring (2007) påpeker at utvalgsmetoden vil i stor grad ha innvirkning på vilkårene for generaliseringen. I dette utvalget har jeg valgt

å bruke det som Grønmo (2004) kaller en teoretisk generalisering. I denne studien er formålet å studere utvalgte styrere for å utvikle en helhetlig forståelse av styreres arbeidssituasjon og den konteksten denne utgjør. Som Grønmo videre påpeker, skal jeg ikke basere studien på sannsynlighetsutvalg, men heller et strategisk utvalg. Den nærmeste kilden til kunnskap om styrerkompetanse er styrerne selv.

Det viktigste var å finne en balansegang mellom et utvalg som representerer en variasjon som er interessant, og et materiale som er håndterbart. Jeg ønsket å få fatt i barnehager som var godt etablert i samfunnet og som har en del erfaring med utviklingsprosesser i sin barnehage. Jeg ønsket ikke å benytte meg av nye barnehage utbyggere som kunne være i en omfattende eksperimenterende etableringsfase. Derfor valgte jeg barnehageeier med lang tradisjon. Med mellomstore barnehager mener jeg barnehager som har mellom 20 og 15 ansatte. En av barnehagene hadde mindre enn 15 ansatte. Av praktiske hensyn valgte jeg likevel å ta denne med i undersøkelsen.

Den sentrale problemstillingen i forskningsprosjektet mitt er: hvordan opplever og håndterer styrere i mellomstore barnehager forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse? Det er nærliggende å tro at mange kan ha tanker om dette, for eksempel barnehageeiere, styrere, staten og kommunen. Dette kan forstås som forventninger om hvordan styreren skal skape sin styrerrolle. Hill (2003) skriver i sin bok at å bli en leder vil kreve tre fundamentale typer av læring; å lære noe nytt, forandre sitt syn og forandre seg selv (min oversettelse). Å forandre sitt syn og forandre seg selv er prosesser som tar tid. Ved å bruke informanter som er i forskjellige faser av sin ledersituasjon, kan jeg få innsyn i hvordan nybegynneren utvikler seg til eksperten. Derfor valgte jeg tre styrere med høy ansiennitet og tre styrere med liten ansiennitet. Ved å velge en erfaren styrer og en ny styrer fra samme barnehageeier, ville jeg kanskje se noen sammenhenger i en kompetanseutviklingsprosess.

3.3 Fra teori til praksis

Alle samtaler er gjennomført som individuelle intervju. Intervjuene ble gjennomført i en periode på ca fire uker i september 2010. Intervju blir ofte registrert som lydbåndopptak, videoopptak, notatskriving og ved bruk av hukommelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Under intervjuet brukte jeg diktafon og digital opptaker og tok opp hele samtalen. Jeg tok ingen notater men konsentrerte meg om det som ble sagt, og la

vekt på å skape en trygg intervjusituasjon. Forskeren sitt ansvar er i følge Kvale og Brinkmann (2009) å lede samtalen slik at det blir opprettet tillit. Under det første intervjuet opplevde jeg halvveis ut i intervjuet å gå tom for bånd. Det første intervjuet ble gjort i to omganger samme dagen. For å være på den sikre siden videre i arbeidet med intervjuene, anskaffet jeg en digital lydopptaker. De andre intervjuene forløp uproblematisk uten noe form for teknisk svikt.

I forkant av intervjuene hadde jeg tre overordnede mål for intervjuets forløp. Det ene var som nevnt tidligere å skape en god atmosfære, slik at informanten følte seg komfortabel for å fortelle sin historie. Det andre var å velge et sted for intervjuet som medførte at informanten følte seg trygg og avslappet. Samtlige styrere ville at jeg skulle komme til deres barnehage. Ved to av intervjuene satt vi på møterommet og ved fire av intervjuene satt vi på kontoret til styreren.

Fem av styrerne hadde avklart med personalet at de skulle intervjues og være uforstyrret, mens en av styrerne ikke hadde avklart og dermed ble avbrutt av telefonen. Vi klarte likevel å hente oss inn igjen i samtalen og opplevde ikke at telefonen forstyrret unødvendig. Den første styreren fikk intervjuguiden tilsendt to dager før intervjuet. De andre styrerne fikk den dagen før, men alle hadde ikke hatt tid til å se gjennom guiden før selve intervjuet. Det å sende ut intervjuguiden i forkant var tenkt å skulle bidra til en bedre refleksjon rundt temaene vi skulle samtale om. Det var også et bevisst valg i forhold til å skape trygghet. Når informanten selv kunne føle seg forberedt antok jeg hun ville oppleve en form for kontroll og dermed trygghet i situasjonen. Halvparten av styrerne hadde jobbet i 10 år eller mer og tenkte at intervjuguiden kunne hjelpe til å hente frem minner fra den første tiden. Det viste seg at bare en av styrerne hadde klart å ta seg tid til å gå grundig gjennom intervjuguiden. De andre hadde bare så vidt fått kikket på den. Det blir derfor vanskelig å si om det har påvirket svarene i intervjuet. Grønmo (2004) sier at intervjuer kan vare forholdsvis lenge, og av og til i flere timer. Intervjuene mine varte fra ca 90 til 120 minutter, og alle var bygget opp på samme måte.

3.3.1 *Samtalens gang*

Det første jeg la vekt på var å etablere kontakt med informanten. Blikk kontakt, hilse, presentasjon og småprat. Jeg presenterte meg selv, hvorfor jeg var der, hva jeg ville, hva

som eventuelt skjer med materialet. Vi gikk igjennom ”kontrakten” og rammene for oppgaven, taushetserklæring, opptak av intervjuet og viste godkjenning fra NSD.

Ingen av intervjuene forløp helt likt, men spørsmålene som jeg hadde satt opp i intervjuguiden ble besvart av alle. Jeg tilpasset meg til det informantene valgte å legge frem, men med jevne mellomrom sjekket jeg at spørsmålene i guiden ble besvart. I samtalen la jeg opp til en veksling av det Kvale og Brinkmann (2009) kaller beskrivelser og tolkning; jeg ba om beskrivelser av fenomen for deretter å sjekke ut informantens tolkning

Ved å gjøre små oppsummeringer underveis sjekket jeg at svarene var oppfattet rett. Dette beskriver Kvale som verifisering av tolkninger. Erfaringen underveis var at dette måtte gjøres balansert for å unngå å legge ord i munnen på informanten. Under selve gjennomføringen la jeg vekt på å få tak i det styreren uttrykte, og kom med tilleggsspørsmål ut fra dette. Jeg opplevde ofte at informantene kom med svar som hørte til et annet spørsmål enn det som vi samtalet om. I slike situasjoner kommenterte jeg etterpå når informanten hadde avsluttet svaret, at jeg ville bruke svaret under det spørsmålet jeg mente det hørte til under.

Det å være åpen for det som informanten mener er vesentlig, er i følge Kvale og Brinkmann (2009) også viktig å kjenne på. Ikke alle styrerne hadde like mye å si om alle temaene. Når jeg opplevde at informanten kom med et kort svar, repeterte jeg svaret for å bekrefte at jeg hadde forstått riktig, og det medførte ofte at de kom med mer informasjon.

Et annet problem som jeg også opplevde og som kanskje ikke er så fremtredende i litteraturen var; den menneskelige kjemien. Jeg merket at jeg var litt mer aktiv med kroppsspråket der jeg kjente at kjemien var lettere. Jeg tror ikke det hadde innvirkning på utfallet av intervjuet, men det var interessant å registrere det.

3.3.2 *Fra tal til tekst*

Transkribering er en prosess der en klargjør intervjuet for analyse ved å omgjøre det muntlige materialet til skriftlig form. Også transkripsjonsprosessen er styrt av mange valg. I likhet med at det ikke finnes noen oppskrift for intervjuer, så finnes det heller

ingen sann objektiv transkripsjon fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2009). Det hadde kanskje vært ideelt å skrive ut intervjuene samme dag som intervjuet foregikk. Men det hadde jeg ikke mulighet til. Det ble et omfattende arbeid ettersom de fleste intervjuene varte opp mot 2 timer. Hvert intervju ble overført til PC ordrett etter båndopptaker.

I mitt transkripsjonsarbeid la jeg vekt på å være nøyaktig på den måte at jeg markerte pauser, gjentakelser, hm-er og latter. Når formålet er å få tak i meningstolkning, så jeg det hensiktsmessig også å få med uttrykk som kunne lette arbeidet med analysen. I tillegg så valgte jeg å transkribere intervjuene så nært opp til dialekten til informanten som mulig. Å ”høre informantens stemme i bakhodet” og ”gå i dialog med teksten” vil slik Kvale beskriver det, skjerpe intervjuerens oppmerksomhet overfor de finere nyansene i intervjuinteraksjonen. Ved å høre gjennom intervjuene før jeg skrev ut grovteksten, kunne jeg sette meg inn i konteksten og huske kommunikasjonen i samtalen slik den var. Dette ville også være med å sikre at jeg fikk med meg nyanser og innhold i samtalen. Transkribering av seks intervjuer har vært et omfattende arbeid. Det har vært dype dykk i styrerens verden.

3.4 Ethiske vurderinger

Ethiske vurderinger og avgjørelser er ikke en enkelt del av intervjuundersøkelsen, men noe som må gjøres gjennom hele forskningsprosessen. Å invitere noen til å dele sine detaljerte og personlige erfaringer med meg, legger et stort ansvar på meg som forsker. Hatch (2002) understreker i sin bok at vi ber om ganske mye når vi ber noen om å delta i vår kvalitative studie. Han sier at vi ikke bare spør om tid, men det viktigste vi ber om er at informanten skal avsløre hva som foregår i deres hverdagsliv. Videre sier han blant annet: “we ask a lot, take a lot, and if we’re not careful, give very little”. Her er kanskje Hatch inne på noe av kjernen i det etiske dilemma. Det er jeg som har makten og bestemmer både hva jeg vil vite noe om og hvordan jeg skal få vite det. Å snakke med andre mennesker og utforske deres livsverden handler altså om noe mer enn å innhente data. Fog (2004:26) sier det så sterkt som at ” forskeren kan komme til at gjøre skade, og hvor hun må ta stilling til, om hun bruker eller misbruger personen. Slike vurderinger sier Kvale og Brinkmann (2009) må følge hele forskningsprosessen, og framhever fire etiske retningslinjer for forskning på mennesker:

informert samtykke
 konfidensialitet
 konsekvenser
 forskerens rolle

informert samtykke handler om at informanten gis informasjon om studiens overordnede formål, hovedtrekkene i designen og mulige risikoer og fordeler ved å delta. Informert samtykke skal også sikre at de involverte deltar frivillig og informere om muligheten og retten for å trekke seg fra deltakelsen. I henhold til min studie ble informantene gitt slik informasjon både gjennom brev og muntlig i forkant av intervjuene (vedlegg 2).

Konfidensialitet handler om hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem. I forskning innebærer det at data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Gjennom anonymisering sikres den enkelte informant at hun kan gjenkjennes i datamaterialet. I denne studien er den enkelte informant anonymisert ved at jeg har nummerert dem som styrer 1. – styrer 2. osv. Ved at den enkelte barnehage ikke navngis vil det også være vanskelig å knytte barnehage og styrer.

Det å delta i en undersøkelse kan få *konsekvenser* for deltakerne eller den gruppen som de tilhører. Som forsker har jeg ansvar for å tenke gjennom mulige konsekvenser for informantene. Både gjennom informert samtykke og muntlig informasjon i forkant av intervjuene ble informantene gjort oppmerksom på hva det innebar å delta i denne studien. Slik jeg ser det vil informantene oppleve det positivt å delta i denne studien og at det er få ulemper ved å delta i denne studien.

I kvalitative intervjusituasjoner øker betydningen av forskerens integritet påpeker Kvale og Brinkmann (2009). Videre sier de at forskeren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Det er mine kunnskaper, erfaringer, ærlighet og rettferdighet som er avgjørende faktorer.

3.5 Vurdering av studiens metodiske valg

Jeg vil her beskrive forskningsprosessen ved å argumentere for de valg jeg har gjort, slik at det kan styrke studiens validitet. For meg er det en måte å kontrollere at jeg har fulgt vitenskapelige prinsipper og at leseren skal få tillit til måten jeg har utviklet data på og at tolkningene som er gjort blir vurdert som troverdige.

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004). En kritikk mot kvalitativ metode er at den ikke er vitenskapelig nok fordi den er for personavhengig (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale drøfter innvendingene mot de kvalitative intervjuene og konkluderer med at de tradisjonelle kravene til at forskningen skal være valid i betydningen gyldig og reliabel i betydningen pålitelig, er i denne forbindelse problematisk. Det samme gjelder at forskning skal generere kunnskap av generell gyldighet, altså kravet til generaliserbarhet. Grønmo (2004) påpeker også at det må brukes andre måter å vurdere validitet i kvalitativ forskning fordi denne skiller seg på vesentlige punkt fra den kvantitative forskning.

Fog (2004) viser til den samme vurdering når hun påpeker at det tradisjonelle kravet til at forskning skal produsere "objektiv viden". Hun kaller dette umulige krav til kvalitative undersøkelser basert på intervju, fordi to samtalsituasjoner aldri vil bli identiske. Den fleksibiliteten og følsomheten som oppstår i den personlige interaksjonen mellom intervjuer og informant, er forskningsintervjuet avhengig av. Både Kvale og Brinkmann (2009) og Fog (2004) fastslår at krav om reliabilitet og validitet må flyttes fra sluttproduktet til å gjelde alle stadier av kunnskapsproduksjonen.

I en studie med hermeneutisk tilnærming, kan jeg ikke kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som faktisk foregår. Det er deltakerens subjektive opplevelse som står i fokus. Jeg vil ikke trekke informantenes troverdighet, sannferdighet og integritet i tvil, men deres fortellinger er subjektive. Arbeidet med å identifisere kompetansebehovet er dessuten en stadig pågående prosess og ikke et avsluttet hendelsesforløp. Det gjør etterprøvbareheten mer sårbar. Både virkeligheten og informantenes oppfatning av denne forandrer seg. Med studiens troverdighet er det en subjektiv sannhet en søker å få frem i datamaterialet, ikke den objektive. I denne studien har jeg i mine transkripsjoner strebet etter å ivareta informantenes meninger og synspunkter på en slik måte at undersøkelsen må kunne betegnes som troverdig.

Vurderinger jeg har gjort som er knyttet til studiens reliabilitet, er blant annet at jeg sendte ut intervjuguiden på forhånd. I telefonkontakt med informantene ble det uttrykt ønske om å få intervjuguiden i forkant av intervjuene. Jeg erkjenner at ut fra et reliabilitetshensyn at dette er omdiskutert. Kvale og Brinkmann (2009) fremholder at innvendinger mot dette er svarenes pålitelighet ved at en ikke får de spontane

reaksjonene eller uttalelsene. Intervjuguiden har jeg vurdert som en ramme for det jeg hovedsakelig ønsket å samtale med informantene om, det jeg ønsket å undersøke.

I samtalen med styrerne presenterte jeg guiden som utgangspunktet for samtalen og jeg la eksplisitt vekt på at jeg var ute etter deres erfaring og opplevelse. Jeg hadde utover dette ikke noe kjennskap til om informantene var utadvendte eller innadvendte personer, som også kan være med å påvirke intervjusituasjonen. Som et resonnement til dette kan en kanskje antyde at forventningene om den ”spontane reaksjonen” ville komme den utadvendte personen til gode. I min vurdering lå derfor argumentet om at det var mer rettferdig at alle styrerne fikk guiden tilsendt før selve intervjuet, slik at de som følte behov for å være forberedt kunne gjøre det.

En annen vurdering jeg gjorde var at når jeg valgte styrere som mine informanter i en samtale om noe både de og jeg er interessert i og aksepterte å delta i, så kan dette i seg selv være med å sikre reliabiliteten. Som nevnt i kapittel 3.2, så uttrykte samtlige styrere at de hadde opplevd det positivt å være informant. Når jeg presiserte i innledningen til hvert intervju at jeg ikke hadde noe forventning om bestemte svar, men at det var deres personlige fortelling som var det interessante, vurderte jeg dette som et tiltak i å sikre reliabiliteten.

3.5.1 Svarenes gyldighet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger (Grønmo, 2004). Validiteten refererer altså til datamaterialets gyldighet i forholdt til de problemstillinger som skal belyses og viser om vi studerer det vi sier at vi skal studere. Vurdering av validiteten er mindre presist og referer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet enn det reliabiliteten gjør. Både Grønmo (2004) og Kvale og Brinkamnn (2009) viser til tre validitetstyper som kan tillegges vekt ved vurdering av kvalitative data:

Kompetansevaliditet – der forskeren sin kompetanse er sentral. Når det gjelder kompetanse så er det første gang jeg gjennomfører en undersøkelse av denne typen og med dette omfang, og må vel si at jeg har begrenset kompetanse på forskningsmetode. Her har det vært til god hjelp å ha veiledning underveis i prosessen. Jeg har hele veien prøvd å ha en kritisk tilnærming til mine egne tolkninger og oppfattninger, og vært

bevisst på hvordan min forforståelse både gjennom erfaring og teoretisk oppfatning kan ha påvirket tolkningene. Jeg har derfor søkt å studere metode samt å diskutere progresjonen i arbeidet med veileder.

Når det gjelder selve intervjusituasjonen og kontakten med informantene generelt, så opplevde jeg fordeler ved at jeg hadde erfaring både med intervju og det å jobbe med relasjoner i eget arbeid. Min kunnskap og erfaring fra ledelse i barnehagen har vært en stor styrke i gjennomføringen av studiet.

Kommunikativ validitet – som har fokus på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt i forhold til problemstillingene i studien. Den kommunikative validiteten har jeg først og fremst sikret gjennom drøftinger med veileder, men også gjennom samtaler og diskusjoner med medstudenter.

Pragmatisk validitet – som handler om i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlaget for bestemte handlinger. Her vurderer jeg at resultatene mine gir indikasjoner på hvilke kompetansekrav styrerne opplever og hvilke kompetansebehov de trenger. Studiene sier også noe om hva styrerne opplever at de trenger for å kunne skape rom for kompetanseutvikling. Jeg vurderer dette som interessant for blant annet stat og kommune og at det kan danne grunnlag for videre oppfølging og forskning på styrerne som gruppe.

Når en skal sikre validitet, kommer aspekter om sannhet og kunnskap inn i bildet. I en bredere tolkning av validitet har vi å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Dersom det er åpenbart at de innsamlede data er gode og treffende i forhold til studiens intensjoner, sier Grønmo (2004) at det er åpenbar validitet. Jeg vurderer de svarene jeg har fått på problemstillingen som gode og troverdige.

Generalisering av data handler om å kunne overføre data og om den kunnskapen en har kommet frem til kan være gyldig for andre. Funnene er basert på intervju med seks styrere, som er et lite strategisk utvalg og som jeg derfor vil være forsiktig med å trekke slutninger om styrerfunksjonen i barnehagen, generelt av dette datamaterialet. Funnene jeg har gjort er også relatert til en kommune og kan derfor være preget av samme tradisjon og kultur. Samtidig vil funnene kunne generaliseres fordi de sier noe om styrerfunksjonen i barnehager og først og fremst i mellomstore barnehager der styrere

har hel stilling. Funnene er beskrivende og mange vil nok kjenne seg igjen i det som kommer frem i studien.

3.6 Analyse metode

Transkribering var et tidkrevende arbeid som samtidig krevde stor nøyaktighet. Når jeg hadde de ferdige utskriftene av intervjuene så jeg det materialet som skulle analyseres. Tekstene som forelå ble lest gjennom flere ganger før jeg komprimerte og skrev om til en sammenhengende tekst. Intervjumaterialet er slik Kvale og Brinksmann (2009) påpeker ikke samlet inn, men forfattet i felleskap med informantene. Det å analysere betyr å dele opp i deler eller elementer. Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelsene og handlinger som undersøkes. Kvale og Brinkmann (2009) viser til tre måter å analysere datamaterialet på; meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning. Når jeg ønsket å la selve datamaterialet danne grunnlaget for drøftingen vurderte jeg meningsfortetting som den metoden som var mest hensiktsmessige, ut fra det datamaterialet jeg satt med.

Denne analysemetoden er en empirisk, fenomenologisk metode i fem trinn. Først leste jeg gjennom hele intervjuet for å få følelsen av helheten. Deretter fant jeg frem til de naturlige meningsenhetene. Det tredje trinnet er å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. I det fjerde trinnet var meningsenheten undersøkt i lys av undersøkelsens spesifikke formål. På det femte trinnet ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Analysemetoden går altså ut på å fortette de uttrykte meningene, slik at jeg kommer frem til en mer grunnleggende forståelse for viktige forutsetninger for hvordan styrerne opplever og erfarer kompetansekrav i styrerfunksjonen.

3.7 Oppsummering metode

I dette kapitlet har jeg beskrevet de metodiske valg jeg har gjort, begrunnelsen for disse i henhold til egen forskningsprosess. Målet med dette har vært at andre kan gå det metodiske opplegget etter i sømmene. Samt å vise hvordan jeg som forsker har arbeidet med et vitenskapelig arbeid. Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet mitt lagt vekt på

å skaffe gyldig og pålitelig informasjon som på best mulig måte skal kaste lys over problemstillingen.

Det er noe som likevel ikke kan etterprøves fullt ut, og det er samtalsituasjonen som var under intervjuene. Dette er situasjoner som aldri kan gjenskapes. Det har ikke vært et mål med denne studien at jeg skal produsere generaliserbare data. Intensjonen har vært å sammenholde funnene med kvalitative undersøkelser og dermed få belyse og utdype ny kunnskap om styrerkompetanse.

Kapittel 4. Styreperspektivet – presentasjon av funn

I dette kapittelet blir funnene fra intervjuene presentert. Gyldige og troverdige data sier ikke noe i seg selv. Sammenhengen ligger ikke i datamaterialet. Teorien kan gi meg bedre innsikt, men det er empirien, de faktiske fortellingene fra informantene som kan være med å gi ny forståelse. Formålet med studien er å få innsikt i hvordan styrere erfarer styrerfunksjonen og styrerrollen i forhold til kompetansesituasjonen. Basert på intervjuene har jeg valgt å trekke frem tre hovedområder for å belyse studiens problemstilling:

Hvilken opplæring får en ny styrer?

Hvilke arbeidsoppgaver er de mest sentrale og viktige?

Hvordan jobber styrer med egen kompetanseutvikling?

Med utgangspunkt i styrerens beskrivelser velger jeg å gi en samlet framstilling av dimensjonene intervjumaterialet belyser slik det kommer til uttrykk i intervjuene. Jeg presenterer altså min forståelse av styrerne sine opplevelse og erfaringer. For å gjøre materialet mer leservennlig, veksler jeg mellom å gjenfortelle hva informantene sier og å sitere direkte. Sitat blir gjort så ordrett som mulig. Når meningsinnholdet er det vesentlige har jeg valgt å normalisere talespråket. Ord som blir gjentatt eller halvt påbegynte setninger og andre uttrykksmåter som kan gjøre det vanskelig å få en sammenheng i setningen, er utelatt. Når noe blir utelatt eller hoppet over, blir det markert slik: (...). For vise til den ordrette utskriften av samtalen har hver informant indeks nummer, eksempel (2:10) viser til informant nr. 2 og side nr. 10 i transkripsjonen.

4.1 Presentasjon av informantene

Grunnlaget for studien er intervju med seks styrere. Som alle er utdannet førskolelærere. Der hvor funnene viser at det er et klart skille mellom den erfarne og den mindre erfarne, vil jeg utdype det nærmere.

Ansienniteten er fra 3 års ansettelse og opp til 13 års ansettelse som styrer. To av styrerne med lengst ansiennitet har også vært styrer i andre barnehager. En av styrerne med minst erfaring er den eneste av informantene som viser til annen utdanning i tillegg

til førskolelærerutdanningen og som er relevant for styrerstillingen. Det er hovedsakelig erfaring fra pedagogisk leder stillinger og som stedfortreder for styrer når de viser til tidligere erfaringer.

4.2 Opplæringsperioden

To av styrerne hadde ikke fått overlapping når de tiltrådte styrerstillingen. Den ene er styrer med kortest praksis erfaring og er ansatt i en ny oppstartet barnehage. Det var ikke lagt opp til en egen opplærings situasjon når hun begynte og som hun sier slik:

”..det e jo ikkje noko sånt systematisk opplæring, så du lærer litt etterkvert”(2:2).

Det eneste obligatoriske kurset hun har fått, er det som går på innføring av datasystemer som eier bruker. Hun har muligheter for å melde seg på kurs som arbeidsgiver arrangerer, men da må hun selv finne tid til det.

Den andre som ikke har hatt opplæring eller overlapping, er styrer med lang praksis og som viser til sin første styrerjobb. Der ble hun ansatt etter at den andre styreren var sluttet. I barnehagen lå der en perm som inneholdt en rutineoversikt over arbeidsoppgavene og som arbeidsgiver hadde laget. Permen ble mye brukt og hadde vært til god hjelp i startfasen.

De fleste informantene har fått litt kjennskap til styrerstillingen gjennom å være stedfortreder for styrer før de tiltrådet. Opplæringen har hovedsakelig foregått ved overlapping og i styrernetts grupper. Nettverksgruppene er et tiltak som er iverksatt av eier. Styrerne har fast møtedag og som foregår vanligvis hver 14 dag eller en gang i måneden. Den enkelte styrer kan melde inn egne saker i nettverksgruppen.

De hadde også muligheter for å henvende seg til personer i administrasjonen. Overlappingen handlet mye om informasjon om generelle kontorrutiner, for eksempel hvilke systemer som ble brukt i forhold til registrering og fakturering.

Overlappingsperioden kunne vare fra et par kvelder til å foregå over en periode opp til 2 måneder. Samtidig som flere av styrerne uttrykte at opplæringen hovedsakelig var ”learning by doing”. Det ble brukt mye tid på å lete etter hvor de kunne finne informasjon, for eksempel regelverk. En av styrerne med lang praksis hadde laget seg en styrerhåndbok som stedfortreder, og hadde nytte av den. utfordringer med styrernettet kan være å få mulighet til å ta opp det som berører en som nyansatt

styrer. Nettverkssaker handlet ofte om hastesaker som for eksempel konflikter. Noen av styrerne uttrykker også at det kan oppleves vanskelig og utfordrende å ta initiativ til å ringe de kontaktpersonene en har tilgjengelig. De opplevde at det er viktig å vise at en står i det. Det utmerket seg ikke noe klart skille mellom de erfarne styrerne og nybegynnerne i forhold til hvordan de opplevde opplærings situasjonen.

Noen syntes det er vanskelig å peke på noe konkret som de savnet i opplæringen og begrunner det med at det gikk seg til etter hvert. Det som de fleste styrerne påpeker som et savn i opplæringsperioden, er å ha personlig oppfølging. At det er en som har ansvar både for å ta kontakt og følge opp de individuelle behovene. En barnehageeier har innført fadderordning for nye styrere. Men den kunne vært mer målrettet og systematisk enn det de opplevde at den var. Ansvar for kontakt falt hovedsakelig på styrerne. Den samme eieren har også arrangert lederopplæringskurs som omhandlet selvutvikling og som styrerne har opplevd som nyttig. Videre skal jeg vise til hvilke arbeidsoppgaver som styrerne beskriver ligger i styrerfunksjonen.

4.3 Arbeidsoppgaver

Jeg har valgt å dele spørsmålet om arbeidsoppgaver inn i to perspektiver: de *sentrale* oppgavene og de *viktige* oppgavene. Forklaringen som styrerne fikk presentert var at det som skiller disse to begrepene slik jeg tolker det er at sentrale arbeidsoppgaver nødvendigvis ikke trenger å være viktige. At hensikten med dette er å få frem hvilken posisjon de forskjellige arbeidsoppgavene som ligger i styrerfunksjonen har hos den enkelte styrer.

4.3.1 *Styrers opplevelse av sentrale arbeidsoppgaver*

Alle informantene uttrykker at arbeidsoppgavene som ligger innunder det administrative er noen av de mest sentrale oppgavene. Det er de oppgavene som informantene refererer til som kontortekniske oppgaver. Oppgaver som hovedsaklig blir utført ved kontorpulten; timelister, fakturering, budsjett, vikarer, svare på epost, ta telefoner, informasjon som skal ut, møtevirksomhet, holde orden, bestille varer, sende forespørsel, holde frister, opptak av barn, drift og vedlikehold av bygning. En av styrerne med lang erfaring påpeker at disse oppgavene er sentrale fordi de tar mye tid. Hun sier det slik:

”(...) det går på frister sant, den og den datoen skal eg ha sjekket fakturerlister på foreldrene, det e jo ikkje en arbeidsoppgave eg synest e veldig kjekk, han e ikkje høyt oppe på listen min, men den dagen må eg kanskje gjør han først ” (1:3).

En vanlig rutine er å lage en plan for arbeidsoppgaven som skal gjøres for dagen. En slik plan står aldri i forhold til det som faktisk har blitt gjort i løpet av dagen. Hun viser til perioden da hun var nybegynner:

”Når eg tenker på meg som ny, så var det administrative tekniske arbeidet de viktigste og de vanskeligste, som gjordet at eg var helt frustrert”(1:4).

Hun beskriver at disse oppgavene har blitt enklere å håndtere med årene. De er ikke vanskelige, men de krever ro og fred og tar mye tid. En av de andre informantene med lang erfaring trakk også frem arbeidet med dokumentasjon som noe som tok mye tid og som hun sier slik:

”Me dokumenterer ørten forskjellige permer med ulike retninger av akkurat samme ting, men det e ingenting som dokumenterer at eg gjør en god jobb eller at vi gjør et godt arbeid – eg reagerer veldig på det” (4:3).

Dokumentasjonen sier noe om hvordan de har tenkt å jobbe med utvikling og hva de har gjort og som hun påpeker at de ikke helt ser nytten av for det at barnet ikke nødvendigvis har profitert på det.

En av informantene med kort praksiserfaring trekker frem oppfølging av sykemeldte som en av oppgavene som tar mye tid. Dette begrunner hun med de sterke føringene fra NAV og arbeidsgiver i forhold til hva som skal gjøres. Det er ikke registreringen som tar tid, men oppfølgingen:

”Har du folk som e ute i langtidsfravær så krever det mye oppfølging og det tar mykje tid, og det tar tid som kanskje går på bekostning av de som er på jobb”(2:6).

Det å klare å følge opp både de som er tilstede på jobb og de som ikke er der, er det tidkrevende og utfordrende.

4.3.2 *Styrers opplevelse av viktige arbeidsoppgaver*

Styrerrollen innebærer å være ”pålen” og ”grunnmuren” som en av styrerne uttrykker det. Det å være en synlig og tilgjengelig leder som ser sine ansatte og den jobben de gjør. Det å være tett på der det skjer, det å ha innblikk og forståelse for de ansatte blir uttrykt som en sentral og viktig jobb for styreren.

Arbeid knyttet til personalet er de oppgavene de ser på som noen av de viktigste oppgavene:

” (...)eg må ha sett hver enkelt hver dag, da e det viktigaste tenker eg, for personalet det e jo de som skal yte disse tjenestene og det at eg e tydelig å nær tenker eg, de skal vite kem eg e og ka eg står for og ka eg forventer. De skal vite ka oppgavene deires e og de skal vite at de kan komme til meg hvis de trenger hjelp og støtte” (2:3).

Fokuset på personalet er viktig for kontakten og trygghetsbygging, det å skape gode relasjoner og god kommunikasjon er viktige faktorer. En viktig faktor for å ivareta personalet er gjennom en høy grad av tilgjengelighet. Det å være tilstede å ha innsikt i de ansattes hverdag er viktig:

” Og det handler jo om ka eg får tilbakemelding på også, sant – du e tilstede du, du bryr deg. Det e litt ting som går igjen, det der å bry seg om det dagligdagse som de strir med hver dag – at eg ser de (...) (6.7).

To av informantene som kommer fra forskjellige barnehageeiere vektlegger det å jobbe med verdier som en viktig oppgave. Det å utarbeide et sett med verdier for hvordan de ønsker å være overfor hverandre, barna og foreldrene og hvordan de skal kommunisere med hverandre står frem som viktig. Styrer har en sentral rolle ved å være en rollemodell. Styreren med kort praksis sier:

” (...)bare det der å gå rundt å si god morgen, har mye å si for kommunikasjonen og det har mye å si for stemningen på huset, og gjør ikkje eg det så gjør gjerne ikkje de andre det. Eg tenker at eg har en grådig viktig rolle som rollemodell” (6:5).

Det er personalet som er kvaliteten i barnehagen, det at personalet er klare på målene og forventningene og som en av styrerne med kort praksis beskriver:

”Eg ve ha et personalet som e klar på koffor en e her, en ikkje her bare for det at en trenger en inntekt, en skal vite at en har valgt for det har ikkje ungene, de er prisgitt de voksne – eg ve ha et personalet som e motiverte og som tenker at dette har eg valgt for det at eg ønsker det” (2:7).

En annen styrer med kort erfaring trekker frem møtevirksomhet som en viktig og krevende arbeidsoppgave. Møter som hun har ansvar for er: pedagogiske ledermøter, assistentmøter, morgenmøter, personalmøter, styremøter og planleggingsdager. Ansvaret ligger i å forberede møtene; at sakslisten inneholder de sakene den skal, sørge for innkalling og å lede møtene. Det å følge opp møtene er også et ansvar og som hun beskriver slik:

”Det er jo oppfølging i forhold til de saker som kommer opp på de møtene, ofte er det saker som er viktig for ped.ledere som må gripes fatt i med en gang eller like i ettertid, og følge opp de tingene som kanskje er blitt avtalt eller vedtatt i møte” (3:4).

Det er viktig at møtene er fruktbare og har et godt innhold. At de sakene som tas opp er saker som personalet opplever som aktuelle og viktige. Møtene er også et viktig sted for å skape god dialog og kommunikasjon mellom de ansatte.

Det pedagogiske arbeidet blir trukket frem som det viktigste arbeidet samtidig som de fleste uttaler at det er de arbeidsoppgavene de får minst tid til. Utviklingsarbeid og planarbeid er andre arbeidsoppgaver som blir nevnt som viktige. En informant med lang erfaring sier at det er de arbeidsoppgavene hun ønsker å prioritere, men at det kan være utfordrende:

”Eg ønsker jo å bruke mest tid på utviklingsarbeid og planarbeid og sånne ting sant, men det kan godt være perioder eg føler meg som en sekretær for noen” (1:4).

Videre påpeker hun at det administrative arbeidet går lettere nå, at hun har fått mer rutine på de enn når hun var ny og fersk, men at arbeidet krever ro og at hun ofte må lukke døren når hun skal jobbe med disse oppgavene.

Personalarbeid og det pedagogiske arbeidet er det arbeidet som alle styrerne har vist til som de viktigste arbeidsoppgavene. Personalet er det verktøyet styrerne har til rådighet for å nå målene for barnehagen.

4.3.3 *Styrerens opplevelse av utfordrende arbeidsoppgaver*

Her viser svarene et større skille mellom de erfarne styrerne og nybegynnerne. De erfarne styrerne viser hovedsakelig til personalsaker som de mest utfordrende, mens nybegynnerne vektlegger det administrative arbeidet mer. Områdene som de erfarne styrerne påpeker er: sykefravær, den vanskelige samtalen, å få det beste ut av

personalet, veiledning, samarbeid og konflikthåndtering. Når det gjelder sykefravær beskriver den ene styreren det slik:

” (...)når planer e laget og det er tenkt personer inn i ulike roller og folk e happy med det, sant. Nå går vi i gang og så går noen viktige brikker ut. Då kjenner eg det sånn, så skal du holde oppe motivasjonen og så skal vi likevel få gjennomført, sånne ting kan være vanskelig ” (1:6).

En annen av de erfarne styrerne trekker frem samarbeid som et av de utfordrende områdene. Når det kommer inn nyutdannede som skal møte erfarne pedagoger, kan dette være konfliktskapende. Det å få den nye til å være ydmyk nok og den erfarne være åpen nok, slik at de finner en balanse mellom hverandres kompetanse er vanskelig og utfordrende.

En annen styrer viser til utfordringen med å gripe fatt i arbeidstakere som sliter med jobbutførelsen. Det å ha den vanskelige samtalen, å få fatt i det som eventuelt er problemet:

”Det e gjerne en som plutselig har fått kreft, eller en som sliter med psykiske problem eller en som står midt i en skilsmisse” (5:5).

Det å ta hensyn til livet de ansatte har utenfor barnehagen påpeker hun også er viktig. Å få det beste ut av den enkelte ansatte er en annen utfordring som blir trukket frem. Det er et krevende arbeid som ofte blir utfordret av mangel på tid.

Styrerne med kort praksiserfaring trekker frem områder som: økonomi, opptak, vedlikehold av bygning, ansettelse, lover og regler, vite hvor en finner alt, HMS, sikkerhet og sykefravær. To av informantene trekker også frem den vanskelige samtalen, både med ansatte og med foreldrene. Det å fortelle til en ansatt at hun ikke utfører jobben på en god måte var en slik samtale. En annen styrer trekker frem foreldresamtaler som noen ganger kan være utfordrende og sier det slik:

” Eg har noen foreldre som tropper opp på kontoret og stiller de vanskelige spørsmålene og noen ganger e det jo helt uberettiget og då e det jo utfordrende å få de på rett spor” (3:8).

Utfordringer i forhold til de økonomiske rammebetingelsene er et annet område som noen av styrerne viser til. Presset om å holde balanse i budsjettet og skape overskudd medfører en vanskelig situasjon i forhold til å få gjennomført mål for det pedagogiske arbeidet. Det å velge mellom kompetanseheving for de ansatte og nødvendig utstyr til barnehagen, oppleves vanskelig og utfordrende.

Det å holde oversikt og innsikt i alle lover og regler er en annen utfordring som kommer til uttrykk. Blant annet det å vite hvor de kan finne de forskjellige lovene:

”(...) og så synst eg det e vanskelig dette her med lover og regler å vite det byråkratiske, dette her som du skal forholde deg til og du skal vite alt om og du føler at dette burde eg ha visst, altså kortid hører det hjemme her og når hører det hjemme her og etter loven skal du følge sånne regler. Sånn å vite de tingene og føle at eg må kunne mer om det, ligger der hele tiden at dette kan eg ikkje nok om” (3:6).

Alle styrerne uttrykker at det administrative arbeidet er utfordrende i forhold til den tiden det tar. De påpeker at det går utover det arbeidet som de ønsker å bruke mer tid på, og som de opplever er det de er kvalifisert for. Og blir uttrykt slik av en av de erfarne styrerne:

”Opplevelsen min e at eg bruker veldig –veldig mye tid på papir, ja alle slags slike tulleting. Eg syns jo veldig mye av mitt arbeid er kontorassistent arbeid, og det syns eg e trist, eg meiner at eg he kompetanse langt over det å være det, det er vel det eg kanskje kan minst” (4:3).

Jeg opplevde i begynnelsen av intervjusituasjonen at styrerne var litt uklare på hva som var de sentrale oppgavene og hva som var viktige arbeidsoppgaver. Men etter hvert som samtalen utviklet og styrerne reflekterte mer over spørsmålene, registrerte jeg at det ble mer oppklarende for styrerne hva som er viktige og hva som er sentrale arbeidsoppgaver.

4.4 Kompetansesituasjonen

I kapittel 3 gjorde jeg greie for ulike teoretiske perspektiv på kompetanseutvikling. Ut fra det presenterer jeg i dette kapitlet empirien ut fra to hovedperspektiv på kompetanse; kompetanse som *ressurs* og kompetanse som *prosess*. Når denne studien har som hovedmål å se på styrerens opplevelse av kompetansesituasjon, velger jeg å dele kompetansesituasjonen inn i fem områder som samsvarer med intervjuet:

Kompetanse styrer hadde fra tidligere

Kompetanse styreren manglet som ny

Hvordan jobber styrer med kompetanseutvikling

Hva som fremmer kompetanseutvikling

Hva som hemmer kompetanseutvikling

4.4.1 Kompetanse styrer hadde fra tidligere

Alle styrerne viser til erfaringen som pedagogisk leder som relevant og viktig når de tiltrådte stillingen som styrer. Det at de hadde litt kjennskap til personalleder rollen, det å lede møter og foreldresamarbeid var viktige erfaringer de hadde fått gjennom denne rollen. Det er bare to av styrerne som ikke har vært styrerstedfortreder, en nybegynner og en erfaren. Det er bare en av styrerne som viser til annen utdanningsbakgrunn og jobberfaring som var relevant til styrerstillingen. Hun hadde økonomisk utdanning fra BI og hadde jobbet som sekretær i et større firma. Hun opplevde at den merkantile erfaringen og kunnskapen var viktig når hun var ny og skulle sette seg inn i nye systemer i barnehagen:

” (...) vi fikk ny direktør og da ble det et sterkere fokus på økonomi, for noen styrere ble dette litt fremmed, for meg ble det litt gøy, altså det ble litt utfordring, men det ble noe eg hadde vært borti tidligere” (6:18).

En annen erfaring som noen av styrene trakk frem var erfaringene som de hadde fått gjennom de styrerne de selv hadde hatt som pedagogisk leder og dermed fått reflektert litt over noen perspektiver for styrerrollen.

4.4.2 Kompetanse som manglet som nyansatt

Nesten alle styrerne viser til at de manglet kunnskap om det administrative arbeidet når de tiltrådte styrerstillingen. Nybegynnerne skiller seg litt fra de erfarne ved at de har et mer konkret og spesifikk fokus på lover, regler og styringsdokumenter som mangelfull kunnskap. Kjennskap og innsikt i de forskjellige lovverk er en stor utfordring og som tar en del tid både å lete frem:

”Mye på både budsjett og med lover og regler, ka som forventes og ka som kreves i ulike situasjoner og vite når man skal gjøre sånn og kordan man skal gjøre en ansettelse, kor man skal skrive ned ting, (...) og i forhold til barnevernet og eksterne instanser, og så det med sykefravær og oppfølging og alt som forventes at dette skal man gjøre og sånn må vite noe om (...) krav og forventninger som ligger der og som du ikkje tenker over før du står oppe i det (...) en del ting som du bare skulle vite, men som eg ikkje ante noe om” (3:14).

De erfarne styrerne viser generelt til det administrative arbeidet. Av oppgaver som blir referert til er budsjett, datakunnskap og sykefravær. Den ene styreren forteller at hun som stedfortreder for styrer hadde laget seg en styrerhåndbok og som gjordet arbeidet enklere når hun begynte som styrer:

”Eg hadde sjøl laget meg en styrerhåndbok når eg var stedfortreder som eg tok utgangspunkt i, sånn at eg visste hvem eg skulle spørre om hva og hva som skulle til hvem og når (...) men det var egentlig ingen som så til at eg gjordet oppgavene, eller at eg visste om oppgavene, det var min egen greie” (4:2).

En fadderordning er det hun uttrykker at hun savnet i oppstartsfasen. At det er en av de erfarne styrerne som har ansvar for å følge opp og som hun kunne kontakte ved behov. Videre forteller hun at arbeidsgiver delvis har innført en slik fadderordning i dag. Men at prosedyrene for ordningen er litt uklare og dermed opplever at den ikke fungerer optimalt.

En annen av de erfarne minnes godt den første dagen som styrer, og utfordringen med mangel på kunnskap i forhold til det administrative arbeidet:

”Eg husker den første arbeidsdagen på det nye kontoret og der lå der en sykemelding, okei ka skal eg med denne, ka gjør eg no?(...) så var det å ringe en eller annen styrer (...) så da fikk eg den kunnskapen, og innimellom så prøvde eg å leite litt på kontoret (...) kordan du skal håndtere budsjett, kor skal eg se henne, ligger det sammen med budsjett eller? eg visste ikkje kor eg skulle leite henne” (5:13).

Alle refererer til at det var vanskelig å finne den forskjellige informasjonen de trengte i begynnelsen. Noen av styrerne hadde overlapping med avtroppende styrer når de begynte og fikk noe informasjon der, men mye av ansvaret for opplæringen stod styreren selv for. Flere forteller at de fikk kunnskap og innsikt etter hvert som de stod i situasjonene.

Kompetanse som ressurs handler også om de personlige evner og egenskaper. På spørsmål om hva de anså som viktige egenskaper i styrerfunksjonen trakk de fleste frem disse egenskapene: være åpen, modig, tørre å stå frem, opptatt av dialog, være løsningsorientert, være positiv, ha sosial kompetanse, være bestemt og tydelig, tørre å ta beslutninger og stå i det, tørre å være upopulær, og godt humør. Disse evnene eller personlige kompetanser utvikles hovedsakelig i relasjonelle forhold og indikerer dermed betydningen av praksiserfaringer.

4.4.3 *Hvordan jobber styrer med kompetanseutvikling?*

Når styrerne fikk spørsmål om hvordan de jobber med egen kompetanseutvikling er det to svar som utpeker seg hos alle styrerne: kurs arrangert av eier eller kommunen og styrenettverket. I nettverket jobber de både med helt konkrete saker som konflikthåndtering og offentlige styringsdokumenter. Det er styrerne selv som fremmer agenda for møtene. Alle har arbeidsgiver som arrangerer kurs for styrerne. En arbeidsgiver har egen kursbørs som ligger på nettsiden, men som styrerne selv må ta initiativ til. Noen eiere har obligatoriske kurs for alle styrere. Styrerne uttrykker at de opplever det positivt når eier tar initiativ til kompetansetiltak:

”(...) at det var lagt til rette for det fra arbeidsgiver sant, at det var legitimt å forlate arbeidsplassen på den måten, at man slapp å tape økonomisk på det ” (...) (5:15).

4.4.4 *Hva hemmer kompetanseutvikling?*

Når styrerne viste til faktorer som hemmer kompetanseutvikling er det hovedsaklig de samme faktorene som blir trukket fram av samtlige styrere; tid, overskudd og stor arbeidsmengde.

En av styrerne med kort erfaring forteller at den totale mengden av arbeidsoppgaver og ansvaret i styrerstillingen gjordet det utfordrende både å finne tid og å ha overskudd. Og det å være bort fra barnehagen opplevdes vanskelig og sier det slik:

”(...) det kunne eg tenkt meg å ha litt mer tid til, det å kunne tatt noe videreutdanning no, eg kjenner veldig behov for det, men akkurat sånn som arbeidssituasjonen e no så har eg på en måte ikkje klart å finne tid (...) arbeidssituasjonen e så pass krevende at eg har ikkje hatt overskudd til det no (...) eg trives med å studera, og har alltid gjort det når eg har vært ped.leder for det har gitt meg mykje. Det klarer eg ikkje å finne tid til i styrerstillingen (...) så det å oppleve at eg ikkje har overskudd til det e litt tungt for eg får sånn energi av sånne ting, så det e tungt, eg synest det var krevende å være ped.leder, men no – ja” (2:19).

En annen styrer med kort erfaring forteller også at det er tiden og mangel på overskuddet som er årsaken til at det er vanskelig med egen kompetanseutvikling:

” Eg kunne personlig tenkt meg en lederutdannelse på BI, men det blir for krevende i forhold til å være her og privat, altså pakken for meg funker ikkje

med studie i tillegg – og det handler jo om ka liv du skal ha utenom også, det hadde vært kjekt, men det blir alt for mye” (6:20).

Alle styrerne beskriver at arbeidsmengden og ansvaret er viktige faktorer som hindrer egen kompetanseutvikling. Andre faktorer som blir trukket frem er kostnadene. Noen av styrerne opplever det vanskelig å skulle betale for kurs og etterutdanning selv. I trange økonomiske tider for barnehagen, opplever noen styrere det vanskelig å skulle prioritere penger til egenutvikling, når det er mange andre viktige saker for barnehagen som også krever prioritering. Disse to eksemplene viser at de opplever det utfordrende og vanskelig når de selv skal definere mulighetene for kompetanseutvikling.

Andre utfordringer som blir vist til som oppleves delvis hemmende, er utfordringene med å ta opp egne saker som en har behov for i styrernetverket. En av nybegynnerne beskriver det slik:

” (...) for eg stod opp i mye det første året, det skjedde masse, selv om vi hadde god støtte i det styrerteamet som vi har annen hver onsdag, så hendte det ting i den gruppen og konflikter der som gjordet at då glippet det på en del av de tingene som eg kjente at eg hadde hatt behov for som ny” (3:2).

Det at styrerne er på forskjellige stadier i sitt kompetansebehov kan også være en faktor som hemmer. Det at eier tilbyr det sammen tiltaket til alle eller stiller de samme spørsmålene for eksempel i en medarbeidersamtale:

” (...) eg synst at de tar lite hensyn til kor hen man e. Når eg nettopp har åpnet en ny barnehage så skal eg fremdeles svare på kordan vi jobber med TRAS og språkstimulering i denne barnehagen, når vi var opptatt med å få folk på plass her. (...) det e jo klart at jobber du i en 10 år gammel barnehage så e du på et helt annet nivå enn en ny (...) at det blir mange tilfeldige føringer ” (5:7).

En av de erfarne styrerne beskriver at behovet for mer og ny kunnskap gjerne oppdages først når en står oppe i situasjonen og sier det slik:

” (...) eg tenker at det e litt, veldig travelt på ting så setter en seg sjøl tilside selv om man vet at en mangler, skulle ønske å bygge opp kompetansen sant, må man ha tid til det å, for du skal være litt sånn på høyden for å tilegne deg noe nytt å, så det kan gjøre at det e vanskelig å følge opp seg sjøl, også kommer eg på behovet mitt når eg e i situasjonen igjen, sant” (1:18).

Styreren viser her til tidsklemmen og det å skulle prioritere egen kompetanseutvikling i stedet for andre viktige oppgaver er utfordrende og vanskelig.

4.4.5 Hva fremmer kompetanseutvikling?

Det som hovedsaklig fremmer kompetanseutvikling henger tydelig sammen med det som hemmer. Her trekker samtlige styrere frem igjen tiden som en viktig faktor, det å få tid til å gjennomføre utviklingstiltak. Andre viktige faktorer er at det må foregå i arbeidstiden og at arbeidsgiver iverksetter eller tar initiativ. Noen styrere ønsker kurs som går over lengre tid, at de får mulighet til fordypning i tema. Som eksempel viser en av nybegynnerne til en erfaring hun har og som hun opplevde positivt:

”Hadde eg gått på en forelesning en dag i måneden i arbeidstiden, så hadde det fungert helt greit. Eg har gått på en sånn type som pedleder på høgskolen (...)de kursene e det lite av og det var utrolig givende og ga deg mye” (6:20).

Videre trekker hun frem at det er viktig at en blir frikjøpt og at det blir satt inn vikar, for å unngå at fraværet medfører mer stress i arbeidssituasjonen for de andre. En av styrerne med lang erfaring sier det slik:

”At eg kunne tatt fri fra jobb, la oss si at det var en dag i uken, en fast dag i uken hele dette halvåret eller hele neste år, at det var lagt til rette for det fra arbeidsgiver sant, at det var legitimt å forlate arbeidsplassen på den måten, at man slapp å tape økonomisk på det” (5:15).

Alle styrerne trekker frem at det er viktig at arbeidsgiver er engasjert og tar initiativ til kompetansetiltak. Flere av styrerne uttaler at det også er viktig at kurs har et interessant tema, og er relevant for deres situasjon. Som en av nybegynnerne påpeker, kan det være stor forskjell på å jobbe i store og små barnehager.

De fleste styrerne trekker også frem styrernetverket som en viktig kompetansefremmende faktor. Det å få utveksle erfaringer og få innsikt i andre styrere sine erfaringer oppleves lærerikt:

” (...) me har nettverk som e kjempegode (...) det e både støtte og det e der du lærer av andre sin erfaring hvis man klarer å bruke det på en god måte, sånn at det e en god støtte og en god utvikling for min kompetanse” (2:19).

Ingen av styrerne viser til at arbeidsgiver har gjennomført en intern kartlegging i forhold til individuelle kompetansebehov hos styrerne.

For å få frem noen tanker om fremtiden spurte jeg styrerne om hvilke arbeidsoppgaver de anså ville være viktig å ha kompetanse i:

”eg tror utfordringene fremover blir full barnehagedekning og då handler det jo litt om kor du e styrer og kor mye trøkk du har i søkermassen. Det kan være vi

må jobbe mer utadrettet og enda mer med markedsføring og omdømme, og kanskje være smartere i forhold til opptak av barn” (6:22).

4.5 Oppsummering av funn

Presentasjonen av empirien har som hovedmål å gi en samlet fremstilling av de dimensjonene som intervjumaterialet belyser. Gjennom samtalene har det kommet fram hvordan styrerne opplever egen kompetanse og de kompetansekrav de opplever ligger i styrerfunksjonen. De har gitt uttrykk for hvordan de jobber med kompetanseutvikling og hvilke faktorer som hemmer og fremmer utvikling.

Undersøkelsen min indikerer et manglende samsvar mellom den kompetansen styrerne uttrykker de hadde med seg inn i styrerfunksjonen og de arbeidsoppgavene som de beskriver ligger i denne. Styrerne beskriver også et forholdsvis lite samsvar mellom de oppgavene de opplever å bruke mye tid på og de oppgavene de ønsker å bruke tiden på. Arbeidsoppgaver som ligger innenfor det administrative arbeidet, var det som ble uttrykt at de manglet mest kompetanse på. Det var også den arbeidsoppgaven de uttrykte som en av de sentrale oppgavene, men som de anså som mindre viktig.

Personalarbeidet er den oppgave som styrerne i mitt materiale beskriver som en sentral arbeidsoppgave og den de anser som en av de viktigste. Ved å motivere, bygge gode relasjoner, skape felles verdier og god kommunikasjon legger de til rette for måloppnåelse. Funnene indikerer at styrerne har hovedansvaret for egen kompetanseutvikling. Den enkelte styrer uttrykker at de selv har ansvar for å definere og iverksette tiltak for egen utvikling. Når arbeidsgiver legger til rette for kompetanseutvikling kan det tyde på at de har et organisasjonsperspektiv og ikke et individ perspektiv. Kompetanseutviklingstiltakene iverksettes på grunnlag av hva eier definerer som viktig, og ikke hva den enkelte styrer faktisk trenger av kompetanse,

De administrative oppgavene og personalarbeidet er det som ble trukket frem som de mest utfordrende arbeidsoppgavene. Av utfordrende ansvarsområder vektlegger styrerne igjen personalarbeidet, samt sikkerhet og det totale ansvaret for barnehagen.

Styrerne i denne undersøkelsen uttrykker en manglende systematisk opplæring når de tiltrådte som styrer. De uttrykker lite samsvar mellom eget behov for opplæring og den opplæring de fikk som nyansatt. Selv om de hadde vært stedfortreder og hatt overlapping, tok det mye tid å lete etter informasjon. De uttrykte at de hadde litt

innblikk i styrerfunksjonen, men manglet noe kjennskap til styrerollen. Undersøkelsen min indikerer at styrene bruker mye tid på kontortekniske arbeidsoppgaver, som er definert av andre enn styrer.

Styrene opplever at ansatte er kravstore i forhold til hva de skal ordne opp i og ta tak i, samtidig som de beskriver at de vektlegger en stor grad av tilstedeværelse og tilgjengelighet. Når en tar i betraktning det omfanget av arbeidsoppgaver som ligger i styrerfunksjonen kombinert med fokuset på tilgjengeligheten, tyder det på store utfordringer for styrene. Fokuset på å være tilgjengelig kan også indikere utfordringer for styrer med å finne tid for refleksjon over egen situasjon og kompetansebehov.

Styrene i mitt materiale beskriver at det er vanskelig å forlate barnehagen for å gå på kurs. Dette begrunner de med ansvaret for virksomheten og arbeidsoppgaver som ligger ugjort. Når arbeidsgiver la til rette for kompetansetiltak og det ble satt inn vikar, opplevde styrene det mindre komplisert å prioritere egen kompetanseutvikling.

Jeg har søkt å finne et skille mellom de erfarne og de mindre erfarne styrene i forhold til hva de vektlegger. Funnene indikerer at det er mer som samsvarer enn det er ulikheter mellom dem. Dette kan være en indikator på at de store endringene som har vært i barnehagesektoren de siste årene berøre alle styrene uavhengig av ansiennitet, på lik måte.

Kapittel 5. Styrerkompetanse – drøfting

Studien søker å forstå forholdet mellom styrernes egen kompetanse og kompetansekrav som ligger til styrerfunksjonen. Problemstillingen er formulert gjennom tre hovedspørsmål:

Hvordan erfarer og opplever barnehagestyrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?

Hvordan legger barnehagestyrer til rette for egen kompetanseutvikling?

Hvilke forhold synes å fremme og hemme kompetanseutvikling?

Gjennom Adizes fem funksjoner (jf. kap.2.3) vil jeg diskutere kompetansesituasjonen hos barnehagestyrere fra det empiriske funnene mine. Videre drøfter jeg kompetanseutvikling slik styrerne beskriver det i lys av kompetanse som ressurs og kompetanse som prosess (kap. 2.4)). Gjennom offentlige styringsdokumenter er barnehagen pålagt å være en lærende organisasjon, dermed står Senges fremtidsrettede perspektiv sentralt i forhold til den lærende organisasjon. Jeg har valgt Senges fem kjernedisipliner som grunnlag for drøfting av forhold som fremmer og hemmer kompetanseutvikling.

5.1 Hvordan erfarer og opplever barnehagestyrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?

Styrer er i følge barnehageloven pedagogisk – administrativ og personalleder, noe som indikerer at styrer har mange funksjoner og roller hun skal utøve (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg skal se på om det er en funksjon som er mer fremtredende enn de andre og om det er spesielle situasjoner som fremkaller bestemte funksjoner. Strand(2007) hevder at alle organisasjoner må fylle disse fire funksjonene for å ivareta organisasjonens behov. Det å ivareta virksomhetens behov er en av hovedoppgavene som ligger i det å være daglig leder og dermed også hos styrer.

5.1.2 Styreren som produsent

Funnene i undersøkelsen tyder på at produsentfunksjonen er en sentral funksjon for styrerne. Informantene i denne studien viser at det hovedsaklig er gjennom

personalarbeidet de kan nå målene for virksomheten. Strand (2007) deler produsentfunksjonen inn i to roller; pådriver og dirigent. Pådriveren er resultatorientert, mens dirigenten er den som motiverer, delegerer, legger planer og setter mål. Dette samsvarer med de arbeidsoppgavene som styrerne beskriver som sentrale og viktige oppgaver.

Informantene mine uttrykker tydelig at de har en viktig funksjon både som pådriver og dirigent: ” (...) *sørge for å yte de tjenestene me ska yte – jobbe for å innfri de forventningene og kravene som e der ute*” (2:3). Dette svarer til Strand (2007) sin beskrivelse av produsentens fokus rettet mot å vise sin verdi ved å levere til omverden, et formål med forankring i noe utenfor seg selv. Den store satsningen på barnehagesektoren kan i denne sammenhengen trekkes frem. Styrerne må rette fokuset mer utad mot brukerne. Dette bekreftes av noen styrere som vektlegger en større betydning av sin omgivelseskontakt for barnehagen.

Når styrerne beskriver sin deltakelse på alle nivåene i barnehagen og sin tilgjengelighet, forstår jeg det som å være en pådriver og personlig motivert for å oppnå resultater. Samtidig kan tilgjengelighet styrerne viser, forstås som rester av gamle tradisjoner i barnehagen. Arbeidet i barnehagen har tradisjonelt vært individrettet og med et tydelig dialog perspektiv (Gotvassli, 2006). Med et sterkt fokus på den pedagogiske kompetansen kommer styrer sitt møte med personalet og foreldrene i fokus for lederarbeidet.

Funnene viser stort mangfold i styrernes arbeidsoppgaver. Både oppgaver knyttet til det indre livet i barnehagen og oppgavene utenfra definert av myndigheter, eier eller bruker. Indre oppgaver som ledelse av fruktbare personalmøter med et godt innhold, indikerer behovet for en klar dirigentrolle. Noen oppgaver som hører til det indre livet er blant annet oppgaver i forhold til møtevirksomhet. Det å legge til rette for gode personalmøter som er fruktbare med et godt innhold kan indikere en klar dirigentrolle. Styrerne setter dagsorden, er møteleder og har ansvar for at det blir gjort vedtak i forhold til de målene de skal jobbe med.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) legger således sterke føringer for dirigentfunksjonen: ”(...) styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold” (s.16). Dette samsvarer med funnene som viser at styrerne vektlegger å være

den som motiverer og legger til rette for at personalet kan gjennomføre avtalte planer for å nå målene for det pedagogiske arbeidet. Jeg ser dette som at produsentfunksjonen i form av dirigentrollen med vekt på mål og planlegging, er en av grunnfunksjonene i barnehagen.

5.1.3 *Styreren som administrator*

Jeg velger å drøfte administratoren i forhold til begrepene koordinator og overvåker som Strand (2007) viser til. Administratorfunksjonen handler om å ivareta byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til å legge rammer rundt virksomheten.

Overvåkerfunksjonen innebærer å ivareta kontrollfunksjonen, mens koordinatorfunksjonen retter oppmerksomheten mot å utforme systemer som sikrer at organisasjonen ideelt sett er i samsvar med de mål og oppgaver den har.

I min undersøkelse gir styrerne uttrykk for at koordinatorfunksjonen er sterkt fremtredende, og at det kan være sammenheng mellom denne og dirigentfunksjonen. Funnene viser at styrerne bruker mye tid på administrative oppgaver. De skal tilrettelegge og koordinere dette på en god måte for barnehagen. Blant annet gjennom sin aktive rolle i forhold til møtevirksomhet og planlegging. Styreren påvirker i stor grad de atferdsregulerende systemene og koordinerer disse ut fra målene. Når styrerne uttrykker at de ønsker å være tydelige og nære personalet, forstår jeg det som et ønske om kontroll og innsikt.

Når styreren bruker mye tid i administratorfunksjonen kan også henge sammen med opplevelsen av å mangle administrasjonskunnskap. Når læringsprosessen på dette feltet hovedsakelig blir uttrykt som "learning by doing" (kap.4.2), kan det bli utfordrende å få innsikt over den kunnskapen en bør ha og ikke bare den kunnskapen en oppdager at en mangler i slike situasjoner. En slik situasjon kan tyde på en problematisering av det Senge (1999) påpeker som viktige forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon: nemlig innsikt og kunnskap om de mekanismer som utvikler en lærende organisasjon. Denne studien viser at styrerne bruker mye tid på å koordinere og legge til rette for de andre, men får begrenset tid for utvikling av egen kompetanse.

En styrers opplevelse av å være sekretær for noen i forhold til det administrative arbeidet, kan ha sammenheng med at det administrative arbeidet er definert av andre.

Det er ytre instanser som legger rammen for den administrative funksjonen. Slik kan kanskje styrerne oppleve at de har liten påvirkning på den administrative rollen. Dermed fremstår det som utfordrende for styrer å vurdere hensiktsmessigheten av de systemene som finnes.

Styrerne uttrykker også at de bruker en del tid på er rollen som ”vaktmester” (kap.4.) Ansvar for alt det bygningsmessige og utstyrmessige opplever de problematisk når de mangler den kompetansen og tiden dette krever. Når styreren har flere oppgaver som hun mangler kompetanse innenfor, enn oppgaver der hun har reel kompetanse, kan en stille spørsmål med det formelle kompetansekravet som er satt til styrerstillingene.

Omsorgsbegrepet legger store føringer for barnehagen som virksomhet. Sammen med den flate arbeidsstrukturen kan det være utfordrende å implementere instrumentelle perspektiver i organisasjonen. Når administratorfunksjonen slik den er beskrevet av Strand (2007) er mest egnet i et hierarkisk og instrumentelt system, kan det tyde på at barnehagen står overfor vesentlige administrative utfordringer. Funnene i undersøkelsen kan tyde på at barnehagen kan trenge sin egen definisjon av administratorfunksjonen.

5.1.4 *Styreren som integrator*

Strand (2007) beskriver integratorfunksjonen som en av de mest sentrale funksjonene for lederne. Dette er den funksjonen som skaper forutsetninger for at ledere kan lykkes i de andre funksjonene. Klarer styrerne å bygge fellesskapsopplevelse og en kultur som fremmer utvikling, kan det være grunnlaget hun trenger for å håndtere de andre funksjonene på en tilfredsstillende måte.

Oppgaver som å veilede, motivere, skape trygghet, trivsel og kompetanseutvikling er områder som informantene prioriterer. Trygghet og trivsel er begreper som jeg tolker som nært knyttet til omsorgsbegrepet. Studien indikerer at når styrerne viser til begrepene trygghet og trivsel, er dette et viktig fundament for læring og utvikling. Omsorg krever nærhet og en rimelig grad av tilstedeværelse. Slik styrerne legger vekt på å være tilgjengelig.

Senge (1999) er opptatt av at ledere må ha blick for langsiktige virkninger av hendelser i sosiale systemer. Dette er en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for

utviklingsarbeidet. Tatt i betraktning styrernes savn av fokus på egen utvikling kan det se ut som at styrerne kanskje mangler innsikt i kompetanse utvikling. Funnene tyder på at styrerne utvikler sin kunnskap hovedsaklig gjennom å delta i ledergrupper og praksis. Det ser jeg som en begrensning som kan medføre at styrerne møter utfordringer i forhold til å skape langsiktige visjoner for barnehagen.

Strand omtaler noen spesifikke personlige trekk ved atferden til ledere som kan fylle integratorfunksjonen. Dette samsvarer med funnene som viser til at viktige personlige egenskaper hos styrer som blant annet å tørre å stå fram, ikke være redd for eksponering og kritikk, og tørre å gå inn i vanskelige saker (kap. 4.4.2). En kan si det som at hun må være iverksetteren som setter dagsorden, være koordinatoren som utnytter ressursene, være lagspiller som lytter, være oppfinneren som ser nye muligheter, være den som vurderer og den som fullfører og ser at ting blir gjort. Her ser vi også linjer til Gotvassli (2006) som er opptatt av sammenhenger mellom styrerens personlighet og bruk av faglig verktøy. Når informantene uttrykker hvor viktig det er å være en rollemodell, vektlegger de er bevisst sin egen betydning for å stimulere og motivere. Både ansattes og styrernes personlighet synes å ha betydning for relasjonene i barnehagen. Styrerens lederarbeid synes å hvile på både faglig og personlig kompetanse.

De personlige egenskapene synes også å ha stor betydning for hvordan styreren forstår sammenhenger i organisasjonen. Senge (1999) vektlegger de mentale modellenes betydning for ”personlig mestring”. De preger virkelighetsbildet og den kognitive tenkning omkring virkeligheten. Med stort fokus på personalarbeidet og vektlegging av de personlige egenskaper indikerer denne studien at integratorfunksjonen er sentral og viktig for barnehagestyreren.

5.1.5 *Styreren som entreprenør*

Strand (2007) ser evne til strategisk ledelse og kreative løsninger som vesentlig i entreprenørfunksjonen. Denne studien tyder på at strategisk ledelse er minst tydelig i styrernes entreprenørfunksjon. Kreative løsninger er mer fremtredende i styrernes lederarbeid. Når styrerne forteller om endringer som må implementeres, er det ofte i sammenheng med pålagte oppgaver som kommer fra eier eller myndigheter. Det trenger

ikke å bety at styrerne mangler fokus på selvstendig iverksetting av endringer eller manglende visjoner for virksomheten. Styrerne synes at de får mindre rom og tid for å utvikle og definere egne endringstiltak når eksterne innspill blir dominerende.

Når de ansatte får delta i utviklingsprosesser fra begynnelsen oppleves det som en viktig motivasjonsfaktor og en større mulighet for å gi oppslutning. Kun å iverksette tiltak og endring gitt av andre, synes å svekke mulighet for den helhetlige tenkning og forståelsen av sammenhenger i barnehagen; det som Senge (1999) beskriver som ”systemtenkning”. Dette tydeliggjør noen av utfordringene ved sterk statlig eller kommunal styring av den enkelte barnehage. Senge vektlegger gjennom dimensjonen av ”felles visjoner” har et lokalt engasjement en avgjørende betydning.

Materialet i denne undersøkelsen tyder på at barnehagen krever gode evner for kreative løsninger. Et bredt sett av utfordringer synes å kreve at styreren er løsningsorientert. Gjennom gjentatte erfaringer utvikles en kultur hvor styreren og de ansatte får stadig utvikle kompetanse med å skape endringsløsninger. En endringsdyktighet som synes å hvile på stadig dypere innsikt i ulike sider ved endringsprosesser.

5.2 Hvordan legger barnehagestyreren til rette for egen kompetanseutvikling?

Kompetansestrategien for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2007) fremholder at den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet, er personalets kompetanse. Videre påpeker planen at det er barnehageeier som har det primære ansvaret for å sørge for den nødvendige opplæring på den enkelte arbeidsplass. Jeg drøfter her kompetanseutvikling ut fra perspektivene ressurs og prosess (jf. kap. 2.4).

5.2.1 *Kompetanse som ressurs*

Kompetanse som ressurs er en forståelse av kompetanse som personers kognitive evner, og grunnleggende forutsetninger for å lære (Lai, 2004). Kompetanse sees da som et iboende potensiale i mennesket (kap. 2.4). Denne studien av styrerfunksjonen tyder på

at kunnskaper og ferdigheter styrerne hadde med seg inn i styrerfunksjonen, hovedsakelig er knyttet til pedagogiske kunnskap og pedagogisk ledererfaring.

Det empiriske materialet viser tydelig at det administrative arbeidet er en sentral og viktig del av styrefunksjonen, men er lite vektlagt både i offentlige styringsdokumenter og i barnehageførskole utdanningen. I følge barnehageloven § 17 (2006), skal barnehagen ha en daglig leder med pedagogisk kompetanse, det kreves gjennom forsvarlig administrativ ledelse langt svakere formuleringer (kap.1.1).

Styreren står sentralt i barnehagen sin utvikling som en lærende organisasjon. Det vil være av stor betydning at hun har de grunnleggende kunnskaper om det pedagogiske arbeidet. Studien viser at styrerne synes å ha stor oppmerksomhet på at personalet er det viktigste verktøyet for å nå utviklingsmålene. Når styrers kompetanseressurs er sterk i forhold til pedagogisk kunnskap og erfaring, er det rimelig å slutte at den administrative kunnskapen må nødvendigvis utvikles.

Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin læringsprosess kan man hevde at det sentrale i første omgang er ”regler” og ”fakta” som må til for å kunne utøve styrerarbeidet (jf. kap. 2.1). Studien viser at slik kompetanse ikke er fremtredende for styrere som nybegynner. Studien viser likevel at styrer gjennom sin praksiserfaring og noe etterutdanning, utvikler en viss kompetanse innen administrativ ledelse.

Utfordringen for styrere synes generelt å være å utvikle seg fra ”avansert nybegynner” til høyere kompetansenivå. Dette kan illustreres i forhold til styrernes veiledningsoppgaver. Studien viser at både nybegynnerne og de erfarne styrerne uttrykker at de savnet mer kunnskap om veiledning (kap. 4.4). Dette kan tyde på at de erfarne styrerne har utøvet en viktig funksjon over tid med mangelfull kunnskapsbakgrunn. Uten kunnskapen om hvordan en veiledersamtale skal forløpe eller bygges opp, kan veiledning bli utført med stor grad av tilfeldigheter. Over tid kan dette hemme både styrernes og hele organisasjonens utvikling.

Studien viser at styrerne hovedsaklig må definere kompetansebehov og tilrettelegge for utviklingstiltak. Dette faller sammen med den statlige kompetansestrategien som sier at; *”tiltakene må i størst mulig grad innrettes for å dekke de behovene som er definert av den enkelte barnehage og kommune”* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Datamaterialet viser at styrerne gjennomgående opplever denne friheten positivt, noe som også faller

sammen med frihetsgraden Senge beskriver som en forutsetning for å stimulere ”kreative spenning” (kap.2.2).

Samtidig som Senge (1999) er opptatt av å stimulere den kreative spenningen, vektlegger han også betydningen av ”systemisk tenkning”. Systemisk tenkning krever en analytisk kunnskap og forståelse av sammenhenger i egen organisasjon. Noe Dreyfus og Dreyfus (1986) også vektlegger. Opparbeidelse av analytisk rasjonalitet synes nødvendig for å komme videre i sin utvikling. Studien tyder på at friheten til å tilpasse til lokale forhold er utfordrende for styrer. Når styrerne uttrykker at de opplever det vanskelig å prioritere egenutvikling på grunn av tidspress, kan det forstås som det er vanskelig å utvikle denne analytiske egenskapen. Styrerne har ikke nok tid til å jobbe med det analytiske og refleksive arbeidet. Det kan også synes som at omsorgen og ansvaret for andre ansatte blir større enn ansvaret for seg selv. Studien viser at styrerne opplever det positivt når eier eller kommunen iverksetter kompetansetiltak for barnehageledere. De utsettes ikke da for valg i forhold til medarbeidere og daglige arbeidsoppgaver. Samtidig oppleves kommunal satsing på kompetanseutvikling for styrere som en anerkjennelse og dermed også som en viktig motivasjonsfaktor.

5.2.2 *Kompetanse som prosess*

Som vist til tidligere har barnehagen som organisasjon lokal frihet til å definere kompetansebehovet og iverksette tiltak. Kompetanse skal knyttes mot de oppgaver som styrer skal utføre i sin styrerfunksjon. Om dette sier rammeplanen: ”barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer” (Kunnskapsdepartement, 2006). Datamaterialet viser at de store variasjonene av arbeidsoppgaver og ansvarsområder i styrerfunksjonen bunner i sterke føringer utenfra gjennom offentlige styringsdokumenter. Styrerne i mitt materialet peker på at det stilles forholdsvis store krav til strategisk planlegging å utvikle en lærende organisasjon. En kompetanse de ikke uten videre har tilegnet seg gjennom utdanning som barnehagepedagog.

Nordhaug (2004) tydeliggjør betydningen av et analytisk perspektiv på utvikling av kompetanse gjennom ”kompetansekjeden” (kap. 2.4, fig.4). Kompetanse må planlegges, anskaffes, organiseres og utnyttes. Mitt datamateriale tyder på at det hovedsaklig er eier

og kommune som planlegger og iverksetter kompetansetiltak for styrerne. Dette synes å innebære utfordringer ettersom det kan være vanskelig å legge til rette for individuelle kompetansebehov som styrerne måtte ha. Alle må gjennom samme opplegg uansett hvor de befinner seg i sin lederutvikling.

Det kan samtidig være store forskjeller mellom å være styrer i en 3 avdelings barnehage og i en 5 avdelings barnehage, noe som samsvarer med Nygren (kap.2.4) som viser til at kompetanse er dobbelt situert. Styrers indre psykologiske prosesser må knyttes mot de ytre sosiale og kulturelle omgivelsene. I store kommunale og interkommunale kompetansetiltak kan de kontekstuelle vilkårene bli tatt så lite i betraktning at kompetanseutvikling ikke blir slik det var tenkt.

Barnehagen har fått en viktig posisjon i et samfunn i endring (Jensen, 2002). Endringene kommer raskt med krav om tilpassningskompetanse. Tradisjoner og rutiner har ikke lenger sammen betydning som tidligere. Styrer skal stadig tilpasse seg og sin organisasjon og være fleksibel i forhold til omgivelsenes nye krav. Materialet mitt tyder på at hovedfokuset blir rettet mot å være disiplinert for å kunne omstille seg. Dermed kan det utfordre utviklingen av refleksive prosesser og den kritiske tanke. Når styrers målsetting er å være parat til å håndtere det meste, kan evnen til å sette egne grenser svekkes. Egen kompetanseutvikling synes da å bli nedprioritert. Dette kan oppleves som et paradoks for styrer. Hun skal være fleksibel samtidig som hun skal ha tydelige mål og være visjoner.

Ut fra et sosiokulturelle perspektivet foregår læring gjennom sosiale praksisfellesskap, handlinger er situert i sosiale praksiser (jf. kap 2.1). Pedagogiske ledere i barnehagen har felles dagsrytme, felles aktiviteter, felles pedagogiske utfordringer, felles fysisk miljø og rammebetingelser. Som styrer i barnehage mangler man slike fellesskap. I interaksjon med de andre ansatte er styrers fokus rettet mot de andre og deres erfaringer. Å få kommunisert egne erfaringer og behov oppleves vanskelig og utfordrende.

I materialet legger informantene vekt på at styrernetverket som eierne har initiert, er det fora hvor styrerne reelt opplever praksisfellesskap. Her får de mulighet til utvikling gjennom felles refleksjon. Disse fora dekker likevel ikke styrernes kompetanseutviklingsbehov. Kompetanseutviklingen blir tilfeldig slik at planleggingsfasen blir det "svakeste leddet" i kompetansekjeden (kap.2.4, fig.4). En

grundigere kartlegging av styrers kompetansebehov synes viktig for de påfølgende fasene i kompetansekjeden.

5.3 Hvilke forhold synes å fremme og hemme kompetanseutvikling?

Senges (1999) fem disipliner anvendes her som ramme i å diskutere forhold som fremmer og hemmer kompetanseutvikling

Personlig mestring – Studien tyder på at styrere har stor grad av vilje og læring til å mestre nye oppgaver. Gjennom en opplæringsperiode hovedsaklig basert på egen innsats, søker de ny innsikt om lederrollen. Styrerne er rimelig klare på egne kompetansebehov både i nåtid og fremtid.

Styrerne uttrykker samtidig at de opplever en tidsklemme i forhold til egen kompetanseutvikling. De tar først og fremst ansvar for de andre, så seg selv. Det synes således å være en viktig faktor for at styrerne ikke prioriterer sine egne kompetansebehov fremfor medarbeiderne. Hvis styrerne hadde hatt en klarere forståelse av sin betydning for hele barnehagens utvikling, ville de kanskje prioritere egenutvikling høyere. Lav prioritering av egen utvikling kan også henge sammen med verdsettingen styrerne opplever fra myndigheter, foreldrene og samfunnet generelt.

Mentale modeller- Datamaterialet viser at styrerne har klare mentale bilder knyttet til sin rolle og funksjon når de beskriver sentrale arbeidsoppgaver. En av styrerne uttrykker; ”(...) *de skal vite hvem eg e og ka eg står for og ka eg forventer*” (kap 5.3). Senge (1999) påpeker at å sette ord på sine tanker sammen med andre, kan fremme forståelsen for yrkesutøving og dermed fremme utvikling og endring (jf. kap 2.2). For å oppnå utvikling og endring uttrykker styrerne avhengig av at de har en likeverdig kommunikasjon. For å fremme refleksjonsarbeid trenger hun å vite hva andre tenker om hennes praksis og refleksjoner. Det synes å være lederrollens dilemma å mangle en likeverdig kommunikasjon med sine medarbeidere. Slik likeverdighet kunne komplisere roller og beslutningsansvaret som ligger i styrerarbeidet. Dermed kan det synes som at styrer har en arbeidskultur nær det som Wadel (2004) omtaler som en ”læringshindrende kultur”.

Studien tyder på et mønster der styrere er tilgjengelig og delaktig i hverdagslivet i barnehagen, mens personalet ikke er delaktig i styrers arbeid. Når styrer opplever at hun ikke satt ord på sine tanker, bidrar det til å bli værende i stivnede mentale bilder. Det nærliggende er å søke mot andre styrere, noe som fordre at forholdene er lagt til rette for en slik åpen og nær lederdialog. Styrer har også på egen hånd utviklet kritiske refleksjonsarbeid rundt eget arbeid. Men mitt materiale viser at styrerne har vanskelig for å prioritere den tiden det krever.

Felles visjoner- Overordnede felles visjoner for barnehagen er styrt av offentlige styringsdokumenter som barnehagelov og rammeplan. Materialet viser at det er en utfordrende oppgave å etablere felles arbeidsinnsats både mot disse nasjonale målene og mere lokalt utviklede mål. Relasjonelle forhold fremstår da som viktige (jf. kap. 2.2)

Studien viser at det er vesentlig at styrer prioriterer relasjonsbygging som samtidig gir styrerne økt innsikt i strategisk ledelse. Den flate strukturen i barnehagen som vektlegges av både Gotvassli (2006) og Jacobsen og Thorsvik (2002), medfører at styrer kommer tettere på sine medarbeidere i uformelle møter, noe som styrker det vanskelige arbeidet med å utvikle og følge opp visjoner. Når styrer har stort fokus på prosedyrer og regler, synes dette å hemme mer oversiktlig og dypere arbeid med barnehagens visjoner (ibid.). Hvis styrer har høyt fokus på for å skape forutsigbarhet og trygghet, vil det kunne bli større oppmerksomheten mot hvordan det gjøres mer enn mot selve resultatet. Dermed kan det kanskje hindre sammenhengen mellom det som sies og det som faktisk blir gjort.

Teamlæring- Studien viser at styrerne opplever praksisfellesskap gjennom styrernetverket. I møte med andre styrere blir det utvekslet erfaringer og utviklet ny kunnskap. Styrerne representerer ulike barnehager med ulike utfordringer. Når slike ledernetverk er faglig rettet mot relevante forhold, opplever de ny innsikt og får nye perspektiver. Ulikheten i barnehagene som styrerne representerer, kan samtidig skape utfordringer i nettverket. Det kan bli drøftet spørsmål som styrer ikke identifiserer med egen lederpraksis.

Systemtenkning- Den helhetlige forståingsmåten som ligger til grunn for systemtenkning, faller sammen med en sosiokulturell forståelse. Den kontinuerlige interaksjonen mellom styrer og den kulturelle konteksten synes å ha stor betydning for de læreprosesser styreren er inne i gjennom egen praksis. Studien viser at styrer

opplever forholdsvis store utfordringer med å ivareta sin egen kompetanseutvikling som en del av barnehagens helhet.

Tidspress synes å hemme helhetsperspektivet, mange oppgaver og at ansvaret er krevende (jf. kap.4.4). En sterk arbeidsdeling kan også være en faktor som vanskeliggjør styrerens egen kompetanseutvikling (kap. 2.2). Sterk arbeidsdeling ved at de andre er lite involvert i styrers arbeidsoppgaver, synes også å svekke lederens utvikling av en helhetlig kompetanse.

Ut fra et systemisk perspektiv kan det se ut til at styrere i større grad må involvere hele personalet i det analytiske og refleksive arbeidet. Da kan muligheter oppstå for å skape det rom hun trenger for det refleksive analytiske arbeidet og kritisk tenkning rundt sin styrerfunksjon. Når styrerrollen blir mer avklart økes også muligheten for at forventingene fra medarbeidere i større grad samsvarer med styrers forventinger.

Kap. 6 Konklusjon og veien videre

Målet for denne studien er å undersøke forholdene mellom kravet til barnehagestyrers kompetanse og den reelle kompetanse disse styrerne innehar. Tilnæringsmåter har vært å studere kompetanse i lys av teorier om kompetanse og teorier om organisasjonslæring. Dette innebærer at jeg ser barnehagen som organisasjon og kompetanseutvikling som læring. For å etablere en dypere forståelse for de læringsprosesser styrerne erfarer i sin kompetanseutvikling, har jeg gjennom intervjuene av styrer etterspurt hvilke utfordringer og muligheter de ser i sin egenutvikling. Problemstillingen i studien er:

Hvordan opplever og håndterer barnehagestyrere forholdet mellom kompetansekrav i styrefunksjonen og egen kompetanse?

Problemstillingen er søkt besvart gjennom tre forskningsspørsmål som har stått sentralt gjennom studien:

Hvordan erfarer og opplever styrer arbeidsoppgavene og ansvarsområdene?

Hvordan legger styrer til rette for egen kompetanseutvikling?

Hvilke forhold synes å fremme og hemme kompetanseutvikling?

Studien viser at det blir lagt forholdsvis lite tid og ressurser til utvikling av styrernes pedagogiske kompetanse. Det administrative arbeidet er omfattende og styrerne tenderer til å legge mest energi i å videreutvikle seg på dette området. Barnehageeierne synes heller ikke å legge stor vekt på kompetanseutvikling til styrerne, for å ivareta kvaliteten generelt i barnehagen og spesielt hos styrer.

Opplæring

Datamaterialet indikerer at barnehageeierne har et vesentlig forbedringspotensialet i opplæring av styrere (jf. kap 4.2). Styrerne synes å bruke uforholdsmessig mye tid på å finne informasjon som en systematisk opplæring vil kunne gi styrerne en mer effektiv tidsbruk i forhold til oppgavene hun er satt til å utføre (kap. 4.4).

Kartlegging av styrers kompetansebehov synes å kunne styrkes. Slik kartlegging kan tydeliggjøre styrers kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for en tilpasset kompetanseutvikling. Studien viser også at styrere savner å ha en fast kontaktperson som kan følge den enkeltes kompetanseutvikling. Systematisk bruk av fadderordninger vil kunne bli et prioritert element i styrernes kompetanseutvikling.

Arbeidsoppgaver og ansvarsområder

Arbeidsoppgavene og ansvarsområdene som ligger innenfor styrerfunksjonen er svært mangfoldig (kap 4.3). Styrerne synes å bruke mest tid på er administratorfunksjonen, ettersom de fleste arbeidsoppgavene ligger innunder denne funksjonen (kap 4.3). En kan da stille spørsmål til hvorfor den administrative kompetansen er så lite prioritert i kompetansekravene og i kompetanseutvikling til styrere. Studien viser at styrerne bare i avgrenset grad for brukt sin pedagogiske kompetanse. Styrerfunksjonen oppleves mer som en administrativ funksjon enn en pedagogisk funksjon.

For styrerne oppleves det som en utfordrende ubalanse (kap. 4.3). Styrerne har et høyt fokus på personalet og deres betydning for å nå målene for virksomheten (kap.4.3). Styrerne anser sin rolle som pådriver og motivator som en viktig funksjon. Derfor blir en stor grad av tilgjengelighet en viktig faktor i forhold til både personalomsorg og utviklingsarbeid.

Når målet med full barnehagedekning er nådd antar styrerne at det vil bli økt konkurranse mellom barnehagene og dermed større krav om å markedsføre barnehagen (kap 4.4.5). Således vil markedsføringskompetanse være viktig i et fremtidsperspektiv.

Strategiarbeid synes å være den av lederarbeidet som vektlegges minst. Styrerne opplever å arbeide med strategi og visjoner som er krevende. Sterk sentral styring fra staten synes også å svekke energien i styrernes og de ansattes strategiske utviklingsarbeid.

Å ha ansvaret for både tilsyn og vedlikehold av bygninger og utstyr opplever styrerne som problematisk. Dette er oppgaver som ofte tar mye tid fra andre viktige arbeidsoppgaver, samtidig peker styrerne på at de mangler kompetansen som kreves i

denne funksjonen. Samlet tidspress synes å føre til at styrere har vansker med å skaffe seg oversikt over eget kompetansebehov.

Kompetanseutvikling

Datamaterialet tyder på at kompetanse kan utvikles gjennom daglige arbeidsoppgaver men uten systematisk kompetansekartlegging og støtte fra barnehageeier, kan den enkelte styrers kompetanseutvikling bli forholdsvis tilfeldig (kap. 4.4).

Funnene viser at planlagte kompetanseutviklingstiltak for styrer i stor grad er styrt utenfra. Når styrerne deltar på kurs eller seminar, er det hovedsaklig i regi av eier eller nasjonale myndigheter, uten analyse av den enkeltes behov (kap. 4.4.3).

Styrernetverk oppleves som nyttig kompetanseutvikling. Å møte andre styrere og deres erfaringer, oppleves som utviklende (kap.4.4.5). Samtidig er det en utfordring at det i liten grad er individuelle behov som ligger til grunn for innholdet i nettverksmøtene, møtene kan være lite relevante i forhold til egne kompetansebehov.

Datamaterialet tyder på at det er stort behov for å utvikle kartleggingssystem for å oppnå mer tilpasset kompetanseutvikling. Barnehageeier har allerede ved ansettelsen mulighet for en systematisk kartlegging av kompetansebehovet hos enkelte styrer og slik Nordhaug (2004) viser at kompetanseutvikling må planlegges før en kan organisere og iverksette (kap.2.4). I forhold til Nordhaugs kompetansekjede, tyder min studie på at ansvar mellom barnehageeier og styrer kan fordeles slik figur viser:



Figur 4. kompetansekjeden (Nordhaug, 2004:34).

Jeg har valgt å legge forskjellige ansvarsområder til de forskjellige aktørene som har innvirkning på styrerfunksjonen. Eier er sentral og viktig i forhold til kartlegging både av de arbeidsoppgavene som skal ligge i funksjonen, men også av kompetansebehov hos styrer. Ved at eier definerer styrerfunksjonen vil de kunne vurdere om det er oppgaver som kanskje ikke er hensiktsmessig i styrerfunksjonen. Ansvarsområdene er definert gjennom barnehageloven, men arbeidsoppgavene er det lokale instanser som bestemmer. Kartlegging av arbeidsoppgaver vil samtidig gi informasjon om hvilken kompetanse de ulike oppgavene krever. Videre vil kartleggingen også være et viktig bidrag for planlegging av en systematisk opplæringsplan. Det å legge til rette for en egen post i barnehagebudsjettet for kompetansetiltak for styrer, kan være viktig for prioritering og kontinuitet for styrer.

Det er mange konsulenter som tilbyr diverse kurs og seminarer og som er kostnadskrevende for barnehagen. Det er i liten grad faglig kvalitetskontroll av disse tilbudene, slik at det er utfordrende for barnehagestyrer å ta stilling til dette.

Kommunene som har det overordnede ansvaret for barnehagesektoren kan trolig i sterkere grad sikre kvaliteten i slike kompetansetilbud. For å øke kvaliteten i kurs- og etterutdanningstilbudet kan kommunene også inngå avtale med høyskoler som har høy barnehagefaglig kompetanse.

Fra høsten 2011 starter det opp en nasjonal lederopplæring for barnehagestyrere, den såkalte styrerskolen (Utdanningsdirektoratet, 2011) . Det som er interessant for denne studien, er innholdet og rammene for denne styreropplæringen. Det er fire høyskoler/universiteter som har fått oppdraget med å tilby styreropplæring. Disse har fått rimelig stor frihet til å tilpasse tilbudet etter lokale ressurser innenfor disse områdene: barns læring og utvikling, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring og lederrollen.

Temaene i styrerskolen samsvarer med kompetansebehov som styrerne i denne studien framhever. Styrerskolen synes således å kunne være et relevant tilbud i kompetanseheving av styrere. Men styreropplæring er frivillig, og dermed styrers og barnehageeier ansvar. Denne studien viser at et av styrers store dilemma, er å prioritere seg selv. Styrerskolen kan også bli utfordrende å prioritere, både i forhold til tid og økonomi.

Denne studien kan ikke på noen måte generaliseres. Studien er begrenset både i form og innhold. Vektleggingen av fokuset på kompetansekravene og kompetansebehovene kan ved første vurdering synes innlysende. Men med utgangspunkt i en manglende forskning om styrerfunksjonen bidrar datamaterialet til å belyse noen faktiske forhold om styrers hverdagsliv og dermed kan være et viktig bidrag for videre forskning.

6.1 Vurdering av teoretisk og metodisk tilnærming

For å studere møtet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og barnehagestyrers egen kompetanse, har jeg valgt å anvende teoretiske perspektiver på læring, organisasjoner og kompetanseutvikling.

Jeg har lagt vekt på en sosiokulturell tilnærming til studiens problemformulering, hvor språket har vært viktig for å skape mening og kunnskap. Gjennom kvalitative forskningsintervju har jeg samlet styreres tanker og erfaringer om kompetanse. Dette er ikke en sannhet som står i et objektivt forhold til virkeligheten, men en av flere mulige måter å forstå verden og kompetanse på.

Senge (jf.kap.2.2) sitt organisasjonsperspektiv har gitt meg grunnlag for å drøfte verdien av de forhold som fremmer og hemmer styrers kompetanseutvikling i barnehagen som organisasjon. Gjennom de fem disiplinene: personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring og systemisk tenkning har jeg vist at styrer har utfordrende læringsforhold. Denne forståelsen har blitt utdypet gjennom bruk av Adizes funksjonsmodell (jf. kap.2.3) og Dreyfus og Dreyfus sin læreprosess (jf.kap.2.1).

Analysemodellen som jeg har brukt for å strukturere funnene i empirien, har vært basert på Adizes funksjonsmodell for organisasjoner. Gjennom modellen har jeg koblet ulike teoriperspektiver og bidratt til å få frem noen mønster i datamaterialet. Ved å definere omgivelsene som styrerne utvikler sin kompetanse i, har jeg fått frem sammenfallende områder som gir et tydeligere bilde av styrers kompetanseutvikling.

I kap. 3 har jeg gjort rede for den forskningsmetodiske tilnærmingen. Jeg har gjort greie for valg av et kvalitativt design ut fra den tilnæringsmåten jeg ønsker å arbeide etter. For å ivareta undersøkelsens validitet har jeg gjennom forskningsprosessen vært opptatt av å tydeliggjøre valg og tilnæringsmåter som gir leseren grunnlag for å forstå

tolkningene og konklusjoner som jeg har kommet fram til (Kvale og Brinkmann, 2009). Slik vurderer jeg studiens validitet som rimelig god.

I kap. 3.5 spør jeg om dataene mine er til å stole på. I metodekapitlet gjør jeg rede for at reliabilitet er utfordrende i en kvalitativ metode. Gjennom valideringen har jeg så godt det har latt seg gjøre, søkt å ivareta reliabiliteten ved å klargjøre forskningsvalg og fremgangsmåte. Samtidig som jeg har søkt å unngå tilfeldige feil som kan svekke tolkninger og slutninger.

6.2 Videre forskning

Jeg har stilt spørsmål om forholdet mellom krav til barnehagestyrers kompetanse og den reelle kompetansen disse lederne besitter. Studien har også sett på forhold som fremmer og hemmer kompetanseutvikling hos styrerne. I litteraturgjennomgangen i kp.1, peker jeg på at det bare i avgrenset grad finnes forskning om barnehagestyrernes arbeid og kompetanse. Det synes således å være behov for både kvalitative og kvantitative studier som belyser dette feltet ytterligere.

Min studie tyder på at kompetanseutvikling for barnehagestyrere både er avgrenset i omfang og lite systematisk planlagt i forhold til kartlagte behov hos styrerne. Det ville derfor kunne være verdifullt å gå dypere inn i en kvalitativ studie i kommuner og barnehager der styrere får en god og relevant kompetanseutvikling. Det vil kunne gi verdifull innsikt i hvilke faktorer som i særlig grad kan styrke barnehagestyrernes forutsetninger for å utvikle seg i jobben sin.

I mitt materiale fremkommer det at det i vesentlig grad er eksterne forhold som legger føringer for videreutvikling av styrernes kompetanse. For å få mer kunnskap om hvordan styrere og eiere oppfatter styringssignaler i nasjonale styringsdokumenter, ville det vært interessant å studere hvordan de oversetter, opplever og påvirker praksis innenfor nasjonale føringer.

I min studie har jeg spurt styrerne hvordan de kan skape rom for kompetanseutvikling. Det kunne også være verdifullt å undersøke dette i forhold til pedagogiske leder/avdelingsledere og representanter for barnehageeier som pedagogiske konsulenter, kommunalsjefer og barnehagepolitikere i kommunen. Når studien min viser at det er

hovedsakelig eier og kommune som er iverksettere av kompetanseutvikling kunne det vært interessant å undersøke hvordan kommunenivået tolker sin rolle overfor styreren og på hvilken måte de ser for seg at de kan bidra i den pedagogiske ledelsen av barnehagen.

Det vil videre være interessant å gjennomføre en undersøkelse med samme problemstilling som denne studien, men da med en kvantitativ tilnærming. Det å kunne gjøre en større breddeundersøkelse vil kunne gi generaliserbare data som kan være viktig informasjon både for kommunale og statlige myndigheter.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem funn i studien som viser styrernetverket som et positivt tiltak, men med et vesentlig utviklingspotensial. Ved å undersøke nærmere hvilke saker som tas opp i nettet og de organisatoriske prosessene som de behandles i, kan en få kunnskap om de prosesser som fremmer kompetanseutvikling i slike ledernetverk.

*En sannhet som en oppdager
med sine egne øyne,
om den enn er ufullkommen,
er verd ti sannheter som en får fra andre,
for uten å øke ens kunnskaper,
har den også ens evne til å se.
(Fridtjof Nansen)*

LITTERATURLISTE:

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bø, O. (1995). *FOU metodikk*. Otta: TANO A/S.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Engh, R. (2004). *Kompetanse i skolen, artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2004(6)*, 253-466. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2004/06/kompetanse_i_skolen
- [Nedlastet, 29.11.2010]
- Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren - kartlegging av tilbud og etterspørsel:* prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. (2006). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Fog, J. (1979). *Kvindelige industriarbejders dagligliv, belyst ved interview*. København: Lavindkomstkommissionen, Sekretariatet.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O.L., & Mørkeseth, E.I. (2006). Et semiotisk perspektiv på forskningsprosessen og på forskerens rolle i felten. I E.Fossåskaret, Otto.L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 167-186). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2002). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger: indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. København: Hans Reitzel.

- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2007). Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser? Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Kvalitetssatsing i norske barnehager: statusrapport midtveis* (Vol. 2/2002). Oslo: NOVA.
- Haakonsrud, A., & Kanestrøm, A. I. (2009). *Styreren: en balansekunstner*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haug, P. (2005). Rammeplanen på tynt grunnlag. *Bedre barnehager, skriftserie 2/2005*.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2002). Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlag.
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzel.
- Knain, E. (2005). Definerer av kompetanser - DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr.1*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Barnehageloven*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.meld. nr 41 kvalitet i barnehagen*.

- Kvale, S. B., Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforl.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordhaug, O., & Brandi, S. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordhaug, O., & Gausdal, B. (1998). *Strategisk personalledelse: utvalgte emner*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar: ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. (masteroppgave). Norsk Lærarakademi, [Bergen].
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Silvermann, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3 ed.). London: Thousand Oaks. New Delhi. Sage Publications Ltd.
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforl.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søbstad, F. (2005). Klar, ferdig, gå Tyngre satsing på de små.
- Søbstad, F., & Leinum, B. (1997). *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Thagaard, T. (2006). Systematikk og innlevelse
En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2004). Endringsledelse mot en lærende organisasjon. Flekkefjord: SEEK.
- Wilhelmsen, B. U. (2007). Læring for profesjonskompetanse. *Skriftserien, nr2*, 21-48.

INTERNETTDOKUMENTER:

Cappelen Damm.(2011). [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.caplex.no/Web/Article List.aspx? query=kompetanse>

[Nedlastet, 11.05.2011]

Kunnskapsdepartementet. (2011). [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-04/omtale.html>

[Nedlastet, 12.10.2010]

Utdanningsdirektoratet.(2011) [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/Artikler/Barnehage/Nasjonale-lederutdanning-for-styrer-i-barnehager/>

[Nedlastet, 06.04.2011]

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Kvitteing p på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Forespørsel og samtykke skjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Analyse eksempel

FIGURER:

Fig. 1, Arbeidsoppgaver og ansvarsområder s. 28

Fig. 2, Kompetansekompener (Lai, 2004) s. 33

Fig. 3, Kompetansematrixen (Jensen, 2002) s. 34

Fig. 4, Kompetansekjeden (Nordhaug, 2004) s. 37

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kariane Westrheim
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 03.08.2010

Vår ref: 24586 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.07.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24586

Hvordan opplever og håndterer styrere i mellomstore barnehager forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder
Kariane Westrheim
Trudi Anda Totland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

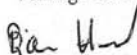
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Trudi Anda Totland, Johan Blyttsvei 61 C, 5096 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

VEDLEGG 2

FORESPØRSEL OM Å DELTA I MASTERPROSJEKT;

INTERVJU

Problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer styrere i mellomstore barnehager forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?

Det er skrevet mye litteratur og mange bøker om styreroppgaver og barnehageledelse. Men lite om hvilken kompetanse de forskjellige arbeidsoppgavene krever og hvilke utfordringer de medfører for den enkelte styrer. I dette masterprosjektet ønsker jeg å belyse noe av dette kompetansekravet som ligger i styrerfunksjonen, gjennom styrerens egne beskrivelser og fortellinger.

Datainnsamling vil foregå ved personlig intervju. Jeg vil legge retningslinjer for hvilken informasjon som ønskes, gjennom en intervjuguide. Som styrer har en arbeidsoppgaver som berører hele barnehagedriften og det er fort gjort å glemme noen små, kanskje viktige oppgaver. Derfor vil intervjuguiden bli gitt informantene i forkant av selve intervjuet. Jeg er ute etter en fyldig og informativ beskrivelse og ser det som hensiktsmessig at informantene er godt forberedt.

Det vil bli brukt båndopptaker og gjort notater under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time. Nærmere avtale om tidspunkt og sted inngår etter at du har gitt samtykke til å delta.

Intervjuet ønsker jeg skal forløpe som en samtale rundt de nevnte temaene i intervjuguiden. Det er ønskelig at informantene kommer med innsigelser eller spørsmål der hun ser det hensiktsmessig. Hvis det er områder som informantene ikke ønsker å samtale om, er det ønskelig at det blir informert om det. Hvis det er temaer som ikke er blitt berørt, men som informantene anser som viktige, er det ønskelig at informantene påpeker dette.

Formålet med intervjuet er å få en god og informativ samtale, hvor både intervjuer og informant bidrar til samtalens utvikling. Det er ikke to likestilte parter, da intervjuer bestemmer hva og hvor mye informasjon som ønskes. Men det er informantene som sitter med kunnskapen som ønskes belyst.

I masterprosjektet vil det ikke bli oppgitt navn på styrer eller på barnehagen som styrer representerer. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes ved prosjektslutt.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg underveis uten at dette må begrunnes nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta som informant i masterprosjektet, er det fint om du skriver under den vedlagte samtykkeerklæringen.

Studiene er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og er godkjent av dem.

Med vennlig hilsen

Trudi Anda Totland

Johan Blyttsvei 61c

5096 B ergen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet som omhandler kompetansekrav i styrerfunksjonen og ønsker å stille til intervju.

Sted/dato: _____

Signatur: _____

VEDLEGG 3

INTERVJUGUIDE

Hvordan opplever og håndterer styrere i mellomstore barnehager forholdet mellom kompetansekrav i styrerfunksjonen og egen kompetanse?

GUIDE -OG PROTOKOLL FOR INTERVJUGUIDE

Samtalen tas opp på lydbånd og de viktigste momentene noteres skriftlig.

Innledning av samtalen

Velkommen og presentasjon av intervjueren som presenterer seg for informanten – hvis nødvendig (navn, tilknytting, funksjon).

Forklaring av bakgrunn for samtalen.

Skape en god og tillitsfull stemning for samtalen. Vil understreke at informanten er valgt på grunn av hennes ekspertise på temaområdet som kan bidra til å fremskaffe og konkretisere nødvendig kunnskap.

PERSONDATA FOR SAMTALEPARTNEREN/INFORMANTEN

Navn:

Arbeidssted:

Ansiennitet:

Faglig Bakgrunn:

Tlf:

e-post:

Annet:

TEMAOMRÅDER og SPØRSMÅL FOR INTERVJU/SAMTALE:**1. Ansettelsessituasjonen**

- a) Hvilken kunnskap/kjennskap hadde du til styrerstillingen når du søkte stillingen?
- b) Hva var de viktigste grunnene til at du søkte stillingen som styrer?
- c) Hvilken type opplæring fikk du når du begynte i stillingen?
- d) Er det noe du i ettertid ser at du savnet i denne opplæringen?

2. Arbeidsoppgaver

- a) Hvilke arbeidsoppgaver ser du på som de mest sentrale i din styrerfunksjon?
- b) Hvilke tidligere erfaring har du med denne type arbeidsoppgaver?
- c) Hvilken av disse oppgavene bruker du mest tid på?
- d) Anser du noen av arbeidsoppgavene som viktigere enn andre?
- e) Hva er grunnen til at du ser disse arbeidsoppgavene som viktigere?
- f) Hvilke arbeidsoppgaver opplever du er vanskelige/utfordrende?
- g) Hva er det som gjør disse arbeidsoppgavene utfordrende?
- h) Hvilke arbeidsoppgaver opplever du som mindre vanskelige/utfordrende?
- i) Hva er det som gjør disse arbeidsoppgavene mindre utfordrende?
- j) Hvordan opplever du rammeplanens oppgaver til styreren?
- k) Hvordan opplever du eiers forventninger til deg som styrer?
- l) Hvordan opplever du foreldrenes forventning til deg som styrer?
- m) Hvordan opplever du ansattes forventninger til deg som styrer?

3. Ansvarsoppgaver

- a) Hva ser du på som de viktigste ansvarsoppgaver som ligger i din styrerrolle?
- b) Er det noen av ansvarsoppgavene du opplever utfordrende?
- c) På hvilken måte er disse oppgavene særlig utfordrende?
- e) Er det noen ansvarsoppgaver du opplever mindre utfordrende?
- f) På hvilken måte er disse oppgavene mindre utfordrende?
- g) Hvilke situasjoner i styrerrollen opplever du som stress?
- h) Hva er det mest utfordrende med disse situasjonene?

4. Kompetansesituasjonen

- a) Hvilke faglige kompetanseområder anser du for viktige i styrerfunksjonen?
- b) Hvilke personlige kompetanseområder anser du for viktig i styrerrollen?
- c) Hvilken kompetanse hadde du fra tidligere som var nyttige, som nyansatt styrer?
- d) Hvilken kompetanse opplevde du at du manglet som nyansatt styrer?
- e) Hvordan jobber du med egen kompetanseutvikling?
- f) Er det forhold i arbeidssituasjonen som gjør det vanskelig å følge opp egen kompetanseutvikling?
- g) Er det forhold som fremmer/gjør det enklere å følge opp egen kompetanseutvikling?
- h) Hvilke former for etter- og videreutdanning anser du mest hensiktsmessig for å utvikle din kompetanse som styrer?
- i) Hvilke forhold må etter din vurdering være oppfylt for å kunne gjennomføre effektive kompetanseutviklingstiltak for styreren?
- j) Har du erfaring med kompetanseutviklingstiltak som etter din vurdering har vært særlig suksessfull og effektiv for deg som styrer?
- k) Hva var det som gjorde dette suksessfullt?
- l) Hvis du ser 5 år inn i fremtiden, hvilke kompetanseområder vil være viktige for styrer?
- m) Hvordan ser du for deg det optimale opplegget for å kunne videreutvikle deg på disse kompetanseområdene?

5. Arbeidsgiver

- a) Hvordan foregår dialogen mellom deg og arbeidsgiver med tanke på; tilrettelegging, utforming og gjennomføring av kompetanseutvikling for deg som styrer?
- b) Hva opplever du er positive tiltak som arbeidsgiver legger opp til i kompetanseutvikling for deg som styrer?
- c) Hva opplever du er mindre bra eller savner i arbeidsgiver sitt fokus for din kompetanseutvikling?
- d) Har arbeidsgiver gjennomført eller laget en plan for etter – og videreutdanning for styrer?
- e) Hvordan har arbeidsgiver gjennomført en slik plan?

Annet :

VEDLEGG 4

Analyse eksempel:

Styrer:	ARBEIDSOPPGAVER:
<p><u>1.styrer</u></p> <p>13 år</p> <p>Vappus</p>	<p>A)Mest sentrale: fokus på verdier, forarbeid til lønn, timelister, alt som går på frister som fakturering, planarbeid, som ny var det de administrative, nå sitter eg mye foran dataen, mye som går i perioder</p> <p>B)Tidligere erfaring: ledererfaring(pedleder), foreldresrb, personalsamarbeid</p> <p>C)Bruker mye tid: planer, frister</p> <p>D)Viktigere: det pedagogiske,utviklngsarbeid og planarbeid, går i perioder for alt e like viktig,</p> <p>E)Hvorfor viktige:</p> <p>F)Utfordrende: uforesett personalsaker, veiledning, permisjoner, langtidssyke, ta vare på de som er her og de som er syke, konflikthåndtering, samarbeidsproblemer.</p> <p>G)Hvorfor: mangel på kompetanse.</p> <p>H)Mindre utfordr: møte nye foreldre og barn.</p> <p>D)Hvorfor: markedsføre bhg og liker foreldresamarbeid.</p> <p>J)Rammeplanen: kunne ikke huske at det stod noe spesielt i forhold til styrer, ramm gir føringer, en stor oppgave for meg som styrer, sier at vi skal-skal, forpliktende, jeg sørger for at vi drøfter ramm i forhold til planer.</p> <p>K)Eiers forventinger: gjør de arbopgv som ligger i styrerrollen og handler innenfor lover og regler, at jeg driver bhg opp og frem, men får frihet til å forme rollen, opplever forventningene positivt.</p> <p>L)Foreldrenes: henvender seg oftest i forbindelse med ferie/permisjonsspørsmål, avhng av hvor godt de kjenner meg, tror foreldre har ulike forventninger, ser meg av og til på basene og kontoret er lett tilgjengelig.</p> <p>M)Ansattes:skal greie det meste, at eg har alt i forhold tildrift, at de får nødvendig opplæring, at møter og grupper skal fungere, at eg e en som trekker i trådene.</p>
<p><u>2.styrer</u></p> <p>3 år</p> <p>Bergen kommune</p>	<p>A)Mest sentrale: å være tilstede/en synlig styrer for de ansatte - de skal vite hvem jeg er og hva jeg står for ,møtevirksomhet, ha oversikt over hva som skjer-se helheten og de overordnede målene, kontakt med foreldrerepr, HMS og ansettelse, medarbeidersamtaler-planlgt/uplanlgt</p> <p>B)Tidligere erfaring: oppfølging av eget avdelingspersonalet</p> <p>C)Bruker mye tid: oppfølging av sykefravær og nærværprosjektet, oppfølging på det pedagogiske arbeidet</p> <p>D)Viktige: sørge for å yte de tjenester me skal yte, jobbe for å innfri de forventningene og kravene som er der ute</p> <p>E)Hvorfor viktige: en må vite hvorfor en er her, personalet er kvaliteten i bhg, barna er prisgitt de voksne-de voksne kan velge å slutte men det kan ikke barna.</p>

	<p>F)Utfordrende: økonomien, opptak av barn, den vanskelige samtalen, sykefraværet, ansvar i forhold til det bygningsmessige,ansettelser-få fatt i kompetente folk</p> <p>G)Hvorfor: invisterer mye tid i personalet for å nå målene og det merkes når noen da er borte,den totale mengden av arbeidsoppgaver kan være det mest utfordrende-kan bli lange dager.</p> <p>H)Mindre utfor: registreringsarbeid, arkivering ,telefonlister, fraværslister,</p> <p>D)Hvorfor: rutinearbeid, ligger ferdige systemer som det skal føres i</p> <p>J)Rammeplanen: fint at noen har sagt noen ting om hva en bhg skal inneholde - den gir meg et sterkere mandat i forhold til personalet, er et godt styringsdokument, klarer å identifisere meg med det som står der og synes det er viktig.</p> <p>K)Eiers forventinger: det er mange forventninger - de har forventninger på økonomi, på personalet, på pedagogikk, ansvar for bygg, at jeg følger styringsdokumenter(rammeplaner,bhglov)</p> <p>L)Foreldrenes: de har store forventninger-er rimelige oppdaterte og vil veldig mye for barna, eg skal sørge for at det er god foreldrekontakt der ute, at de vet hvem jeg er, at jeg vet hvilket barn som hører til hvilke foreldre, at jeg sørger for at vi har det formelle organet FAU, men det er nok først og fremst personalet de møter til dagen de tenker mest på.</p> <p>M)Ansattes: de har nok mange forventninger og forventninger jeg ikke kan innfri, er nok med på å forme det-deres forventninger er litt de forventingene jeg ligger på meg selv.</p>
<p>3.styrer</p> <p>3 år</p> <p>SIB</p>	<p>A)Mest sentrale: budsjett, økonomistyring, vikarbruk, vikarbudsjett, barneopptak, svare på mail,telefoner, møtevirksomhet, informasjon som skal ut, holde orden på ting, være tilgjengelig</p> <p>B)Tidligere erfaring: lage møteplan, innkalling, referent, møteforberedelse</p> <p>C)Bruker mye tid: dagligdagse ting som oppstår og må gjøres, tidsfrister, barneopptak, sykefravær med oppfølging og vikarbruk, HMS-branntilsyn, det å ha oversikten</p> <p>D)Viktige: å få gode personalmøter og pedledermøter,</p> <p>E)Hvorfor viktige: at møtene blir fruktbare og med godt innhold</p> <p>F)Utfordrende: økonomi og budsjett-mer press på å holde balanse og få overskudd, lover, regler, forskrifter-å vite alt og vite hvor du skal finne, HMS arbeid-sikkerhet</p> <p>G)Hvorfor: åvite når det hører hjemme her og når det hører hjemme der, det er mye i forhold til personal-barn-foreldre og sikkerhet og at jeg ikke kan nok om dette.</p> <p>H)Mindre utfor: telefonkontakt, praktiske ting,bestille varer, svare på mail, sende forespørsel, disse daglige ting</p> <p>I)Hvorfor: (åhh-de kan være irriterende)du sitter der og må bare huske å gjøre de, det er trivielle praktiske ting som ikke krever noe annet enn tid(som går utover annet viktig arbeid)</p> <p>J)Rammeplanen: mye bra som står der og som kan gi nyttige og fruktbare diskusjoner,kan være utfordrende og vanskelig og gjennomføre det som er idealet-det å klare å følge til punkt og prikke.</p> <p>K)Eiers forventinger: at bhg blir drevet på en god måte med høy kvalitet, at personalet er kompetente, at vi er på hugget, at vi er studenttilpasset</p> <p>L)Foreldrenes: er en flerkulturell bhg som preger hverdagen, utenlandske foreldre har helt andre forventninger enn de norske – forventer plass med en gang de kommer!, at vi forstår situasjonen i eksamenstiden,</p>

	<p>M)Ansattes: at eg er tilstede,at eg ser de,at eg kan motivere de,at eg er ute i hverdagen deres,at de blir hørt og respektert,at ting skal være rettferdig, at de får oppfølging, at de får svar på ting,at jeg ordner det slik som de ønsker,engasjement og at jeg er en pådriver og gir de det de trenger for å fungere</p>
<p>4.styrer</p> <p>8 år</p> <p>SIB</p>	<p>A)Mest sentrale: det pedagogiske arbeidet, skape gode relasjoner, barns utvikling, mange pedagoger med fanesaker-å samordne alle de kompetansene, være pålen og grunnmuren</p> <p>B)Tidligere erfaring: pedledererfaring her på huset og som styrerstedfortreder</p> <p>C)Bruker mye tid: veldig-veeldig mye tid på tullete papairarbeid –alt for mye dokumentasjon men det er ingenting som sier noe om vi gjøre et godt arbeid?</p> <p>D)Viktige: forskning viser at det er de første årene som er de viktigste for dannelsen- så de er fantastisk viktige</p> <p>E)Hvorfor viktige: dokumentasjonen viser hva jeg har tenkt å gjøre og hva jeg har gjort men det er ikke ensbetydende med at barnet proffiterer på det - den viser ikke hvor langt barnet er kommet i sin utvikling</p> <p>F)Utfordrende: å få det beste ut av personalet</p> <p>G)Hvorfor: tar veldig mye tid</p> <p>H)Mindre utfor: kontorassistentarbeidet</p> <p>D)Hvorfor: kan være litt behagelig og bekvemt til tider hvis du er litt sliten-bare å sitte å svare på mail og fylle ut handlingsplaner krever ikke så mye</p> <p>J)Rammeplanen: arbeidsgiver og jeg har vært uenig i ansvarsspørsmålet og da har det vært godt å ha rammeplanen som sier vi skal være autonome, bruker den mest i det pedagogiske arbeidet, synest den er rettningsgivende og god-at barn møter nesten det samme i alle bhg</p> <p>K)Eiers forventinger: nesten ikke kontakt – har vært i en veldig sterk konflikt, er litt utydelige samtidig som det er detaljstyrte forventinger til det pedagogiske arbeidet, har også forventinger på lederrollen for arbeidsgiver har hatt fokus på lederutviklingskurs</p> <p>L)Foreldrenes: tror de har forventinger om at jeg har et overordnet syn både på at deres barn blir ivaretatt skikkelig og at jeg er linken til min overordnet</p> <p>M)Ansattes: tror de forventer at jeg har oversikten på det meste og at jeg skal ta tak i mer enn det jeg anser at jeg selv skal ta tak i(en assistent spurte meg en gang om det var mer rottegift i boksen – hvorfor spør du meg om det?), de naser meg som en tråd som holder og nøster og slipper – at jeg er rettningsgivende.</p>
<p>5.styrer</p> <p>10 år</p> <p>Bergen kommune</p>	<p>A)Mest sentrale: veldig mye administrative oppgaver, personalbiten, oppfølging av nyansatte</p> <p>B)Tidligere erfaring: har hatt erfaring med det-men det tok ikke så mye tid for det var en mindre og stabil bhg, hadde litt erfaring med regnskap-hvordan behandle faktura og sånt</p> <p>C)Bruker mye tid: personalbiten</p> <p>D)Viktige: det er personalbiten og oppfølging av sykemeldte</p> <p>E)Hvorfor viktige: det er personalet som skal utføre arbeidet, det er de som møter barna</p>

	<p>F)Utfordrende: å ha ansatte som sliter med jobbutførelsen, det å ta den vanskelige samtalen</p> <p>G)Hvorfor: det er innenfor privatlivets sfære og de skal få lov til å bli ivaretatt på jobb</p> <p>H)Mindre utfor: de administrative oppgavene</p> <p>D)Hvorfor: du har selv kontroll på faktoreren, er rutinearbeid, det kommer ikke uventet</p> <p>J)Rammeplanen: gjør ikke den store forskjellen – vi skal i vareta barna og vi gjør allerede det arbeidet uansett, det er ikke der trøkket ligger for oss</p> <p>K)Eiers forventinger: samme krav for alle, tar lite høyde for hvor du er henne, skal vær personallleder, administrativ leder, pedagogisk ansvar og kunne noe om arbeidsmiljø og lover og regler</p> <p>L)Foreldrenes: er kravstore, at jeg skal ordne opp i ting, ta deres ståsted og deres synsvinkel, være imøtekommende</p> <p>M)Ansattes: de kan ha forventinger som jeg ikke er klar over, de forventer at jeg skal ordne opp i ting, gripe fatt i ting, opplever ikke at de har urimelige forventninger</p>
<p>6.styrer</p> <p>3 år</p> <p>Vappus</p>	<p>A)Mest sentrale: personale, barn, foreldre, administrative oppgaver, lønnslist, fraværslister, regnskap, drift og vedlikehold</p> <p>B)Tidligere erfaring: pedleder, stedfortreder, merkan til erfaring-jobbet som sekretær og kunne tuchmetoden, data, kundebehandling, idrettstrener</p> <p>C)Bruker mye tid: personalsituasjonen, møtevirksomhet og planlegging i forhold til det, sykefravær, nyansettelser, være tilgjengelig på avd. støttespiller, bruker mye tid på administrasjon - det e mykje småting</p> <p>D)Viktige: å jobbe med personalet, kommunikasjon</p> <p>E)Hvorfor viktige: vinner på det på lang sikt, gir høy trivsel og mindre sykefravær</p> <p>F)Utfordrende: den vanskelige samtalen enten det er med foreldre eller personalet, økonomien, lover og nav</p> <p>G)Hvorfor: du kjenner både på følelser og kompetanse - du vet jo ikke alltid hva som kommer, økonomie er det de vanskelige prioriteringene - skal vi kjøpe toalettpapir eller gå på kurs?, må erverve kunnskapen mens en står oppi situasjonen</p> <p>H)Mindre utfor: de administrative oppgavene, fyller ut fraværsskjema, godkjenner regninger, en del praktiske ting, vedlikehold på bygg</p> <p>D)Hvorfor: de er rutinepreget og krever ikke så mye hodebry</p> <p>J)Rammeplanen: bruker rammeplanen en del i planleggingsarbeidet, synes rammeplanen er et godt arbeidsverktøy og vi prøver å bruke den aktivt, jeg legger noen føringer for min rolle er å se de større linjene - må tenke litt utover vår egen bhg</p> <p>K)Eiers forventinger: håndterer den daglige driften og tar tak i de problemene som kommer, åpen kommunikasjon, at eg sier fra hvis eg har behov for kompetanseheving, at jeg følger opp i forhold til mål og visjoner, er lojal i forhold til vedtak og bestemmelser og økonomi,</p> <p>L)Foreldrenes: at vi driver en bhg som er godt for barna og foreldre, skal være et godt pedagogisk tilbud, opptatt av innhold, av friluftsliv, setter krav til perosanlet</p> <p>M)Ansattes: at eg er tilstede, at eg bryr meg, tar del i deres hverdag, har kontroll og oversikt, skal</p>

	<i>kunne lovverket, tar del i den pedagogiske planleggingen, er møteleder, organiserer dagen for de, er en god samtalepartner, er en rådgiver, at eg har kunnskap om mye-som eg ikkje har</i>
--	---