



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Ledelse og kvalitetsutvikling i kommunale barnehager

En kvalitativ studie om lederes igangsetting, oversetting og iverksetting av kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen

Inger Lise Johannessen

Avhandling levert for graden philosophiae doctor - oktober 2019

Til

Judith Kaspara Johannessen

1927-

Aksel Kornelius Johannessen

1921-2006

Kaspara Agnete Andreassen

1905-1991

Inger Lise Johannessen

Ledelse og kvalitetsutvikling i kommunale barnehager

**En kvalitativ studie om lederes igangsetting, oversetting og
iverksetting av kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen**

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – oktober, 2019

UiT – Norges arktiske universitet

Forord

Da er det min tur til å si at nå kan avhandlingsarbeidet avsluttes, det har vært både en utfordrende og givende reise. Utfordrende når troen på å kunne ferdigstille prosjektet har uteblitt, og givende når jeg har klart å drive prosjektet fremover.

Først og fremst vil jeg takke barnehagelederne, mine informanter, for at de har satt av tid for å la seg intervju av meg, spesielt når jeg vet at de har en hektisk arbeidshverdag i barnehagen. Takk går også til UiT-Universitetet i Tromsø-Norges Arktiske Universitet, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, og til institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) som gav meg tillitten med å ansette meg. Ansatte ved UiT, Orakelet for IT support, til Marit Bull ved Universitetsbiblioteket (UB) for support av referansesystemet EndNote og til trykkeriet takkes.

En stor takk går også til mine gode naboer, Ingrid Marie Saga Drageset og Lars-Henrik Larsen som tok seg av språkvask.

Takk til mine veiledere Øystein Lund og Cato Bjørndal som hjalp meg med å komme i gang med prosjektet, og da spesielt med mine empiriske undersøkelser. Kirsten Sivesind, leder for tracket mitt på The National Graduate School in Educational Research (NATED) som jeg var tilknyttet, var midtveisleser, motiverte og veiledet meg i avsluttende fase av prosjektet. Du vil for alltid være en reddende engel, som hadde troa på meg når jeg trengt det som mest.

Det har vært avgjørende for meg å tilhøre stipendiatgruppa på ILP, vi har hatt mange gode diskusjoner i «rødsofa» i 4.etasjen. Annfrid har motivert meg til å gjøre meg ferdig, takk for det. En annen kollega, Siv, har betydd mye for meg da vi har hatt et stramt regime både med tanke på oppmøte og plan for fremdrift uke etter uke. Du har vært til god hjelp hva angår tekniske «ting» jeg har hatt spørsmål om. Blir å savne å være med deg på daglig basis.

Endelig skal jeg få mer tid til min familie og venner som har vært ufattelig tålmodig i denne prosessen. Gleder meg til mer tid med mine to jenter, Emma og Elise, og med samboeren min

Fred Åge som har latt meg jobbe sene kvelder og helger. Og til min mamma og pappa, Kjellaug og Rolf, som har bidratt med barnepass når samboeren min har vært utenbys på jobb. Takk til Anna, Sissel og Elisabeth som har lyttet og støttet meg gjennom prosjektets opp- og nedturer. Jeg gleder meg til mer tid til hobbyer, trene, være i naturen, og være mer med familie og venner, og da spesielt min farmor, Judith, på 92 år.

Tromsø, 30.10.2019

Inger lise Johannessen

Sammendrag

Avhandlingens hensikt har vært å undersøke hvordan et arbeid med kvalitetsutvikling realiseres i barnehager gjennom lokal styring og ledelse i kommunale barnehager.

Kvalitetsplanen for barnehager i Tromsø kommune er i denne avhandlingen et eksempel på et lokalt styringsdokument som artikulere ideer om kvalitet i barnehagene. Barnehagelederne blir i avhandlingen blant annet betegnet som translatører fordi de oversetter kvalitetsplanen gjennom ledelse av utviklingsarbeidet. Innenfor et translasjonsteoretisk perspektiv, som tar utgangspunkt i Kjell Arne Røviks analytiske rammeverk, forstår jeg overføring og implementering av ideer som «oversettelse».

Oversettelse i denne sammenhengen kan forstås på bakgrunn av hvordan ledere på ulike nivåer tilpasser nye ideer til en etablert kontekst hvor personalet spiller inn på utviklingsarbeidet. Studien viser også hvor avgjørende det er at spesielt faglederne og pedagogiske lederne innehar translatørkompetanse for å få til en vellykket implementerings- og oversettelsesprosess. Oversetterne i eksisterende forskning innenfor translasjonsteori er vanligvis topplederen, mens analysen fra denne avhandlingen viser at oversettelsesprosessene av lokale styringsdokumenter blir til gjennom et samarbeid mellom ledere på ulike ledernivå og mellom det øvrige barnehagepersonalet og barnehageledelsen. Jeg kaller derfor translasjonen som foregår i barnehagene for en kollektiv oversettelsesprosess. I oversettelsesarbeidet fremstår verdsettende ledelse som et omdreiningspunkt for å lykkes med det lokale utviklingsprosjektet som kommunen satte i gang. Informantene sier at denne lederstrategien har bidratt til mer motiverte og fokuserte ansatte, uansett fag bakgrunn. Samtidig sier lederne at det er avgjørende å kjenne både sin kontekst og ansatte i personalet for å realisere et kommunalt utviklingsarbeid i barnehagene.

Som en del av kvalitetsarbeidet blir selvevaluering anvendt som et internt verktøy for ledelse av kvalitetsarbeidet. I Kvalitetsplanen inngår det et selvevalueringsskjema, som de ansatte skal bruke for å vurdere egen praksis i henhold til fokusområder og mål. Funnene viser at personalet blir bevisst på hva de selv mestrer i forhold til de målene som er satt i årsplanen til barnehagen. Videre ser man at selvevaluering hjelper barnehagelederne å utarbeide og legitimere målområdene i barnehagens årsplan. Samtidig peker noen av informantene på

konsekvensene av at de nå blir kontrollert og styrt av barnehageeier. Det er imidlertid ikke alle informantene som er klar over at de blir kontrollert og styrt på denne måten ifølge mine analysen.

Datagrunnlaget i denne avhandlingen baserer seg på en-til-en halvstrukturede kvalitative forskningsintervju. Informantene har vært 17 barnehageledere fra tre ulike barnehageledelsesnivå, enhetsledere, fagledere og pedagogiske ledere.

Siste del av avhandlingen trekker veksler på et kritisk realistisk perspektiv på utviklingsarbeidet. I denne sammenhengen reises det et spørsmål om hva man ikke ser umiddelbart, men som allikevel er der i form av de underliggende strukturene informantene er underlagt. Funnene i avhandlingen synligjør derfor muligheter og utfordringer ved implementeringsprosesser hvor en overordnet myndighet som kommunen pålegger spesielt fagledere, men også andre barnehageledere å realisere på forhånd oppsatte mål som i hovedsak dreier seg om å oppnå resultater.

Avhandlingens nøkkelord:

Translasjonsteori, translasjonskompetanse, oversettelse, verdsettende ledelse, selvevaluering, samarbeid, ansvarliggjøring, utviklingsarbeid, implementering, «policy formulations», «agenda settings», styringsdokumenter, lærende organisasjoner og kritisk realisme.

Abstract

Early Childhood Education and Care (ECEC) leadership is a field that is underrepresented in research, especially regarding the implementation of reforms and quality development. The present thesis will therefore contribute to the practice field, ECEC research field and society as a whole. The intention is to show how ECEC leaders approach implementation and translation of local policy-documents. ECEC leaders in this thesis are called translators. The material presented is based on a 17 qualitative interviews with ECEC leaders at three different leadership levels Tromsø, a city in the North of Norway.

The results of the study show that ECEC leaders are active translators of local-policy-documents in their own ECEC context, in collaboration with their staff. The translator in existing research is often the senior leader, while in this thesis the leader cooperates with the staff to translate local policy-documents. This study also refers to translators on three leadership levels which influence the implementation of reforms and local quality development. Therefore, the implementation process is a collective translation process.

In the present case, the leaders and the ECEC use tools from “appreciation leadership,” in their work to make their staff motivated for the work. These tools were launched as a “soft” development strategy by the municipality and enacted through self-evaluation which seeks to accomplish a set of shared goals.

The last part of the thesis draws on the perspective of critical realism. According to this philosophy, the structural conditions are something the actors cannot see or observe, but they are still part of the reality. The study aims to unravel a set of these underlying structures, and the findings show that structural conditions give the leaders opportunities and challenges, and it has an impact when it comes to realization of quality ideas, including the ways in which the ECEC leaders are held accountable for the quality work by the municipality, and to reach the goals in local and national policy-documents for ECEC organization.

Key words:

Leadership, ECEC, implementation, collaboration, translations and policy-documents, agenda-setting, policy-making, self-evaluation, accountability, learning organizations and critical realism.

Innhold

Sammendrag.....	vii
Abstract	ix
1 Innledning.....	1
1.1 Avhandlingens hensikt	1
1.2 Barnehageledelse, historie	2
1.3 Hvordan barnehagesektoren i Norge er organisert	3
1.4 Lokal organisering/studiens nedslagsfelt.....	4
1.5 Lokalt utviklingsarbeid.....	6
1.6 Tilbydere og mottakerne av reformideer	7
1.7 Kvalitet	8
1.8 Kvalitetsutviklingsarbeid.....	9
1.9 Endringsarbeid i barnehagen	14
1.10 Organisasjonsteori.....	16
1.11 Translasjonsteori	16
1.12 Verdsettende ledelse	17
1.13 Lærende organisasjoner	18
1.14 Sammenfatning	18
1.15 Avhandlingens oppbygning	18
1.15.1 Avhandlingens hovedformål	18

1.15.2	Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.15.3	Avhandlingens teoretiske innramming.....	19
1.15.4	Avhandlingens kapitler	20
2	Barnehageledelse som forskningsfelt.....	23
2.1	Barnehageledelse og organisatoriske endringer	27
2.2	Barnehageledelse og innholdsmessige endringer	29
2.2.1	Barnehageledelse og generell forskning på temaet	29
2.2.2	Barnehageledelse og distribuert ledelse	32
2.2.3	Barnehageledelse og selvevaluering	34
2.2.4	Barnehageledelse og kvalitetsutviklingsarbeid	35
2.2.5	Barnehage/skole-ledere som oversettere	38
2.2.6	Barnehagelederes translatørkompetanse	40
3	Avhandlingens teoretiske innramming.....	43
3.1	«Agenda-setting».....	44
3.2	«Policy formulation» (politikkutforming).....	47
3.3	Politiske modeller.....	49
3.3.1	Rasjonell modell.....	49
3.3.2	Inkrementalistisk (trinnvis) modell	50
3.3.3	Søppelbøttemodellen.....	51
3.3.4	Institusjonell modell.....	51

3.3.5	Politiske beslutninger	52
3.4	Seks grunner til reformaktivitet	54
3.5	Implementering.....	57
3.6	Translasjonsteori.....	62
3.6.1	Oversettelse av organisasjonsideer.....	63
3.6.2	Regler for oversettelse.....	63
3.6.3	Oversetteren	66
3.6.4	Oppsummering translasjonsteori.....	70
3.7	Verdsettende ledelse	71
3.8	Lærende organisasjoner	74
3.9	Ledelse.....	77
3.9.1	Teoretiske ledelsestrender i barnehagesektoren	77
3.9.2	Ledelse som funksjon.....	77
3.10	Organisasjonsteori.....	82
4	Interne og eksterne styringsdokumenter i barnehagesektoren	85
4.1	Ekstern styring	87
4.1.1	Lov om barnehager.....	87
4.1.2	Rammeplanen for barnehagens oppgave og innhold	88
4.1.3	Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen (2008-2009).....	89
4.2	Intern styring.....	93

4.2.1	Kommunens overordnede plan.....	93
4.2.2	Kvalitetsplanen.....	93
4.3	Nye interne og eksterne styringsdokumenter utgitt etter empiriinnhenting til denne avhandlingen	95
5	Design og metode.....	99
5.1	Design.....	99
5.2	Undersøkelsen	99
5.2.1	Utvalg	100
5.2.2	Forskerens rolle	101
5.3	Avhandlingens vitenskapsteoretiske posisjonering.....	104
5.3.1	Dimensjoner for vitenskap	105
5.3.2	Domener for virkeligheten	106
5.3.3	Aktør - struktur dualismen	108
5.3.4	Oppsummering – vitenskapsteoretisk ståsted og metodologisk teori	110
5.4	Analyse.....	110
5.4.1	Analyse i NVivo.....	112
5.4.2	Analysestrategier.....	115
5.5	Etiske utfordringer i forskningsprosjektet	118
5.5.1	Konfidensialitetshensynet	119
5.5.2	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	122

5.6	Metodekritikk	124
6	Avhandlingens analyse og drøfting.....	127
6.1	Analyse forskningsspørsmål nr. 1	127
6.2	Enhetsledere.....	128
6.2.1	Spørsmål ved intervju om igangsetting av kommunale utviklingsarbeid	128
6.2.2	Kommunens introduksjon av utviklingsarbeidet.....	129
6.2.3	Utarbeidelsen av Kvalitetsplanen.....	130
6.2.4	Egen rolle i utviklingsarbeidet	131
6.3	Faglederne og de pedagogiske ledere	132
6.3.1	Spørsmål om igangsetting av kommunalt utviklingsarbeid	132
6.3.2	Kommunens introduksjon av utviklingsarbeidet.....	132
6.3.3	Utarbeidelsen av Kvalitetsplanen.....	134
6.3.4	Valg av fokusområder	136
6.3.5	Iverksetting av den ferdig kvalitetsplanen	137
6.3.6	Kompetanseheving av personalet ved utviklingsarbeid.....	137
6.3.7	Egen rolle i utviklingsarbeidet	138
6.3.8	Utfordringer i iverksettelsesfasen.....	139
6.4	Oppsummering analyse forskningsspørsmål nr.1.....	139
6.5	Drøfting forskningsspørsmål nr. 1.....	140
6.5.1	«Ovenfra og ned» og «etablering av dagorden»	140

6.5.2	«Nedenfra og opp» og «meningsskaping»	144
6.5.3	Barnehageledernes opplevde rolle i utviklingsarbeidet	146
6.5.4	Kompetanseheving hos ansatte	146
6.6	Oppsummering drøfting forskningsspørsmål nr. 1	147
6.7	Analyse av forskningsspørsmål nr. 2.....	147
6.7.1	Tilpasningen skjer på tre ulike ledernivå	148
6.7.2	Tilpasning av den ferdig kvalitetsplanen	150
6.7.3	Det nye blir presentert som gammelt nytt	150
6.7.4	Lokale kvalitetsplaner lages utfra Kvalitetsplanen	152
6.7.5	Tilpasningen skjer på bakgrunn av behov	153
6.7.6	Tilpasningen skjer som en kollektiv prosess som tar hensyn til eksterne aktører 154	
6.7.7	Positivt med kvalitetsutviklingsarbeid	155
6.7.8	Utfordringer med kvalitetsutviklingsarbeidet	156
6.8	Oppsummering analyse forskningsspørsmål nr. 2.....	158
6.9	Drøfting forskningsspørsmål nr. 2.....	159
6.9.1	Oversettelse	159
6.9.2	Oversettelse av det nye som «gammelt nytt».....	160
6.9.3	Oversettelse for å gjøre Kvalitetsplanen lokal	161
6.9.4	Oversettelse skjer som en kollektiv prosess på tre ulike ledernivå	164

6.9.5	Politikkutforming	165
6.10	Oppsummering drøfting forskningsspørsmål nr. 2	169
6.11	Analyse forskningsspørsmål nr. 3.....	170
6.11.1	Verdsettende ledelse som metode og ledelsesstrategi	170
6.12	Oppsummerende analyse av verdsettende ledelse	178
6.12.1	Selvevaluering som lederverktøy	178
6.13	Oppsummering analyse selvevalueringsskjema	184
6.14	Drøfting forskningsspørsmål nr. 3	185
6.14.1	Verdsettende ledelse som lederstrategi	185
6.15	Oppsummering drøfting verdsettende ledelse	188
6.15.1	Selvevaluering som lederverktøy	188
6.16	Oppsummering drøfting selvevaluering	194
7	Avhandlingens diskusjon	197
7.1	Sammenfattende analyse	200
7.1.1	Første forskningsspørsmål.....	202
7.1.2	Andre forskningsspørsmål.....	206
7.1.3	Tredje forskningsspørsmål	208
7.2	Overordnet problemstilling.....	215
7.3	Barnehageledernes medvirkning og involvering i kvalitetsutviklingsarbeid	217
7.3.1	Kollektive oversettelser mellom ledernivåene	218

7.3.2	Evaluering, kontroll og ansvarliggjøring	220
7.4	Oppsummering overordnet problemstilling.....	222
7.4.1	Fremtredende mekanismer som avspeiler seg strukturelt	223
7.5	Veien videre.....	225
	Referanser.....	227
	Vedlegg	245
	Vedlegg 1: Intervjuguide til pilotundersøkelsen	245
	Vedlegg 2: Spørsmålstillinger til barnehageledere på to ulike ledernivå.....	247
	Vedlegg 3: Spørsmålstillinger til enhetsleder i Tromsø kommune.....	251
	Vedlegg 4: Min oversikt – avhandlingens deler.....	253
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv til informanter	255
	Vedlegg 6: Godkjenningbrev fra NSD	257
	Vedlegg 7: Mail korrespondanse med NSD vedrørende utsettelse av prosjektslutt	259

Tabeller

Tabell 1 ASAP modell	11
Tabell 2 Ny utvidet ASAP modell	13
Tabell 3 Eksempel på systematisering av litteratursøk.	26
Tabell 4 Oversikt over antakelser utledet fra fire teorier om implementering.....	59
Tabell 5 Fordelingen av informanter mellom pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen...	100
Tabell 6 Tre domener for virkeligheten	107
Tabell 7 Steg i avhandlingens analyseprosess.....	118

Figurer

Figur 1 Planlagt endring	15
Figur 2 Strukturering av forskningsfeltet	24
Figur 3 Ringstabekk-krysset.....	73
Figur 4 Den lærende organisasjon.....	75
Figur 5 Ledelse som funksjon	79
Figur 6 Forståelse av organisasjoner	83
Figur 7 Morfogenetiske modell.....	109
Figur 8 Illustrasjonsbilde i NVivo av kategorien selvevaluering.....	114

1 Innledning

1.1 Avhandlingens hensikt

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan kvalitetsideer realiseres i et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager gjennom styring og ledelse som omfatter ledere og ansatte. Kvalitetsutviklingsarbeidet som barnehageeier, Tromsø kommune har satt i gang i sine barnehager, blir i denne avhandlingen brukt som et eksempel på kvalitetsutvikling i barnehager. Som et ledd i arbeidet har kommunen foreslått at barnehagene i sektoren i felleskap skal utarbeidet en Kvalitetsplan (Tromsø kommune, 2012). Denne skulle alle barnehager i kommunen skal ta i bruk. Kvalitetsplanen bygger på Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005a), Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold (Rammeplan) (Kunnskapsdepartementet, 2005b), Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) og kommunens overordnede strategiplan. For å analysere hvordan barnehagene mottar denne planen og tar i bruk ledelsesstrategier og verktøy i dette arbeidet, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med 17 barnehageledere på tre ulike ledernivå i kommunen. Dessuten har Kvalitetsplanen og bruken av selvevalueringsskjema som er del av denne planen, blitt studert. Fra barnehageeiers side var selvevalueringsskjemaet ment for internt bruk for at barnehagene selv skulle prioritere hva i Kvalitetsplanen de ville satse på å utvikle i rammen av barnehagens årsplanarbeid (Tromsø kommune, 2012). Ved å gjøre denne evalueringen, skulle både personalet og barnehageeier få kjennskap til hvilke lærings- og utviklingsprosesser som burde settes i gang i personalet.

Avhandlingen retter generelt sett søkelys på hvordan offentlige lokale/interne styringsdokumenter ligger til grunn for ledelsesarbeid i barnehagene. Barnehageledelse som forskningsfelt er et lite utforsket område (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008; Gotvassli & Vannebo, 2014; Gulbrandsen, Johanson & Nilsen, 2002; Heikka & Waniganayake, 2011; Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013a; Mistry & Sood, 2012; Roth, 2014; Wise & Wright, 2012; Ødegård, 2011). Derfor er hovedformålet med avhandlingen å gi et forskningsbidrag til dette fagfeltet utover å utvikle kunnskap om et aktuelt tema som angår praksisfeltet. Derfor er

det også et ønske at funn og fortolkninger i avhandlingen kan være til hjelp i et fremtidig ledelsesarbeid i lærerutdanning og i barnehagene.

Videre i denne innledningen vil jeg gjøre rede for historiske og aktuelle bakgrunnsforhold som bidrar til å ramme inn avhandlingens problemstilling. Jeg vil presentere organisatoriske strukturer som er karakteristiske for systemet av barnehager i Norge i dag og kjennetegn ved kommunalt utviklingsarbeid som studeres i dette prosjektet. De som er tilbydere og mottakere av reformideen nevnes kort. Det redegjøres deretter for begrepene kvalitet og kvalitetsutviklingsarbeid som begge er relevante for avhandlingen. Avhandlingens teoretiske innramming presenteres helt kort. Innledningen munner deretter ut i en presentasjon av problemstilling og tre forskningsspørsmål. Avslutningsvis i denne innledningen presenterer jeg en oversikt over avhandlingens kapitler.

1.2 Barnehageledelse, historie

Historisk sett er den første beskrivelsen av ledelse i barnehagen bestyrerinnene som styrte barneasylene (Balke, 1995). Disse barneasylene var først å finne i land som Frankrike, England og Tyskland på 1800-tallet. Senere kom Frøbelbarnehagene som ble etablert i Tyskland. Disse ble ledet av husmødre med barnetekke. Det var det ingen krav om noe formell utdanning. Forventninger til ledere med barnetekke var først og fremst at det ble stilt krav om egenhet. Barnehagen i Norge bygger på to tradisjoner, asylene som knyttes til barnevern og pedagogikken som knyttes til Frøbelbarnehagen. På 1920-tallet ble barnehagelærerne kalt for barnehageledere og barnehagelærere, og disse startet på den tiden en fagforening som jobbet for barnehagesaken. Barnehagesaken bestod av å jobbe for barnehageutbygging i kommunene, barnehagelærernes arbeidsforhold og oppstart og utvikling av førskolelærerutdanningen. I Danmark, Finland og i Sverige ble det på 1920-tallet etablert såkalte Frøbelseminar for å utdanne barnehagelærere. Norske barnehagelærere hadde tatt sin utdanning utenfor Norge.

Først i 1935 fikk vi utdanning for barnehagelærere i Norge, og denne ble langt til Oslo. I 1947/1948 ble det etablert utdanningsinstitusjoner også i Bergen og i Trondheim for barnehagelærere. Det største antallet barnehagepedagoger ble utdannet på 1970-tallet. Da

fikk høyskolene anledning til å utdanne førskolelærere. Først hadde utdannelsen varighet på to år, deretter ble det ei treårig utdanning på 1980-tallet (Greve, 1995). På slutten av 1970-tallet var beslutningsorganet i barnehagen gjort på allmøte der alle hadde likt ansvar for de beslutningene som skulle tas, uansett om man var ansatt som styrer, assistent, førskolelærer eller rengjøringspersonale. På 1980-tallet ble mer fokus på en lederforståelse som var mer hierarkisk orientert. Det ble også fokusert mer på lederutvikling ved at barnehagestyrene fikk tilbud om lederkurs. Målstyring ble da og er fortsatt styrende for ledelsestanken i barnehagesektoren (Seland, 2009). Målstyring kom internasjonalt inn på 1950-tallet med Drucker (1968), mens det i Norge ble tatt i bruk på 1970-tallet med forsøk på programbudsjettering i staten (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness & Røvik, 2015). Målstyring forbindes i dag med NPM tenkning (Jorunn Møller, 2004; Seland, 2009). *NPM er en samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganiserings- og fornyingsprosesser i offentlig sektor* (Seland, 2009, s. 19). Med NPM kom nye krav til barnehagelæreren om styring, kontroll og dokumentasjon. Man så også behovet for å øke lederkompetansen til barnehagelæreren, da ledelse ble sett på som et eget fag.

1.3 Hvordan barnehagesektoren i Norge er organisert

Alle barn i Norge har i dag en lovfestet rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2005a). I følge Statistisk sentralbyrå (2018) hadde 91,3% av alle barn i Norge mellom 1-5 år et barnehage tilbud. Oppholdstiden for 92% av disse barna var cirka 41 timer eller mer per uke. Dekningsgraden i Norge for småbarn mellom 1-2 år har for eksempel økt fra 60% i 2000 til 82,5% i 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2018). Sverige, Danmark og Finland kan vise til de samme trendene. Med så stor dekningsgrad og oppholdstid for små barn, er det å lede barnehager en svært viktig oppgave. Barnehagesektoren i Norge skal gi tjenester som innebærer både omsorg og utdanning for barn under skolepliktig alder. Hva angår pedagogtetthet er intensjonen at 1/3 av de ansatte skal ha en bachelorgrad med barnehagelærerutdannelse, men det kan søkes om dispensasjon fra utdanningskravet. 2/3 av personalet kan være uten kvalifisert pedagogisk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2005a).

I avdelingsbarnehager med ni barn mellom 0-3 år og med 18 barn mellom 3-6 år er det et krav om at 1/3 av de ansatte skal ha formell barnehagelærerutdannelse. En rapport viser at 40% av

ansatte i barnehagesektoren i Norge nå er barnehagelærere (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Barnehagesektoren i Norge består av både offentlige og private eiere. I 2017 var 54% av alle barnehager i Norge privat eide, mens 46% var kommunale barnehager. Både private og kommunale barnehager i Norge er under kommunalt tilsyn. Driftskostnadene til de private barnehagene dekkes av 88% offentlige tilskudd (Statistisk sentralbyrå, 2018).

Barnehagesektoren i Norge har vært preget av en rekke strukturelle endringer og nye reformer de siste tiårene. Jeg har valgt å skille disse endringen mellom innholdsmessige og organisatoriske endringer. Skiftet av departements tilhørighet for barnehagesektoren fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 er et eksempel på organisatoriske endringer. Som følge av dette skifte i departementstilhørighet ble barnehagesektoren underlagt Utdanningsdirektoratet. At kommunen skifter organisasjonsform fra tre ledernivåsystem til to ledernivå system er et annet eksempel på denne formen for endringer. Innholdsmessige eller indre reformendringer som har vært i barnehagesektoren er: Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005a) ble først innført i 1975 (revidert i 1983, 1995, 2005 og nå sist i 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2005a)). Rammepåplanen kom første gang i 1995 og ble revidert både i 2005 og i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2005b), og siste versjon kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har blant annet vært fokusert på danning, utjevning av sosiale forskjeller, dokumentasjon, barns medvirkning og barns bruk av informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i disse revideringene.

1.4 Lokal organisering/studiens nedslagsfelt

Tromsø kommune hadde på tidspunktet undersøkelsen fant sted i 2014-2015, 44 kommunale barnehager med ulik utforming. Det er avdelings- og basebarnehager og det er distrikts- og sentrumsbarnehager. Distriktsbarnehagene er underlagt enhetslederen for skolen, da som oftest rektor. Sentrumsbarnehagene ledes av enhetsledere som til sammen leder seks enheter. Hver enhet består av fem-syv barnehager, og hver barnehage ledes av en fagleder (Tromsø kommune,

2012). Barnehagens øverste leder omtales vanligvis som styrer¹, men i denne avhandlingen omtales styreren som fagleder. Å betegne barnehagelederen øverste leder som fagleder kommer av den kommunale organiseringen i kommunen der undersøkelsen har funnet sted. Eventuelle rapporteringer for sin virksomhet gjør enhetsleder direkte til byråd for utdanning gjennom ansvarlig kommunaldirektør.

Styring av barnehagene skjer både innenfra og utenfra, benevnes som intern- og ekstern styring. Intern styring blir da barnehagens årsplan, virksomhetsplanlegging, kvalitetsarbeid, organisering, interne regler og uttalt pedagogisk grunnsyn (Granrusten & Moen, 2011, s. 14-15). Kvalitetsplanen som er gjeldende for alle kommunale barnehager i Tromsø kommune (Tromsø kommune, 2012), vil i avhandlingen bli omtalt både som et internt styringsdokument, et lokalt styringsdokument eller som en lokal plan. Disse begrepene blir behandlet som synonyme begreper og blir derfor brukt om hverandre. Eksempler på ekstern styring er Barnehageloven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter Rammeplanen), Stortingsmeldinger og andre utdanningspolitiske dokumenter.

Barnehagesektoren i Norge har vært mye i fokus både i media og via politiske interesser i de senere år. Det har vært flere organisatoriske- og innholdsmessige endringer de siste tiårene som har påvirket den eksterne styringen. En makspris er satt på barnehagetjenesten etter den sterke veksten som har vært i barnehagesektoren i Norge, som følge av full barnehagedekning. At alle barn nå har rett til en barnehageplass har gjort at kvalitetsbegrepet er blitt mer fremtredende. Dette kommer tydelig frem i ulike stortingsmeldinger, og da spesielt i Meld St. 24 *Fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). I Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) fokuseres det på at kompetanse blant de ansatte er avgjørende for kvaliteten på tilbudet som gis, jf. Sintef (2015) rapport som er nevnt innledningsvis. Dette blir fulgt opp av Kunnskapsdepartementet (2007), som foreslår en kompetansestrategi for hele barnehagepersonalet.

¹I denne avhandlingen omtales ikke lederne som styrere, men heller fagledere og enhetsledere på bakgrunn av den organisatoriske organiseringen i Tromsø kommune.

I 2012 ble det innført en Kvalitetsplan for alle barnehager i Tromsø kommune (Tromsø kommune, 2012). Denne planen er et eksempel på en lokalt forankret plan som initieres fra barnehageeier, som her er kommunen. I utarbeidelsen av denne interne planen ble eksterne styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) og kommunens overordnede plan (2007-2018) lagt til grunn. Hensikten fra barnehageeiers side med å innføre en slik lokalt forankret plan som Kvalitetsplanen er å (a) sikre kvaliteten i hver barnehage gjennom et felles fokus for alle barnehagene i kommunen. Kommunen ønsker videre å (b) skape en sterkere fellesskapsfølelse og å (c) gi tydeligere styringssignaler ovenfor ansatte i barnehagesektoren. Inkludert i Kvalitetsplanen er det et selvevaluerings skjema, som er til bruk for de ansatte for å vurdere egen praksis vedrørende målene i Kvalitetsplanen. Kunnskapsdepartementet (2007) kom i sin tid med en kompetanseplan for alle ansatte i barnehagesektoren i Norge. Tromsø kommune følger opp slike nasjonale føringer med å innføre en kompetanseplan for alle ansatte i kommunens barnehager (Tromsø kommune, 2013-2016).

1.5 Lokalt utviklingsarbeid

Som følge av satsningen fra barnehageeier side om å innføre Kvalitetsplanen, ble ekstern kompetanse innhentet for å styrke kompetansen til lederne i barnehagesektoren. Kompetanseheving innenfor verdsettende ledelse ble fremhevet som et satsningsområde i Kvalitetsplanen. Verdsettende ledelse innebærer i korte trekk å anvende ulike lederverktøy som kan bidra til å motivere de ansatte til å gjøre en god jobb (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011). I denne forbindelse ble blant annet Siw Skrøvset leid inn som foreleser. Hun var på det tidspunktet ansatt som dosent på masterutdanningen i utdanningsledelse ved Universitet i Tromsø (UiT) - Norges Arktiske universitet og var da tilknyttet den nasjonale rektorskolen. Hun hadde en forelesningsrekke om verdsettende ledelse ovenfor alle barnehageledere på alle ledernivå i Tromsø kommune sine barnehager. Skrøvset informerte om, at hun satte i gang en aksjon ovenfor barnehagelederne i Tromsø kommune litt før jeg gjorde min empiriinnhenting. Barnehagelederne på tre ulike ledernivåer fikk oppgaver som de skulle utføre mellom to forelesningsrekker. De ble alle bedt om å gjøre aksjoner ved å ta i bruk teori fra verdsettende ledelse i sine barnehageenheter, i sine barnehager eller i på sin avdeling, alt ettersom hvilket

ledernivå de var ansatte på. De ulike ledernivåene det er snakk om i Tromsø kommunes barnehager er enhetsledere, fagledere og pedagogiske ledere. Inndelingen av ledernivåene avhenger av kommuneorganiseringen. Helt konkret gikk dette ut på å bruke noen av verktøyene som teorien om verdsettende ledelse tilbyr.

I skrivende stund har Tromsø kommune fått en ny Kvalitetsplan, med et litt annet navn. Den kalles for Kvalitetsutviklingsplan (Tromsø kommune, 2017) (se kapittel 4), og denne nye, som den gamle, gjeldende for kommunale barnehager i kommunen. Private barnehager i kommunen anbefales å følge planen. Empirien som ligger til grunn for dette avhandlingsarbeidet ble innhentet i 2014-2015, derfor har jeg ingen data som kan si noe om prosessen om å realisere ideer om kvalitet fra denne nye Kvalitetsutviklingsplanen. Jeg har allikevel valgt å si noe om mitt empirigrunnlag oppimot nye interne og eksterne styringsdokument som har kommet etter at jeg gjorde min empiriinnhenting. Dette blir utdypet i kapitlet nedenfor, for å vise at denne avhandlingens empiri fortsatt er relevant i dag.

1.6 Tilbydere og mottakerne av reformideer

Tilbyderne er Stortinget som godkjenner endringer i lærerplaner, Regjeringen som er den øverste politiske ledelsen, Kunnskapsdepartementet med sin statsråd som påvirker utdanningssektoren mest, Utdanningsdirektoratet og eksterne kompetansmiljøer. Mens mottakssiden av reformideer i skolesektoren er skoleeiere i kommuner og fylker, og alle skoler med sine rektorer, lærere, elever og øvrig personale. Tilbudssiden forventer at mottakssiden setter ut i praksis de reformideene som måtte komme (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). I denne avhandlingen vil mottakerne av Kvalitetsplanen som er et lokalt styringsdokument være barnehageeiere i kommunen, alle kommunale barnehager, de kommunale barnehagene med sine fagledere, pedagogiske ansatte og øvrig personale i barnehagene. Hvis vi snakker om et eksternt styringsdokument som skal implementeres i barnehagesektoren, inkluderes også private barnehager med sine private barnehageeiere og deres øvrig personale. I den nye kvalitetsutviklingsplanen, som er et internt styringsdokument, gis det anbefalinger om at mottakssiden også bør inkludere privat barnehagesektor (Tromsø kommune, 2017).

1.7 Kvalitet

Kvalitetsbegrepet kan forståes ulikt, men Moss og Pence (1994, s. 2) relaterer det til evaluering, og definerer det på denne måten:

In the evaluative meaning of «quality» we are trying to assess how well a service performs or, more specifically, to what extent it meet its goals or objectives. For example, a common approach in childcare research is to define quality indirectly in terms of certain processes in services (for example, child-adult interactions) or certain structural features of services (for example, staff ratios and training).

Hvorvidt kvalitet på praksisen man utfører er god, eller mindre god kommer frem av observasjoner og målinger som gjøres ifølge definisjonen over. Barn-voksen interaksjon og strukturelle forhold, som barnehagepersonalets kompetanse, inn som faktorer som påvirker kvaliteten på tjenestene som gis. Strukturell kvalitet avhenger ifølge Strehmel (2016) av de ressursene virksomheten har tilgjengelig. Her spiller forhold mellom ansatte og barn, størrelsen på barnegruppene, pedagogene, barnehagens areal og rom inn og materialer osv. Disse ressursene kan påvirke pedagogisk kvalitet direkte. For eksempel påvirker forholdet mellom barn og voksen direkte inn på kvaliteten på interaksjoner mellom barn og voksne (Strehmel, 2016).

Som nevnt innledningsvis har barnehagesektoren gjennomgått store endringer de siste årene, fra fokus på full barnehagedekning til å fokusere mer på innholdssiden av barnehagen, på kvaliteten de skal gi (Barne-og familiedepartementet, 1999-2000; Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Det er også en økt fokus på viktigheten av kvalitetsarbeid i barnehager i ulike rapporter, som i Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) rapporter (Bennett & Taylor, 2006; OECD, 2001), *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små* (Søbstad m.fl., 2005) Rapportene konkluderer blant annet med at barnehagens innhold og kvalitet bør følges opp i praksis. Det har vært stort fokus på barnehageutbygging, og de kommunale barnehagemyndigheten har derfor ikke klart å gi barnehagene god nok oppfølging og kontroll.

Kontroll og tilsyn av barnehagene legitimeres gjennom Forente Nasjoner (FN) barnekonvensjon som peker på viktigheten av at staten sikrer at barnehagestandard holder seg innenfor de kravene som settes. I følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005b,

s. 56) skal barnehagen vurderes innenfor kriterier i Barnehageloven, Rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer. I barnehagens årsplan skal det stå hvordan en velger å vurdere barnehagens arbeid. For å bedre følge med på utviklingen i barnehagesektoren ønsker departementet å utvikle et system hvor de vil utføre årlige tilstandsrapporter (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det har blitt gjort noen nasjonale evalueringer av kvaliteten i norske barnehager (Hioa, 2013; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011).

Fokuset på kvalitet kan komme av det Røvik m.fl. (2014) kaller for megatrender i samfunnet, og videre gi seg utslag i masterideer som for eksempel kvalitet, jf. Gotvassli og Vannebo (2016). Et eksempel på en trend som en masteridé kan følge er NPM (Jorunn Møller, 2014). En masteridé har fem typiske kjennetegn ifølge Pettersen og Røvik (2014, s. 54): «De har stor utbredelse, uklare opphav, og de er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske». Nedenfor skriver jeg om «Achieving School Accountability in Practice» (heretter kalt ASAP) er et prosjekt, som handler om hvordan styring og ledelse av skolen responderer på kvalitetsforventninger, dette har jeg forsøkt å sette inn i en barnehagefaglig kontekst.

1.8 Kvalitetsutviklingsarbeid

Jeg har latt meg inspirere av forskningen til Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008, s. 12) som står bak prosjektet ASAP. Hensikten med deres utviklingsarbeid har vært å se på hvordan kvalitetsutviklingsarbeider i skoler kan ledes på ulike styringsnivå. De ansvarlige for utviklingsarbeidet, ASAP, har vært: lærere, skoleledere, skolebyråkrater og politikere. Begrepet «accountability» står sentralt i deres prosjekt, og handler om å fremme kvalitet gjennom å stille ansatte til ansvar for prosesser og resultater i utdanningen. Personer og organisasjoner som gjøres ansvarlige for skolens resultater, forholder seg ofte til de samme krav og forventinger, men vurderer og anvender likevel det handlingsrommet de har, svært ulikt. Denne formen for styring handler om for dem om: Å styre gjennom å gjøre dem som blir styrt ansvarlige for de resultatene som oppnås». Videre sier de at i prosjektet blir styring sett på som statens evne til å påvirke andre til selv å ville det staten vil (Langfeldt m.fl., 2008, s. 21). Av denne grunn, blir selvevalueringen en ofte benyttet strategi, noe jeg skal undersøke nærmere i denne avhandlingen. Resultatene fra disse evalueringene kan igjen brukes for å

kontrollere at virksomheten gjennomfører det de har til hensikt å gjennomføre, og i denne forbindelsen skriver Hopmann (2003) at det finnes to typer kontroll: prosesskontroll og produktkontroll. Prosesskontroll handler om hvordan arbeidet er utført, mens produktkontroll tar for seg resultatet eller utbyttet av prosessen (Langfeldt m.fl., 2008, s. 11-12)

Fordi det vanskelig lar seg gjøre å kun pålegge profesjonelle aktører med autonomi å enkelt realiser et gitt mål, skjer styringen gjennom en dobbel transformasjon. I stedet for å iverksette regler og veiledninger mer eller mindre direkte, blir aktørene utsatt for ulike hendelser hvor de gis ulike valgmuligheter. Først blir aktører presentert for mulig mål. Deretter må de velge hvilke hendelser de vil legge vekt på for å realisere målene de har valgt. Hva aktørene velger er selvfølgelig rammet inn av de valgmulighetene de får, og den konkrete konteksten og de midlene man har for å bidra til egen måloppnåelse. Denne styringen er dobbel fordi det ikke gir en direkte beskrivelser av regler og normer for handling i et utviklingsarbeid, men man gir aktøren handlingsrom innenfor gitte rammer som i utgangspunktet legger vekt på ett sett mål. I denne rammen er det antatt at man kan plassere ansvar for styringen på ulike nivåer og personer og at måloppnåelsen skal kunne måles (Langfeldt m.fl., 2008).

I ASAP modellen, se Tabell 1, nivådelar Langfeldt m.fl. (2008) skolesektoren relatert til ulike oppgaver som blir pålagt sektoren. I fremstillingen nedenfor har jeg forøkt å utvide og tilpasse denne modellen til barnehagesektoren som undersøkes i dette avhandlingsarbeidet. Den første modellen nedenfor viser til den opprinnelige modellen som deler ansvarsfeltet i et nasjonalt nivå, et regionalt nivå og et lokalt nivå, som utgjør den vertikale dimensjonen. Den horisontale styringsdimensjonen har å gjøre med midlene som står til rådighet for å styre virksomheten, som hver for seg har et typisk fokus på strukturer, prosesser og resultater. For hvert av nivåene vil disse midlene ramme inn et sett oppgaver som formulert i konkrete spørsmål som er gjengitt i tabellen nedenfor. Langfeldt m.fl. (2008, s. 27) har brukt Hopmann (2003) som kilde når de utformet denne tabellen angående ansvarlighet i skolesektoren.

	Struktur	Prosess	Resultat
Nasjonalt nivå	Hvilke strukturelle muligheter finnes?	Hvordan forventes oppgaven løst?	Hvilke resultater kontrolleres, og hvordan?
Regionalt nivå	Hvilke redskaper med mer tas i bruk?	Hvilke handlingsrom har eieren/lederen?	Hva kan en gjøre når målene ikke nås?
Lokalt nivå (Skolens praksis)	Hvordan kan/bør skole og undervisning organiseres?	I hvilken grad kan prosessene påvirkes?	Hvordan måle/synliggjøre kvalitet?

Tabell 1 ASAP modell

Dette avhandlingsarbeidetets undersøkelser befinner seg både på et regionalt og lokalt nivå. På regionalt nivå (det kommunale utviklingsarbeidet), kan prosessen med å utvikle Kvalitetsplanen i Tromsø kommune undersøkes. Det er spesielt interessant å vite hvem som har deltatt i dette arbeidet og hvordan disse prosessene har muliggjort realiseringen på det lokale nivået. Det har her vært spesielt viktig å undersøke hvordan ledelse på alle ledernivåer har valgt å oversette og iverksette Kvalitetsplanen i lys av barnehagens praksis. Samtidig har jeg vært interessert i om det lokale nivået har iverksatt ledelsesverktøy og hvordan ledelsesstrategier spille inn på realiseringen. Når strategiene angir måter å jobbe på og mål for hva som skal oppnås, blir den horisontale dimensjonen vesentlig. I det lokale nivået fokuseres det på hvordan aktørene skal måle og synliggjøre kvalitet. Dette målfokuset viser at kvalitetsutvikling formes av målstyring og måter aktører velger å forholde seg til styringsformen. For å tilpasse tabellen til barnehagesektoren og mitt eget avhandlingsarbeid har jeg valgt å utforme en tilsvarende tabell (se Tabell 2). Da Kvalitetsplanen inneholder skjema for egenvurdering har jeg valgt å inkludere hvordan barnehagesektoren har valgt å

dele opp det lokale nivået i to ledelsesnivåer med fokus på de oppgaver og tekster som inngår. Modellen nedenfor er nesten lik den forrige modellen angående ansvarlighet i skolesektoren jf. Langfeldt m.fl. (2008, s. 27), som har brukt Hopmann (2003) som kilde. En ny tilpasset og utvidet modell for barnehagesektoren vil dermed se slik ut:

	Struktur	Prosess	Resultat
Nasjonalt nivå	Lov om barnehager (Barnehageloven)	Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold, Meld. St. 41. Kvalitet i barnehager	Hvilke resultater kontrolleres, og hvordan? Rapporter
Regionalt nivå (Enhetslederen)	Tromsø kommunes kvalitetsplan (Kvalitetsplanen), virksomhetsplan for kommunale barnehager	Velge ut hva en vil fokusere på i Kvalitetsplanen. Oversettelse fra nasjonalt til lokalt. Frihetsgrader.	Tromsø kommunes Kvalitetsplan inkludert evalueringsskjema. Rapporter
Lokalt nivå (Faglederen) Barnehagens praksis - Leder praksiser	Barnehagens årsplan	Hva som skal fokuseres på i Barnehageloven, Rammeplanen, Kvalitetsplanen og virksomhetsplanen.	Oversette ulike styringsdokumenter inkl. Kvalitetsplanen til en lokal kvalitetsplan.
Pedagogisk praksis (Pedagogisk ledelse)	Rutiner	Pedagogiske oppgaver. Håndheve Kvalitetsplanen	Dokumentasjon og evaluering av Kvalitetsplanen, utarbeide lokal Kvalitetsplan, lokale evalueringsmetoder, årsplaner, månedsplaner, ukeplaner.

Tabell 2 Ny utvidet ASAP modell

I Tabell 2, er det lokale nivået forstått som en differensiert ledelsespraksis, hvor det nederste nivået kalles en pedagogisk praksis. Innhenting av data fra dette siste nivået vil være med

på å eksemplifisere, konkretisere og tydeliggjøre hvordan barnehageledere på tre ulike ledernivå responderer på i forhold til en praktisk kontekst når de skal skape endring i barnehagen som organisasjon. Jeg har valgt å undersøke og forstå hvordan lederne på ulike nivå i barnehagesektoren i Tromsø kommune velger å gå frem når de skal igangsette, oversette og iverksette et kvalitetsutviklingsarbeid mellom ulike ledernivåer. Hvordan disse barnehagelederne begrunner sin måte å lede på i slike prosesser har også blitt studert.

Fordi jeg har intervjuet ledere på ulike nivå, kan jeg si noe om ledelse både på det regionale nivået, og på to differensierte nivåer på det lokale planet. I forhold til nivå-delningene i tabellen befinner enhetslederen seg på regionalt nivå. Han eller hun rapporterer til barnehageeier om hvordan den enheten hun leder iverksetter de målene som er satt på kommunalt plan. Enhetslederen samarbeider ifølge funnene i dette avhandlingsarbeidet med faglederne i sin enhet om hva det skal fokuseres på når de skal i gang med neste års årsplanarbeid. Faglederne befinner seg da på et lokalt nivå.

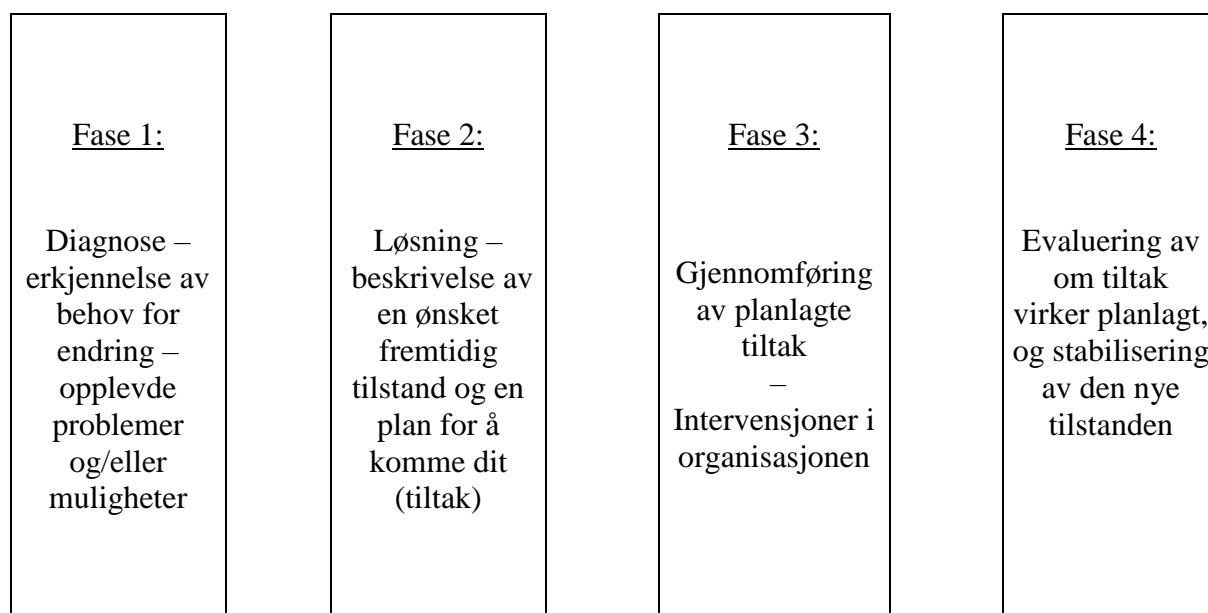
Ulike tendenser som formuleres nasjonalt, regionalt og lokalt bidrar til å binde sammen virksomheten på ulike nivåer. Barnehageloven, Rammeplanen, Kvalitetsplanen og virksomhetsplanen legger for eksempel føringer for arbeidet med årsplanen i barnehagene på lokalt nivå. Barnehagene skal ifølge det kommunale nivået på regionalt plan, lage en lokal kvalitetsplan gjeldende for hver enkelt barnehage. Denne lokale kvalitetsplanen skal igjen nedfelles i årsplanen til hver enkelt barnehage. Faglederen har ansvar for at Kvalitetsplanen trekkes inn i årsplanarbeidet.

1.9 Endringsarbeid i barnehagen

Utviklingsarbeid kan føre med seg endring i organisasjoner, og derfor er det hensiktsmessig å vise til teorier som kan forklare hvordan endringsarbeid foregår. Det finnes ulike perspektiver på organisatorisk endringer ifølge Jacobsen (2004). Forfatteren, hevder at man må kunne si noe om hvordan situasjonen var før og etter et gitt tidspunkt for å vise at endring har funnet sted. Utfra datamaterialet jeg har fremskaffet, kan jeg ikke si noe om endring mellom to tidspunkt, det vil si hvilke endringer som har skjedd i lys av tilstander før utviklingsarbeidet ble igangsatt. Jeg har kun skrevet kort om historikken for organisering av barnehager og

målstyring. Derfor er denne studien en undersøkelse av endringer mellom nivåer. På denne bakgrunn har jeg valgt å legge vekt på hvordan den kommunale barnehageeieren igangsatte utviklingsarbeidet.

Planlagte endringer beskrives ifølge Jacobsen (2004, s. 20) gjennom fire faser, som illustreres i modellen nedenfor (se Figur 1).



Figur 1 Planlagt endring

Om noen i organisasjonen, det være seg de ansatte eller eiere, ser at organisasjoner har et problem, vil de kunne iverksette tiltak for å håndtere disse problemene. Tromsø kommune, har igangsatt fase 1, Diagnose – erkjennelse av behov for endring, uten at det er gjort kjent hvordan praksisnivået har erkjent behov for endring. I barnehagesektoren kan det være tilfelle at barnehageeier ser at det er behov for å for eksempel øke de ansattes kompetanse med tanke på å utvikle kvaliteten på sine tjenester i et konkurranseutsatt marked. Innføringen av Kvalitetsplanen kan være en planlagt endring fra barnehageeier for å innfri forventninger fra ulike aktørers side, om hvilke tjenester barnehagen skal tilby for å imøtekomme morgendagens behov. Hvordan tjenestene faktisk møter disse behovene vites imidlertid ikke før de er formulert i planer (fase 2), og gjennomføring av planlagte tiltak - (fase 3) og til sist evaluert (fase 4), som tilsvarer den horisontale dimensjonen som inngår i ASAP-modellen (se tabell 1).

I Tromsø kommunes barnehager legges det opp til at de ulike barnehagene svarer på ulike spørsmål som barnehageeier stiller for å kontrollere at barnehagene gjør det de skal for å nå målene med i Kvalitetsplanen. Det vil si at alle faser er gjennomført med implikasjoner for styring og ledelse av kvalitetsarbeidet.

1.10 Organisasjonsteori

Dette avhandlingsarbeidet baserer seg på empiriske undersøkelser gjort i offentlige organisasjoner. Jeg vil derfor redegjøre kort for hva som kjennetegner en offentlig organisasjonsform. En organisasjon kan sies å være et sosialt system som intensjonalt er kommet i stand for å håndtere spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Yukl, 2013). Svært ofte vil offentlige organisasjoner forholde seg til andre offentlige organisasjoner for å iverksette sine intensjoner.

For å belyse avhandlingens funn har benyttet meg av translasjonsteori som er en organisasjonsteori. Translasjonsteori kan bidra til å forstå hvordan barnehagene i Tromsø kommune realiserer et kommunalt utviklingsarbeid i sine kommunale barnehager, gjennom lokal styring og ledelse ved å tilpasse arbeidet til en etablert kontekst. Røvik m.fl. (2014, s. 38-39) viser til en rekke forskere (Czarniawska & Joerges, 1996; Czarniawska & Sevon, 1996; Røvik, 1998; Sahlin-Andersson, 1996) når han skriver at det å spre praksis og ideer gjennom oversettelser ble introdusert på 90-tallet. I følge Røvik hentet teorien inspirasjon fra fransk sosiologi fra 70 og 80-tallet (Callon, 2007; Latour, 1986, 1987; Serres, 1974, 1982). Røvik (2007, s. 24) plasserer translasjonsteorien innenfor en pragmatisk institusjonalisme, inspirert av det modernistiske, det sosialkonstruktivistiske paradigmet i samfunnsforskningen (Røvik, 2007, s. 57).

1.11 Translasjonsteori

Kvalitetsplanen blir i denne avhandlingen betraktet som en idé som skal oversettes og implementeres (Røvik, 2007). Oversettelse er et begrep som vil bli mye brukt gjennom hele avhandlingen og kan for eksempel bety å tilpasse et nasjonalt styringsverktøy til en allerede etablert praksis i barnehagesektoren. Studier av reformimplementering i skolen har vist at

translatørkompetanse synes å være en kritisk faktor i implementerings-prosessen og derfor kan en translasjonsteoretisk tilnærming være fruktbar for å forstå slike prosesser (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014), også i barnehager. Translasjonsteori innenfor organisasjonsteoretisk fagfelt anvendes som en av flere teorier i avhandlingas drøftingsdel. Translasjonsteori sees på som et alternativ til etablerte implementeringsteorier (Røvik, 2007; Røvik m.fl., 2014), som er hierarki, profesjon og nettverk. De tre etablerte implementeringsdoktrinene, er også eksempler på tre ulike styringsperspektiv.

Hvordan aktørene velger å oversette er avgjørende for om implementeringen av en reform lykkes eller mislykkes (Røvik m.fl., 2014, s. 404-406). Oversettelser skjer kontinuerlig, derfor er det veldig viktig å si noe om hele implementeringsprosessen fra før reformen eller endringen skulle innføres til implementering i en organisasjon eller motsatt. Implementering avhenger av translatøren, det vil si den som tilpasser eller oversetter noe fra en kontekst til en annen kontekst. Det er nettopp gjennom dette perspektivet at jeg kan komme med et bidrag til forskningsfeltet som det ikke synes å ha vært satt søkelys på tidligere.

Gotvassli og Vannebo (2016) har sett på hva som bidrar til å redusere eller øke sannsynligheten for å lykkes med å overføre og ta i bruk reformideer fra andre kontekster, som skolen, til barnehagen. Forfatterne etterspør mer forskning på hvilken type oversettelseskompetanse translatørene bør besitte for å få til en vellykket implementering av reformideer i barnehagen. Videre sier forskerne at vi trenger mer kunnskap om gode og dårlig oversettere og oversettelser (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 29-30), noe som blir belyst i dette avhandlingsarbeidet.

1.12 Verdsettende ledelse

Verdsettende ledelse forventes å bidra til en økt forståelse for hvordan lederne går frem ovenfor sine medarbeidere for å få lokale styringsdokumenter implementert. I følge Skrøvset (2017); Skrøvset og Tiller (2011), kan anvendelse av verktøy og strategier for verdsettende ledelse være fruktbart når det forventes av organisasjonen skal endre seg eller innføre noe nytt. Ikke minst kan verktøy og strategier bidra til å motivere de ansatte i et utviklingsarbeid.

1.13 Lærende organisasjoner

Teori om lærende organisasjoner innebærer blant annet at ledelsen forholder seg til alle delene i organisasjonen som helhet ved et utviklingsarbeid (Senge, 1999, 2006). Teorier og perspektiver på læring i organisasjoner vil bli gjort rede for i kapittel 3 som tar for seg avhandlingens teoretiske innramming.

1.14 Sammenfatning

En rekke modeller og teorier ligger til grunn for avhandlingsarbeidet. Sist men ikke minst vil jeg nevne kritisk realisme som en inspirasjon for innhenting, analyse og drøfting av materialet. En kritisk-realistisk teori innebærer å se etter mønstre i observasjoner og empiri som klargjør strukturer som ikke er umiddelbart synlige uten å gjøre nærmere studier (Bhaskar, 2008). I avhandlingens diskusjon vil jeg vise at denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen gir meg tilgang til de underliggende strukturene og mekanismene som barnehagelederne i denne avhandlingen er en del av, men som man allikevel ikke kan se umiddelbart.

1.15 Avhandlingens oppbygning

1.15.1 Avhandlingens hovedformål

Hovedformålet i denne avhandlingen er å forstå, analysere og drøfte hvordan ledere på forskjellig nivå i barnehagesektoren realiserer kvalitetsutviklingsarbeid i barnehager. Spesifikt har jeg sett på hvordan barnehagelederne oversetter en kommunal kvalitetsplanen for å kunne ta den i bruk i sine pedagogiske kontekster. Barnehageledelse synes å være utilstrekkelig belyst område, jf. kapittel 2. Det er derfor viktig å bidra til kunnskapsutvikling, og samtidig berøre problemstillinger som er sentrale i praksisfeltet og samfunnet for øvrig.

1.15.2 Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har undersøkt hvordan kvalitetsutvikling realiseres i kommunalt utviklingsarbeid i samspillet mellom ulike ledelsesnivåer i barnehager. Avhandlingens problemstilling, lyder som følger:

Hvordan realiseres kvalitetsutvikling gjennom lokal styring og ledelse av kommunale barnehager?

Tre forskningsspørsmål belyser problemstillingen:

- 1) Hvordan igangsettes et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager?
- 2) Hvordan oversettes kvalitetsideer i et samspill mellom ledelsesnivåer i barnehager?
- 3) Hvordan iverksettes endring gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehager?

Igangsette innebærer å sette i gang for eksempel et utviklingsarbeid i barnehager, jf. det første forskningsspørsmålet. Her har det blitt undersøkt hvilken informasjon og begrunnelse igangsetter som her er kommunen, har for utviklingsarbeidet. Hvilken posisjon i form av roller og oppgaver og de valg som barnehagelederne gjør har også blitt undersøkt. For å svare på det andre forskningsspørsmålet har jeg undersøkt hvordan kvalitetsideer i Kvalitetsplanen oversettes i et samspill mellom ledernivåer i barnehager. Dette arbeidet har innebåret å se på hvordan idéene om kvalitetsutvikling ble mottatt av personalgruppen og hvordan man har valgt å gå frem som leder for å gjøre lokale tilpasninger. I tredje forskningsspørsmål har jeg sett på hvilke ledelsesverktøy og- strategier barnehagelederne har brukt når de skal iverksette endringer i barnehagen.

Analysen presenteres i kapittel 6, som oppsummerer funn og fortolkninger. Her har jeg valgt å anvende ulike teoritilnærminger som oppsummeres kort i avsnittet under. Analysekapitlet ligger blant annet til grunn for siste og avsluttende kapittel som kalles for avhandlingens diskusjon. I denne avsluttende diskusjonsdelen forsøker jeg å svare på avhandlingens problemstilling og drøfte underliggende strukturer som synes å ha betydning for realisering av kvalitetsarbeidet, men som ikke umiddelbart fremkommer gjennom intervjuene jeg har foretatt. Det er den kritisk realistiske tilnærmingen til denne drøftingen som gjør det mulig å undersøke bakenforliggende forhold som er vesentlige for realiseringen av kvalitetsutviklingsarbeidet slik den utspiller seg.

1.15.3 Avhandlingens teoretiske innramming

For å beskrive mine informanternes opplevelser og for å svare på problemstillingen vil jeg først og fremst anvende translasjonsteori med fokus på translatørkompetanse (Røvik, 2007, 2016;

Røvik m.fl., 2014). I tillegg vil jeg benytte meg av teori om verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011), og teori om lærende organisasjoner (Irgens, 2011; Senge, 1999, 2006). Perspektiver hva angår det som settes på den politiske dagorden (Princen, 2018) og om «policy formulation», som kort forklart innebærer å se på hvordan politiske styringsdokumenter blir til (Cheung, 2011), har vært gode bidrag for å forstå mine informanter hva angår det som settes på den faglige agendaen i barnehagekonteksten. I tillegg har jeg valgt å drøfte funn og fortolkninger, se kapittel 7 avhandlingens diskusjon, i lys av de underliggende strukturer som synes å være avgjørende for realisering av Kvalitetsplanen.

1.15.4 Avhandlingens kapitler

Kapittel 1, som allerede har blitt presentert, innleder til lesning av avhandlingen som helhet ved å kontekstualisere forskningsfeltet og å tematisere formålet med avhandlingen. Problemstillingen og underordnede forskningsspørsmål blir også presentert her.

I kapittel 2 presenteres avhandlingens forskningsfelt knyttet til styring og ledelse i barnehagen, med et spesielt fokus på barnehageledelse i endring. Forskning om barnehageledelse, både innhold- og strukturmessige endringer presenteres.

I kapittel 3 utdypes avhandlingens teoretiske ramme.

Kapittel 4 inneholder en utdypet oversikt over de interne og eksterne styringsdokumenter barnehageledelsen i barnehagesektoren i Norge forholder seg til.

Kapittel 5 tar for seg de metodiske overveielsene som har blitt gjort for å designe dette forskningsprosjektet. Et vesentlig element i metodekapittelet er presentasjonen av avhandlingens vitenskapsteoretiske tilnærming, hvor jeg argumenterer for en kombinasjon av konstruktiv og kritisk-realistiske perspektiver.

I kapittel 6 presenteres avhandlingens empiriske analyse, i tre ulike avsnitt, kronologisk etter hvert sitt forskningsspørsmål. I slutten av hvert av disse avsnittene fortolkes avhandlingens funn.

Kapittel 7 er avhandlingens avslutning og diskusjon, hvor hoveddrøftingen presenteres. Ved å sammenlikne kapitlene og det jeg kommer fram til i denne siste delen svarer jeg på

hovedproblemstillingen som avklarer hvilke forhold som er avgjørende for realiseringen av et kommunalt kvalitetsarbeid i barnehagene. Underliggende strukturer som ligger til grunn for informantenes praksis forsøkes avdekkes.

I kapittel 8 er litteraturlisten presentert. Denne inneholder alle referanser, både bøker, forskningsartikler, rapporter og nettreferanser. EndNote med stilen APA _ 6th_ norsk_UiT er brukt som norm.

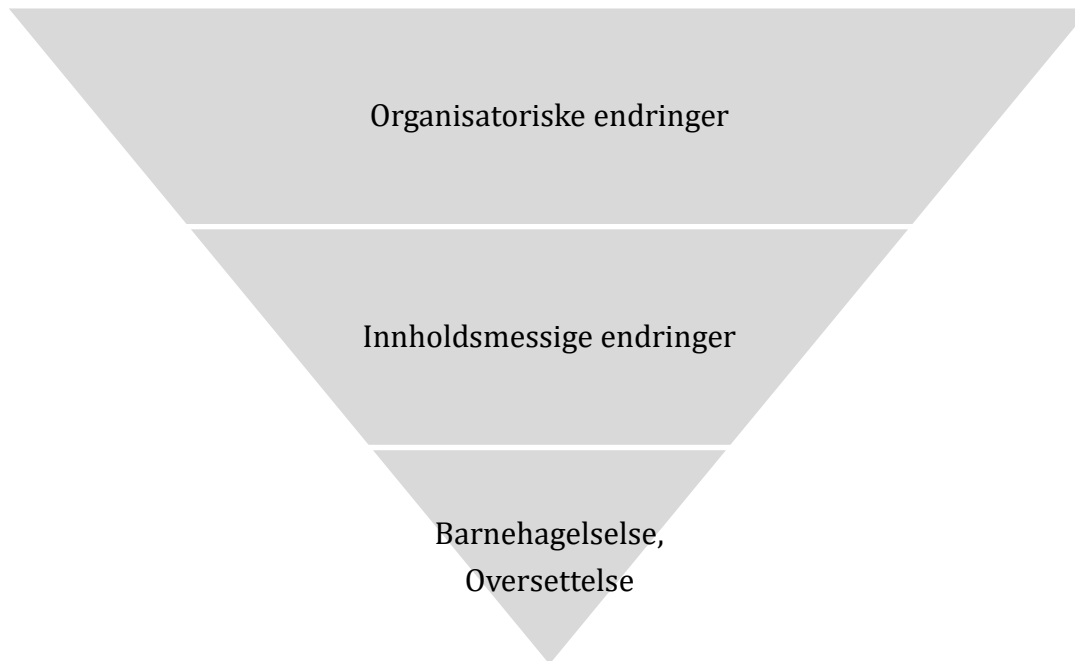
Bakerst i avhandlingen har jeg plassert vedlegg (vedlegg 6) om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og informasjonsskriv som ble delt ut til informanter (se vedlegg 5) da jeg skulle i gang med intervjuene. Dessuten er intervjuguide både fra pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen vedlagt (se vedlegg 1,2 & 3).

2 Barnehageledelse som forskningsfelt

Hensikten med dette kapittelet er å relatere avhandlingsarbeidet i forhold til annen forskning på området, og å vise hvilken relevans avhandlingen har på forskningsfeltet. Tidligere forskning på området blir sammen med teori (se kapittel 3 og 4) benyttet til å diskutere mine funn, slik at jeg får vist at mine resultater er nyskapende. En kunnskapsoversikt utført av Sintef (2015) over litteratur og artikler utgitt mellom 2004-2016 innenfor skole- og barnehageledelsesfeltet er gjennomgått og her slås det fast at forskning på barnehageledelse fortrinnsvis i Norden og i Nord-Europa og i andre land vi sammenligner oss med er svært mangelfull. Som resultat av egne søk finner jeg også at forskning nasjonalt og internasjonalt har konkludert med at forskning på barnehageledelse er en mangelvare (Borg m.fl., 2008; Gotvassli & Vannebo, 2014; Gulbrandsen m.fl., 2002; Heikka & Waniganayake, 2011; Hujala, 2013; Mistry & Sood, 2012; Roth, 2014; Wise & Wright, 2012; Ødegård, 2011). Å forske på innføring av nye styringsdokumenter i barnehagesektoren, synes derfor svært relevant, både når det gjelder samfunnets ansvar ovenfor barn i førskolealder, og når det gjelder utdanning av barnehagepersonell.

Litteraturgjennomgangen vil først og fremst være avgrenset til problemstillingen (se kapittel 1.15.2) Gjennomgangen er tematisert i to dimensjoner som innebærer endringer i barnehagesektoren: 1) innholdsmessige endringer, og 2) organisatoriske endringer. Organisatoriske endringer kan være endringer i lederstruktur, organisatoriske rammer ol. Innholdsmessige endringer innebærer endringer i innholdet av det pedagogiske tilbudet som tilbys til barna.

Det har det vært viktig med ytterligere avgrensning vedrørende forskning på deler av feltet som berører problemstillingen. Avgrensningen ble gjort fordi de innholdsmessige endringene omhandler spesielt oversettelser av ideer, og da særlig implementering av styringsdokumenter berører problemstillingen spesielt, se figuren nedenfor. Innenfor denne siste kategorien, som gir en oversikt over innholdsmessige endringer, har jeg også inkludert studier som undersøker generelle sider ved barnehageledelse, distribuert ledelse og teamledelse fordi disse perspektivene anvendes i forbindelse med drøftingen av avhandlingens funn.



Figur 2 Strukturering av forskningsfeltet

Organisatoriske og innholdsmessige endringer er to sider av endringsarbeid, som er avhengige av hverandre. Organisatoriske endringer kan føre til endringer i innholdet i et utviklingsarbeid, som for eksempel det pedagogiske arbeidet. På den andre siden kan innføring av pedagogiske satsningsområder tvinge frem organisatoriske endringer i barnehagen på kort eller lang sikt. En overgripende endring som angår strukturer i barnehagesektoren har vært skiftet av barnehagens departementstilhørighet fra Barne- og familiedepartementet til Utdanningsdepartementet (Kaurel, 2016). Forskning på barnehagefeltet kan omhandle både organisatoriske og innholdsmessige endringer som kan føre til strukturendringer, men også andre, noe jeg ønsker å studere nærmere gjennom et litteratursøk.

I litteratursøkene har jeg gått inn i ulike databaser som for eksempel Erik, Oria og Google Scholar og jeg har sett nærmere på ulike tidsskrift og bøker. I søkene har jeg brukt ulike kombinasjoner av engelske søkeord: Leadership in ECEC OR child care centers OR daycarecenters OR nursery schools OR Kindergarten OR leadership in pre-Schools. I kombinasjon med disse søkeordene har jeg søkt om Leadership i alle disse formene for institusjoner sammen med søkeord som reforms, OR/AND implementation OR/AND changes.

På norsk har søkeordene for det første vært: barnehageledelse, barnehageledelse OG endringer, barnehageledelse OG reformer, barnehageledelse OG oversettelse OG/ELLER tilpasninger, barnehageledelse OG implementering, barnehageledelse OG translasjonsteori. Svenske søkeord som førskolan i kombinasjon med for eksempel ledning av har også blitt brukt.

Når man skal gjøre en oversikt over barnehageledelse som forskningsfeltet støter man på utfordringer fordi konteksten varierer fra land til land. Det er store forskjeller hva angår myndighetenes krav til hva tilbudet skal bestå av, hvilken utdanning personalet skal ha, om tilbudet er statlig og/eller privat, hvor mange barn som benytter seg av tilbudene de ulike landene har og hvilke forventninger brukerne av denne tjenesten har til tilbudet som gis. I Norge stilles det samme krav til utdanning uavhengig om tilbudet er privat eller offentlig jf. Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Til sammenligning med Norge når det gjelder eierform har England 78% private «nursery places» der det ikke stilles krav til utdanning. Som resultat av dette har England et lite kvalifisert og kompetent personale (Roberts-Holmes, 2013). Selv om det er mange ulikheter i barnehagesektoren i Vesten, finner man likevel noen fellesnevner i angående Early Childhood Education and Care (heretter ECEC) tilbudet, som økt fokus på profesjonalisering og en økende bruk av læreplaner/rammeplaner (Krejsler, 2012; Stamopoulos, 2012). “Early Childhood Education (heretter ECE)” er annet samlebegrep i sektoren som ofte blir brukt i beskrivelser av undervisning av barn fra 0-11 år (Aubrey, Godfrey & Harris, 2013). I Australia assosieres barnehagen med «Child-Care Center» (Nupponen, 2006). I USA (Brostöm, 1998), Tyskland (Textor, 1998) og i New Zealand (Cardno & Reynolds, 2009) blir barnehagen kalt for “Kindergarten”. I Estland går barna på «Pre-School» fra de er 0-7 år (Õun, Saar - Ugaste & Niglas, 2008), mens de i England og USA faller innunder denne inndelingen fra de er 4-6 år. I England er barnehagesektoren inndelt i «nursery classes», «primary schools» og private- og frivillige foretak, jf. Mistry og Sood (2012).

Om jeg har funnet aktuelle artikler, har jeg sett hvilke journaler artiklene har blitt publisert i, og deretter brukt ulike kombinasjoner av de nevnte søkeordene or å finne flere aktuelle publikasjoner. Eksempler på artikler fra fagfellevurderte journaler som har vært viktige kilder er: Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Norsk pedagogisk tidsskrift, Journal of Early Childhood Education Research, Nordisk pedagogisk tidsskrift, European Early Childhood

Research, Journal of Leadership Research, Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, Research in Education og Journal of School Leadership & management, Journal of Research in Childhood Education. Noen av artiklene som det refereres til i denne oversikten, har blant annet blitt funnet i bøker som: Reformideer i norsk skole (Røvik m.fl., 2014) og Researching Leadership in ECEC (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013b). Jeg har også funnet og inkludert noen PhD avhandlinger som tar for seg barnehageledelse i Norge i denne litteraturgjennomgangen. Ellers refereres det til en del rapporter som primært er utført av norske forskere.

Da jeg søke etter relevant forskningslitteratur, kom det opp flere forskningsartikler, avhandlinger og rapporter enn det jeg viser til i litteraturgjennomgangen. Inklusjonskriteriene var å sortere etter problemstilling, tema eller tittel, og å lese sammendrag/oppsummeringer. Om jeg fortsatt var usikker på om noen av studiene var relevante, leste jeg hele artikkelen. Hvis jeg fant relevant litteratur, ble også litteraturlistene benyttet for å finne ytterligere kilder. I prosessen med å skaffe en oversikt over tidligere forskning på feltet har jeg systematisert forskningen jeg har funnet. Jeg har skrevet helt kort om studiens forfatter, dato for publisering, publiseringsplass eller Journal, metode, teoretisk rammeverk, problemstilling, underordnede forskningsspørsmål, analyse, konklusjon og videre anbefalinger. Disse punktene ble deretter satt inn i en tabell som illustrert nedenfor, for å gjøre søkene mer oversiktlig for meg selv. Hver studie ble sortert innenfor kategoriene struktur- eller innholdsmessige endringer. Forskning innenfor innholdsmessige endringer ble som nevnt kategorisert ytterligere for å spisse feltet inn mot forskningsfokuset i denne avhandlingen.

Forfatter, dato, publisert	Metode	Teori	Forsknings-spørsmål	Funn	Konklusjoner og anbefalinger
----------------------------	--------	-------	---------------------	------	------------------------------

Tabell 3 Eksempel på systematisering av litteratursøk.

2.1 Barnehageledelse og organisatoriske endringer

Kort oppsummert innebærer de organisatoriske/struktur endringer i barnehagesektoren i Norge den senere tid, blant annet omorganiseringer i organisasjonsmodeller, endringer i ledelsesnivåene og mer fleksibilitet i barnehagens utforming. Fleksibilitet har bidratt til å bygge store basebarnehager eller større barnehager med flere avdelinger, mens man tidligere har vært vant med at barnehagene for det meste vært avdelingsbarnehager. Det har blitt et større krav om å effektivisere driften av barnehagene i et konkurranseutsatt marked, og som en resultat av det har barnehageledere blitt mer opptatt av utadrettet ledelse.

Larsen og Slåtten (2012) har studert hvilke opplevelser ledere i barnehagesektoren har av omorganiseringen fra tradisjonell organisasjonsmodell med tre administrative ledernivå til to administrative ledernivå i en resultatenhetsmodell. De har også undersøkt ledernes opplevelser av at flere enkeltstående barnehager har blitt omorganisert til flere større barnehageenheter. Denne endringen har ført til nye lederstillinger og ny arbeidsdeling. Styrerstillingene ble borte, og ble erstattet med enhetsledere og fagledere. Funnene viser at å endre fra tre til to ledernivå har ført til faglig svekkelse.

Pedagogiske lederne melder om mindre tid på avdelingene med barna fordi de mener de har fått flere administrative oppgaver. Oppgaver som styrer tidligere hadde var nå blitt flyttet ned til pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne er delte i sitt syn på denne omorganiseringen, der halvparten synes at de beveger seg bort fra barnehagens kjerneområder, men den andre halvparten synes at de nå hadde fått arbeidsoppgaver som var både mer utfordrende og som var med på å myndiggjøre dem mer. Fagledere synes de hadde fått mindre tid til faglige arbeidsoppgaver nå enn de hadde før, fordi de hadde fått ledelsesoppgaver innenfor både det administrative- og personaloppgaver. Enhetsledere som var høyere opp i stillingshierarkiet, var mer positive til endringene. De mente de hadde fått større innflytelse på den økonomiske styringen. En annen norsk studie påpeker at slik omorganisering av ledernivå har gitt mindre tid til barna (Granrusten & Moen, 2009). Seland (2009) presenterer i sin PhD avhandling at pedagogiske ledere har fått utvidet lederansvar som har ført til mindre tid på avdelingene. Hun hevder at dette har kommet som en følge av omorganisering og mer satsning på nyskapende basebarnehager.

Størrelsen på barnehagene har også noe å si for hvor mye tid pedagogiske ledere bruker på barna, og de store barnehagene kommer dårligst ut her (Vassenden m.fl., 2011). Store barnehager fremstår som mer profesjonelle fordi de har oppfylt kravene om formell utdanning hos styrere og pedagogiske ledere. Når det gjelder pedagogiske lederes tilstedeværelse i barnegruppa er det de mellomstore barnehagene som kommer best ut av det (Vassenden m.fl., 2011).

Granrusten og Moen (2011) har undersøkt hvordan enhetsledere og fagledere i et utvalg barnehager er plassert i forhold til hverandre organisatorisk. Her har det også blitt studert hva slags konsekvenser plasseringen har hatt for fordelingen av arbeidsoppgaver. Enhetslederne i studien sier at det har gode lederavtaler med kommunen og de styringsdokumentene de hadde å forholde seg til ble oppfattet som gode. En enhetsleder i studien sier at han/hun har fått mer tid til strategisk planlegging fordi en nå har flyttet mange av de administrative oppgavene til en sekretær (Granrusten & Moen, 2011).

Andre studier viser også til at det er mer fokus på strategisk ledelse i store barnehager enn i små (Horrigmo & Nylehn, 2004). Både enhetsledere og fagledere mener at personalledelse og administrativ ledelse tar mye av deres tid. Etter omstruktureringen fra tre til to ledernivå har pedagogiske lederoppgaver blitt delegert nedover til assistentene (Granrusten & Moen, 2011; Helgøy, Homme & Ludvigsen, 2010). En dansk avhandling (Jørn Møller, 2009) har også sett på hvordan organisatoriske endringer har hatt innvirkning på ledelse i danske daginstitusjoner. Det har blitt undersøkt hvordan lederne oppfatter deres lederrolle og lederidentitet ut fra strukturelle, personlige og institusjonelle vilkår. Funnene viser at strukturelle endringer har ført til endringer fra en tradisjonell institusjonsstruktur til en integrert og vertikal ledelsesstruktur. Denne lederstrukturen har igjen ført til at de ledere som er deltagere i ulike nettverk identifiserer seg som profesjonell ledere. Lederne her er karriere-orienterte og føler at de har innflytelse på organisasjonen (Møller, 2009).

Basert på ledelsesprinsipper fra NPM (se teorikapittelet) med større barnehager og med myndighetenes krav om nye mer komplekse lederoppgaver finner man at disse oppgavene blir distribuert nedover og utover i barnehageorganisasjonen. Endringene i barnehagesektoren har tidligere dreid seg om å gi tilbud til et begrenset antall barn og foreldre til nå å ha blitt en del

av utdanningssystemet. Når man nå har oppnådd full barnehagedekning, vil sannsynligvis foreldrene i større grad kunne velge den barnehagen de mener egner seg best for dem. Vi kan derfor si at barnehagesektoren er i et konkurranseutsatt marked. I litteratur anbefales endringer i både utdanningsplanen og i rammeplanen for barnehagen for å møte endringene (Granrusten, 2010). Anbefalingene har blitt hørt i forbindelse med innføring av ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017) og ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Alle disse strukturelle eller organisatoriske endringene har ført til endrede krav til kompetansen til både barnehageledere og barnehagelærere i fremtidens barnehager, noe som fortsatt diskuteres av barnehageforskere og andre med tilknytning til tjenesten. Flere av studiene jeg viser til i dette avsnittet er organisatoriske endringer som har ført til innholdsmessige endringer i barnehagesektoren.

2.2 Barnehageledelse og innholdsmessige endringer

2.2.1 Barnehageledelse og generell forskning på temaet

Innholdsmessige endringer i barnehagen fører til endret praksis. Det kan være krav fra myndighetenes side om at barnehagen skal ha fokus på barns medvirkning, satsning på Informasjonsteknologi (IKT) og at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Det kan også være lokale krav fra barnehageeier om å innføre en Kvalitetsplan slik som det har blitt gjort i Tromsø kommune. I litteraturgjennomgangen finner jeg at mange av studiene på området refererer til barnehageledelse som en funksjon, spesielt i en norsk kontekst. Jeg ser også at barnehageledelse kjennetegnes både som teamledelse og distribuert ledelse.

I kunnskapsoversikten, som jeg viste til innledningsvis, utført av Sintef (2015) har det blitt sett på hvilke ledelsestrender som er gjengangere i oppvekst og utdanningssektoren, inkludert både skole og barnehagefeltet. Denne undersøkelsen inkluderer land i Norden, Nord-Europa og andre land som det er naturlig å sammenligne med som USA, Canada, Australia, New Zealand og Vest Europa. Konklusjonen fra denne rapporten viser at fokuset i sektoren har beveget seg fra en interesse for lederegenskaper til en dreining mot ulike trender av ledelsesmåter hva angår ledelse av organisasjoner og ledelse av medarbeidere. Ulike ledelsestrendene som går igjen: Distribuert ledelse, pedagogisk ledelse, transformasjonsledelse, kollektiv ledelse og ledelse av læringsprosesser. God ledelse, i norsk sammenheng har lenge

blitt sammenlignet med ledere med klare målsettinger og forventninger og evalueringer av driften. Norske ledere nevnes spesielt som lederer som er gode på å utvikle kultur for læring og å ha kontroll på de administrative oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2015), Stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) og aktuell forskning (Irgens, 2007, 2011). Strehmel (2016) har gjennomført surveys med informanter fra 27 ulike land i Europa for å undersøke hva som kjennetegner barnehageledelse. Funnene viser at barnehageledelse har ulike kjennetegn som de man finner i Human Resources Management (HRM), som ledelse samarbeid, organisasjons og utviklings oppgaver og sist men ikke minst selvledelse (Strehmel, 2016).

Undersøkelser fra engelsk barnehagekontekst viser hvordan barnehageledere ser på seg selv i forhold til ledelse og management, samt hvordan de ser på seg selv og sin egen rolle som ledere (Lunn & Bishop, 2002). Ledernes interesse av å jobbe med barn før spesialisering, er vesentlig for å lykkes som leder. Barnehagelederne i studien ga uttrykk for at deres ansvar som leder lå i deres forpliktelser ovenfor barna. Om de så på seg selv som vellykkede ledere, avhang av hvordan de selv og øvrig personale så på dem som pedagoger og pedagogiske ledere. Lederne i studien så på seg selv som ledere der en viktig rolle var å minne de ansatte på målet for virksomheten. De foretrakk å samarbeide med sine ansatte fremfor å gi dem ordre. Det å arbeide innenfor mindre enheter der alle kjenner hverandre, ha tillit til hverandres profesjonalitet og å evne brukte teamets profesjonalitet til nå målene, er avgjørende for å lykkes som barnehageleder (Lunn & Bishop, 2002).

Bøe (2009) har brukt eksempler fra studenters ledelse av pedagogisk dokumentasjon for å synliggjøre dimensjoner ved ledelse i barnehagen. Tilnærminger som utfordrer kjønn og ledelse kan gi forståelser for hvordan lederskap i barnehagen fungerer. Funnene forståes i lys av rasjonell (Ulla, 2008) og kontekstuell tilnærming (Osgood, 2008). Innenfor den rasjonelle tilnærmingen fokuseres det på ansvaret organisasjonsmedlemmene har for hverandre. Kontekstuell tilnærming innebærer å se på lederen som noe som er sosialt konstruert og at man som leder selv er aktivt med på å konstruere rollen. Lederskap utfra konseptuell tilnærming skapes av aktørene i barnehagen, det foregår kontinuerlig og er en del av den daglige praksisen i barnehagen (Bøe, 2009). Hujala og Eskelinen (2013) sier at barnehageledelse er et relativt ungt forskningsområde. De har forsket på hva som

kjennetegner barnehageledelse i Island. Barnehageledelse her vektlegges pedagogisk ledelse, HRM og daglige administrative oppgaver er hovedoppgavene innenfor i deres lederfunksjon. Oppgavene som opptar barnehagelederne mest er oppgaver innenfor HRM, pedagogiske lederoppgaver er det som opptar lederne nest mest. De konkluderer med at lederfunksjonen til barnehageleder er noe uklar, og at pedagogisk ledelse ofte ikke er satt ord på.

Børhaug og Lotsberg (2014) viser at pedagogiske ledere har lederansvar ovenfor virksomheten, innenfor egen avdeling, og ivaretar grunnleggende funksjoner gjennom å påvirke hvordan andre arbeider. Andre studier viser at det tidligere var styreren som ivaretok disse funksjonene (Børhaug & Lotsberg, 2011; Gotvassli, 1996). Pedagogiske ledere er bevisst rundt egen rolle og de funksjonene de skal ivareta, men de trekkes i mindre grad inn som ledere av hele virksomheten (Børhaug & Lotsberg, 2014).

Ledelse av barnehager handler også om ledelse ovenfor omverden fordi en barnehageleder må forhandle med ulike parter (Børhaug & Lotsberg, 2010). Disse lederoppgavene kan være ovenfor barnehageeier, der en har til formål å sikre ressurser til barnehagen, å konkurrere om barn og drive med nettverksbygging. Børhaug og Lotsberg (2010) kaller dette for utadrettet ledelse.

Hva angår kjønnsdiskusjonen i barnehagesektoren har det blitt gjort undersøkelser om barnehagestyrerens arbeid med likestilling i barnehagen. Her finner man at begge kjønn kan gjøre samme oppgaver på samme måte. De sier på bakgrunn av dette at kjønn naturaliseres. Der erkjenner at kvinner og menn er forskjellig samtidig som de ser på denne ulikheten som en ressurs for virksomheten (Verstad & Voll, 2010). Andre studier (Gotvassli & Vannebo, 2014) har sett på hvordan barnehageledere forstå begrepet strategisk ledelse og hvordan de opplever forventninger fra ulike interesser. Det som spesielt har blitt undersøkt er i hvilken grad barnehagene skal vektlegge barns læring. Ulike tilnæringsmåter om hva strategisk ledelse innebærer er belyst og disse kategoriseres gjennom ulike begreper. Pragmatisk fornyer, driftsleder, strategisk aktør og utviklingsfilosof. Selv om mange var sprikende i forståelsen av hva en strategisk aktør er, fremstilles barnehageledere som strategiske aktører (Gotvassli & Vannebo, 2014).

2.2.2 Barnehageledelse og distribuert ledelse

Delt ledelse eller distribuert ledelse er et perspektiv som er mest utbredt i skolesektoren, men har etterhvert blitt anvendt også i forskning på barnehageledelse (Børhaug, 2013; Børhaug & Lotsberg, 2014; Cardno & Reynolds, 2009; Fonsén, 2013; Heikka & Hujala, 2013; Heikka & Waniganayake, 2011; Heikka, Waniganayake & Hujala, 2013; Hujala, 2013; Luff & Webster, 2014; Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011; Moen & Granrusten, 2013). Distribuert ledelse kan bli sett på som ulike former for organisering og delegering (Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007; Heikka m.fl., 2013). At ledelsen er distribuert innebærer en organisering som gjør at medarbeidere kan ta beslutninger på egenhånd eller i mindre grupper (Lysø m.fl., 2011).

Keski-Rauska, Elina Fonsén og Riekkola (2016) hevder distribuert ledelse kan forklares langs fire forskjellige ledelses dimensjoner: tid, situasjoner, mangfold og interaksjon. Det må tilrettelegges for disse dimensjonene for å kunne drive med delt ledelse. Å ha nok tid blir sett på som den mest kritiske faktoren. Videre er det viktig faktor å ha avklarte roller om hvem som skal ta ansvar i ulike situasjoner. Avklaring av hva distribuert ledelse innebærer bør være avklart på forhånd. For å lykkes med denne formen for ledelse kreves det at lærerne får daglig veiledning på sitt arbeid. Lærerne i studien synes at deres overordnede leder hadde for mange ansvarsområder. Det viktigste var å bli bevisst på hvilke ansvarsområder ens leder hadde, og at det ble åpnet opp for at arbeidsoppgaver kunne flyttes nedover i hierarkiet. Interaksjon handler først og fremst om å ha tid og rom for å kunne ha et tettere samarbeid mellom lærere og ledere for å få diskutere, og få støtte før avgjørelser (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola, 2016).

En studie tar for seg teamledelse i skolen (Jorunn Møller & Eggen, 2005) hevder at vellykkede lederpraksiser i skolen avhenger av om lederne klarer å delegere oppgaver til underordnede ledere, lærere og studenter. Faktorer som tillitt og makt er tett sammenvevd og disse har betydning for hvor vellykkede organisasjonene er. En organisasjon som kjennetegnes av tillitt gir de ansatte gode arbeidsforhold der samarbeid er sentralt. Tillitt og makt både forutsetter og truer hverandre. Rektorer og teamledere som klarer å bruke makten sin på en troverdig måte skaper tillitt hos sine ansatte (Jorunn Møller & Eggen, 2005).

En lederfunksjon for barnehageledere er pedagogisk ledelse (Bleken, 2005). En studie har knyttet pedagogisk ledelse til distribuert ledelse (Heikka & Waniganayake, 2011). Ifølge forskerne handler pedagogisk ledelse om å ta ansvar for opplæring og undervisning av barn fra fødselen av til de fyller åtte år. Læreren har ansvar for å møte barnets interesser, evner og behov. Lederen har ansvaret for å skape et miljø som fremmer læring og kommunikasjon der ansvaret er fordelt, eller distribuert mellom lærere, barn familier og samfunnet rundt (Heikka & Waniganayake, 2011). Et distribuert lederperspektiv blir trukket frem hos andre forskere som viktig for å vise hvordan barnehageledere ser på sitt oppdrag og når de skal si noe om de normene som bør prege virksomheten (Riddersporre & Sjøvik, 2011). Lederne i denne forskningen gir uttrykk for at de har ideer om hvordan virksomheten skal være og at de deler idéene med nytilsatte. Videre tilpasser og endrer de visjonene slik at de tilpasses medarbeidere. Samtidig som lederne sier noe om sin visjon og fortolkninger av innholdet i den, åpner de for at ledelsen og medarbeiderne kan skape felles mål. Et åpent og lyttende klima kjennetegner arbeidsplassen, og derfor tilbys et distribuert normativt lederskap (Riddersporre & Sjøvik, 2011).

Aasen (2010) trekker inn et lignede perspektiv som distribuert ledelse i sin studie, der hun peker på at førskolelæreren kan være teamleder og samarbeidspartner. Teamledelse er å kunne delegerer arbeids- og ansvarsoppgaver som i et distribuert lederperspektiv. Et av funnene i studien er at pedagogisk leder klarer å posisjonere seg raskere faglig og som en leder hvis han/hun inntar et teamperspektiv. Å løse oppgaver sammen med kollegaer med andre kunnskaper og andre erfaringer enn en selv, bidrar til raskere læring. Den pedagogiske lederen vil i samarbeid med assistentene bruke sin faglige kompetanse når oppgaver skal løses sammen med barna. Den pedagogiske lederen kan i et teamperspektiv utnytte summen av alle assistenes kompetanse slik at samhandlingen genererer ny kompetanse (Aasen, 2010).

Ho (2011) har gjennom sin forskning identifisert barnehagelederens roller for kvalitet på «preschools» i Hong Kong. For øvrig er alle «preschools» i Hong Kong private, og hun hevder derfor at sektoren er styrt av markedskrefter. Lærere, stabsansatte og foreldre ser på seg selv som følgere til skolens ledelse, som er sentralisert til skolens rektor. Hun skriver at rektorer inntar tre hovedroller når de jobber med kvalitet; å være rollemodeller, å være leder, og å være mentor for spørsmål som omhandler pedagogikk og rammeplaner. Ho (2012)

hevder i en annen studie at «preschool» rektorer lar de øvrige ansatte være lite delaktig når avgjørelser skal tas, men hun så allikevel at rektorene delte noen av sine ledelsesoppgaver med deres lærere. De oppgavene som ble delegert omhandlet pedagogikk og læreplan.

2.2.3 Barnehageledelse og selvevaluering

På nasjonalt basis har jeg ikke klart å finne særlig mye forskning som tar for seg selvevaluering av ansatte i barnehagesektoren, men har funnet noe i en forskningsrapport som ser på kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen (Sunnevåg, 2012). Det finnes derimot teorier om selvevaluering i skolen i Norge (Eggen, 2007; Indrebø, 2001), inkludert en studie som tar for seg selvevaluering i folkehøyskolen (Gloppen, 2013). Internasjonalt finnes det noe forskning på selvevaluering i barnehagesektoren (McFarland, Saunders & Allen, 2009; Musatti & Picchio, 2010; Sheridan, 2000). I Italia har det vært noe fokus på det å evaluere kvaliteten på Early Childhood Education and Care (ECEC) tilbud (Di Giandomenico, Musatti & Picchio, 2008; Musatti & Picchio, 2010). De konkluderer med at det trengs mer veiledning til barnehage ansatte for at de skal kunne reflektere over egen praksis på en hensiktsmessig måte (Musatti & Picchio, 2010). McFarland m.fl. (2009) finner utfra sine undersøkelser at selvevaluering har positive effekt for studenter som utdanner seg til jobber i barnehagesektoren.

Sheridan (2000) skriver at svenske pedagoger som har evaluert seg selv og som har blitt evaluert av eksterne, har ulike oppfatninger om den kvaliteten de gir på sine tjenester i barnehagesektoren. De pedagogene som kommer fra barnehager som er vurdert eksternt til å ha høy kvalitet på sine tjenester, undervurderer sin kompetanse. Sheridan (2000) skriver at dette kommer av at virksomheten de er en del av ser ut til å ha et «fremtidsrettet» perspektiv, som kan tolkes som barneorientert. Disse pedagogene jobber målrettet og forbedrer kvaliteten ved å endre arbeidsmetoder. Videre hevder Sheridan (2000) at de pedagogene som kommer fra barnehager med lavere kvalitet på sine tjenester, derimot overvurderer sin kompetanse. Dette kommer av at virksomheten de er en del av er kan betegnes som perspektivsentrert, der en forsøker å løse problemer, som er forårsaket av mangel på ressurser i organisasjonen eller i strukturen de er en del av, og dette kan man kalle for vokssentret orientering ifølge Sheridan (2000). Det er også verdt å merke seg at pedagogenes som jobbet i barnehager med høy kvalitet var mer enige seg imellom på evalueringene enn det de var i barnehager med

lavere kvalitet. Dette er perspektiver som bør tas høyde for i alle former for selvevaluering. Spesielt fordi denne svenske studien viser at det kan være utfordrende for pedagoger å skape nok distanse fra jobben de gjør til også å kunne evaluere seg selv med tanke på den kvaliteten de gir på sine tjenester. Evalueringer som forventet å føre til endringer, bør også inneholde en form for selvevaluering ifølge (Sheridan, 2000). Hun skriver også at evaluering av kvalitet i barnehagesektoren har to hovedhensikter, kontroll og utvikling.

Annen forskning har tatt for seg selvevaluering i skolen basert på demokratiske og deltagerstyrte modeller for skoleevaluering (Indrebø, 2001). Funnene fra denne studien viser at selvevaluering kan føre til utvikling og endring av skoler spesielt når hele ansatte gruppen samarbeider om evalueringen.

2.2.4 Barnehageledelse og kvalitetsutviklingsarbeid

Strehmel (2016) hevder at ledelse er avgjørende for kvaliteten som gis på tjenestene i barnehagesektoren. Kvaliteten på ECEC-prosesser, avhenger av interaksjoner mellom pedagogiske fagpersoner, foreldre og barn. Disse prosessen påvirkes direkte av orienteringskvalitet og strukturkvalitet. Orienteringskvalitet omhandler virksomhetens pedagogiske mål, verdier og holdninger til barn og foreldre. Målene og verdiene påvirker direkte på pedagogisk kvalitet i barnehagen. På den annen side er det oppgaven til lederne å oversette pedagogiske mål og verdier til pedagogiske konsepter i samarbeid med teamet, foreldre og andre interessenter som er involvert i utdanningsprosessene (Strehmel, 2016).

Angående ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen har Rönnerman og Olin (2013) belyst tre ledelsesnivå i to ulike kommuner i Sverige. Ledernivåene er forvaltningsnivået, førskolenivået og virksomhetsnivået. Styringen innenfor disse ledernivåene har ikke skjedd bare ovenfra og ned, men også nedenifra og opp. Forskerne finner at det er ulik praksis i de to forsøkskommunene. En kommune verdsetter en lederpraksis med delaktighet på gruppenivå, mens styring og ansvar er lagt til individnivåene i den andre kommunen. Ledelsespraksisen i begge kommunene kan forstås som distribuert ledelse der oppgavene er klart definert og fordelt. Dialog, delaktighet og tillitt er en forutsetning for å muliggjøre ansvarsfordelingen mellom og i de ulike lederpraksisene (Rönnerman & Olin, 2013).

I norsk sammenheng har Sunnevåg (2012) har gjennomført et forskningsprosjekt der forsknings og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark har blitt studert gjennom spørreskjemaundersøkelse. Informantene har vært barn, foreldre og barnehagepersonale. En prosjektgruppe med representanter fra tre ulike kommuner, fylkesmannen og Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) fikk ansvar for å lede forsknings- og utviklingsarbeidet. Rapporten som fremkom i dette forskningsprosjektet bunner ut i ulike artikler, og jeg har valgt å ta med to av disse (Hoel, Bergh, Sæta & Sunnevåg, 2012; Nordahl, 2012) hva angår kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen.

I artikkelen til Nordahl (2012) i prosjektet som det vises til over, viser resultatene fra kartleggingsundersøkelsen angående kvaliteten i barnehagetilbudet i tre kommuner i Hedmark. Informantene har vært barn, foreldre og ansatte. Funnene viser at det er store variasjoner i kvaliteten som gis på tjenestene i sektoren. Barna har fått spørsmål knyttet til egen situasjon og trivsel i barnehagen, og utfra analysen ser man at over halvparten av barna i undersøkelsen trives i barnehagen, mens de resterende uttrykker at de mistrives. På en annen side viser funnene at barna er svært fornøyde med deres forhold til de voksne i barnehagen. Det er signifikante forskjeller mellom svarene som er gitt av gutter og jenter i studien, der jenter sier at de trives bedre enn det gutter gjør, samt at de har bedre forhold til de voksne i barnehagen. De ansatte, barnehagelærerne, har blitt spurt spørsmål som angår vurderinger av barns kompetanse. Funnene omkring barns sosiale kompetanse viser at det er en stor og normalfordelt variasjon. Flertallet blir vurdert at de har en høy sosial kompetanse, men man finner også barn med svært lav sosialkompetanse. I tillegg viser studien at det er markante forskjeller ved barns språklige ferdigheter mellom barnehagene som er med i studien. Mange av barna kan sies å ha en tilfredsstillende språk for å gjøre seg forstått der det er nødvendig, mens andre igjen mangler et funksjonelt verbalt språk. Også i de ansattes vurderinger om kjønn kommer jentene best ut systematisk, både når det gjelder sosial kompetanse, atferd og språklige ferdigheter. Foreldrenes vurdering av barnehagen viser at de mener at deres barn har det godt i barnehagen. Dermed kommer foreldrenes svar bedre ut enn det barnas svar om trivsel gjør. Det at barn brukes som informanter gir en ny og ekstra dimensjon til forskningen hva angår vurdering av barnehagens kvalitet, spesielt siden svarene fra barna spriket fra svarene både fra foreldrene og de ansatte. Funnene viser at det er behov for å gi et enda bedre

tilbud til barn, og denne studien kan brukes for å studere og å videreutvikle barnehagen som lærings- og danningsarena, jf. Nordahl (2012).

Funnene fra en annen artikkel (Hoel m.fl., 2012) i den samme rapporten viser at utviklingsarbeidet kan forstås som en innovasjonsprosess. Fullan (2007) tre lineære faser i et implementeringsarbeid er brukt som teoretisk innfallsvinkel: initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. I første fase, initieringsfasen, viser funnene at den beste fremgangsmåten å initiere et utviklingsarbeid på er å involvere de ansatte i utformingen av målene for utviklingsarbeidet. En systematisk plan for arbeidet har vært avgjørende for å få til en vellykket innovasjonsprosess. Denne planen har innebåret å avklare forventninger, jevnlig oppdatere for fremdrift og status for utviklingsarbeidet. De å reflekterte i ansatte gruppen har vært prioritert. At den ubunden tiden til barnehagelærere nå er lagt til arbeidsplassen har gjort det enklere å finne tid for møtestrukturer. Spørreundersøkelsen som ble gjennomført, som en del av dette arbeidet, har bidratt i diskusjonen om barnehagens verdigrunnlag. Videre viser funnene at barnehageeier vil samarbeide med barnehagesektoren om å videreføre arbeidet som man har startet på. Neste fase i innovasjonsarbeidet er implementeringsfasen, jf. Fullan (2007). Det å jobbe systematisk over tid og at ledelsen prioriterer, støtter og er entusiastisk for utviklingsarbeidet er avgjørende i andre fase. At arbeidsplassen er preget av en kollektiv og samarbeidspreget kultur er å foretrekke. Barnehagens visjoner, ansvar og forpliktelser bør nedfelles i barnehagens mål og planverk. I denne fasen fikk alle ansatte opplæring og tilbud om kompetanseutvikling. Det å reflektere over egen praksis i grupper sammen med andre ansatte har vært et av virkemidlene som har blitt tatt i bruk i denne endringsprosessen. Hvis personalet klarte å forberede sitt personale om resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen blir sette sett på som positivt for implementeringen. Det forslås ekstern veileder til å gjennomgå resultatene som fremkom fra undersøkelsen fordi å sikre et kvalitativt godt nivå på utviklingsarbeidet. Det har vært egen lokale tilpasninger for de pedagogiske metodene og modellene som har blitt brukt i utviklingsarbeidet. Videre viser funnene i studien at dataene fra spørreundersøkelsen blir brukt for å utvikle barnehagen (Hoel m.fl., 2012).

I den siste fasen i utviklingsarbeidet, institusjonaliseringsfasen, jf. Fullan (2007) er evaluering et hjelpemiddel for å se hva som er gjort og hva en bør jobbe med videre ifølge Hoel m.fl.

(2012) . Rutiner for evaluering bør starte i initieringsfasen. For å sikre videreføring av utviklingsprosjektet ble søknader samordnet mellom samarbeidsinstanser for videre finansiering. For å videreføre prosjektet viser funnene at felles kursing, jevnlig møter med samarbeidsinstansene der evaluering og planlegging settes på agendaen, samt at barnehagene prioriterer å sette av tid til å reflektere i grupper. Ei forutsetning for at skrivingen og arbeidet i refleksjonsgruppene ble så bra som de ble handlet om at de ansatte ble frikjøpt fra sin opprinnelige jobb for å gjøre denne delen av utviklingsarbeidet (Hoel m.fl., 2012).

Det har ifølge Hoel m.fl. (2012) vært noen utfordringer med forskings- og utviklingsprosjektet som for eksempel det å ha god nok tid på gjennomføringen, det å prioritere bort andre arbeidsoppgaver til fordel for utviklingsprosjektet. Funnene i denne studien viste også at det gjennomføre det man skal til oppsatt tid på grunn av sykefravær og behov i barnegruppen har vært utfordrende.

Andre empiriske undersøkelser viser at små barnegrupper gir gunstige forhold mellom barn og voksen. Videre ser man at jo mer kvalifisert personale man har i barnehagen jo høyere er kvaliteten på tjenesten som gis, og desto mer positive er barns utviklingsresultater (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Andre rapporter og forskning viser også at barnehagepersonalets kompetanse blir sett på som avgjørende for kvaliteten som gis i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Vassenden m.fl., 2011; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Harm og Clifford (1985) har utviklet en metode for å vurdere kvalitet i barnehagen, *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS). Gjennom dette måleinstrumentet kan man måle og evaluere kvaliteten i barnehager. Sheridan (2000) hevder at bruk av ECERS i tillegg til at de ansatte evaluerer seg selv samlet sett gir en god pekepinn på hvordan kvaliteten i barnehagesektoren er. Kvalitetsarbeid handler om å gjøre barnehagen god, kvalitetsutvikling om å gjøre barnehagen bedre. Vurdering av ulike slag settes i verk for sikre at tilstanden blir slik man forventer eller helst bedre.

2.2.5 Barnehage/skole-ledere som oversettere

Som nevnt innledningsvis finnes det lite forskning som tar for seg ledere i barnehagen og oversettelsesarbeid mellom ledelsesnivåer (Gotvassli & Vannebo, 2016; Skjæveland,

Granrusten, Moen & Lillemyr, 2017). Jeg har derfor valgt å trekke inn studier fra skolesektoren for å belyse relevant forskningslitteratur. Røvik m.fl. (2014) hevder at implementering i skolesektoren avhenger av om en har dekontekstuliseringskompetanse. Dette innebærer at den som oversetter har kunnskaper om konteksten en ny reformidé kommer ifra, for eksempel hvis man henter ideer fra en sektor til en annen når man skal i gang med kvalitetsutviklingsarbeid. I tillegg bør man ha kunnskaper om den konteksten en skal oversette ideen til, altså kontekstualisering-kompetanse. Helt konkret har Furu og Lund (2014) sett på hvilke praksiser og ideer som oversettes inn i skolen og hvilke oversettelsesregler som blir anvendt i arbeidet. De har undersøkt hvilke arenaer i skolen slike oversettelser foregår på, samt hva som karakteriserer oversettelses-kompetansen som utviklingsgruppene anvender og utvikler gjennom et prosjekt kalt «Vurdering for læring» (VFL). I dette prosjektet har dialogkonferanse blitt benyttet av skolene som lærings- og utviklingsarena for VFL. Funnene er todelt der en ser en praksis som er preget av at man modifierer ideer, mens andre igjen kopierer de samme idéene. Når de som var med på prosjektarbeidene kom tilbake til skolene med disse idéene, så man at de ble modifisert på nytt av lærerne. Mottakeren forholdt seg dermed profesjonelt til nye ideer fordi de valgte å oversette dem slik at de passet inn en bestemt lokal kontekst.

Faren med slike privatiserte oversettelser kan være mangel på kvalitetssikring eller at oversettelsene skjer språklig, men ikke blir en del av praksisen (Furu & Lund, 2014). Forfatterne foreslår en kollektiv meningsutveksling istedenfor en privatisert oversettelse. Funnene viser at oversettelsene skjer kontinuerlig, på ulike arenaer og i ulike moduser. Idéene blir kopiert og senere modifisert før de skal tas i bruk i praksis, uten at idéene som skal inn har vært igjennom omfattende endringer. Arenaene der oversettelsene skjer: 1) klasserommet til lærerne i utviklingsgruppen, 2) personalrommet og 3) uformelle arenaer. Mønstre for oversettelsene som skjer omhandler de oversettelsesreglene som tas i bruk og hvilke mønstre man finner i oversettelsesprosessen som går på reiseruten fra dialogkonferansen til enkeltskolene som er skissert ovenfor (Furu & Lund, 2014).

Andreassen (2014) har gjort lignende undersøkelser i skolen, der han har sett på hvordan LK06s kompetansemål har blitt oversatt til lokale læreplaner. Han hevder at reproduisering av ideer fra tidligere læreplanreformer foregår samtidig som man modifierer den gjeldene

læreplanen til nye kontekster. Dette forklares med motebølger av ideer som florerer i feltet og som anvendes ukritisk på det lokale plan. Lokale aktører i denne studien sier også at ytre faktorer integreres i forståelsen av læreplanbegrepet. Ytre faktorer er: skoleeiers ambisjoner, foresattes forventninger og nasjonale prøver, og disse faktorene danner en kontekstuell ramme for hvordan læreplaner forstås og brukes. Elevtilpassingen både kollektivt og individuelt oppleves i denne rammen som innskrenket. Frirommet i LK06 kan også oppleves som om den har samme intensjonen som i M87 (Mønsterplan 87), en lukket innrammet forståelse av lokalt geografisk lærestoff. At lærerne oversetter LK06s intensjoner i reproduserende modus, mens de modifierer både formuleringer og intensjoner i LK06. LK06s intensjoner er imidlertid reproduisert ifølge eksempler fra studien til Andreassen (2014). Intensjonene til de som konstruerer og sender ut læreplanreformer er ifølge Andreassen (2014) ikke kommunisert ut på en god nok måte til mottakerne eller oversetterne av reformen.

Andre har vært opptatt av hvordan og hva som skjer med en spesifikk reformidé som forsøkes implementert i skolesektoren (Nygård & Røvik, 2014). For eksempel har «Lean» blitt forsøkt implementert i den norske skole. Det har blitt undersøkt hvordan denne implementeringsprosessen har blitt lagt opp, dens forløp og dens utfall. Forskningen har også tatt for seg om de involverte vil gå tilbake til gammel ordning eller om de ser på Leantiltakene som ei varig endring. Selve reformideen Lean har vært i søkelyset, og det har blitt sett på hva som skjer i prosessen. Er dette en idé som holdes på prateplanet eller virker den inn i etablert praksis på skolen? Det har vært viktig å få klarhet i hva som skjer med reformideen Lean over tid. Blir ideen frastøtt, raskt tilkople, frikoble eller skjer det en translasjon? Basert på funnene i studien avhenger det som skjer med reformideen Lean av tre faktorer på ledernivå: 1) Om ledelsen klarer å holde fokuset oppe og opprettholde endringstrykket over tid. 2) At tiltakene nedfelles i klare rutiner i klasseromspraksisen i tillegg til at ledelsen etablerer oppfølgingsordninger av rutine. 3) Høy turnover på kort tid, både hos lærere og ledere bør unngås (Nygård & Røvik, 2014).

2.2.6 Barnehagelederes translatørkompetanse

Gotvassli og Vannebo (2016) & Skjæveland m.fl. (2017) har forsket på oversettelsesarbeid i barnehagesektoren. En kunnskapsstatus gjort på oppdrag av Kunnskapsdepartementet anvender også translasjonsteorien ved evaluering av bruk av rammeplanen (Ljunggren m.fl.,

2017). Gotvassli og Vannebo (2016) ser blant annet på hvordan barnehageledere oversetter ferdige pedagogiske opplegg og kvalitetsverktøy i barnehagen, og er et relevant forskningsspørsmål for denne avhandlingens fokus.

Funnene viser at barnehagestyrerne fremstår som aktive translatører som forholder seg aktivt til de sirkulerende idéene som er i sektoren. De bearbeider, sprer og setter sitt preg på ideene som skal implementeres. Oversettelsesregler som modifisering anvendes først og fremst, mens ren reproduksjon, eller kopiering, finnes i liten grad. Hvilke faktorer som gjør at man lykkes, eller mislykkes med å overføre og ta i bruk reformideer fra andre kontekster, vil være gode bidrag til forskningen. Kunnskap om gode og dårlige oversettere og oversettelser etterlyses (Gotvassli & Vannebo, 2016).

Translasjon er også blitt sett på som en toveis oversettelse (Skjæveland m.fl., 2017), både som innadrettet og utadrettet. Innadrettet oversettelse foregår når styringsdokumenter blir oversatt med hensikt om å bli tatt i bruk i barnehagekonteksten, og en utadrettet aktivitet foregår når styringsdokumentene oversettes til eksterne aktører. Translatøren anvender i denne sammenheng i de reglene man finner innenfor det reproduserende modus. Tekster fra styringsdokumenter om læringsperspektivet blir kopiert inn i barnehagens årsplan. Læringsinnholdet blir derimot modifisert i årsplanen ved at læringsaktiviteter blir konkret og detaljert beskrevet.

Kunnskapsstatusen utført av Ljunggren m.fl. (2017) tar for seg hvordan det jobbes med implementeringsarbeid av rammeplanen i barnehagen. Rapporten baseres på: en litteraturgjennomgang av forskning på området, casestudier i seks ulike barnehager og en telefonintervjustudie med representanter for styringsnivået i barnehagesektoren. Funnene viser at rammeplanen er utydelig som styringsdokument, og at de ansatte trenger kompetanse for å oversette rammeplanen til praksis. Translatørkompetanse trekkes frem som det mest vesentlige for å lykkes med implementering. Enkelte av rammeplanenes deler krever større translatørkompetanse enn andre. Kunnskapsrapporten viser at små økonomiske rammer, lav bemanning og lite tid til refleksjon utgjør et hinder for implementering av rammeplanen. Det som fremmer rammeplanimplementeringen er nærværende ledelse som oversetter rammeplanen slik at den blir gjort tilgjengelig i barnehagehverdagen (Rønning, 2010). En viktig

del av oversettelsesarbeidet er å reflekter over sentrale begreper i styringsdokumentet. Forskerne konkluderer med at personale med relevant høyere utdanning har større mulighet til å oversette vage begreper (Østrem m.fl., 2009).

3 Avhandlingens teoretiske innramming

Translasjonsteori utgjør en alternativ doktrine til implementeringsteori, ifølge Røvik (2007). Derfor vil jeg først ta for meg hva Røvik og andre (Fullan, 2007; Nygård & Røvik, 2014), skriver om implementering på et generelt grunnlag, før jeg presenterer translasjonsteorien begrepsmessig sett. Om implementeringen av kvalitetsutviklingsarbeidet i denne avhandlingen skjer som en ovenfra og ned prosess eller som en nedenfra og opp prosess har jeg også vært opptatt av å studere, spesielt med tanke på det første forskningsspørsmålet som omhandler hvordan igangsettingen av kommunale utviklingsarbeid implementeres i barnehagesektoren (Langfeldt m.fl., 2008; Røvik, 2007). Jacobsen (2004) har sett spesielt på igangsetting av reformtiltak, og gir derfor et bidrag til forståelsen av slike igangsettingsprosesser. Innenfor dette første forskningsspørsmålet bringer jeg også inn Princen (2018) for å beskrive den styringsmessige siden, for eksempel å forstå policy prosesser (politikk utforming) som preger det kommunale utviklingsarbeidet.

Translasjonsteori (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014) egner seg godt som analytisk rammeverk i mitt arbeid, og jeg har i forskningsspørsmål nummer to sett på hvordan barnehageledere oversetter og implementerer lokale styringsdokumenter i barnehagens drift. Cheung (2011) skriver om «policy formulations», som blant annet kan gi svar på hvordan utfordringer blir forsøkt håndtert mellom ledernivåer. I mitt arbeid kan denne teorien også benyttes til å kaste lys over hva som skjer når barnehagelederne oversetter for eksempel et styringsdokument til bruk på ulike ledernivåer.

Jeg anser translasjonsteorien som den teorien som analytisk bidrar til å forstå mine funn på en best mulig måte. Likevel presenterer jeg for helhetens skyld andre viktige perspektiver som også bidrar til å drøfte avhandlingens resultater. Translatøren i andre organisasjoner enn barnehager er vanligvis topplederen (Røvik, 2007). Kompetansen som translatøren besitter er avgjørende for å få til endringer i organisasjonen (Røvik, 2007). Verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011) og bruk av selvevaluering som et lederverktøy av informantene i mitt arbeid blir sett på som ulike strategier som blir brukt når endringer skal iverksettes. Dette siste fenomenet diskutere blant annet gjennom teorier som tar for seg barnehageledelse som funksjon (Bleken, 2005; Fayol, 1921, 1950). Ytterligere faktorer som man bør ta hensyn til hva

angår endringer i organisasjoner er kompetanseutvikling hos personalet og læring i team eller grupper. I gruppelæringen er læringsenheten i organisasjonen ikke hvert enkelt individ, men hele teamet eller gruppen (Senge, 1999, 2006).

3.1 «Agenda-setting»

«Agenda-setting» teori er relevant når man forsøker å forstå politikk, policy prosesser (politikk utforming, oversatt av meg) og offentlig administrasjon (Princen, 2018). Jeg oversetter «agenda-setting» i denne sammenhengen med det å sette noe på den politiske dagsorden. Som en prosess der en for eksempel tar sikte på å endre styringsdokumenter, strukturer, strategier eller prosedyrer. Å sette noe på dagsorden blir sett på som første steg i den politiske prosessen, og etterfølges av «decision-making», som innebærer at aktører tar en beslutning om noe. Strategier for implementering og evaluering av det man har satt på dagsordenen forbindes også med «agenda-settings» teori (Princen, 2018). Å si at politiske beslutninger er noe som skjer stegvis har imidlertid fått kritikk (Sabatier, 2007, s. 6-7). Som motsats til denne påstanden finner vi Green-Pedersen (2007) som skriver at politiske beslutninger er noe man gjør sammenhengende gjennom en politisk prosess og i politikk på et generelt grunnlag. Princen (2018) er opptatt av hvorfor noen temaer gis politisk oppmerksomhet mens andre ikke får det. Dessuten er han opptatt av hvilken effekt denne oppmerksomheten har på politikk og politiske prosesser.

Å sette ulike tema på dagorden er tett koblet til det å ramme inn eller vektlegge noe man vil fokusere på. Innramming handler om å velge, legge vekt på og organisere noe. Hvilke temaer som velges for den politiske dagsordenen avhenger av om man ønsker å løse et problem eller om det er noen nye tema som bør komme på dagsorden, og som ikke har blitt til gjenstand for politiske diskusjoner i det aktuelle forumet tidligere (Cobb & Ross, 1997; Stone, 1989). Definisjonen på agenda har blitt fremstilt av Kingdon og Thurber (1995) som skriver at dette innebærer å sette et tema på dagordenen ved å gi noe oppmerksomhet, det vil si som viktig, seriøst eller et prioritert tema (Princen, 2018, s. 536).

Agenda-setting kan forklares som en prosess som skjer mellom ulike aktører som bringer temaet på dagordenen. De temaene som ikke bringes på dagorden blir av Princen (2018) sett

på som like interessante som de som blir det. Han hevder at agenda-setting handler om en kamp om å gi et tema oppmerksomhet, som igjen kan føre til at andre tema kan få mindre oppmerksomhet. Aktører som ønsker å endre noe vil gjerne ha sin sak på dagsordenen, mens den som er fornøyd med tingenes tilstand ikke nødvendigvis ønsker nye tema på dagsordenen.

Princen (2018, s. 537) definerer tre typer agendaer: politisk agenda, medias agenda og offentlig agenda. Politisk agenda er de forholdene som bringes opp på den politiske dagsordenen, medias agenda er det som fremmes som saker i media og offentlig agenda innebærer hva som sees som viktig å fokusere på politisk fra samfunnet.

Agenda-setting er viktig for å forstå hva som skjer når man setter noe på den politiske dagsordenen. Å studere agenda-setting kan bidra til å gi en forståelse for utfallet av politiske prosesser og beslutninger som tas. Agenda-setting har også en effekt på implementeringsprosessen av de politiske beslutninger som tas. Agenda-setting har også en effekt på implementeringsprosessen av de politiske beslutninger og hvor mye oppmerksomhet som gis implementering og eksisterende politikk (Versluis, 2007). Det andre svaret som gis av Princen (2018) på hvorfor agenda-settings reflekterer hvilke temaer som favoriseres i et politisk system. Hva som for eksempel settes på dagsordenen i for eksempel skolesektoren kan forplante seg over til barnehagesektoren i andre politiske prosesser (Princen, 2018).

Hovedpunktene i «agenda-setting» teori er ifølge Princen (2018) 1) «Institutional Factors», 2) «Frames og Framing», 3) Events, og 4) «Agenda-settings og Political Agency», og disse perspektivene utdypes i det følgende:

- 1) «Institutional Factors» eller på norsk, institusjonelle faktorer, forstås som de regler eller kultur som er gjeldende innenfor en institusjon når det kommer til det å sette noe på dagsorden. Om man som aktør har tilgang til arenaer der man kan fremme sine ønsker om å påvirke den politiske agendaen, er et eksempel på en institusjonell faktor. Makt og ressurser i organisasjonen har betydning for om man klarer å påvirke det som kommer på den politiske dagsordenen. Etablerte prosedyrer kan være med på å ramme inn en institusjon, og de kan være til hinder eller gi muligheter til å få satt noe på den politiske agendaen. To mekanismer innenfor institusjonell faktorer er med å påvirker hva som blir satt på agendaen i politiske prosesser. Den første mekanismen er de

mulighetene som gis til deltagerne ved en institusjon til å delta i politiske prosesser der de får fremmet sitt synspunkt. Og den andre mekanismen er å kunne påvirke hva som settes på agendaen i politiske prosesser (Princen, 2018, s. 539-540).

- 2) «Frames and Framing» oversettes av meg til ramme eller innramming for hva som settes søkelys på eller som settes på dagsorden i politiske prosesser. Det som kommer på agendaen kan ses som et forsøk på å løse et problem eller utfordring i en sektor. Samme problem eller utfordring kan fremmes på mange ulike måter, men den rammen man velger kan være med på å sette en standard for om en politisk aktivitet skal igangsettes, og dernest hva som bør gjøres for å sette i gang denne aktiviteten. Innramming har betydning fordi man ser at i politikken og ellers i samfunnet verdsettes ulike ting på samme tid. Om man verdsetter de samme tingene på samme tid avhenger av om man synes er mest viktig å fokusere på, som gir verdi for samfunnet. Eksempler på slike innramminger kan være å fokusere på demokrati, frihet, økonomisk vekst og bærekraft (Princen, 2018, s. 540-541).
- 3) «Events» kan oversettes til hendelser, begivenhet eller arrangement, og er den tredje faktoren man bør ta hensyn til i politiske prosesser (Birkeland, 1997; Birkland, 1998; Kingdon & Thurber, 1995). I noen tilfeller er det ikke mulig å ikke ta hensyn til hendelser som finner sted når man jobber med politikk. Princen (2018) viser til 9/11 tragedien fra New York som eksempel på en hendelse som hadde stor innvirkning på politikken som ble satt på dagsorden i hele verden og da spesielt USA. Terrorisme ble da satt på den politiske agendaen, og andre politiske temaer ble følgelig nedprioritert. Andre faktorer som avgjør om noe kommer på den politiske agendaen kan være hendelser som berører mennesker på ett eller annet vis (Princen, 2018, s. 542-543).
- 4) «Agenda-settings» og «Political Agency» handler om på den ene siden å sette et tema på dagsordenen og på den andre siden de politiske aktørene som setter noe på dagsordenen. Det at noe kommer på den politiske dagsordenen avhenger av at noen bringer inn nye tema i den politiske diskusjonen (Princen, 2018). I denne sammenhengen kan man kanskje snakke det som Kingdon og Thurber (1995) kaller

for politiske entreprenører, der en og samme aktør både tar opp problemer og utfordringer innenfor et tema, men som samtidig kommer med forslag om hvordan disse kan løses. Utfordrende temaer som bringes opp på den politiske dagordenen, som samtidig blir gitt løsningsforslag fra en politisk entreprenør har større gjennomslagskraft. Andre politiske aktører tar forslaget mer seriøst, og vil sette temaet på dagordenen som igjen kan føre til endring av politikk rundt dette temaet. Dette fenomenet beskrives av Princen (2018) som «A window of opportunity» (Princen, 2018, s. 543-544), eller som jeg har oversatt det til på norsk: «et mulighetsvindu»

Et fenomen som Princen (2018) skriver om i denne sammenhengen er å kunne bringe inn temaer eller verdier man ønsker å vektlegge i politiske diskusjoner i Europa og i EU. For eksempel kan en politiker oppleve at temaer som bringes opp i politiske diskusjoner i sitt hjemland møter motstand, mens det samme temaet kan oppleves som veldig aktuelt og interessant på dagsordenen hos beslutningstakere i EU. At EU setter det på agendaen kan igjen føre til at en nasjon blir presset til å sette på dagordenen noen de i utgangspunktet så som et uaktuelt tema å ha på dagorden. Keck og Sikkink (1998) kaller dette for «bomerang effect». Dette kan igjen føre til at de Europeiske landene blir mer og mer lik hverandre. For å trekke en parallell til dette avhandlingsarbeidet kan man for eksempel se på hva som styrer utdanningspolitikken i Norge og ellers i Europa. Man kan jo spørre seg om anbefalinger fra OECD rapporter er styrende for hva som settes på den politiske agendaen i for eksempel norsk barnehagesektor. Man ser fra disse rapportene (se kapittel 3.4) at det skrives en del om kvalitet, læring og evaluering innenfor barnehagesektoren. Dette er noe av det jeg skriver mer om i avhandlingens drøfting. Fra å få et klarere begrep om hva som settes på dagorden i politikken vil jeg nå ta for meg begrepet «policy formulation» (politikkutforming, min oversettelse).

3.2 «Policy formulation» (politikkutforming)

Politikkutforming kan forstås som de retningslinjer og prinsipper en tar hensyn til i politiske beslutningsprosesser. Et eksempel her kan være de beslutninger en tar som politiker. Noen avgjørende spørsmål man kan stille seg innenfor politikk kan være: Hvem står bak politiske

formuleringer? Hvor ligger makten når disse formuleringene skal gjøres? Hvilke interesser og krav tas i betraktning? Hvem vil til slutt drar nytte av politiske beslutninger og utfall av disse beslutningene? Ulike policymodeller og teorier fanger opp forståelsen og virkeligheten av politikkformuleringen (Cheung, 2011, s. 2).

Cheung (2011) skriver at den offentlige politikken bør gi mer oppmerksomhet til det menneskelige aspektet i utformingen av politikken, til konkurrerende forhold som angår de politiske valgene og de sosiale forhold som opprettholder dem. Oppmerksomheten bør videregjøres mot prosessen med å identifisere problemer, hvordan aktører leter etter kostnadseffektive løsninger og deretter formuleringer om hvordan endringene kan gjennomføres for å få ting gjort. Samtidig må man anerkjenne policy formuleringen som en interaktiv prosess blant politiske aktører. Her velges mål og midler innenfor begrensede institusjonelle ressurser og makt. Politiske aktører og institusjoner er begge viktige for det som settes på dagorden, det være seg problemer som bør bli løst og nye ideer som en vil sette fokus på (Cheung, 2011, s. 2; Wildavsky, 1989).

I studier av politikktutforming forsøker man å forstå politikkens natur og innhold. Man søker å finne svar på hvordan politiske prosesser foregår og de blir implementert. I tillegg forsøker man å analysere politikken gjennom å forske og å se på hvordan informasjon og råd kan føre til at tiltak iverksettes. Identifikasjon og anerkjennelse av problemer i politikktutformingsprosessen gir forutsetninger til å vite og begrense hva man velger å sette på dagorden for beslutningstakere (Cheung, 2011, s. 2).

Den rasjonalistiske tilnærmingen, gjerne informert av økonomiske tankesett, ser politikk som et resultat av en rasjonell, jevn, vitenskapelig, teknisk og ikke-problematisk beslutningsprosess, der miljøer kontrollerer og reflekterer instrumentelle årsakssammenhenger (Cheung, 2011, s. 2). Politikktutforming i et økonomisk perspektiv er gjerne basert på et ønske om å finne frem til tiltak og ta beslutninger som fører til løsninger. Implementering sees på som ikke-problematisk, teknisk, svært målrettet og et kontrollert fenomen. Den realistiske eller politiske tilnærmingen ser derimot politikk i hovedsak som utfall av forhandlinger mellom politiske aktører og institusjoner basert på konkurrerende verdier, interesser, agendaer, strategier og kraftressurser innenfor et usikkert, konfliktfylt og

til tider turbulent miljø. Den politiske prosessen er utformet og definert av politiske institusjoner og bundet av det eksterne politiske miljøet og rådende trender, lokalt, nasjonalt, regionalt og globalt. Politikkformulering utløses av behovet for enten å utforme ny politikk eller endre eksisterende politikk. Disse formuleringen blir gjort for å håndtere nyoppdagede eller omdefinerte problemer (Cheung, 2011, s. 2).

Statsvitere studerer også politikerens evne eller kompetanse til å samle informasjon og beslutningsprosesser for å gjøre intelligente valg og utforme strategiske retninger (Cheung, 2011, s. 2). De valg som beslutningstakerne tar er relatert til verdier. I formuleringen av offentlig politikk, bortsett fra nødvendigheten av å finne løsninger på problemer, er det ofte argumentert for at det må representere noen kjerneverdier som er relevante for all offentlig politikk. Kjerneverdiene kan være økonomi, effektivitet, effekt og egenkapital og det man velger å sette som valgkampsak (Cheung, 2011, s. 2-3).

3.3 Politiske modeller

I vid forstand er det to forskjellige måter å tolke beslutningstaking på: (1) rasjonalistisk versus (2) realistisk forståelse. Den førstnevnte ser på politikk som uttrykk for et sett intensjoner, som for eksempel økonomiske motiver, mens sistnevnte anser politikken mer som utfall av prosesser av ulik art. I et økonomisk-rasjonalistisk perspektiv vil policyformulering være en lineær prosess. I et realistisk perspektiv, ser man politikkkutforming som en interaktiv prosess. Den førstnevnte begrenser politisk formulering til politisk valg i forhold til et problem, men sistnevnte inkluderer også problemgjenkjenning og dagsordeninnstilling, samt ulike forsøk på iverksetting av politikk, som gir den reelle virkningen av den politiske beslutningen. Innenfor dette spekteret av perspektiver, er det utviklet fire store tilnærminger til policyformulering i fag-litteraturen de siste tiårene, nemlig (1) den rasjonelle modellen, (2) den inkrementalistiske modellen, (3) «Garbage Can Model» eller «søppelbøttemodellen» (oversatt av meg) og (4) den institusjonelle modellen (Cheung, 2011, s. 3).

3.3.1 Rasjonell modell

Den rasjonelle modellen, tar utgangspunkt i at rasjonell politikk skal være vitenskapelig, noe som minner om det å ta rasjonelt valg i økonomisk teori. Innenfor denne instrumentale

logikken definerer og rangerer man verdier, spesifiserer mål og identifisere alternative metoder eller alternativer. Her vurderer man alle konsekvensene av å det å vedta hvert alternativ, deretter foregår det en rangering av variantalternativer i henhold til fastsatte kriterier i samsvar med spesifiserte verdier og mål. Tilslutt velges det mest effektive alternativet som maksimerer fordelene og minimerer kostnadene.

Cheung (2011, s. 3) hevder at den rasjonelle modellen har noen kognitive begrensninger (mangel på kunnskap, fantasi og ferdigheter), psykologiske begrensninger (frykt for usikkerhet, selektive oppfatninger), organisatoriske begrensninger (begrensede mål og horisonter på grunn av faste standard prosedyrer) og ressurs begrensninger (mangel på ressurser og tid). Beslutningstakere har begrenset kapasitet, og man må derfor søke veldig selektivt for å oppdage hvilke handlingsalternativer som er tilgjengelige og hva konsekvensene av hver av disse er. Søkene som gjøres kan være ufullstendig og utilstrekkelig, basert på usikker informasjon og delvis uvitenhet, og avsluttes vanligvis med en handlingsplan som er tilfredsstillende men ikke optimal. Det kan derfor være mer fruktbart å veie de menneskelige faktorene høyere enn de økonomiske (Cheung, 2011, s. 3; Simon, 1976).

3.3.2 Inkrementalistisk (trinnvis) modell

Det motsatte av den rasjonalistiske modellen er den inkrementalistiske modellen, eller den trinnvise modellen som jeg oversetter det til. Denne modellen ble kjent etter at Lindblom (1959a) beskrev hvordan vitenskap handler om å skape orden i en verden som preges av gjennomgående forvirring. I dette perspektivet vil beslutningstagere være i samspill med andre aktører. Fremtiden er fortsatt betraktet som skapt gjennom lineære handlinger som en forlengelse av fortiden. Men ifølge Lindbloms teori er mål og verdier sjeldent klare eller forhåndsbestemte, men endres i henhold til tilgjengelige ressurser og de kunnskapene man opparbeider seg om problemet. Innenfor denne teorien ser man ikke på og analyserer alle mulige alternativer i et fremtidsperspektiv, men sammenligner gjeldende politikk retrospektiv (Cheung, 2011, s. 3-4).

I teorien til Lindblom (1959b) blir problemløsning sett på som en trinnvis prosess. Hans pragmatiske råd er å unngå å være for generaliserende, men se på deler av problemet og

hvordan det håndteres. Ofte ser politikere og administrative ansatte på løsninger som kun er marginalt forskjellige fra status quo innenfor dagens policy. Kritikere av inkrementalisme hevder at den kun kan takle stabile forhold. Endringer, situasjoner eller kriser og nye, ukjente problemer eller det å definere problemer eller løsninger som er ukonvensjonelle, er forhold som denne modellen takler dårligere (Cheung, 2011, s. 3-4).

Etzioni (1967) argumenterer for en tilnærming innenfor denne inkrementalistiske eller trinnvise prosessen, i form av blandet skanning. Skanning i denne sammenhengen refererer til de søkene man gjør og hvordan man behandler og evaluerer og konkluderer på bakgrunn av den informasjonen man har om et tema. I blandet skanning foregår politikk på to nivåer der en søker etter å få en bred oversikt over de «grunnleggende» problemene som krever en rasjonell tilnærming og de mer detaljerte undersøkelser av spesifikke problemområder som Lindblom (1959a) anbefaler Cheung (2011, s. 4).

3.3.3 Sjøppelbøttemodellen

Sjøppelbøttemodellen er utviklet av Cohen, March og Olsen (1972). Denne modellen er også kjent som den midlertidige sorteringsmodellen. Modellen gjør antagelser om mål og verdier. Det gis fire variabler i forhold til håndtering av kompliserte prosesser på en mer eller mindre tilfeldig måte gjennom: (1) en strøm av valg, (2) en strøm av problemer, (3) en hurtig strøm av løsninger og (4) en strøm av følelsesmessig energi fra deltakerne. Modellen kan forstås ut fra hvordan problemer behandles, og hvordan løsningene skapes i prosesser hvor deltagerne beveger seg mellom et sett av valgmuligheter som er forskjellig fra en situasjon til en annen (Cheung, 2011, s. 4).

3.3.4 Institusjonell modell

Politikkens sosiale kontekst, motiver og intervensjoner fra den enkelte aktør skal ivaretas innenfor den institusjonelle modellen. Innenfor denne modellen blir organisasjonsendring sett på som en omstridt prosess med utilsiktede resultater hvor aktiviteter kan være mer eller mindre tilfeldige. Å undersøke institusjonelle forhold begrunnes med at resultatene ikke kan forutses, og endring ikke kan kontrolleres. Institusjoner har autoritet og makt, og setter de fysiske, kognitive og moralske rammene for felles handling. Kapasitet til intervensjon vil i denne sammenheng være avgjørende for tolkning av organisasjoner. Samtidig representerer

institusjoner også kollektive forestillinger om tolkning, agenda, minne, rettigheter og plikter, og til og med verdier, symbolikk og rettferdighet. Som sådan er det en relevant grad av institusjonell konsistens og kontinuitet som påvirker de politiske prosessene og resultatet av policyformuleringen (Cheung, 2011, s. 4-5).

3.3.5 Politiske beslutninger

Sjøppelbøttemodellen antyder at politisk formuleringer, som Stortingsmeldinger kan være et eksempel på, ofte har til hensikt å forsøke å løse ulike utfordringer man ser i sektoren de formuleres til. Med mindre løsninger er lett tilgjengelige, vil politikere være motvillige til å anerkjenne ulike forhold som problemer (Cheung, 2011, s. 6). Kingdon og Thurber (1995) argumenterer også for at politisk utforming er avhengig av at politikken som føres forsøker å løse problemer i samfunnet (Cheung, 2011, s. 6).

Politiske forslag fremsettes etter egne utvalgsriterier, uansett om de er løsninger på problemer eller er en reaksjon på noen politiske vurderinger. Politiske hendelser skjer på et egen plan og i henhold til egne regler og dynamikk, uten nødvendig et logisk forhold til problemer eller forslag. Det er tre forhold som opptrer parallelt og er avhengige av hverandre i politiske prosesser: problemer, policy, det vil si politikkutforming og politikk for å legitimere problemene man ser i sektoren. Et problem som presser på og krever oppmerksomhet, og et politisk forslag er på en eller annen måte koblet til problemet som en løsning. Problemet kan også bli løst gjennom endringer i styring av institusjoner, for eksempel ved at hendelser som oppstår krever endringer og derigjennom handlinger. Dersom det fremmes forslag til dagordenen som passer inni de endringene som allerede er på gang, er det større sjanse for å få forslagene vedtatt og på den måten blir til praktisk politikk. På samme måte anerkjennes forslag som gir løsninger på problemer, til fordel til de forslagene som ikke gir løsninger på problemer (Cheung, 2011, s. 6).

I lys av at politikkutforming er en interaktiv prosess, spiller klienter og interessegrupper, politiske entreprenører og politiske gjennomførere (byråkratiet) en rolle i utformingen av prosessene og deres utfall. Tidligere har politiske utforminger av for eksempel styringsdokumenter blitt sett på som noe som skjer på en lukket arena, mens man nå ser at dette har blitt en mer åpen prosess med ytre innflytelse av fagfolk som nevnt over. Man kan

derfor si at politiske utforminger skjer hvor tjenestemenn og interessegruppepersonell jobber sammen som en politisk elite for å produsere tilfredsstillende politiske føringer (Cheung, 2011, s. 6).

Det som settes på den politiske dagordenen avhenger av det deltagerne i slike nettverk beslutter. Deltakerne er vanligvis aktive innenfor bestemte policyområder hvor grupper samarbeider på bakgrunn av et felles sett med verdier og interesser. Beslutninger er gjort gjennom en forhandlingsprosess, ved å ta innover seg etablerte interesser og komme til enighet, samtidig som man opprettholder eksisterende samarbeidsformer mellom interessegrupper og myndighetsorganer i det enkelte politiske samfunn. Jordan og Richardson (1987) skriver ifølge Cheung (2011, s. 7) at endringer i politikken alltid er marginale, og beslutningstaking i hovedsak inkrementell (trinnvis).

Cheung (2011, s. 7) skriver om statlige ledere, men jeg velger å bruke hans teori når jeg snakker om lokale ledere eller profesjonelle administrative ansatte. I mitt tilfelle kan dette være aktører som barnehagefaglige rådgivere og politikere som er valg inn i utdannings- og oppvekst komiteen kan være viktige bidragsytere i politikkutforminger i kommunal sektor. Dette er fordi disse aktørene lettere kan gjenkjenne problemer, i eksempelvis en for eksempel en barnehageenhet, og dermed sette de på den politiske dagordenen. Det er også de som til slutt implementerer politiske beslutninger og dermed er i stand til å påvirke politikkutformingen fra start til slutt. Disse statlige aktørene bidrar til formelle eller uformelle allianser og/eller nettverk med andre interessenter. Barnehagefaglige rådgivere kan sørge for at politikkutformingen styres og kontrolleres ved at de gir råd til politikerne. Disse statlige ledere, eller her lokale ledere blir dermed ikke bare passive mottakere av noe som skal implementeres. De forsøker å påvirke politikkutforminger ved å definere problemene og de ulike policyalternativer, bestemme hva som kan gjøres og hva som ikke kan implementeres av ulike grunner (Cheung, 2011, s. 7).

I Norge utformes politikk på flere nivå siden det er etablert et delt politisk system. I et slikt system er det folkevalgte medlemmer både lokalt i kommuner og fylkeskommuner og nasjonalt. På bakgrunn av dette kan teorien og argumentene som Cheung (2011) kommer med

i sin artikkel «*Policy formulations*» også overføres til kommunenivået som denne avhandlingen setter søkelys på.

3.4 Seks grunner til reformaktivitet

Da det er vesentlig for prosjektet ønsker jeg å belyse begrunnelser for reformaktivitet. Røvik m.fl. (2014, s. 24-30) skriver at høy reformaktivitet i skolefeltet har seks hovedårsaker. Jeg har valgt å relatere disse til barnehagesektoren fordi skolesektoren er den sektoren som det er mest nærliggende å sammenligne barnehagesektoren med. Relevansen av en slik sammenligning forsterkes av disse to sektorene er underlagt samme departement og direktorat, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Den organisatoriske oppbygningen i skolen som forskningen i Røvik m.fl. (2014) bygger på er underlagt offentlige organisasjon, som også forskningen i denne avhandlingen er underlagt. Både i skolesektoren og i barnehagesektoren har man ledere på tre nivåer, med enhetsledere, fagledere, pedagogiske ledere eller kontaktlærere. Jeg vil relatere eksempler fra barnehagesektoren i Tromsø til Røviks begrunnelser for reformaktivitet.

Den første årsaken til høy reformaktivitet i skolesektoren er *den modernistiske og reformoptimistiske forklaringen*. Dette innebærer at den som tilbyr reformen, toppbyråkrater og politikere, ønsker å løse reelle problemer eller utfordringer som man ser i praksisfeltet (Røvik m.fl., 2014). For barnehagesektoren kan disse ekte utfordringene være at det lenge har vært mest fokus på å få full barnehagedekning, med massiv barnehageutbygging (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), mens kvaliteten på tjenesten som skal gis i sektoren har ikke vært så mye i fokus. De siste årenes reformer eller innholdsmessige endringer som jeg har vist til innledningsvis, kan være et motsvar på hvorfor det har blitt et økt fokus på kvalitet. Kvalitetsplanen som Tromsø kommune sine barnehager skal forholde seg til, er et lokalt eksempel på kvalitetsutviklingsarbeid i sektoren. Innunder denne forklaringen kan Skedsmo og Møller (2016) nevnes som hevder at lokale kvalitetssystemer i skolen innebærer både å ha kontroll over skolens resultater og de prosesser som leder frem til disse resultatene (Oversatt av Skedsmo og Mausethagen (2017, s. 170)).

Den politiske forklaringen er den andre forklaringen på høy reformaktivitet i skolesektoren (Røvik m.fl., 2014). Her spiller politikernes konkurranse om velgerne inn. Skolepolitiske saker har viser seg å være viktige valgkampsaker ved både stortingsvalg og kommune- og fylkestingsvalg. Politikerne ønsker ofte å endre skolen eller barnehagen, og ønsker å innføre en helt ny reform som de kan sette sin signatur på. Relatert til de endringene som har vært i barnehagesektoren de senere år nevnes valgkampsaker som full barnehagedekning og flytting av departementstilhørighet.

Den tredje forklaringen er *internasjonaliseringsforklaringen* (Røvik m.fl., 2014). Denne forklaringen innebærer et økt fokus på samarbeid og samordning av utdanningspolitikken internasjonalt. Eksempler på dette er samarbeidet som gjøres i Europeiske Unioner (EU) og Det Europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØS) landene, og OECD rapporter fra disse landene gir der en sammenligner tilstanden i utdanningssektoren. I den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er livslang læring vektlagt, og dette er hentet fra OECD (2002) rapporten. Den nye rammeplanen fokuserer også på kvalitetsutvikling i barnehagene der kompetanseheving av ansatte i sektoren vektlegges, høyere pedagogtetthet i barnehagene og at barnehagen skal strebe etter å være lærende organisasjoner. PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science) og PIRL (Progress in International Reading Literacy Study) er transnasjonale organer som legger føringer for studier av elever i skolesektoren. For barnehagesektoren kan dette fokuset i skolesektoren på evaluering og rapportering ha ført til for eksempel mer fokus på evalueringsarbeid. Evalueringsarbeid av de tjenestene som gis er også noe som er nedfelt i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), selvevaluerings skjema i Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012) som denne avhandlingen bruker som eksempel for å se på kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagesektoren, fokuserer også på selvevaluering.

Tilbudsforklaringen er den fjerde forklaringen, og dette innebærer at høy reformaktivitet i skole sektoren er et tilbudsrevet fenomen. Store globale konsultentselskaper og kompetanse fra høgskole og universiteter benyttes i skoleutviklingsarbeid. Områder det innhentes inspirasjon om er ifølge (Røvik m.fl., 2014, s. 27) skoleledelse, styringssystemer i skoler, organisering av skoler, og oppskrifter på god pedagogisk praksis klasserommet.

De oppskriftene eller de idéene som skal innføres i skolen bør være *evidensbaserte praksiser*, som betyr at det som innføres skal være basert på vitenskapelige studier med dokumentert virkning (Pettersen & Røvik, 2014, s. 67). Dette er den fjerde forklaringen på høy reformaktivitet i skolen. Det som innføres bør være fra en nokså lik kontekst som den idéen skal innføres i, slik at en kan anslå at virkningene av intervensjonen blir nokså lik i konteksten den kommer fra som i konteksten den skal til. Fordi det har vært så stor reformaktivitet med mange tilbydere, oppleves konsumentene, i dette tilfellet barnehagesektoren som reformshoppere. Alle barnehagelederne i kommunen, uansett ledernivå har fått undervisning av dosent Siw Skrøvset fra Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet (UiT) om det å sette i gang læringsaksjoner om som innebærer verdsettende ledelse.

Det femte svaret på høy reformaktivitet i skolesektoren er *den ideologiske forklaringen* (Røvik m.fl., 2014). Denne forklaringen ser på høy reformaktivitet som et ideologisk prosjekt der man endrer den offentlige sektoren til å bli mer lik privat sektor, og kan kjennetegnes som et element i NPM (Andresani & Ferlie, 2006; Jorunn Møller, Prøitz, Rye & Aasen, 2013). Innenfor denne tankegangen blir lederne og lærende stilt til ansvar for de resultatene som fremkommer av for eksempel nasjonale prøver i skolen (Bovens, 2007; Olsen, 2013; Schillemans & Busuioac, 2014), og dette beskrives som idéen om «accountability», som kan oversettes til ansvarlighet på norsk. Hvis man ser skolen innunder en resultatstyringsmodell er det vanlig med kontroll og sammenligning av skolens resultater på ulike tester av barna, og dette er nært knyttet opp mot ansvarliggjøring av lærere og skoleledere. I tillegg kan disse resultatene brukes når tiltak skal settes inn for å forbedre disse resultatene (Skedsmo, 2011). Her er det skoleleders ansvar å følge opp utviklingsarbeidet, mens det er kommunen som står for sikring av kvaliteten som gis til brukerne. Et premiss med en slik resultatstyring er ifølge Skedsmo og Mausesthaugen (2017, s. 170) læring og utvikling på alle nivåer i skolesystemet. En slik kontroll og ansvarliggjøring av aktører av og i utdanningssystemet som nevnes ovenfor har det ikke vært kultur for i norsk sammenheng (Hatch, 2013). Fordi denne ansvarliggjøringen i første omgang har bidratt til å fokusere på resultater og hvordan disse i neste omgang kan brukes i utviklingsarbeid beskrives dette som presentasjonsorientert ansvarliggjøring av Skedsmo og Mausesthaugen (2017).

Organisasjonsgjørings-forklaringen er den sjette og siste forklaringen på høy reformaktivitet. Her skal skolen gjøres om til en organisasjon som er lik et ideal om hvordan skolen skal se ut og fungere. De organisasjonsoppskriftene som har blitt forsøkt å innført i skolesektoren er ifølge Røvik m.fl. (2014, s. 28) beskrevet som *ideer om ledelse, mål og resultatstyring, kvalitetsstyring, flat organisasjonsstruktur, autonome resultatenheter, balansert målstyring også videre*. Det at organisasjoner har like organisasjonsoppskrifter kan bidra til at de enklere kan sammenlignes med hverandre. Å innføre en Kvalitetsplan i barnehagene i Tromsø kommune kan være et bidrag til å gi barnehagesektorens mottakere et mest mulig likt pedagogisk tilbud uansett hvilken barnehage i kommunen de velger.

Denne likhetstanken er blitt ytterligere forsterket i den nye Kvalitetsutviklingsplanen for kommunene (Tromsø kommune, 2017). Hopmann (2015) sier at resultatstyringen kan bidra til mistillit til fagfeltet om å løse sitt samfunnsoppdrag. Det faglige-profesjonelle ansvaret gis til fagfeltet gjennom læreplanen på bakgrunn av deres profesjonskunnskap, noe som er knyttet til tillitt og det handlingsrommet man har (Oversatt av Skedsmo og Mausethagen (2017, s. 170-171). Man har sett at resultatstyring har bidratt til, med innføring av blant annet vurderingsverktøy, et avhengighetsforhold mellom skolen og kommunene og nasjonale myndigheter (Ozga, 2009; Skedsmo, 2009).

3.5 Implementering

Som nevnt innledningsvis har denne avhandlingen til hensikt å undersøke hvordan kvalitetsutviklingsarbeid blir realisert gjennom lokal styring og ledelse i kommunale barnehager. Det innebærer utforskning av oversetting og implementering av styringsdokumenter utført av barnehageledere på ulike ledernivå. Implementeringen av styringsdokumenter kan foregå gjennom en hierarkisk oversettelseskjede. Denne kjeden beskrives av Røvik (2007), for det første, som en top-down eller ovenfra og ned orientert implementeringsprosess der nye lokale styringsdokumenter kommer inn i organisasjonen gjennom toppledelsen. Oversettelser og spredninger av ideer skjer ovenfra og nedover og innover i organisasjonen (Røvik, 2007). For det andre argumenteres det for at toppledelsen har myndighet til å søke etter ideer som kan fremstå som mulige løsninger på lokale problemer. Det tredje argumentet er at lokale tilpasninger skjer innenfor gitte rammer med begrenset frihet

til å oversette. Evetts (2009) hevder at om man forholder seg tett opp mot standardiserte arbeidsprosedyrer som er nært knyttet til mål organisasjonen har satt, eksterne former for regulering og ansvarliggjøringsmekanismer, kan man kalle dette for organisasjonsprofesjonalitet (Jorunn Møller & Ottesen, 2016).

Stimulus-respons-basert sekvensialitet er det fjerde argumentet og innebærer at prosessen påbegynnes i toppen og skjer etappevis innover og nedover i organisasjonen. En versjon blir oversatt og sendt nedover i organisasjonen der det blir gjort nye oversettelser før det blir sendt nedover til neste ledelsesnivå. Det siste nivået er å gjøre det abstrakte konkret ved å oversette og konkretisere det som skal implementeres etter hvert som det synker nedover i organisasjonen (Røvik, 2007, s. 294-295). Som en motsats til dette finner vi en nedenifra og opp orientert strategi der reformideer bør være godt forankret i praksisfeltet (Røvik m.fl., 2014, s. 416).

Hva skjer i en organisasjon når nye lokale planer skal implementeres? I følge Røvik m.fl. (2014) er det mulig å skille mellom tre ulike scenarier for hva som sannsynligvis vil skje når reformer skal inn i en organisasjon: det optimistiske, det pessimistiske og det artistiske. I det optimistiske scenarioet skjer implementeringen rask og uproblematisk, mens i det pessimistiske scenarioet oppstår det frastøting og i det artistiske scenarioet oppstår det en frikobling mellom prat og praksis. Utfra disse scenarioene oppstår det igjen to alternative scenarioer som er virusteorien og oversettelsesteorien (Røvik, 2007, s. 15). I denne avhandlingen kommer jeg kun til å gå inn på oversettelsesteorien jf. avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

Nygård og Røvik (2014, s. 324) skisserer opp fire ulike teorier om implementering av reformideer. De har studert hva som skjer når idéen Lean skal implementeres i klasserommet utfra fire ulike teorier om implementering. Disse teoriene refereres er rask tilkopling, frastøtning, frikopling og translasjon som illustrert i tabellen nedenfor.

	Rask tilkøpling	Frastøting	Frikøpling	Translasjon
Ledelsen initiativ og gjennomføring	Ledelses- initiert og toppstyrt prosess. Ledelsen kombinerer myndighet og kyndighet i gjennomføringen.	Ledelsen er involverende, lyttende og lærende ovenfor de ansatte.	Reform som symbol: ledelsen signaliser stor endringsvilje utad, men presser ikke på internt for å få reformene på plass.	Ledelsen er seg bevisst at Leanidéen må oversettes og tilpasses den lokale skolekonteksten.
Endring av beste pedagogiske praksis	Rask omlegging av praksis. Leantiltakene forankres i lærerens praksis.	Man prøver å endre praksiser, men mislykkes og faller tilbake til det etablerte.	Ingen endring av etablerte pedagogiske praksiser. Tiltakene frikoples fra praksis.	Tiltakene under beste pedagogiske praksis blir oversatt og i varierende grad omformet.
Eliminasjon av tidstyver	Rask omlegging av praksis. Leantiltakene forankres i lærerens praksis.	Tiltak mot tidstyver etableres, men fokuset tapes, og man faller tilbake til gammel praksis.	Ingen tiltak for å redusere tidstyver tas i bruk i klasserommet.	Tiltakene mot tidstyver blir oversatt og i varierende grad omformet.

Tabell 4 Oversikt over antakelser utledet fra fire teorier om implementering

Forskerne har brukt teorisettet analytisk i forståelse av klasseromspraksis- områdene «beste pedagogiske praksis», «pedagogiske oppgaver» og «eliminering av tidstyver». *Rask tilkøpling* baserer seg på en rasjonellinstrumentell forståelse av organisasjoner der disse fungerer som et verktøy i måloppnåelse. Ut fra tabellen ser man at kyndighet og myndighet kjennetegner ledelsen i disse organisasjonene. Tiltakene forandres raskt i lærerens praksis. *Frastøtning* er den andre teorien om implementering som illustreres i tabellen ovenfor. Ledelsen involverer

seg i prosessen, er lyttende og lærende ovenfor de ansatte. Endring av praksis er ikke dette like vellykket som i teorien om rask tilkopling, da man mislykkes i forsøket på å endre og faller tilbake til gammel praksis. Den tredje implementering teorien som det vises til er *frikopling*. Her opptrer ledelsen entusiastisk for endringer utad, men gjør lite internt for å endre praksis. Tiltakene frikobles fra praksis og blir ikke implementert. Translasjonen er den fjerde og siste teorien om implementering som Nygård og Røvik (2014) viser til. Innenfor dette perspektivet er ledelsen bevisst på at de tiltakene som skal inn i en lokal kontekst må oversettes og tilpasses for å passe inn og for å bli implementert.

I forhold til implementering eller endring av en allerede implementert praksis finnes det også andre perspektiver. Klette (2009) hevder at reformer skapes i gjensidige prosesser mellom aktører og i kontekster. Gardner, Lowe, Moss, Mahoney og Cogliser (2010) er inne på noe av det samme når de sier at de langsomme steg for steg endringene på sikt kan føre til endringer av praksis. Endringer kan gå i ulike uventede og uforutsigbare retninger, og de kan forløpe seg ulikt innenfor ulike kontekster.

Implementering har også blitt betegnet som en prosess (Fullan, 2007), mens andre kaller implementering for en syklisk prosess (Ertesvåg & Roland, 2013). Fullan (2007) hevder det er tre faser i en implementeringsprosess, initiering, implementering og institusjonalisering. I den første fasen kan for eksempel oversettelse av det som skal implementeres skje.

Organisasjonens behov blir kartlagt i denne fasen. Ertesvåg og Roland (2013, s. 26) beskriver denne første fasen som en forberedelsesfase eller motiveringsfase. I den andre fasen, implementeringsfasen kan en se at det har skjedd ei endring, at organisasjonsmedlemmene har lært noe og at opplever at de får medvirke. Før man går i gang med en implementeringsprosess er det noen faktorer som man bør være bevisst på at kan påvirke prosessen (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 36). Eksemplene som nevnes er: de ansattes lojalitet til endringsprosessen, utvikling av felles forståelse, personalets kapasitet og ulike barrierer mot endring. Dette minner om det som Senge (1999, 2006) skriver om systemtenkning, som innebærer å se alt i en organisasjon under ett. Andre fase kan også kalles for leveringsfasen ifølge Ertesvåg og Roland (2013, s. 26). I den tredje og siste fasen har det som skulle bli implementert blitt institusjonalisert. Det har begynt å «sette seg i veggene i organisasjonen»,

det har blitt forankret og organisasjonsmedlemmene føler seg forpliktet til å gjøre det som forventes av dem med tanke på implementeringsarbeidet, jf. Fullan (2007).

Når en ny reformidé skal implementeres i skolesektoren er det interessant å se på hvilke ideer som forblir og hvilke som forsvinner ut igjen. Skrøvset (2014) har studert ideers bevegelse ved å anvende metoder som skolevandring og prosjektarbeid. I denne studien støtter hun seg til organisasjonsforskere (Røvik, 1998, 2002, 2007; Sahlin-Andersson, 1996) når hun skisserer opp syv ulike poeng som kan bidra til om en ny ide blir godt mottatt av mottakssiden (Skrøvset, 2014, s. 337-339). Det første poenget er en ide om *sosial autorisering* som innbefatter at mottakssiden av reform ideene har positive assosiasjoner til både organisasjonen eller individene som sprer ideene (Røvik, 1998, 2002).

For det andre bør en idé være *universalisert*, som innebærer at ideen kan brukes i mange ulike sammenhenger. At idéen er utformet slik at den kan bidra til å løse flere utfordringer samtidig som den lar seg tilpasse til lokale planer er noen av kjennetegnene på om en ide er universalisert eller ikke.

Produktivering er det andre poenget som innebærer at de som tar i bruk idéen kan forvente positive resultater, jf. Røvik (2002). Om en ide blir godt mottatt avhenger også av god timing eller tidsmarkering. Idéen bli sett på som noe spennende og som skiller seg ut fra tidligere forsøk på endringer.

Den femte faktoren som fremmer spredning er ifølge Skrøvset (2014) *harmonisering*. Idéene blir godt mottatt av mottakere med ulike interesser fordi de er så vide og tvetydige at de passer for alle (Røvik, 2002). Om de som formidler den nye idéen med innlevelse og bruker dramatisering i sin fremstilling er dette faktorer som kan være med på å fremme spredning (Røvik, 2002).

Individualisering er den siste faktoren som trekkes frem for å fremme spredning av nye ideer (Røvik, 2002). Hvis individene på mottakssiden tror at denne nye ideen kan være med på å bidra til å fremme den enkeltes karriere eller personlige utvikling kan det være positivt for om idéen får en rask og lang reisevei (Røvik, 2002). Det å ha en verdsettende ledelsesstil

(Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011) kan også bidra positivt for individualiseringen (Skrøvset, 2014).

Det finnes ulike faktorer som bidrar til å hemme spredning av nye ideer eller som bidrar til avinstitusjonalisering: av-autorisasjon, politisk press, funksjonelt press og sosialt press (Skrøvset, 2014, s. 342). Av-autorisasjon innebærer at de som sitter med autoritet ovenfor ideen mister status som autoritative aktører eller modeller. Politisk press innebærer at brukerne stiller alvorlige spørsmålstegn ved nytten av å ta inn idéen i organisasjonen, som igjen kan føre til det å prestere fremmer angst. Man må forholde seg til motstridene interesser og føler på et økt press på å være innovative innad i organisasjonen. Funksjonelt press kan være hemmende for å ta inn en ny idé om dette bidrar til endring i økonomien og at det kan bli kamp om de ressursene som finnes i organisasjonen. Den siste faktoren som trekkes frem når det er snakk om avinstitusjonalisering er sosialt press, som innebærer en frykt for at endrede sosiale forhold i organisasjonen medfører at organisasjonsmedlemmene ikke lenger har en felles forståelse av behovet for å endre institusjonelle verdier og regler (Skrøvset, 2014, s. 342).

3.6 Translasjonsteori

Det er tre forhold som bidrar til at Røvik m.fl. (2014, s. 408-409) hevder at det er et økende behov for translatørkompetanse i det norske skolefeltet. Disse forholdene er: i) sammenligningsindustriens ekspansjon der store internasjonale sammenligninger blir foretatt gjennom PISA, TIMSS og PIRLS, som bidrar til å rangere landene etter hvordan de presterer på slike internasjonale tester; ii) praksisdreiningen i det norske utdanningsfeltet som vil si at gode praksiseksempler fungerer som forbilde; og iii) evidensbevegelsens fremmarsj som omhandler metastudier av allerede utførte studier. Å finne svar på hva som fungerer er et av hovedfokusene i metastudiene, og de er ofte basert på en naturvitenskaplig logikk og fremmer konklusjoner uavhengig av kontekst. Dette stiller krav om oversettelseskompetanse.

Røvik m.fl. (2014, s. 412-415) argumenterer for at translasjonsteoretisk tilnærming er mer egnet når reformideer skal overføres og implementeres i det norske utdanningsfeltet enn de tre etablerte implementeringsdoktrinene, hierarki, profesjon og nettverk. Bakgrunnen er at den

translasjonsteoretiske tilnærmingen også har et potensiale til å etableres som en implementeringsdoktrine fordi den både inneholder en forståelses- og handlingsmodell. Det som skiller den fra de tre nevnte doktrinene er at den vektlegger oversettelse av praksis og ideer mellom og innenfor ulike organisatoriske kontekster. Han argumenterer for at dette perspektivet må kunne mikses med de allerede etablerte doktrinene der det er hensiktsmessig (Røvik m.fl., 2014, s. 416).

3.6.1 Oversettelse av organisasjonsideer

Translatøren er avgjørende for om man lykkes i en implementeringsprosess eller ikke (Røvik m.fl., 2014, s. 404). Gode oversettere har god kunnskap om kontekster som det oversettes fra og som det skal oversettes til. At det vil skje noe både med organisasjonen og idéen som skal oversettes er en grunnleggende innsikt når ideer og oppskrifter implementeres. Oversettelse av ideer i en implementeringsfase skjer enten bevisst, og dermed som en rasjonell oversettelse, eller den skjer ubevisst. De mulighetene og begrensningene en translatør har eller tar når ideer oversettes fra en kontekst til en annen kan forklares gjennom visse oversettelses regler (Røvik, 2007). Han hevder at når en translatør bruker en eller flere oversettelsesregler kan dette være et uttrykk for valg og bevisste strategier. Røvik (2007, s. 307) støtter seg her på klassisk translasjonsteori (Barkhudarov, 1975; Nida, 1964; Vinay & Darbelnet, 1995) som skiller analytisk mellom fire ulike oversettelsesregler. Oversettelsesreglene innebærer ulike grader av omforming av det som søkes overført. Disse er: a) kopiering, b) addering, c) fratrekking og d) omvandling. Røvik (2007, s. 307) trekker disse fire sammen til tre ulike regler for oversettelse: reproduserende modus, modifierende modus og/eller radikalt modus. Jeg vil i det følgende redegjøre kort for disse skillene.

3.6.2 Regler for oversettelse

Reproduserende modus

Reproduserende modus handler om kopiering. Oversetteren forsøker å gjengi og gjenskape så nøyaktig som mulig med få eller ingen endringer av det som skal oversettes fra en kontekst til en annen organisatorisk kontekst. Teoretisk posisjonerer Røvik (2007, s. 308) oversettelse helt tilbake til 20 f.Kr med Philo Judaeus der ord-for-ord oversettelse var normen, og dette fortsatte helt til år 700 der bibeltekster skulle oversettes ord for ord, linje for linje. Idealet med

å kopiere fra en kontekst til en annen er et tilbakelagt kapittel (Røvik, 2007), men han påpeker at det fortsatt finnes tilhengere og viser til Ellis og Oakley-Brown (1998); Nabokov (1955). Å anvende og lykkes med kopiering som oversettelse avhenger av hvor oversettbart og hvor omformbart det som skal overføres er. Hvor oversettbar en praksis er avhenger av dens eksplisittert, det vil si hvor kodifisert, språksatt, tydeliggjort og kommuniserbart den er og dens kompleksitet det vil si hvor forankret i organisatorisk kontekst, lett avgrensbar og utskillbar den er og dens innvevdhet, som vil si at den drives av en enkel teknologi, det er få involverte aktører og har en lett utskiftbar kompetanse. Jo mindre omformbar en idé er jo lettere er det å kopiere den fra en praksis til en annen. Kulturell og nasjonal kontekst, type organisering og type intern organisasjon har også noe å si for hvor godt de lar seg gjøre å kopiere fra de avgivende til de adopterende organisasjonene. Frihetsgradene i et oversettelsesarbeid kan innskrenkes om organisasjonen er sterkt styrt av lover og forskrifter, og der korrekt implementering etterprøves og kontrolleres av eksterne myndigheter (Røvik, 2007, s. 309-311).

Kort oppsummert kan en si at reproduserende modus handler om kopiering der oversetteren forsøker å gjengi og gjenskape så nøyaktig som mulig med få eller ingen endringer av det som skal oversettes fra en kontekst til en annen organisatorisk kontekst. For det første snakker man om å overføre og kopiere en vellykket og dokumentert praksis. For det andre kan være snakk om å overføre detaljerte oppskrifter for hvordan implementeringen av en prosedyre eller praksis skal skje. For det tredje kan det være snakk om kopiering av en vellykket organisasjon. Denne kopieringen av en organisasjonsoppskrift kan være aktuell for en organisasjon som er preget av usikkerhet og/eller kriser (Røvik, 2007). Som et alternativt bidrag til Røvik finner vi Ball, Maguire, Braun og Hoskins (2011) som hevder at en transløter er en som er blitt pålagt å implementere styringsdokumenter. I forhold til dette perspektivet stiller de spørsmål ved om et implementeringsarbeid kan gjennomføres i andre modus enn i det reproduserende, der kopiering er oversettelsesregelen.

Modifiserende modus

En oversetter som er i modifiserende modus trekker fra og legger til på en måte som gjør at en omformer og tilpasser det som oversettes fra en kontekst til å passe inn i en annen kontekst. Oversetteren må her balansere fra det å være tro mot det som oversettes til å få det som skal

oversettes til å passe inn i en allerede eksisterende organisatorisk kontekst (Røvik, 2007, s. 311). Det modifierende modus kommer til uttrykk gjennom to typer oversettelsesregler, nemlig addering og fratrekking. Disse reglene har mange likhetstrekk mener og behandles derfor samlet Røvik (2007). Røvik (2007) lener seg på andre (Barkhudarov, 1975; Klaudy, 1998; Nida, 1964) hva angår perspektivene i translasjonsteori som omhandler addering og fratrekking. Kort oppsummert kan en si at translatøren skal implementere pålagte styringsdokumenter og kan modifisere dem ved å trekke fra og legge til det som skal oversettes slik at det passer inn i en spesiell kontekst. Dette svaret får fungere som et motsvar til spørsmålet som jeg refererte til ovenfor der Ball m.fl. (2011) stilte om man kunne være i andre moduser enn det reproduserende.

Addering innebærer at det er elementer som legges til en ide når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst. For eksempel så kan dette bety at en bestemmer at en vil ha med seg noe av det som har fungert godt i tidligere praksiser inn nye praksiser der nye ideer skal implementeres. Addering kan også bety å legge til elementer i en oversettelse for å gjøre det som er uttalt og utydelig i originalen mer tydelig og eksplisitt i den oversatte versjonen. Klaudy (1998) kaller dette fenomenet for eksplisitering. Hvis man i en oversettelse forsterker meninger eller elementer som finnes i originalen kalles dette for «amplification» (forsterke, min oversettelse) ifølge Nida (1964).

Fratrekking eller «subtraction» betyr det motsatte, at noe skal trekkes fra en idé når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst. Translatøren kan velge å trekke fra det som ikke har fungert i tidligere implementeringsprosesser. Fratrekking kan være nødvendig om deler av en praksis virker provosende og konfliktutløsende. Om man fratrekker for mye må oversetteren være oppmerksom på å ikke trekke fra så mye at det nye blir virkningsløst (Røvik, 2007). Det kan være spesifikke uttrykk og noe som er meningsbærende i en versjon som blir dempet ned og gjøres mer generelt i en oversatt versjon, og dette kan kalles for implisitering (Klaudy, 1998; Pym, 2005). Hvis man som translatør velger å utelate noe i sitt oversettelsesarbeid kalles dette for «omission» (Nida, 1964), og er en mer radikal form av fratrekkingen.

Røvik (2007, s. 311-315) skiller mellom rasjonell-strategisk addering, fratrekking og uintenderte modifiseringer. Innenfor den første versjonen blir valgene gjort på bakgrunn av hvilken lokal versjon som gir mest uttelling økonomisk og er mest mulig effektive. Omforminger kan også gjøres for at endringene ikke blir for omfattende og ressurskrevende. Uintenderte modifiseringer derimot skjer hvis noen elementer blir utelatt eller lagt til uten at det er ei bevisst handling fra translatørens side. Dette kan forklares ved at mange ledere har begrenset med tid til å undersøke alle sider av de praksisene eller idéene en skal oversette og/eller implementere (Røvik, 2007).

Radikalt modus

Radikalt modus handler om omvandling som oversettelsesregel. Omvandling i denne sammenheng kan forstås som en grunnleggende endring av en praksis og/eller idé. Oversetteren tar seg stor frihet, og andres praksiser og oppskrifter kan bli brukt som en inspirasjon til eget lokalt innovasjonsarbeid (Røvik, 2007, s. 315). For det første kan en organisasjon stå ovenfor en populær organisasjonsoppskrift som en ønsker å adoptere. Disse oppskriftene kan virke for diffuse fordi de er ment for alt og alle, det kan da være nødvendig at oversetteren radikalt omvandler og tilpasser denne oppskriften for at den skal passe til den enkelte organisasjon. Et annet tilfelle der radikalt modus kan anvendes er hvis en ønsker å overføre en idé eller praksis som er totalt forskjellig fra sin egen. Eller at en ønsker å overføre elementer fra en organisasjon som er i en annen kulturell kontekst inn i sin egen (Røvik, 2007).

Glosvik (2017) reiser spørsmål om ledere kan komme i et radikalt eller modifiserende modus uten også å være entreprenør. Entreprenøren er nært praksis, tenker originalt og kan påvirke organisasjonen til at en endring kan skje (Glosvik).

3.6.3 Oversetteren

En teori om translasjon må også fokusere på oversetterne, det vil si de som formidler organisasjonsideer mellom ulike kontekster. Hvordan utføres oversettelser av organisasjonsideer, og hvordan forløper vanligvis slike prosesser? Overføring innebærer å flytte ideer fra noen organisasjoner og sammenhenger (dekontekstualisering) og inn i andre (kontekstualisering). Oversettelses regler kan innebære de mulighetene og begrensningene en translatør har eller tar når ideer oversettes fra en kontekst til en annen (Røvik, 2007). Røvik

m.fl. (2014) postulerer en generell sammenheng mellom aktørens translatørkompetanse og måten de oversetter på, hvordan det går med reformideen og hvordan de gjennomføres rent praktisk. Det skilles mellom den kunnskapsrike, den modige og kreative, den tålmodige og den sterke oversetter. Studier har vist at de som lykkes med å gjennomføre reformer, synes å inneha disse fire dydene (Røvik, 2007). Disse metaforene eller bildene på «oversettere» utdypes nedenfor, og vil i avhandlingen bli brukt som analysekategorier.

Den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetter

Kunnskap om de kontekster det oversettes *fra* (dekontekstuliseringskompetanse og rekontekstualiseringskompetanse), og kunnskap om kontekster det oversettes *til* (sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse). En oversetter bør ha kunnskaper om hvilke fremgangsmåter en skal bruke i oversettelsesarbeidet.

Å kunne identifisere og overføre en vellykket praksis handler om dekontekstuliseringskompetanse. Translatøren har her fanget inn hvilke strukturer, teknologi, prosedyrer, rutiner, den menneskelige faktor, og virkningene av disse faktorene i utførelsen av praksisen som det skal oversettes fra. Når nye ideer og strukturer skal overføres fra en kontekst til en annen er det viktig at translatøren har kunnskap om konteksten det oversettes til. Det er også viktig at oversetteren har oversikt over de ideer som sirkulerer for øyeblikket samt for de ideene som har sirkulert i fortiden i organisasjonen. Kunnskap om organisasjonen det skal oversettes til kan deles i to kompetanse kategorier: sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse. Sorteringskompetanse handler om å kjenne organisasjonen som ideer skal oversettes til så godt at translatøren vet hvilke ideer organisasjonen har behov for og ikke har behov for. En av utfordringene til en translatør er å kunne dekontekstualisere, det vil si å gjenkjenne og overføre suksessfulle oppskrifter uten å forandre for mye på hvordan de var opprinnelig. En annen utfordring er å kunne kontekstualisere, som betyr å gjøre det som skal oversettes forståelig og utforme ulike varianter slik at det kan passe inn i en allerede etablert praksis. På denne måten kan translatøren sikre at det som oversettes gir virkninger i organisasjonen. Konfigurasjonskompetanse handler om å vite hvordan en skal implementere en ny idé inn i en kontekst som allerede har etablerte ideer, reformer og lignende. Den nye ideen må tilpasses og innpasses, altså konfigureres.

I overføringen av ideer fra en kontekst til en annen er det viktig at translatøren har kunnskap om konteksten det oversettes *til*. Det er også nødvendig å ha kunnskaper om hvilke fremgangsmåter som er hensiktsmessig å anvende i oversettelsesarbeid. En translatør bør vite hvilke ideer organisasjonen har behov for (sorteringskompetanse). Å gjøre det som skal oversettes forståelig slik at det kan passe inn i en allerede etablert kontekst (kontekstualisering), kan være utfordrende. Å gjøre det som skal oversettes forståelig kan være med på å sikre at det gir virkninger i organisasjonen. Denne nye ideen må tilpasses og innpasses, altså konfigureres (Røvik, 2007).

Den modige og kreative oversetter

Oversettelse handler om å være dyktig på å oversette fra et språk til et annet. Når det gjelder mot som oversettelsesdyd er oversetteren språksetter, med et mulig ideal som kan være etterdikteren.

(...) sammensatt og tydelig ideal for den gode oversetter, nemlig at den som evner å kombinere hensyntaken til den som skal overføres og oversettes, og den konteksten det kommer fra, slik at det passer inn, gir mening og kan brukes i en ny kontekst (Røvik, 2007, s. 329).

I dette sitatet kan man si at idealet er å være en «etterdikter». Røvik (2007, s. 329) viser til Asmund Olavsson Vinje som sier at det å være en «etterdikter» er å kunne kombinere det reproduserende («etter») med det kreative («dikter»). Oversetteren må også språksette det som skal oversettes inn i en organisasjon om dette ikke er gjort fra før. Språksetting kan innebære å tilføre organisasjonen nye begreper og diskusjoner før oversettingen gjennomføres. Oversetterens mot og kreative evner blir her satt på prøve. Det kan være utfordrende for oversetteren å velge oversettelsesmoduser og- regler i de forskjellige situasjonene vedkommende befinner seg i.

Reproduserende modus med kopiering som oversettelsesregel kan være hensiktsmessig hvis en står ovenfor en organisasjonssidé som har fungert i en organisasjon som man ønsker å kopiere inn i sin organisasjon. Under andre omstendigheter kan modifisering der en adderer og fratrekker det som har fungert eller ikke fungert i tidligere oversettelsesarbeid. Radikale oversettelsesregler benyttes gjerne for å omvandle etablerte ideer radikalt for å få de til å passe inn i en bestemt kontekst (Røvik, 2007).

Den modige og kreative oversettelse kan oppsummert forstås som å kunne oversette fra et språk til et annet. Å tilføre organisasjonen nye begreper og diskusjoner før en oversetting gjennomføres, betegnes som en språksetting. Hvilke oversettelsesmoduser og oversettelsesregler en translatør velger i denne språksettingen kan handle om både oversetterens mot og kreative evner (Røvik, 2007).

Den tålmodige oversetter

Tålmodighet er en annen dyd der oversetteren fungerer som en "viruspasser". For å oppnå effekter, i en organisasjon ved å oversette og implementere nye ideer inn i en organisasjon gjelder det som leder å ha tålmodighet. Fra man prater om å implementere noen i en organisasjon til det blir implementert og gir effekter kan det ta litt tid og derfor kreve tålmodighet. I en tidlig fase i implementeringsprosessen kan man snakke om språksmitte, der nye begrep tas inn i praten. Her er det viktig at oversetteren passer på at idéene som kommer inn ikke dør ut. Når man skal konkretisere en ide, må man å finne av hva egen organisasjon skal legge i det nye. Skal en beholde sine rutiner, strukturer og prosedyrer, eller må disse tas bort eller endres?

Den sterke oversetter

Den siste dyden er styrke der man skiller mellom den mektige og avmektige oversetteren. Reformideer utløser ofte motstand fordi disse ofte innebærer at ulike interesser blir utfordret når reformer blir oversatt og implementert. En annen motstand kan utløses fordi nye reformer kan oppfattes som lite hensiktsmessig av aktørene i organisasjonen. Generell motstand mot omstillinger som kan skape uro, kan være en annen grunn for at oversetteren møter motstand i implementeringsprosessen. Om denne endringen handler om å endre arbeidsoppgaver som krever en annen kompetanse enn før kan noen føle seg truet fordi de ansatte mister makt og anseelse i organisasjonen. Det er viktig at reformideene passer inn i en konkret og kompleks organisasjon, hvis ikke kan vi snakke om at de er inkompatible med organisasjonen man overfører til. Vi kan snakke om to former for inkompatibilitet, der det første er teknisk inkompatibilitet som handler om at de eksisterende løsningene er bedre enn de nye som blir presentert. Disse nye ideene kan derfor stå i fare for å bli frastøtt.

Den andre handler om verdier og normer, som går på at det nye som skal inn i barnehagen ikke skal gå på bekostning av det man tenker er barnas beste. En translatør må kunne kombinere kyndighet og myndighet for å leve opp til dyden som den sterke oversetter. Om en translatør skal få legitimitet blant sine ansatte, er det viktig at han kjenner sin organisasjon godt. Dette kan bidra til at translatøren får autoritet og gjennomslagskraft når nye ideer skal implementeres. Når noen ideer blir sett på som inkompatible av de ansatte er det viktig at oversetteren etterprøver om det medfører riktighet eller ikke. Oversetteren må vurdere om reformforsøket skal avsluttes, justeres kurs, eller å holde stø kurs på det en har valg og fortsette å trykke på (Røvik, 2007).

3.6.4 Oppsummering translasjonsteori

Reformideer utløser ofte motstand fordi ulike interesser kan bli utfordret, og at de kan oppfattes som lite hensiktsmessig av aktørene i organisasjonen. Hvis en kjenner sin kontekst og vet hva organisasjonen har behov for kan translatøren få større autoritet og gjennomslagskraft når nye ideer skal implementeres. En sterk oversetter vet om reformforsøket skal avsluttes, justeres kurs på, eller om man skal holde stø kurs og fortsette å trykke på for å få noe implementert (Røvik, 2007).

For å fungere som en oversetter av organisasjonsideer er det en kritisk betingelse at en leder har translatørkompetanse. I drøftingen av funnene fra dette avhandlingsarbeidet vil jeg se nærmere på translatørkompetansen til barnehagelederne på ulike ledernivå i barnehagesektoren.

Kontekstualisering innebærer å vite hvilke fremgangsmåter for eksempel en leder bør anvende ovenfor de ansatte når man skal i gang med et implementeringsarbeid (Røvik, 2007). En bør vite hva som har fungert tidligere i implementeringsprosesser, og hva organisasjonen har behov for, også kalt for sorteringskompetanse jf. Røvik (2007). Kontekstualisering innebærer å gjøre det som skal implementeres eller oversettes forståelig slik at det kan passe inn i en allerede etablert kontekst. Det som er forståelig for deltagerne lar seg lettere implementere, enn om deltagerne skal implementere noe som det ikke forstår betydningen av. At lederne konfigurerer nye ideer, altså tilpasser og innpasser dem før de skal implementeres kan også være et bidrag til å gjøre implementeringsprosessen lettere (Røvik, 2007).

For å få en dypere forståelse av funnene i denne studien, vil jeg i tillegg til teori om translatørkompetanse benytte meg av teori om verdsettende ledelse. I undersøkelsen har jeg intervjuet barnehageledere som har fått opplæring i å bruke denne formen for ledelse i sin barnehagepraksis.

3.7 Verdsettende ledelse

Når en leder skal ta avgjørelser tas dette på bakgrunn av verdier om hva en mener er rett og galt, effektivt og ineffektivt, moralsk og umoralsk ifølge Kirkhaug (2015, s. 93). Disse verdiene bestemmer ifølge Kirkhaug (2015) hva en skal tro på og hvordan en skal handle.

For å være en verdsettende leder bør en ta hensyn til emosjoner med ytterpunkter som man finner i stolthet og skam (Starrin, 2007). For å praktisere verdsettende ledelse bør en leder også håndtere egne og andres emosjoner. Dette innebærer å vite hva som fyller og tapper energilagrene til seg selv og sine ansatte. Utvikling av kompetanse og å det å frembringe arbeidsglede, motivasjon og emosjonell energi faller inn under det som kreves av en leder som utøver verdsettende ledelse. Skambelagte følelser gjør at man får mindre selvtillit, mindre lyst til å handle og mindre initiativ forbindes med følelser som utløses av skambelagte emosjoner (Starrin, 2007). Å være en leder som ser etter det som er positivt i mennesker og i organisasjoner er også en måte å anvende verdsettende lederskap i praksis (Cooperrider, Sorensen & Yaeger, 2005), så vel som å forstå medarbeidernes situasjon og å kunne ta deres perspektiv (Skrøvset & Tiller, 2011). Anerkjennelse og verdsetting kan være en viktig bidragsyter når man skal initiere og gjennomføre endrings- og utviklingsarbeid i en organisasjon (Andersson, 2005; Orr & Cleveland-Innes, 2015; Skrøvset & Tiller, 2011).

Utvikling av kompetanse hos ansatte vil nødvendigvis også innebære en eller annen form for læring hos de ansatte. For at denne læringen skal sees på som noe positivt bør den være meningsfull, nyttig og at en lærer gjennom deltagelse (Skrøvset & Tiller, 2011). Faktorer som kan spille inn for at en arbeidstaker skal være tilfreds med sin jobb kan være å få tilstrekkelig veiledning og support, har autonomi i utførelsen av sin jobb og å ha positive relasjoner til sine kollegaer. Disse faktorene kan også bidra til å unngå risikoen med at arbeidstakerne blir utbrente (Skaalvik & Skaalvik, 2009), og sykemeldte (Skrøvset & Tiller, 2011). Små

verdsettende kommentarer, tegn og symboler kan være med å bidra til økt arbeidslyst og læringsenergi (Skrøvset & Tiller, 2011). Verdsettende kompetanse må læres gjennom å ha en god teoretisk forståelse for denne måten å lede på samtidig som man klarer å bruke verdsettende ledergrep i praksis (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 10), som kan oppstå i hverdagssituasjoner i løpet av en barnehagehverdag.

I utøvelse av verdsettende ledelse er det flere verktøy en leder kan benytte seg av. Metoden skolevandring som Skrøvset og Tiller (2011) benytter seg av i sin forskning der de ser etter verdsettende ledelse i skolesektoren er et eksempel på en reisende idé som Røvik (2007) skriver om. Skrøvset og Tiller (2011) har blitt inspirert av Røviks translasjonsteori når de har oversatt skolevandring til norsk fra den amerikanske *The Three-Minute Classroom Walk-Through* (Downey, Steffy, English, Frase & Poston Jr, 2004) som har latt seg inspirere av *Management by Wandering Around* (Trueman, 1991). Denne formen for lederatferd innebærer at en leder observerer korte sekvenser av sine underordnede og hvor en i ettertid noterer det man har sett og samtaler om dette med sine ansatte. Ved å bruke teori innenfor verdsettende ledelse har en leder visse verktøy å anvende i sin verktøykasse. Verktøyene som Skrøvset (2017, s. 101) nevner er: *10 sekunder ekstra*, *Individuell/gruppe/plenum (IGP)*, *Ringstabekk-krysset*, «Men», *ros* og *å gjøre andre god*.

Det første verktøyet som trekkes frem fra verktøykassa er *10 sek ekstra*, som innebærer at ledelsen i en organisasjon legger merke til, bemerker og verdsetter den jobben som deres medarbeidere gjør. Det kan være å benevne en ansatt med navn, si hei og se noen i øynene når arbeidsdagen starter, og/eller å vise at man har tid til å slå av en prat for eksempel ved kopimaskinen eller i lunchen. Studier fra dagligvarehandelen i Norge har visst at 10 sek ekstra kan bidra til lavere sykefravær og mer effektivitet i jobbing (Skrøvset & Tiller, 2011). *Ros* er et annet verktøy og kan sidestilles med verktøyet 10 sekunder ekstra. Rosen må gjerne være gjennomtenkt og konkret angående noe den ansatte gjorde, slik at den oppleves fortjent av mottaker.

Det lille ordet «Men» er neste verktøy som også er en del av det å praktisere verdsettende ledelse. Dette innebære i de fleste tilfeller at leder innleder med å si noe positivt om deg eller den jobben du gjør, tett etterfulgt av et «Men», der lederen sier noe om det du som ansatt ikke

utfører godt nok. Tanken bak dette verktøyet er å ha «*Fokus på det en vil oppnå*», ikke på det en ikke oppnår (Skrøvset, 2017, s. 108).

Å *gjøre andre god* (GAG) er også et ledergrep innenfor verdsettende ledelse. Å se og rose det andre gjør er en sentral del av å gjøre andre gode. I tillegg bør man som leder være en aktiv tilrettelegger for videre utvikling ved å gi de ansatte arbeidsoppgaver med tilfredsstillende utfordringer (Skrøvset, 2017).

Individuell, gruppe, plenum som forkortes med IGP og er et verktøy som innebærer å jobbe med et tema på en definert måte. IGP blir brukt når lederen ønsker å høre stemmene til alle menneskene i organisasjonen. Hvis det er et nytt tema som skal diskuteres skal de ansatte først jobbe individuelt for å forberede seg og gjøre seg opp en mening. På denne måten får for eksempel de som er ekstroverte god tid for å gjøre seg opp en mening, og de mer impulsive menneskene i organisasjonen får tenkt igjennom ulike ideer før disse deles med det øvrige kollegiet. Denne meningsutvekslingen skjer på gruppenivå der alle oppfordres til å være delaktige ved å si sin mening. Tilslutt presenterer en eller flere fra de ulike gruppene det de har kommet frem til ovenfor alle ansatte i plenum (Skrøvset, 2017).

Ringstabekk-krysset er ett verktøy assosiert med verdsettende ledelse som anses å være et nyttig hjelpemiddel når for eksempel fokusområdene i Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012) skal evalueres. I denne evalueringen fokuserer man på hva som allerede fungerer og hvordan man kan få dette til å fungere enda bedre. Figur 3 illustrerer spørsmålene som man må ta hensyn til om man vil anvende Ringstabekk-krysset i evalueringsarbeid (Skrøvset, 2017, s. 107).

1) Hva er bra?	2) Hvorfor er det bra?
3) Hva kan bli bedre?	4) Hvordan kan det bli bedre?

Figur 3 Ringstabekk-krysset

Som man kan se utfra figuren ovenfor, skal spørsmålene stilles og besvares i stigende rekkefølge fra 1-4. Først tar man for seg det som er ansett som god praksis, deretter

begrunner man hvorfor denne praksisen vurderes som bra. Avslutningsvis i denne dette arbeidet går man over til å vurdere forbedringsmuligheter (spørsmål 3 og 4).

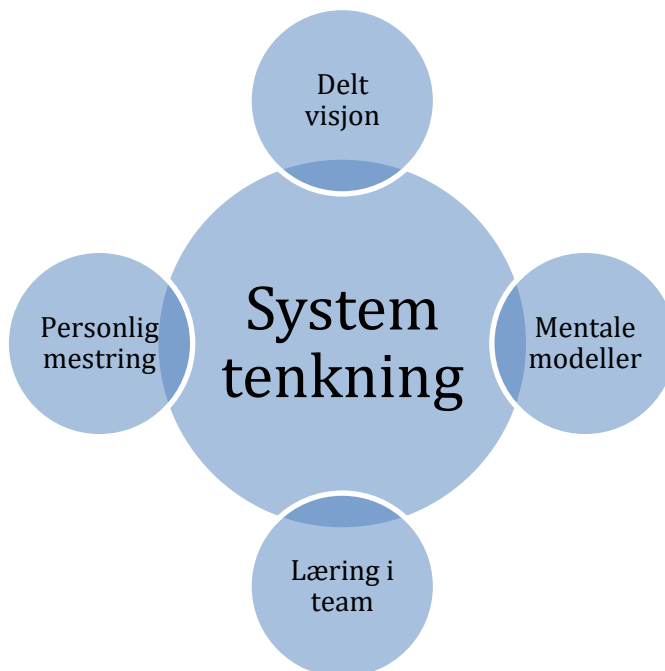
Ønsker om å evaluere kvaliteten i barnehagesektoren kan være pedagogisk motivert, men på samme tid ha en organisatorisk begrunnelse. I dagens utdanningssystem, inkludert barnehagene, er også teoriene- inspirert av en NPM tankegang (Eggen, 2007; Hansson, 2006). Mål- og resultatstyring er ett av kjennetegnene på NPM (Christensen m.fl., 2015). Selvevaluering og reflekterende praksis handler om å bli bevisst på hvor man har utfordringer for så å endre en etablert praksis basert på denne nye kunnskapen (O'Connor, 2002). For å få til en endring i en etablert barnehagekultur kan en leder benytte seg *Ringstabekk-krysset* (Skrøvset, 2017). IGP er et annet verktøy innenfor verdsettende ledelse som kan brukes når organisasjoner skal utvikle seg mot bestemte mål. Videre kan det å endre praksis til det bedre knyttes til det Senge (2006) skriver om å utvikle en lærende organisasjon, dette presiseres nedenfor.

Oppsummert kan man si at verdsettende ledelse handler om å se etter den praksisen som man ønsker å stimulere hos sine ansatte. Denne ønskede praksisen blir trukket frem ovenfor hele personalet eller bare i en-til-en samtale og blir et eksempel for hva god og ønsket yrkesutøvelse kan være. Det handler om å motivere og engasjere de ansatte ved å se etter muligheter istedenfor begrensinger når de møter utfordringer eller må endre praksis. Flere av verktøyene innenfor verdsettende ledelse kan anvendes i et evalueringsarbeid og utviklingsarbeid i barnehagesektoren. Dette bringer meg over til det neste perspektivet som er blitt anvendt i drøftingen av funnene i denne avhandlingen, nemlig så se hva som kjennetegner lærende organisasjoner.

3.8 Lærende organisasjoner

Senge (2006, s. 3) beskriver lærende organisasjoner som: «organisasjoner der personer kontinuerlig utvikler kapasiteten de har for å skape det resultatet de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir satt fri, og der personer kontinuerlig lærer å se helheten sammen» (oversatt av Ertesvåg og Roland (2013)). Den lærende organisasjon består av fem disipliner hevder Senge (1999), og disse er systemtenkning, personlig mestring, mentale

modeller, å skape felles visjoner/delt visjon og gruppelæring/læring i team som illustrert i figuren nedenfor. Denne figuren er inspirert av Ertesvåg og Roland (2013, s. 71) illustrasjon av Senge (2006) modell om den lærende organisasjon.



Figur 4 Den lærende organisasjon

Systemtenkningen er den femte disiplinen og blir sett på den disiplinen som binder sammen de fire andre disiplinene (Senge, 2006), og er derfor plassert i midten av modellen ovenfor. Alle komponentene i et slikt en slik systemtenkning har innflytelse på hverandre og i en barnehage er det ulike komponenter å ta hensyn til. Komponentene kan være ansatte med ulike kompetanse, både ufaglærte og faglærte, barn i ulike aldersgrupper med ulike behov, ledelse, foreldregrupper og eksterne samarbeidspartnere. Barnehagesystemet som beskrevet ovenfor står alltid i relasjon til andre eksterne system, som for eksempel private eller kommunale eiere (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 73).

Senge (1999, s. 145) hevder at organisasjoner bare lærer hvis menneskene i organisasjonen lærer. Videre skriver han at individuell læring er ikke er en forutsetning for at organisasjonen lærer, selv om han sier at organisasjonen ikke kan lære foruten personlig læring eller personlig mestring. En del av den personlige mestringen kan også innebære å ha bevissthet

rundt hva en vil med sitt eget liv, ens personlige visjoner, samt å vite hvordan man kan komme dit man ønsker (Senge, 1999, s. 16-17).

Mentale modeller er forestillinger, antagelser, generaliseringer og bilder som spiller inn på vår forståelse av hvordan vi ser på verden. Denne forståelsen ligger til grunn for våre handlinger (Senge, 1999, s. 17-18). Ofte kan inngrodde forestillinger om verden være til hinder for å se verden fra andre vinkler. Senge (1999) mener at man ved å justere forestillinger om verden kan skape rom for lærende organisasjoner. I barnehagen kan disse forestillingene være at en barnehage har en fast struktur på dagene sine som vanskelig lar seg endre på. Her kan det være viktig å granske egen organisasjon ved å reflektere i felleskap og muligens sette inn eksterne veiledere (Ertesvåg & Roland, 2013). Eksterne veiledere kan for eksempel hjelpe personalet til å se andre måter å strukturere hverdagen. Eksterne forelesere kan også være med på å styrke lederkompetansen i barnehagesektoren.

Å bygge opp felles visjoner er et annet element i Senge (1999, s. 18) teori om den lærende organisasjonen. Dette innebærer at deltageren i organisasjonen har fått være med på å utforme mål, verdier og forestillinger om hva de skal jobbe mot på kortere eller lengre sikt.

Dataselskapet Apple har for eksempel klart å samle sine ansatte rundt en felles visjon og identitet (Senge, 1999). Når de ansatte har en slik felles visjon, arbeider de ikke mot dette målet fordi de må, men fordi de har lyst. Individenes visjoner har blitt hørt og «bakt» inn i organisasjonens felles visjon.

Gruppelæring/Læring i team er en disiplin som i hovedsak går ut på at hver enkelt organisasjonsmedlems intelligens (IQ) ikke overstiger summen av hele organisasjonens IQ. Når en organisasjon lærer noe, oppnår en ikke resultater på kort sikt, men enkeltindividene lærer raskere enn om man ikke er en del av en lærende organisasjon. I følge Senge (1999) tar denne disiplinen utgangspunkt i dialogen der en legger premissene for felles tenkning. Dialog stammer fra grekernes «dia-logos» der en oppnådde ny innsikt gjennom å snakke sammen i en gruppe, og denne innsikten hadde en ikke oppnådd hver for seg. Gjennom dialogen kan en avdekke hva i gruppen som hindrer læring, og gjennom å snakke om dette kan man oppnå ny læring i organisasjonen. Læringsenheten i organisasjonen er ikke hvert enkelt individ, men hele teamet eller gruppen (Senge, 1999, s. 18).

3.9 Ledelse

Ledelse vil si å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og er i sitt vesen både relasjonell og normativ. Det betyr at ledelse utøves i relasjoner der mål skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Ledelse som praksis er dessuten uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt, legitimering av tiltak og tillit (Jorunn Møller, 2016). Ifølge Skogen, Haugen, Lundestad og Slåtten (2013) har definisjoner på ledelse vært fokusert rundt måloppnåelse eller prosesser i organisasjonen, eller en kombinasjon av disse. De skriver at arbeidet til en leder innebærer å planlegge og utføre arbeid i samarbeid med sine ansatte for å nå målen har satt seg. Utfra dette presenterer forfatterne nedenstående definisjonen av ledelse:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål (Skogen m.fl., 2013, s. 26-27).

Forfatterne hevder at det å ta hensyn til menneskene i organisasjonen når avgjørelser skal tas, kan lede til både motiverte og engasjerte medarbeidere som føler at de er en del av noe større. Barnehagens øverste leder omtales som styrer. Styring av barnehagene skjer både innenifra, intern styring og utenifra, ekstern styring (Granrusten & Moen, 2011). Eksempler på ekstern styring i barnehagesektoren er lovverk, overordnede planer, økonomiske bevilgninger, nasjonale eller kommunale utviklingsprogrammer og tilsyn i barnehagene. Intern styring blir da barnehagens årsplan, virksomhetsplanlegging, kvalitetsarbeid, organisering, interne regler og uttalt pedagogisk grunnsyn. Ansvar er å være leder av og i barnehagen som organisasjon, i tillegg til å ha det overordnede ansvaret for barnehagens kvalitet og lederoppgaver i organisasjonen (Granrusten & Moen, 2011).

3.9.1 Teoretiske ledelsestrender i barnehagesektoren

3.9.2 Ledelse som funksjon

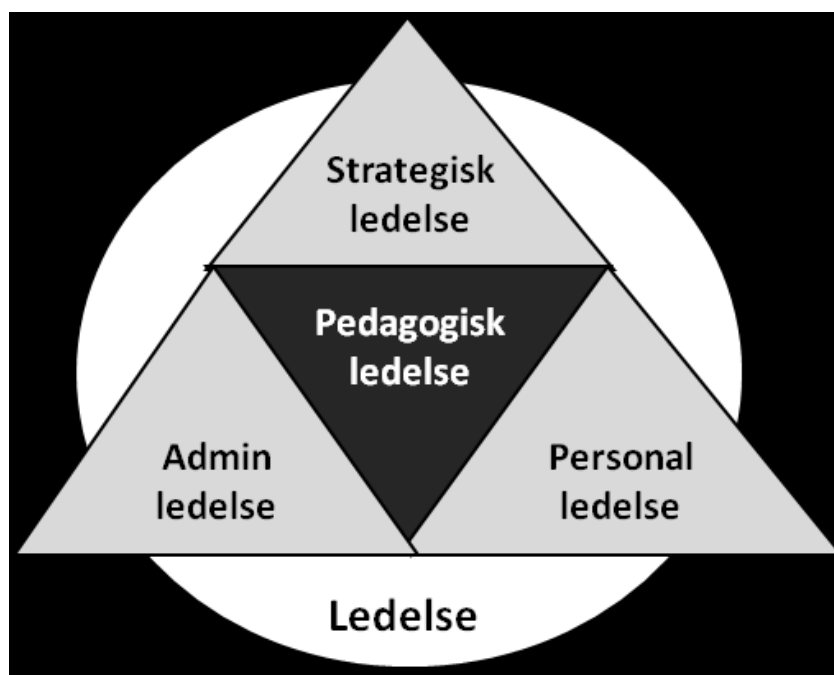
Barnehageledelse har lenge blitt fremstilt i fagbøker på barnehagelærerutdanningen og i forskningen som en funksjon (Bleken, 2005). Fayol (1921, 1950) er den som først kom med denne beskrivelsen av ledelse. Han sa at ledelse som funksjon omhandlet lederens oppgaver og funksjoner, som for eksempel: planlegging, organisering, ordregiving, koordinering og

kontroll (Oversatt av Andersen (2011, s. 37)). Innenfor nyere organisasjonslitteratur har ledelse som funksjon blitt presentert, jf. Andersen (1989, s. 18) & Schermerhorn (1993, s. 21):

- 1) Planlegging
- 2) Organisering
- 3) Veiledning og ledelse
- 4) Kontroll

Denne siste forståelsen av ledelse som funksjon tolker jeg at innebærer ulike arbeidsoppgaver som først og fremst går på å planlegge de aktivitetene en skal gjøre i organisasjonen i henhold til vedtatte mål, lederen har ansvaret for å organisere disse aktivitetene og å veilede de ansatte i utførelsen av arbeidsoppgavene. Lederen har ansvar for å kontrollere at de arbeidsoppgavene som skal gjøres blir gjort slik at mål som er satt nås.

Innenfor barnehageledelse fokuserer Bleken (2005) på fire lederfunksjoner se figuren nedenfor. Disse ledelsesoppgavene er pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, personal ledelse og strategisk ledelse. Bleken (2005, s. 62) har hentet denne figuren fra F. Andersen og Andersen (2001, s. 39) grafiske figur over fire ledelsesnivå/arbeidsoppgaver i barnehagen og områder for utvikling.



Figur 5 Ledelse som funksjon

De presenterte lederoppgavene er overlappende og innebærer konkrete arbeidsoppgaver i barnehagepraksisen (Granrusten & Moen, 2011, s. 4). I tillegg til disse arbeidsoppgavene, må ansatte i offentlig forvaltning, som det barnehagen er forholde seg til eksterne styringsdokumenter fastsatt av Utdanningsdepartementet, og til interne styringsdokumenter fastsatt av for eksempel kommunale barnehageeiere. At pedagogisk ledelse er plassert i midten av modellen ovenfor er ikke tilfeldig ifølge Bleken (2005, s. 62), da denne funksjonen er den mest sentrale og overordnede. De andre ledelses områdene er støttefunksjoner for utvikle kvalitet i formålsområdet. I avsnittene nedenfor utdyper jeg perspektivene til Bleken (2005) med også å trekke inn andres perspektiver på det å se på barnehageledelse som funksjon.

Pedagogisk ledelse

De aktivitetene som ledere, ansatte, barn og andre tar initiativ til, og som er med på å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksis, innebærer pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2010, s. 39). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 4) skal gi retningslinjer for hva som skal være barnehagens verdi, grunnlag, innhold og oppgaver. Som beskrevet ILO-konvensjon nr.169 om urbefolkninger og FNs barnekonvensjon, skal barns beste veie tyngst i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I en kartlegging utført av Børhaug og Lotsberg (2012) skisseres det opp ulike pedagogiske oppgaver, og disse oppgavene blir av forfatterne sidestilt med produksjonsbegrepet. De pedagogiske arbeidsoppgavene, eller produksjonen blir her fremstilt som: Innovasjon og utviklingsprosjekter, evaluering og gjennomførte tiltak, faglig veiledning til ansatte, planlegging av pedagogisk virksomhet, faglig oppdatering, diskusjon om og utforming av mål og å følge opp aktivitet på avdeling (Børhaug & Lotsberg, 2012).

«For å arbeide med pedagogisk ledelse kreves metakunnskap- som betyr kunnskap om egen kunnskap, og de begrunnelser og erfaringer som ligger bak den kunnskapen vi har»

(Gotvassli, 2010, s. 39). Med andre ord, enn dette sitatet viser til så innebærer pedagogisk ledelse å evaluere seg selv i utførelsen av sin profesjon, for eksempel i forhold planlegging, gjennomføring og i evalueringen av seg selv. Denne måten å jobbe med seg selv og de en skal

lede kan bidra til utvikle og endre sin måte å arbeide på i fremtiden med tanke på hvordan man går frem når man skal planlegge og gjennomføre for eksempel et kvalitetsutviklingsarbeid.

Administrativ ledelse

Administrativ ledelse kan være rutinehandlinger og å ta beslutninger som angår administrative oppgaver, oppgaver som tar mye tid for styrene i barnehagen (Gotvassli, 2010, s. 53). Børhaug (2013) sidestiller administrativ ledelse og administrasjon. Denne funksjonen innebærer: å gjøre innkjøp, regnskap, betale regninger, holde orden i dokumenter, datafiler og dokumentasjon, utforme regler og rutiner, vaktlister, vikarer og ansettelser. 80 % av lederne sier at de gjør dette kontortekniske arbeidet selv, og at de mester dette arbeidet (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2012). Gotvassli (2010) derimot hevder at 40 % av de spurte i hans studie føler at de ikke mestret disse arbeidsoppgavene. Årsaken til dette spriket i disse to undersøkelsene kommer ikke frem i noen av disse undersøkelsene, men det kan bety at det kan være litt usikkerhet blant styrere omkring disse arbeidsoppgavene.

Personal ledelse

Børhaug m.fl. (2012) hevder at personalledelse den viktigste arbeidslederoppgaven til styreren i barnehagen. Denne oppgaven innebærer å motivere de ansatte, løse personalkonflikter, bidra til personalutvikling og delta på avdelingen (e). I følge hans forskning er det å motivere de ansatte den ledelses-oppgaven innenfor som styreren bruker mest tid på (Børhaug m.fl., 2012). Bøe og Hognestad (2015) har gjennomført en studie hvor de har sett på hvordan personalledelse utføres i hverdagssituasjoner for pedagogiske ledere i barnehagen. Deres forskningsmateriale hevder de at personalledelse består av tre initiativer eller aktiviteter som er tolkning, etisk vurdering og tilpasning til ulike situasjoner.

Dette innebærer å reflektere i handling gjennom tolkning, å gjøre etiske vurderinger og tilpasninger innenfor hver situasjon som oppstår. Refleksjoner i handlinger er en form for profesjonskunnskap som utvises når ledere møter komplekse og sammenvevde ledelsespraksiser (Schön, 2009). Dette forskningsbidraget til Bøe og Hognestad (2015) er med på å gi en mer helhetlig forståelse rundt personalleder rollen hos styrerne i barnehagene.

Strategisk ledelse

Selve begrepet strategi blir av Chandler (1962) definert som det å fastsette noen grunnleggende langsiktige mål i et foretak. Her blir foretakets ressurser brukt for å nå disse målene (Vanebo, 2017, s. 33). Mens strategisk ledelse handler mer om ledernes fremtreden for å nå mål.

Strategisk ledelse handler om hvordan en barnehage med utgangspunkt i sine overordnede mål og sin særpregede kompetanse kan styrke forbindelsene til sentrale interesser. Vi snakker her om å ha riktig strategi ovenfor eier, nåværende og potensielle brukere, ansatte, barn, etc. (Gotvassli, 2010, s. 18).

En styrer eller fagleder i en barnehage trenger å ha blikket vent både innover og utover mot sentrale interesser i markedet. Sentrale interesser kan være eiere, foreldre, politikere, ansatte og barn. Barnehagens utvikling og eksistensgrunnlag skal sikres gjennom en strategi som innebærer valg av organisering, driftsform, mål, pedagogikk og metodikk. Ved å klargjøre slike bevisste valg kan en barnehage gjøres robust og attraktiv i forhold til andre alternativer (Gotvassli, 2010, s. 18). Klausen (2013, s. 27) hevder at strategisk ledelse handler om planlegging og beslutninger. De strategiske beslutningene som tas på bakgrunn av en strategisk plan. Denne planen er langsiktig og inneholder overordnede mål for bedriften. En taktisk plan derimot innebærer administrative beslutninger som er mer detaljert, og har et kortere tidsperspektiv (Klausen, 2013).

Basert på eget forskningsprosjekt har Børhaug m.fl. (2012, s. 118) en litt annen inndeling på styreroppgavene innenfor lederfunksjonene, de skiller mellom integrasjon, administrasjon, produksjon og entreprenørskap. Lederfunksjonen integrasjon innebærer det å motivere de ansatte, løse personalkonflikter, personalutvikling og det å være deltagende på avdelingene. Funksjonen administrasjon går på å gjøre innkjøp, gjøre regnskap og det å betale regninger, og det å holde orden i dokumenter, datafiler og dokumentasjon. I tillegg innebærer denne funksjonen å utforme regler, rutiner og lage vaktlister, finne vikarer ved behov og å ha ansvar for ansettelse. Produksjon går på det å diskutere målformuleringer og å gjennomføre evalueringer av gjennomførte tiltak. Faglig veiledning av de ansatte og det å holde seg faglig oppdatert faller inn under denne funksjonen. I tillegg er det å følge aktiviteter på avdelinger en lederoppgave under funksjonen produksjon.

Entreprenørskap har blitt betegnet av Børhaug m.fl. (2012) som den fjerde ledelsesfunksjonen. Arbeidsoppgavene innenfor denne lederfunksjonen innebærer å ha kontakt med instanser utenfor barnehagen, prøve å hente inn ressurser til barnehagen utenfra, profilering og markedsføring, kontakt med foreldre og rapportering til andre instanser eller eiere (Børhaug m.fl., 2012, s. 118-133). Styrerne i denne studien pekte ut at den aller viktigste lederoppgaven for dem var å skape oppslutning blant medarbeiderne sine og å støtte og inspirere dem (integrasjon), dernest det å tilpasse barnehagen til endringer i omgivelsene og å se etter nye muligheter (entreprenørskap). Å fastsette og utvikle mål og standarder for målene (produksjon) og det å tilrettelegge og utvikle interne regler og rutiner (administrasjon) ble sett på som viktig, men mindre viktig enn de to førstnevnte (Børhaug m.fl., 2012, s. 117).

3.10 Organisasjonsteori

Doktorgradsprosjektet kan plasseres innenfor en organisasjonsteoretisk sammenheng. En grunntanke i organisasjonsteori er å se på hvordan organiseringen i organisasjonen påvirker hvordan menneskene tenker, vurderer, handler og samhandler (Børhaug, 2011). Barnehagen som har blitt studert betegnes som en offentlig organisasjon. Organisasjonsteori for offentlig sektor baser seg på teorier om både demokrati og beslutningsadferd i formelle organisasjoner. Formelle organisasjoner er ifølge Christensen m.fl. (2015, s. 20-21) «(...) opprettet for å ivareta kollektive interesser og oppgaver, det er forutsigbare adferdsmønstre, ressurser og belønninger knyttet til den aktiviteten de utfører»

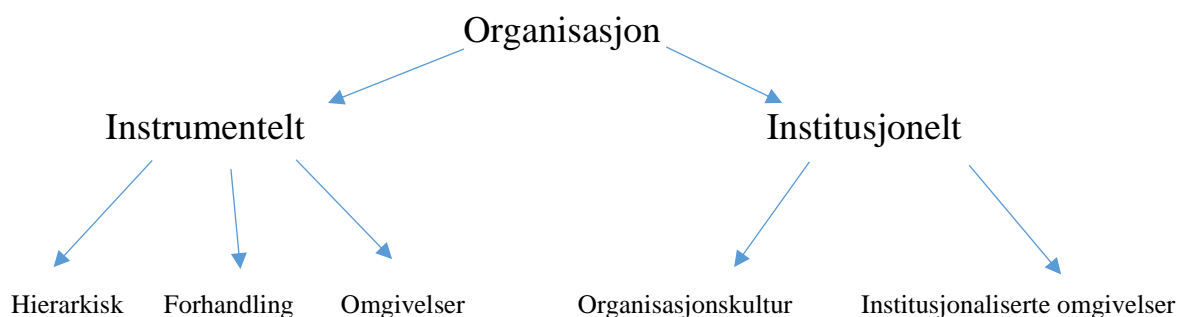
Offentlig sektor skal tjene befolkningen på en kostnadseffektiv måte med de ressursene som er tilgjengelig. Offentlige organisasjoner skiller seg fra private organisasjoner, først og fremst ved at de er en del av samfunnets politiske organisasjon. Sentralisering av makt er et kjennetegn på offentlige organisasjoner, og samspillet mellom nasjonale, regionale og lokale nivåer, er derfor avhengig av en samfunnsorden med infrastruktur, nærings-, kultur- og samfunnsliv. Offentlige organisasjoner kan yte tjenester som kan leveres av private aktører, noe som er tilfelle i barnehagesektoren i Norge i dag. Det som skiller offentlige og private organisasjoner fra hverandre, er at de offentlige styres av en demokratisk valgt politisk ledelse og styres gjennom et skrevet lov- og regelverk (Christensen m.fl., 2015). For offentlige barnehager i Tromsø kommune, vil ledere forholde seg til kommunens representative

systemer hvor regler lages og planer utformes. Det er forventet at barnehageledere lojalt følger opp overordnede bestemmelser i sine barnehager.

Det tredje og siste kjennetegnet på offentlige organisasjoner er at de er multifunksjonelle. De skal ivareta delvis motstridene hensyn som knyttes til:

(...) politisk styring, kontroll, representasjon og deltagelse fra berørte parter, medbestemmelse fra ansatte, lydhør ovenfor brukere, åpenhet, offentlighet og innsyn i beslutningsprosessene, forutsigbarhet, likebehandling, upartiskhet, nøytralitet, tjenestekvalitet, faglig uavhengighet og kostnadseffektivitet (Christensen m.fl., 2015, s. 19).

Slik sett representerer barnehager og deres styringsnivåer et komplekst system der en må ta hensyn til ulike parter. I forståelsen av organisasjoner er det vanlig å skille mellom strukturell-instrumentell tilnærming og en institusjonell tilnærming til ledelse (Christensen m.fl., 2015). Lederne kan forhold seg til de institusjonelle forutsetningene for å gjøre endringer eller være instrumentelt opptatt av å realisere mål utenfor egen virksomhet. Figur 6 illustrerer begge disse tilnærmingene til ledelse, og er inspirert av denne teorien til Christensen m.fl. (2015).



Figur 6 Forståelse av organisasjoner

I den første varianten, strukturell-instrumentell tilnærming sees organisasjonen på som et verktøy for ledelsen for å nå mål, og handlingsfriheten til den enkelte er begrenset. Kvalitetsplanen i Tromsø kommunes barnehager med dens mål er et eksempel på et mål barnehageeier vil at barnehagen som organisasjon skal jobbe etter. I det instrumentelle perspektivet blir organisasjonen oppfattet som redskaper eller instrumenter for å nå mål som for eksempel heving av kvaliteten i barnehagesektoren i en kommune som er eksternt bestemt. Ledelsen og politikerne bestemmer hva som er målene og de er involvert i måloppnåelsen

innenfor det strukturell-instrumentelle perspektivet. Det skilles her i tillegg mellom en hieratisk- og en forhandlingsvariant. I den hieratiske varianten står ledernes kontroll sentralt, mens i forhandlingsvarianten forhandler organisasjonen og aktørene i organisasjonen om mål og interesse spørsmål. I forhandlingsvarianten er organisasjonen satt sammen av ulike underenheter der aktører forhandler om mål, interesser og kunnskaper. For å oppnå mål og å ivareta sine interesser må en aktør forhandle og kompromisse mellom ulike hensyn i organisasjonen. Man er her opptatt av en konsekvenslogikk som tar utgangspunkt i å se på organisasjoner som instrumenter for å nå mål og hvor ønsket om å oppnå mål har en tilbakevirkende kraft på ledelsespraksiser. Hvilke konsekvenslogikker og regler finnes i organisasjoner, - og hvem gjør hva? Hvilke valg organisasjonens medlemmer tar, og om det de gjør samsvarer med de målene som er satt er derfor interessante problemstillinger (Christensen m.fl., 2015, s. 35).

I den andre varianten, institusjonell tilnærming, blir organisasjonens egne verdier, normer og regler tatt hensyn til når beslutninger skal tas. De to tilnærmingene viser til ulike handlingslogikker som ligger til grunn for organisasjonsmedlemmets adferd, politiske oppfatninger og hvordan man forholder seg til endring. Mål og interessed spørsmål utvikles gradvis av aktørene i organisasjonen og i politikken er en opptatt av meningsdanning mer enn målene som sådan (Christensen m.fl., 2015, s. 13-14).

4 Interne og eksterne styringsdokumenter i barnehagesektoren

I dette kapitlet vil jeg presenterer de sentrale styringsdokumenter som barnehagelederne, som er informanter i denne avhandlingen, må forholde seg til. Jorunn Møller (2016) har tydeliggjort et skille mellom lover, sentrale forskrifter, veiledere og tolkninger, holdninger, rutiner og praksiser. Veiledere og rundskriv er tolkninger av lover og forskrifter som skal fungere som en hjelp når disse skal iverksettes. Disse tolkningene har betydning for holdninger, formelle og uformelle rutiner, prosedyrer og praksiser i kommune, på skolen, og i hverdagshandlingene (Jorunn Møller, 2016).

Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005a) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005b) er eksempler på styringsdokumenter som alle barnehageansatte i Norge skal forholde seg til. Andre, interne, styringsdokumenter kan variere fra kommune til kommune. I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på oversetting og implementering av Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012) som er et lokalt forankret styringsdokument gjeldende for ansatte i alle kommunale barnehager i Tromsø kommune. Hensikten med å gi en oversikt over disse interne og eksterne styringsdokumentene er å gi ett innblikk i barnehagekonteksten eller barnehagestrukturen og de oppgavene som barnehageledere er pålagt å utføre. I tillegg ligger det både interne og eksterne styringsdokumenter til grunn for kvalitetsutviklingsarbeidet som den aktuelle kommunen har igangsatt. Kvalitetsplanen har i dette avhandlingsarbeidet blitt undersøkt spesielt. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg si noe om de nye interne og eksterne styringsdokumentene som har blitt iverksatt i barnehagesektoren etter at jeg gjorde min empiriinnhenting. Her vil jeg også se på hvilken betydning og innvirkning disse styringsdokumentene kunne ha hatt for min empiri i denne avhandling om de hadde trått i kraft før jeg gjorde min empiriinnhenting.

At Tromsø kommunen valgte å innføre en kvalitetsplan for sine barnehager kan ha ulike årsaker, men ifølge OECD rapporten fra 2002 (OECD, 2002), omtales nå også barnehagen som en del av den livslange læringen, og man ser at Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), at alle barnehager skal fokusere på å ha god kvalitet

på sine tjenester. Rammeplanen for barnehagen og Barnehageloven gir også føringer for hvordan det forventes at en barnehage skal drives. Kvalitetsplanen bygger som nevnt innledningsvis på Meld. St. 41, Rammeplanen og kommunenes overordnede plan. I sammenheng med at Tromsø kommune har valgt å innføre en Kvalitetsplan i kommune, ser jeg det som nødvendig å se litt nærmere på hvor ideen med å fokusere på kvalitet kommer ifra. Gotvassli og Vannebo (2016) hevder at kvalitetsindikatorer i barnehagesektoren i Norge blir sammenlignet med andre lands lignende indikatorer i OECD rapporter som: *Starting Strong I, II, III* (OECD, 2001, 2006 og 2012) og *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care* (OECD, 2011) og *Quality Matters in Early Childhood Education and Care Norway* (OECD, 2013). På tross av at Norge blir gitt mye ros for det kvalitetsarbeidet som er gjort i sektoren, gir disse OECD rapportene allikevel anbefalinger til Norge om å strekke seg etter land som New Zealand og Sverige. Disse anbefalingene forklares av at disse landene har jobbet mye med å utvikle tydelige mål med tilhørende resultatindikatorer for å måle kvalitet.

På bakgrunn av det Gotvassli og Vannebo (2016) oppsummerer fra disse rapportene vil jeg forsiktig antyde at ideen om en Kvalitetsplan for barnehagene i Tromsø kommune muligens kan stamme fra resultatene fra disse rapportene, ikke bare fra Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen*, rammeplanen og kommunens overordnede plan som beskrevet i Kvalitetsplanen. En av årsakene for at jeg tørr å påstå dette er blant annet fordi det i Kvalitetsplanen er inkludert et selvevalueringsskjema med vurdering av måloppnåelse. I følge Kvalitetsplanen skal resultatene fra dette evalueringsarbeidet rapporteres inn til barnehageeier. I rammeplanen er det tydelig poengtert at vurderingsarbeid skal kunne bidra til at barnehagen kan utvikle seg til en lærende organisasjon, og akkurat dette er også et fokus i Kvalitetsplanen. Som årsaksforklaring til lokal reformaktivitet i Tromsø kommune legges også noe av det som Røvik m.fl. (2014) skriver om seks grunner til reformaktivitet som er nevnt i innledningen (se kapittel 3.4) av denne avhandlingen.

4.1 Ekstern styring

4.1.1 Lov om barnehager

Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005a) ble innført i 2005, og inneholder barnehagens formål og innhold. Barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og lek, fremme læring og dannelse for allsidig utvikling i nært samarbeid og forståelse med barnets hjem. Barnet skal lære seg å få respekt for seg selv, andre mennesker, naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Alt dette skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, men private barnehager gis mulighet for å søke om unntak fra livssynspunktet.

Barnehagens skal være en pedagogisk virksomhet med et innhold der det fokuseres på å gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelse og aktiviteter tilpasset det enkelte barnet. Videre presiseres det at det skal tilrettelegges for barns og foreldrenes medvirkning. Barnehageeierne plikter å drive virksomheten i samsvar med gjeldende lover og regelverk. Kommunen er lokal barnehagemyndighet, og skal gi veiledning og påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk. Fylkesmannen fører tilsyn med lovlighet av kommunes oppfyllelse av plikter som barnehagemyndighet. En ny barnehagelov med en ny formålsparagraf har trådd i kraft etter at empiriinnsamlingen til dette avhandlingsarbeidet ble avsluttet, og betydningen av dette diskuteres avslutningsvis i dette kapitlet.

Når det gjelder personalet skal barnehagen ha det som beskrives som en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Daglig leder skal ha utdanning som barnehagelærer eller annen barnefaglig eller pedagogisk kompetanse på minst høgskolenivå, men kommunen gis mulighet til å innvilge dispensasjon fra utdanningskravet. Det stilles krav til alle ansatte i barnehagen om å legge frem politiattest jf. politiregisterloven. Barn med spesielle behov har rett til spesialpedagogisk hjelp. Alle ansatte må følge reglene om taushetsplikt som beskrevet i forvaltningsloven. Barnehagepersonalet skal bistå sosialtjenesten og den kommunale helse- og omsorgstjenesten, men personopplysningene kan bare gis etter samtykke fra barnets foresatte. Uten hinder av taushetsplikten skal

barnehagepersonalet gi opplysninger til barnevernstjenesten. Barnehageeieren plikter å stille barnehagen til disposisjon for øvingsopplegg for studenter som tar barnehagelærerutdanning.

4.1.2 Rammeplanen for barnehagens oppgave og innhold

På det tidspunktet hvor empirien til dette avhandlingsarbeidet ble innhentet var det rammeplanen fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2005b) som var gjeldende, og derfor er det denne som har blitt lagt til grunn i denne fremstillingen. I ettertid av empiriinnhenting kom det en ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017) som blir diskutert avslutningsvis i dette kapittelet. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 4-5). Barnehageloven, konvensjonen om urbefolkning og Forente Nasjoners (FNs) barnekonvensjon bestemmer og legger føringer for hvilket verdigrunnlag og innhold alle barnehager skal bygge sin virksomhet på.

Myndighetene og organisasjoner må ta hensyn til barns beste når beslutninger som angår barn skal tas. Staten har ansvar for at de institusjonene og de tjenestene som gis er gode nok i forhold til sikkerhet, helse, antall ansatte, og om de ansattes kompetanse tilfredsstillende kravene. Barnehageeier kan utforme retningslinjer for å tilpasse rammeplanen lokalt jf. §2 i Barnehageloven. At barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis gis spesielt til personalet i barnehagen fordi de betegnes som rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 12). For å fremme de verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet bør en systematisk vurdering av egen praksis må utføres, jf. Rammeplanen. Det er mulig at det er akkurat dette punktet som Tromsø kommune etterstreber når de i sin Kvalitetsplan har inkludert et skjema for selvevaluering. Uansett så er målet for rammeplanen at den skal: «gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet» (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 4). Denne informasjonen innebærer hva barnehagens innhold skal være.

Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse, og styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for de arbeidsoppgaven som nevnes i sitatet ovenfor. Denne pedagogiske ledelsen har også ansvar for å veilede øvrig personale. Veiledning er viktig for at hele personalet skal få en felles forståelse av hva barnehagens ansvar og oppgaver innebærer. Det er styrers ansvar at de medarbeiderne får tatt i bruk sin kompetanse. Å være en pedagogisk samfunnsinstitusjon

innebærer også at barnehagen skal være i utvikling for å møte nye krav og utfordringer. Det stilles videre krav til barnehagen om å være en lærende organisasjon og at barnehagen skal jobbe med kvalitetsutvikling. Utvikling av personalets kompetanse er en indikator på kvalitetsutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 16).

Rammeplanen inneholder ulike fagområder, og barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Personalet ansvar innenfor hvert fagområde er å fremme barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 33).

Fordi barnehagen er en pedagogisk virksomhet kreves det at barnehagens innhold skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Lokale forutsetninger og behov skal legge føringer for hvordan hver enkelt barnehage velger å gå frem i dette arbeidet. Rammeplanen presiserer at det her bør være rom for spontanitet og barns medvirkning. Det å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering er det barnehagens styrer som er særlig ansvarlig for. Pedagogisk leder er ansvarlig for planleggingen, dokumentasjon og vurdering av den barnehagegruppen en er leder for (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 47).

Hva angår vurderingsarbeid i barnehagen har styrer det overordnede og endelige ansvaret. Den pedagogiske virksomheten skal vurderes på en planlagt, systematisk og åpen måte. Foreldrene og personalgruppen bør ha en felles forståelse av, og å ha innflytelse på hvordan dette vurderingsarbeidet skal gjennomføres. I barnehagens årsplan skal det stå hvordan hver enkelt barnehage velger å gå frem i dette vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeid kan være et viktig bidrag når barnehagen skal utvikle seg som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 56).

4.1.3 Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen (2008-2009)

Som nevnt ovenfor bygger Kvalitetsmelding blant annet på Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen*, derfor vi jeg nå helt kort presentere denne. Stortingsmeldingen innledes med å si at full barnehagedekning ikke skal gå utover barnehagens kvalitet. Regjeringen trekker frem i denne stortingsmeldingen at kompetansen til barnehageansatte er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. For å sikre kvaliteten i barnehagene skisserer regjeringen derfor opp tre hovedmål, som innebærer å «sikre høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som

læringsarena og at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap»
(Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 6).

Vurdering av måloppnåelse i barnehagesektoren blir også diskutert i den samme Stortingsmeldingen. Departementet vil sørger for at utviklingen går i riktig retning i henhold til overordnede mål. Departementet særlig vil videreutvikle personalets kompetanse, kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen og overfor barn med behov for særskilt oppfølging. De vil følge denne utviklingen tett med forskning som vil danne grunnlag for framtidig styring av sektoren. Barnehagens personale blir diskutert særlig i denne stortingsmeldingen. I Norge var det da 33% av personalet i barnehagen som hadde barnehagelærerutdanning.² Øvrige personale bestod av barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Videre står det i St. Meld. 41 at barnehager i 25 OECD land har blitt kartlagt, og at Norge er det eneste landet som har under 50% pedagoger, samtidig som 80% av personalet har barnehagefaglig kompetanse (UNICEF, 2008). Det står i Stortingsmeldingen at kommunale tilsynsmyndigheter melder om at flere kommuner ikke har en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse som er i tråd med Barnehagelovens § 17 (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Loven sier at barnehagen skal ledes av en som innehar barnehagelærerutdanning eller som har høgskoleutdanning med annen barnehagefaglig eller pedagogisk kompetanse. For å jobbe som pedagogisk leder kreves det det samme som for styrer ifølge barnehageloven. Det kan søkes om dispensasjon for disse kravene om kompetanse om det ikke har lyktes å få tilsatt etter det som er lovpålagt. Tilsynene som det vises til i rapporten ovenfor ble utført i 2007 og i 2008.

I perioden 2007-2011 støttet departementet opp under en rekrutteringsstrategi med mål å rekruttere flere pedagoger til barnehagene. Kunnskapsdepartementet satte i 2008 også i gang et prosjekt for å rekruttere flere menn til barnehagene. Pedagogene er kjerneressurs for å sikre kvaliteten i barnehagetilbudet. Det gis også anbefalinger om å øke pedagogtettheten i

² Social- och Hälsovårdsministeriet i Finland 2008

barnehagene. Departementet ønsket også å endre tittelen førskolelære til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Andre yrkesgrupper skulle ikke få fortrinn ovenfor pedagogene når de skulle tilsettes i barnehagesektoren, men som et supplement til dem. Departementet ville også sette av midler til veiledning av nyutdannede barnehagelærere for å få mer stabilitet i yrket. For å møte samfunnets krav til kvalitet og utvikling ble det satt av midler til å styrke personalets kompetanse. Ledelse blir trukket frem som et satsningsområde i denne kompetansehevingen. Barnehageeier blir ansvarliggjort for å bidra med tiltak for å gi styrerne mer kompetanse der det trengs. For pedagogenes kompetanse anbefales det å også styrke deres kompetanse. Denne kompetansehevingen bør være i tråd med de endringene den kvaliteten som kreves og ny kunnskap om barns læring og utvikling. Kompetanseheving hos ansatte er viktig for å motivere dem til å bli i yrket og for å rekruttere nye til yrket. Forslaget går også utpå å styrke kompetansen til andre ansatte som for eksempel assistenter (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Hva angår kunnskap om barnehagen ønsket departementet den gangen å følge med på utviklingen av kvaliteten i barnehagesektoren gjennom å utvikle et system med årlige nasjonale rapporter om tilstanden i sektoren. Forskning som sier noe om kvalitet og om langsiktige effekter for barn som er i barnehagen foreslås også (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Stortingsmelding 41 inneholder også føringer om ansvarsfordeling og styring av barnehagesektoren. Der ønsket departementet å se på om barnehageloven trengte å revideres eller endres for å tilpasses dagen krav og utvikling. Departementet ville også vurdere kompetansen til lokale barnehagemyndigheter og hvordan organiseringen av tilsynet burde være. Om noen oppgaver i sektoren burde flyttes til Utdanningsdirektoratet foreslås vurdert. For å sikre kvaliteten i familiebarnehager foreslås det å vurdere om forskrift om familiebarnehager bør endres (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

For å styrke barnehagen som læringsarena står det at departementet vil gjøre visse tiltak. Nye bestemmelser for hvordan dokumentasjon og vurdering av både enkeltbarn og for barnehagens pedagogiske arbeid foreslås. Dette arbeidet bør være utarbeidet gjennom faglig

kriterier for å sikre kvaliteten. En veileder til barnehagesektoren for hvordan kartlegging, dokumentasjon og vurdering skal gjennomføres, foreslås utarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Oppsummert så ser man at mye fra Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen* er å finne igjen i Kvalitetsplanen for de kommunale barnehagene i Tromsø kommune. Dette innbefatter de tre fokusområdene spesielt, som er barnehagen som lærings- og danningsarena, inkluderende felleskap og dokumentasjon og vurdering, men også dette med evaluering og kompetanseheving blant personalet.

Flere av de anbefalingene som departementet ønsket å iverksette når de skrev denne stortingsmeldingen har blitt innfridd i skrivende stund (høsten 2019). Det ble foreslått å endre eller revidere deler av barnehageloven, og dette ser vi er blitt gjennomført i 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Barnehagelærerne har fått endret sin tittel fra førskolelærer til barnehagelærer. Stortinget har vedtatt en ny bemanningsnorm og en skjerping av pedagognormen, siden anbefalingene om det kom fra Kunnskapsdepartementet (2008-2009) jf. Utdanningsdirektoratet (2018) 1.august 2018 ble barnehagene i Norge pålagt å innføre en ny pedagognorm og innen 1.august 2019 bes barnehagene om å innfri ny bemanningsnorm. Tall fra kunnskapsdepartementet viser at det er flere pedagoger i barnehagene i Norge nå og mindre dispensasjoner fra utdanningskravet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

På Kunnskapsdepartementets hjemmesider er det tilgjengelig veiledere, støttemateriell og idebanker for flere av de områdene som departementet ønsket å endre (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). For eksempel om hvordan barnehagepersonell kan vurdere sin egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017), og støttemateriell for hvordan en kan samarbeide mellom barnehagen og barnevernet, sist oppdatert i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.2 Intern styring

4.2.1 Kommunens overordnede plan

Tromsø kommunes felles visjon er: *Sammen for et varmt og livskraftig Tromsø*. Dette er utgangspunkt for barnehagenes og enhetenes underliggende visjoner og mål. På kommunalt nivå er målet at kommunens *barnehager skal kjennetegnes ved å være fremtidsrettet, raus og inkluderende og skal skape best mulig grunnlag for barns videre utvikling*. På bakgrunn av dette målet er det utarbeidet en Kvalitetsplan for barnehagene i kommunen gjeldende fra 2012 til 2016. Etter denne tid har det kommet en ny Kvalitetsutviklingsplan gjeldende for barnehager i Tromsø kommune.

4.2.2 Kvalitetsplanen

Som nevnt ovenfor baserer Kvalitetsplanen seg på mål om at barnehagen skal være en fremtidsrettet, raus og inkluderende. I dette ligger det et ønske om at det i barnehagene skal være rom for utviklingsarbeid blant barn, ansatte og ledere. Barnehageeier kommuniserer tydelige krav og forventninger som er felles for alle de kommunale barnehagene. Gjennom å fokusere på noen prioriterte områder i barnehagesektoren viser kommune at de har tydelige krav og forventninger til sine barnehager. Dette kommer spesielt til uttrykk ved at kommunen betegner Kvalitetsplanen som et styringssignal for å utvikle kvaliteten i sine barnehager, og de sier selv av dette vil være første strategiske skritt i denne retningen. Styrende for Kvalitetsplanen er både interne og eksterne nasjonale styringsdokumenter som legger føringer for barnehagenes utviklingsarbeid, og dermed også Kvalitetsplanen. Rammeplanen, Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) er eksterne styringsdokumenter, mens Tromsø kommunes overordnede kommuneplan (2007-2018) er et internt styringsdokument.

Videre står det i Kvalitetsplanen at prosessen med å utvikle planen var det viktig at alle ledd i organisasjonen; barnehageeier, enhetsledere fagledere og medarbeidere skulle bli involvert. Innspill både fra foreldre og barn skulle også bli tatt hensyn til her. Utviklingsfasen av Kvalitetsplanen startet opp våren 2011, og det ble definert tre fokusområder: barnehagen som lærings- og dannelsesarena, inkluderende felleskap og dokumentasjon og vurdering. IKT og bruk av digitale verktøy skulle inngå i alle disse tre fokusområdene og skulle gripe inn i og utfylle hverandre. Intensjonen med IKT var at det skulle inngå som en del av det pedagogiske

arbeidet i barnehagen. Under hvert av de tre fokusområdene er det definert en målsetting for hva personalet skal utføre og en beskrivelse av hva fokusområdet de skal jobbe med innebærer. Det finnes også en sjekklister for tegn på god praksis og forslag til ulike verktøy som personalet skal kunne anvende av for vurdering av måloppnåelse.

Inkludert i Kvalitetsplanen er det et skjema for egenvurdering i barnehagen (betegnet som selvevalueringsskjema i denne avhandlingen). Dette er ment som et internt verktøy for å vurdere egen praksis og ståsted i forhold til målene i Kvalitetsplanen. Tegn på god praksis innene hvert fokusområde er brukt som utgangspunkt for utarbeidelsen av dette skjemaet. Her skal de ansatte enten alene eller i felleskap gradere om de gjør det som forventes av dem innenfor hvert fokusområde i stor eller i liten grad, det er fagleder som er ansvarlig for gjennomføringen av dette arbeidet. I Kvalitetsplanen anbefales det gis det at fagleder og enhetsleder gjennomfører slike evalueringer, og går igjennom resultater to ganger per år. I denne gjennomgangen skal det spesielt legges vekt på lærings- og utviklingsprosesser hos personalet. Med det som er fokus i Kvalitetsplanen kan man si at nasjonale initiativ fra rammeplanen og Meld. St. 41 har blitt fulgt opp lokalt.

Ut fra den endelige Kvalitetsplanen skal hver enkelt barnehage lage en egen lokal plan som også skal være en del av barnehagens årsplan. I utformingen av denne lokale kvalitetsplanen var det hensiktsmessig at den skulle være kortfattet og ikke for utfyllende for all virksomheten i barnehagen. Hensikten med å anbefale en ikke for utfyllende lokal kvalitetsplan har vært å gi rom for lokale tilpasninger. Dette arbeidet skal gjøres i samarbeid med barnehagens samarbeidsutvalg, bestående av foreldrerepresentanter fra barnehagen, og dermed skal både barn og foresatte bli involvert. Lokale mål og tiltak skulle utformes i alle barnehager innenfor de tre utviklingsområdene i Kvalitetsplanen. Et av målene for dette utviklingsarbeidet er at faktiske endringer av praksis i den enkelte barnehage finner sted.

I Kvalitetsplanen foreslås det at barnehagene etablerer kontakt med eksterne samarbeidsinstanser som Nordnorsk Vitensenter, Senter for IKT i utdanningen og universitetet for å drive med utviklingsarbeid og for å få øke sin kompetanse. Kvalitetsplanen blir sett på som et utviklingsarbeid, og verdsettende ledelse blir trukket frem som spesielt viktig for å lykkes i dette arbeidet.

Enhetsledere og fagledere skal sørge for at føringene i den kommunale planen blir oversatt til lokale mål med tilhørende tiltak, mens barnehageeiers ansvar vil være å gi styringssignaler, være tilrettelegger og pådriver. Felles kommunale rutiner er barnehageeiers ansvar (Tromsø kommune, 2012, s. 7). I henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 4) har styrer og pedagogisk leder ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere barnehagens virksomhet. På bakgrunn av det som står om ledelse i Kvalitetsplanen og i Rammeplanen av 2011 tolker jeg det dithen at det er fagleder og pedagogisk leder som er ansvarlig for at ønsket praksis i barnehagene i Tromsø kommune blir gjennomført. Under hver av de tre fokusområdene i Kvalitetsplanen presenteres ulike indikatorer for god praksis. Det står videre at tegn på god praksis er at personalet skal ..., og barnehagen skal ..., og det er her jeg tolker det dithen at når personalet og barnehagen skal utføre visse oppgaver er det fagleder og pedagogisk leder som har ansvar for denne gjennomføringen.

Ifølge Kvalitetsplanen for Tromsø kommunes barnehage er fagleder ansvarlig for gjennomføringen av egenvurderingsarbeid i barnehagen. Kvalitetsplanen inneholder selvevalueringsskjema som er ment for intern bruk. To ganger i året anbefales det at enhetsleder går igjennom resultatet av selvevalueringen sammen med fagleder. I denne gjennomgangen skal det fokuseres på lærings- og utviklingsprosesser hos personalet (Tromsø kommune, 2012). På omentrent samme tidspunkt som Kvalitetsplanen skulle iverksettes, utarbeidet kommunen også en kompetanseplan for sitt personale (Tromsø kommune, 2013-2016). Hensikten med denne var at personalet skulle styrkes til å nå de målene man hadde satt seg i Kvalitetsplanen. I kjølvannet av denne kommunale prioriteringen kom det kompetanseplan for fremtidens barnehage i 2013, denne planen er i ettertid blitt revidert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser man at både lokale og nasjonale krefter arbeider med å heve kompetansen hos barnehagepersonalet.

4.3 Nye interne og eksterne styringsdokumenter utgitt etter empiriinnhenting til denne avhandlingen

Nye eksterne styringsdokumenter utgitt, eller revisjoner gjennomført etter at jeg innhentet empiri i barnehagesektoren i Tromsø kommunes barnehager er rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005a).

Tromsø kommune har som nevnt innledningsvis også fått utarbeidet en ny revidert kvalitetsplan (Tromsø kommune, 2017) som er gjeldende for både kommunale og private barnehager i Tromsø kommune. I den nye reviderte Kvalitetsplanen er navnet endret til å nå hete Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø kommune 2017-2020. I utarbeidelsen av denne nye Kvalitetsutviklingsplanen har det vært representanter både fra private og fra kommunale barnehager. Jeg vil nå diskutere hvilken påvirkning disse to nye styringsdokumentene kunne ha hatt for mitt empirigrunnlag om de hadde vært gjeldene da jeg gjorde mine undersøkelser. Grunnen for at jeg har valgt å gjøre det er å vise at mitt empiriske materiale fortsatt er relevant etter at nye styringsdokumentene har kommet.

Jeg mener at den nye rammeplanen er et tydeligere styringsdokument for en barnehagleder å forholde seg til enn det den forrige rammeplanen. En av årsakene til at jeg kan påstå dette er en større tydelighet rundt rolleavklaringer i dag sammenlignet med tidligere. I den nye rammeplanen er det et helt kapittel som tar for seg hvilket ansvar og hvilke roller barnehageeier, styrer og pedagogiske ledere har. Ved å vise til den nye rammeplanen kan barnehagelederen stille bestemte krav til sitt personale. Her står det under hvert fokusområde at personalet *skal*. Ved at rammeplanen bruker begrepet *skal* i stor grad kan bidra til at barnehageledere kan tydeliggjøre ovenfor sine ansatte at dette er en pålagt oppgave, som det er min jobb å påse at blir gjort. På den annen side kan det at barnehagen *skal* og at personalet *skal*, føre til at frihetsgradene til barnehagelederen blir færre når de skal iverksette og implementere den nye rammeplanen. Det kan bli vanskelig å finne ut hva en skal fokusere på i årsplanarbeidet fordi det er mye i den nye rammeplanen som er pålagt. Rammeplanens hensikt med å bruke begrepet *skal* er et generisk ønske om høy kvalitet i alle barnehagene i Norge.

Den reviderte Kvalitetsutviklingsplanen for barnehagene i Tromsø kommune gjelder som sagt både for kommunale og private barnehager i Tromsø kommune sine barnehager. Kommunale barnehager er pålagt å følge planen, mens de private barnehagene har den som et veiledende dokument som de oppfordres til å følge. For mine informanter som da empiriinnhenting ble gjennomført var ansatt i Tromsø kommune sine barnehager, vil dette si at de har fått flere samarbeidspartnere enn før. Dette kan skape både fordeler og ulemper. Fordelene kan være at de får inspirasjon fra de private barnehagene som de ikke hadde tilgang på før, siden de nå

foreligger likt internt styringsdokument. Fordelen med at nå også de private barnehagene har tilgang til samme lokale styringsdokument som de kommunale barnehagene, er at man lettere kan få til samarbeid på tvers av private og kommunale barnehager. De har nå mulighet til å jobbe utfra en felles plattform, og dette kan gjøre det lettere for barnehagepersonalet å samarbeide eksempelvis om felles kurs. I tillegg kan det være lettere og mer betryggende for brukere av denne tjenesten å vite at alle barnehagene i kommunen har en felles plattform med tanke på den kvaliteten barnehagene ønsker å jobbe mot.

Målet for den nye Kvalitetsutviklingsplanen er videreført fra forrige Kvalitetsplan, og lyder som følger: «Barnehagene i Tromsø skal kjennetegnes ved å være framtidsrettete, rause og inkluderende og skal skape et best mulig grunnlag for barns videre utvikling» (Tromsø kommune, 2017, s. 4). Som en følge av en slik kontinuitet over flere år kan det være at flere barnehager lykkes med å nå, eller å være tett opp mot det som er målområde enn hvis det blir helt nye mål å jobbe etter når Kvalitetsplanen revideres hvert fjerde år.

Det er et felles utviklingsmål for barnehagene i Tromsø kommune som omhandler det å være sammen om en fremtidsrettet barnehage. Innenfor det å være en fremtidsrettet barnehage er det ulike måter man kan jobbe for å nå målene og være en lærende barnehage. Områdene som man kan jobbe med for å nå målene er ulike tilnærminger som pedagogisk ledelse, pedagogisk relasjonskompetanse, mangfold og inkludering og omsorg- og læringsmiljø.

Det som er nytt innen vurdering av barnehageansattes arbeid fra den gamle til den reviderte Kvalitetsplanen er at den gamle inneholdt et skjema for egenvurdering, mens i den nye er det fjernet. Det står ingen begrunnelse for denne endringen, slik at jeg antar at selvevalueringsskjemaet ikke har fungert etter dens hensikt. Jeg kontaktet en av mine informanter hvor jeg spurte hvorfor den var blitt fjernet. Vedkommende hadde ingen forklaring utover at de nå brukte ståstedsanalysen som Utdanningsdirektoratet hadde utarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Språk og språkarbeid er et av utviklingsmålene eller fokusområdene som barnehagene er pålagt å ha iht. den reviderte kvalitetsutviklingsplanen. Barnehagene skal i tillegg velge seg ett eller flere områder innenfor grunnpilarene i barnehagepedagogikken. De områdene som barnehageeier forventer at man jobber systematisk med over tid er: omsorg, lek, læring,

danning, sosial og emosjonell kompetanse, utforskning og undring, god helsemessig utvikling. Selv om man velger et av områdene, kan man ikke velge å utelukke de andre områdene. Man skal bare velge hvor man vil legge hovedfokuset for å få klare å lykkes.

Ståstedsanalyser, brukerundersøkelser og egne evalueringer skal være med på å legge føringer for hvilke utviklingsområder som det skal fokuseres i barnehagen. Den nye Kvalitetsutviklingsplanen er dermed lik den gamle Kvalitetsplanen ved at den ber barnehagene om å velge et lokalt fokus som nedfelles i barnehagens årsplan. I denne lokale planen skal det nå være målsettinger og milepæls-/aktivitetsplaner. For å nå målsettingen må hver enkelt barnehage bli enige om hvordan de skal jobbe med pedagogisk ledelse, pedagogisk relasjonskompetanse, omsorg- og læringsmiljø og mangfold og inkludering.

Det som er annerledes er at i den nye planen står det at barnehagen bør utarbeide progresjonsplaner. Disse progresjonsplanen bør innbefatte at barn opplever en positiv forflytning fra et mestringsnivå til det neste, som igjen innebærer utvikling av såkalte standarder i form av kjennetegn på måloppnåelse.

Hva angår barnehageansattes kompetanseutvikling, finner man mer om dette i barnehagens formål og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, jf. §§ 1,2 og 3 i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005a) (Se også Kunnskapsdepartementet (2012-2013) angående kompetanse for fremtidens barnehage).

5 Design og metode

5.1 Design

Design av et forskningsprosjekt har stor betydning for hva som kan belyses i etterkant. Planleggingen forutsetter en rekke beslutninger som valg av metode for empiriinnhenting og vurdering av hvor mange informanter jeg trenger for å kunne svare på den overordnede problemstillingen og mine tre underordnede forskningsspørsmål. Designet er dermed med på å ramme inn de mulighetene som jeg har for å kunne bidra med empirisk kunnskap til forskningsfeltet, samtidig som det er med på å avgrense saksfeltet jeg ønsker å belyse. Valgene som inngår i et forskningsdesign relaterer seg til ulike komponenter, som: prosjektets formål, teoretiske innfallsvinkler, problemstilling, forskningsspørsmål, vurdering av hvor mange informanter man trenger, metode, fremgangsmåte for analysen, beskrivelser av funn og drøfting. Som i all annen forskning må hensyn til validitet og reliabilitet tas. Det er viktig at alle disse komponentene passer sammen og harmonerer med hverandre jf. Maxwell (2013).

5.2 Undersøkelsen

Undersøkelsen består av en pilotstudie og en hovedstudie. Pilotstudien gjennomførtes i forkant av hovedundersøkelsen for å teste ut metoden, og for at den deretter skal kunne justeres og gjennomføres best mulig. Resultatene fra pilotundersøkelsen inngår ikke i analysearbeidet som presenteres. Hovedundersøkelsen består av 17 kvalitative ustrukturerte intervju (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015) av barnehageledere på tre ulike ledernivå i Tromsø kommunes barnehager. I forkant av denne undersøkelsen ble det gjennomført en pilotundersøkelse (se vedlegg 1) med en-til-en intervjuer med én enhetsleder og tre fagledere hvor hensikten var å beskrive prosjektet de hadde vært en del av. Disse intervjuene hadde derfor et deskriptivt utgangspunkt (Kvale m.fl., 2015). Intervjuguiden, som finnes i avhandlingens vedlegg (se vedlegg 2 og 3), bestod av åpne tematiske spørsmålstillinger.

Tabell 5 illustrerer fordelingen i utvalget mellom disse to undersøkelsene. Det empiriske materialet i hovedundersøkelsen bestod av en-til-en intervju med fire enhetsledere (B, E, F,

G), syv fagledere fordelt på fire enheter (1, 2, 3, 4, 5, 6 & 7) og seks pedagogiske ledere fordelt på tre enheter (1, 2, 3, 4, 6, 7).

Pilotundersøkelsen		Hovedundersøkelsen			
4 informanter		17 informanter			
1 enhetsleder		4 enhetsledere			
Enhet B		Enhet B	Enhet E	Enhet F	Enhet G
3 fagledere		7 fagledere			
2 enhet B	1 enhet A	3 enhet A	2 enhet B	1 enhet C	1 enhet D
		6 pedagogiske ledere			
		3 enhet A	2 enhet B	1 enhet C	

Tabell 5 Fordelingen av informanter mellom pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen

5.2.1 Utvalg

Enheter ble valgt strategisk utfra hvem jeg antok kunne bidra med relevant kunnskap innenfor temaet jeg ønsket å undersøke. Strategien i innledende fase gikk ut på å rekruttere informanter fra alle enhetene på tre ledernivå. Denne strategien lykkes jeg bare delvis med, fordi flere ledere som jeg kontaktet sa nei til deltagelse i studien. Utvalget baserer seg derfor delvis på et tilgjengelighetsutvalg, jf. Thagaard (2009). Alle informantene i materialet var ansatt i kommunale barnehager i Tromsø kommune, med barnehagelærerutdanning som et minstekrav da undersøkelsen fant sted. Empiriinnhenting i forbindelse med pilotstudien ble gjennomført våren 2013, mens hovedundersøkelsen ble gjort i løpet av 2014-2015. Jeg valgte å gjennomføre en pilotundersøkelse fordi jeg ville undersøke hvilke endringer barnehagelederne i sektoren var mest opptatte av. Analysen fra pilot-undersøkelsen viste at den endringen informantene var mest opptatte av, var implementering av Kvalitetsplanen. På bakgrunn av denne interessen ble spørsmålstillingene i intervjuguiden i hovedundersøkelsen rettet inn mot å finne mer ut av dette utviklingsarbeidet i kommunen. Grunnlaget for at jeg valgte å se nærmere på nettopp denne endringen og ikke andre endringer eller utviklingsarbeid som de nevnte, var fordi de hadde mer å snakke om omkring dette kvalitetsutviklingsarbeidet i forhold til andre. Jeg tenkte at å fokusere på de var opptatte av ville gi meg fyldige beskrivelser på de spørsmålene jeg kom til å stille om temaet.

I forhold til forskningsetikk er retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) etterfulgt i denne studien. De

forskningsetiske hensyn som jeg har måttet ta stilling til i dette avhandlingsarbeidet, kommer til å bli behandlet avslutningsvis i dette kapittelet.

5.2.2 Forskerens rolle

Man kan på en måte si at jeg er en forsker i egen kultur, samtidig som jeg har en viss avstand til feltet jeg undersøker. Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 2005, og har arbeidet til sammen tre år som pedagogisk veileder i barnehagesektoren. Som innehaver av en hel stilling fordelt på to ulike familiebarnehager, var jeg den eneste av de ansatte på de to ulike barnehagene med formell pedagogisk høyere utdanning. Jeg fungerte dermed som leder for all pedagogisk virksomhet i begge disse barnehagene.

Da jeg startet på den ene av disse arbeidsplassene i 2005, ble ny Rammeplan for barnehagen lansert. Jeg var da med på å lede implementeringsarbeidet av den nye rammeplanen. Gjennom dette arbeidet fikk jeg innblikk i hvordan slike prosesser kan foregå, med muligheter og utfordringer. I skrivende stund (høsten 2019) er det syv år siden jeg sist var leder i en barnehage. Derfor kan det sikkert diskuteres hvor innforstått jeg er med den kulturen jeg har forsket på. Jeg har med meg en forforståelse av hva det vil si å arbeide som barnehageleder innfor barnehagekonteksten. Dette gjelder spesielt for ledernivået pedagogisk leder, da denne stillingen ligner mest på den stillingen jeg hadde som pedagogisk veileder. Min forforståelse for konteksten beskrives av Paulgaard (1997) som en forutsetning for innsikt i forskningsfeltet, istedenfor for at denne forforståelsen blir sett på som en feilkilde for innsikt. På forhånd var jeg bevisst min forforståelse, og dette la grunnlaget for hvordan jeg skulle utforme intervjuguiden, hvordan jeg stilte spørsmål som jeg trodde jeg på forhånd visste svaret på. En forutsetning for å «ikke gå seg blind i eget felt» handler om at forskeren overvinnes sin subjektivitet, og innehar en analytisk distanse både i innhenting av empirimateriale og i analysen av det (Paulgaard, 1997). Jeg mener at jeg har klart å få en analytisk distanse til empirimateriale og innhenting av det uansett om min subjektivitet til feltet er der.

Som kvalitativ forsker må jeg ta mange valg i løpet av en forskningsprosess, helt fra start når prosjektbeskrivelsen skal utformes til jeg er i mål med selve avhandlingen. I avhandlingsarbeidet kan jeg betegne meg selv som et instrument. Bakgrunnen for dette

utsagnet begrunnes i at jeg har utarbeidet prosjektbeskrivelsen og intervjuguiden, har samlet inn alt datamateriale, transkribert det i etterkant og gjennomført analyser og drøftinger av det samme materiale. Å se på seg selv som et instrument skiller meg fra andre instrumenter fordi jeg er et menneske som har mulighet til å respondere på situasjoner og tilpasse innsamlingen av datamateriale til omstendighetene. Jeg kan oppklare uklarheter underveis og har muligheter til å justere intervjuguiden, slik at jeg får fulgt opp interessante momenter som oppstår med oppfølgingsspørsmål underveis i datainnsamlingen jf. Nilssen (2012).

Merriam (1998) hevder at det er tre egenskaper som er viktige når forskeren er sitt eget instrument, og det er toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. Å ha toleranse for ambivalens vil si å gi rom for at forskningsprosessen kan ta uante og uforutsette retninger. Forskeren må her være klar for å endre retning når mening og forståelse skal skapes utfra et tema eller fenomen. Å være sensitiv for meg i dette avhandlingsarbeidet har innebåret å lytte til det informantene har fortalt meg, og at jeg har vært oppmerksom på hvordan informantene har respondert i ulike deler av intervjuet. Er det samsvar mellom informantens kroppsspråket og det som blir sagt verbalt? Å være sensitiv vil også innebære mener jeg, å vite når man som forsker har fått tilstrekkelig data til å kunne svare på problemstillingen jf. det Kvale m.fl. (2015) sier om metningspunkt i innsamlingen av data.

Jeg har som kjent intervjuet 17 informanter innenfor tre leder-nivå i barnehagesektoren. Da jeg var i gang med de to-tre siste intervjuene merket jeg at metningen var nådd da det ikke fremkom nye momenter om det jeg ønsket å finne ut av. Det var det som avgjorde at datainnsamlingen kunne avsluttes. Å være sensitiv vil også innebære å vite når det kreves utdypninger eller når forskningen bør endre retning (Merriam, 1998). Det har vært viktig å gi oppfølgingsspørsmål der jeg har vært usikker på hva informantene sa eller mente om et tema. Også når informantene sier noe som er interessant stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få vite mer om det man spurte om. Det har vært viktig å omformulere spørsmålet slik at informantene forstod hva jeg spurte om der jeg så at de ikke svarte på det jeg ville vite. Hvordan jeg som forsker kan være med på å påvirke svarene som kommer i et intervju er noe jeg bør være ekstra bevisst på.

Forskerens kommunikative ferdigheter har mye å si i en intervjusituasjon siden meninger og forståelser skapes i relasjon til informantene (Merriam, 1998). Kommunikative ferdigheter kan være alt fra å komme i kontakt med potensielle informanter, å skape en god og trygg atmosfære i en intervjusituasjon, til å skape gode relasjoner med dem man skal intervjuer. Informantene i dette avhandlingsarbeidet fikk alltid velge hvor de ønsket å bli intervjuet, alle fikk vite noe på forhånd om prosjektet og hva de ville bli spurt om slik at de fikk muligheten til å forberede seg så godt som de ønsket, jf. informert samtykke som beskrives avslutningsvis i dette kapitlet.

Jeg kom i kontakt med informantene i hovedsak ved å ringe rundt til de ulike barnehagene og de ulike faglederne. I disse samtalene la jeg spesielt vekt på å fortelle hvor viktig deres bidrag ville være både for forskning generelt, barnehagesektoren og for samfunnet for øvrig. Det virker som om alle informantene følte seg som en viktig del av arbeidet. Underveis i intervjuene var det viktig å lytte, bruke humor der det ble naturlig, og stille de oppfølgingsspørsmålene som var nødvendige. Samtidig var det viktig å ikke gi for mye respons på det de svarte for å unngå at respondenten skulle tenke at han/hun svarte feil. Det å være bevisst eget kroppsspråk ble derfor viktig. I enkelte intervjusituasjoner så jeg at informantene tenkte veldig mye over et spørsmål. Jeg gav da informanten mer tid slik at de fikk mulighet til å tenke over spørsmålet før de svarte.

Kommunikative ferdigheter handler ifølge Merriam (1998) også om å fange opp non-verbal kommunikasjon, for eksempel når det var på tide å ta en pause. På to av intervjuene ble det nødvendig med små pauser, i det ene tilfellet ble vi avbrutt av en telefon der jeg sa at det var helt greit at hun svarte, mens i det andre intervjuet ble vi avbrutt av barn. Fordi jeg brukte lydopptaker, ble jeg friere til å kunne observere informantenes kroppsspråk, og til å finne ut av om jeg som forsker kunne ha opptrådt annerledes i intervjusituasjonene jf. Nilssen (2012). For eksempel så jeg på informanten når han/hun synes det var et spørsmål som var vanskelig å svare på, da forsøkte jeg å stille det på en litt annen, forenklet, måte.

5.3 Avhandlingens vitenskapsteoretiske posisjonering

Å utarbeide en lokal variant av Kvalitetsplanen kan forstås som en konstruktiv prosess hvor kunnskap skapes i en sosial sammenheng. Vitenskapsteoretisk er det derfor aktuelt å plassere min forskning i en sosialkonstruktivistisk kontekst jf. Røvik (2007); Weick (1976). I en del sammenhenger plasseres studier som anvender translasjonsteori under en variant av konstruktivistisk tenkning, jf. Saurugger (2013). Konstruksjonene foregår på flere plan. For det første konstruerer informantene sin praksis i arbeidet med planen. For det andre konstrueres der fortellinger om dette arbeidet i intervju situasjonen, og for det tredje vil jeg som forsker fortolke disse konstruksjonene.

I avhandlingen har jeg valgt å kombinere forskjellige typer kunnskapsteori (se kapittel 3) for å få innblikk i ulike sider av utviklingsarbeidet. Blant annet fordi jeg også har sett på styringsdokumentene barnehagelederne må forholde seg til, og ser på hvordan disse har påvirket praksisen til informantene vil jeg hevde å også favne om strukturelle forhold (jf. kritisk realistisk vitenskapsteoretisk tilnærming). Gjennom dette perspektivet favner jeg både det Hagen og Gudmundsen (2011, s. 463) kaller for strukturdimensjon, samtidig som jeg forsøker å forklare sosiale prosesser som formes utover strukturelle forhold.

Mitt ståsted med utgangspunkt i kritisk realisme muliggjør at jeg kan undersøke organisatoriske mekanismer som legger føringer for og preger praksis, og hvordan aktørene velger å forholde seg til disse strukturene og mekanismene (rammene) uten nødvendigvis å tenke over dem. Kritiske realister sier at strukturer og mekanismer vi ikke umiddelbart observerer og erfarer er likevel en del av virkeligheten (Bhaskar, 2008), og denne virkeligheten kan jeg kun få tilgang til gjennom et kritisk realistisk fortolkningsapparat (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 466).

Ifølge Scott (2016) vil en sosialkonstruktivist anta at sosiale objekter er sosialt konstruerte. Det er ifølge han et skille mellom moderat og en sterk sosialkonstruktivisme. En moderat sosialkonstruktivist vedkjenner at virkeligheten kan påvirkes av det den representerer, uten å være et eksakt speilbilde. Scott (2016) skriver videre at forskere som plasserer seg innenfor moderat sosialkonstruktivisme, anerkjenner at det finnes noe utenfor det som er sosialt konstruert. En sterk sosialkonstruktivist vil derimot si at det som blir representert er fiktivt

eller fabrikkert, og mener at det ikke finnes noen virkelighet utover det som konstrueres (min oversettelse av Scott (2016, s. 45)). Jeg vil på bakgrunn av dette påstå at en moderat sosialkonstruktivist er nærmest den virkelighetsforståelsen som en kritisk realist har selv om disse to tradisjonene har ulike syn på hvordan virkeligheten strukturerer aktørens erfaringer og forståelser. Buch-Hansen og Nielsen (2008, s. 85) hevder at: «kritisk realisme er en bestemt form for konstruktivism, men som skiller seg fra andre konstruktivismen ved at den bygger på en rikere eller mer inkluderende ontologi».

Kritisk realisme er mest forbundet med vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar fra og med 1975 gjennom hans verk *A realist theory of science* (Bhaskar, 2008). Denne vitenskapsteoretiske retningen ble presentert som et alternativ til et positivistisk vitenskapssyn (Bhaskar, 2008). Forfattere av andre avhandlinger (Nyhus, 2012; Skinningsrud, 2012; Skjelmo, 2007) har anvendt kritisk realisme når de har forsket på endringsprosesser og utvikling i skolen som i prinsippet ikke skiller seg fra mitt forskningsområde. I mitt tilfelle vil jeg kombinere en moderat sosialkonstruktivistisk forståelse av måten barnehagelederne erfarer og går frem på i sin sosiale omgang med de ansatte, med en kritisk-realistisk tilnærming for å forstå de strukturerende forhold som preger utviklingsarbeidet. Det er i drøftingskapittelet, i siste del at disse strukturerende forhold blir trukket inn i analysen. Siden den konstruktivistiske teorien allerede er beskrevet og inngår som sentrale deler i analysekapitlene, vil jeg i det følgende legge vekt på den kritisk-realistiske vinklingen. Denne mener jeg er avgjørende for å avklare grunnleggende forhold som er avgjørende for kvalitetsutviklingen i barnehagen.

5.3.1 Dimensjoner for vitenskap

To sentrale begreper i vitenskapsteori er ontologi og epistemologi. Hva som eksisterer i verden og hvordan denne eksistensen er, betegnes som ontologi. «Epistemologi er teori om viden, altså erkjennelsesteori, og handler om, hvad vi kan vite om verden og hvordan» (Buch-Hansen & Nielsen, 2008, s. 12). I ontologien diskuteres det om virkeligheten kan eksistere uavhengig av mennesket. Ett av kjernepunktene i kritisk realisme er at virkeligheten eksisterer uavhengig av menneskers eksistens, og om man setter mennesket i sentrum for alt slik empiriske realiteter gjør, begår man en epistemologisk feilslutning (Bhaskar, 2008). I følge Bhaskar (2008) begår man på den andre siden den ontologiske feilslutning om man reduserer spørsmål om viten til spørsmål om væren. Den kunnskapen jeg genererer utfra min empiri vil således ikke være en

absolutt viten. Det vil alltid være en mulighet for at allerede frembragt viten erstattes eller underbygges med ny viten, derfor er all viten feilbarlig.

Kritiske realister skiller mellom to dimensjoner av vitenskap; den transitive og den intransitive. Den transitive dimensjonen, som ovenfor er omtalt som epistemologi, er vitenskapens råmaterialer og består av etablerte fakta, teorier, paradigmer, modeller, metoder og teknikker og lignende som vi til nå har frembragt (Bhaskar, 2008). Den andre dimensjonen av vitenskap er ifølge Bhaskar (2008) den intransitive dimensjonen, ovenfor omtalt som ontologi, handler om de virkelige objektene som vi har til formål å genere viten om. Disse objektene eksisterer uavhengig av vår viten om dem (Bhaskar, 2008). For eksempel så vil ledelse eksistere uansett hvor mye kunnskaper vi generer om dette fenomenet. Fordi hele virkeligheten ikke umiddelbart kan erfares, blir den intransitive dimensjonen sett på som dyp (Bhaskar, 2008).

I samfunnsvitenskapen består arbeidet av begrepsklargjøringer og drøftinger av teorier, mens innenfor naturvitenskapen vektlegges presise målinger og kontrollerte eksperimenter. I samfunnsvitenskapen har man fokus på kriser, overgangsfaser og ekstreme situasjoner og man kan analysere hvilke tendenser som er rådende i ett undersøkelsesområde (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). I følge Bhaskar (1998) bør samfunnsvitenskapen produsere samfunnskritikk som kan medvirke til å skape et bedre samfunn ved å gjenkjenne viten om strukturer som kan være undertrykkende og urettferdige. Et av målene for prosjektet er å frembringe kunnskap om hvilke tendenser som er rådende på godt og vondt når ledere på ulike nivå i barnehagesektoren må igjennom en rekke endringer.

Kritiske realismens ontologi innebærer at virkeligheten er: nivådelt (domeneteori), differensiert (ulike nivåer med ulike tendenser, mekanismer og egenskaper) og at man befinner seg i et åpent system med de påvirkningene man utsettes for der (Bhaskar, 2008)

5.3.2 Domener for virkeligheten

Bhaskar (2008, s. 13) skiller mellom tre domener for virkeligheten, det empiriske, det faktiske og det virkelige som illustrert i tabellen nedenfor:

	Det virkelige domenet	Det faktiske domenet	Det empiriske domenet
Mekanismer	X		
Begivenheter	X	X	
Erfaringer	X	X	X

Tabell 6 Tre domener for virkeligheten

Det empiriske domenet handler om de erfaringer som man gjør seg innenfor for eksempel en organisasjon. Det faktiske domenet handler om de begivenhetene og erfaringene som mekanismene på det virkelige domenet har utløst. På det virkelige domenet oppstår det som ikke lar seg observere og erfare, slik som mekanismer, strukturer og prosesser som jeg har nevnt ovenfor. Strukturer og mekanismer forårsaker begivenheter på det faktiske domenet. Man kan dermed si at kritiske realister hevder at virkeligheten består av mer enn det du kan oppleve, observere og erfare, og på bakgrunn av dette, sees det virkelige domenet på som dypt (Bhaskar, 2008). Empiriske realister opererer med et flatt verdensbilde fordi de kun forholder seg til det som kan erfares og observeres på det empiriske domenet og alle fenomener som eksisterer på det faktiske domenet. Deres flate verdensbilde gir ikke tilgang til å studere de strukturene og mekanismene på det virkelige domene, slik som kritiske realister har muligheten til (Bhaskar, 2008). Forskere som anvender en kritisk realistisk tankegang ser på vitenskapen som et sosial produkt, utviklet av menneskers aktiviteter i sosiale sammenhenger. I tillegg ser kritiske realister utover det vi faktisk kan erfare og observere, som altså befinner seg på det virkelige domenet (Bhaskar, 2008). En viktig huskeregel innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen er at så lenge noe har effekt, så er det virkelig ifølge Bhaskar (2008).

Kritiske realister er tilhengere av en antireduksjonistisk teori, og det innebærer at virkeligheten kan bestå av både kjemiske, biologiske og sosiale tendenser og mekanismer (Bhaskar, 1998, 2008). For meg vil det derfor ikke være nok å bare se på bare det sosialt konstruerte for å

forklare fenomenet jeg undersøker i denne avhandlingen. I tillegg til det sosialt konstruerte studerer jeg strukturer og mekanismer som ligger til grunn for sosiale fenomener. Påvirkningskraften aktørene innenfor barnehagesektoren kan være med å videreutvikle allerede eksisterende strukturer eller innføring av helt nye strukturer.

Fordi kritisk realisme er en metateori, gir den meg mulighet til å vurdere hva som kan være en god teori, og hva som kan være en mindre god teori. Det kan jeg gjøre ved å se hvilken teori som på et rasjonelt grunnlag forklarer et gitt fenomen på best mulig måte. Den teorien som kan forklare flere fenomen samtidig, er bedre enn en teori som kun kan forklare et fenomen (Bhaskar & Danermark, 2006).

5.3.3 Aktør - struktur dualismen

Archer (1995, s. 192) betegner seg som en sosial realist, på tross av at hun er enig i det grunnleggende innenfor kritisk realisme. Archer (1995, s. 159) kommer med et metodologisk bidrag der en ser aktøren i en strukturell kontekst, noe hun sier er vanlig innenfor kritisk realisme. I Archer (1995, s. 79) aktør-struktur teori innebærer at man over tid fokuserer på samspillet mellom aktører og strukturer. Teorien er en meta-teori, og videreutvikling av Bhaskar (2008) Transformational Model of Social Activity (TMSA modell) der aktører og strukturer påvirker hverandre gjensidig (Archer, 1995, s. 136-137). Tidligere har man forstått forholdet mellom individ og samfunn gjennom Webers metodologisk individualisme og Durkheims metodologisk kollektivism (Bhaskar, 1998, s. 25-44; 2008, s. 31), som enten setter individet i sentrum for alt som skjer i samfunnet eller så setter de samfunnet i sentrum for alt som skjer med individet. Disse to nevnte modellene til Archer og Bhaskar hjelper oss til å se individet og samfunnet i samspill med hverandre. Emergens er grunnleggende både for Archer og Bhaskar til å forstå forholdet mellom individ og samfunn. Emergens betyr at fenomener på det virkelige nivå, ikke kan redusere til strukturer og mekanismer selv om disse strukturene og mekanismene er en forutsetning for fenomenets eksistens (jf. Bhaskar (1998)). Ifølge Archer (1995) er det viktig å tenke på at strukturen var der før menneskene, men menneskene kan være med på å opprette, forandre og videreføre de strukturene som allerede er der. Det er viktig å vite at strukturer legger føringer for de handlingene som aktører utfører. Samtidig er det slik at strukturen som lederne i barnehagesektoren forholder seg til ikke kan eksistere på egenhånd; de er avhengig av aktører for å kunne transformeres eller reproduseres, jf. Bhaskar (1998).

Archer bruker begrepet morfogenese om fremvekst av sosial struktur, og deler det inn i historiske forløp som virker inn og på hverandre over tid. Strukturen er med på å forme handlingen (e) som kan bidra til å endre strukturen, og strukturen kan også gjøre at handlinger i ettertid endres. Sosial struktur kan ifølge henne deles inn i sykluser, bestående av tre faser, jf. Archer (1995, s. 76), se figur nedenfor. De tre fasene er: strukturelle betingelser, interaksjon og strukturell endring (morfogenese).

1) Structure

T¹

2) Interaction

T²

T³

3) Structural elaboration

T⁴

Figur 7 Morfogenetiske modell

- 1) Strukturelle betingelser er noe aktører kan møte på i eksisterende strukturer, disse kan være økonomiske rammer, ansatte på jobb, styringsdokumenter, organisasjonsstrukturer og lignede. Disse strukturene kommer av menneskelige aktiviteter, og strukturene eksisterer kun gjennom disse menneskelige aktivitetene (jf. Buch-Hansen og Nielsen (2008, s. 50-51) oversettelse av Archer (1995, s. 196).
- 2) Sosial interaksjon handler om at aktøren befinner seg i en struktur, og de aktivitetene som man gjør ved T₂ vil avhenge av de strukturelle betingelsene man må forholde seg til, selv om disse betingelsene ikke er avgjørende. Strukturen anses, som de rammene en må forholde seg til, var allerede bestemt før en aktør tiltrådte stillingen sin i en bestemt organisasjon. Aktørene som samarbeider innenfor den eksisterende strukturen kan påvirke hverandre og strukturen de er en del av, og denne påvirkningen befinner seg i tidsrommet mellom T₂ og T₃ (jf. Archer (1995, s. 78-79)).
- 3) Strukturell utvikling i den konteksten som aktivitetene finner sted, skjer i en sosial interaksjon. Etablerte strukturer kan utvikles eller omformes av aktører slik at de

strukturelle betingelsene endres. Om de strukturelle betingelsene blir forandret, starter en ny syklus der T_4 blir den nye T_1 . Den påvirkningskraften som aktørene har innenfor en struktur kan føre til at ny struktur utvikles, nåværende struktur videreutvikles eller at en gammel struktur gjeninnføres (jf. Buch-Hansen og Nielsen (2008) oversettelse av Archer (1995, s. 97); Bhaskar (2009a)).

5.3.4 Oppsummering – vitenskapsteoretisk ståsted og metodologisk teori

Den sosial-realistiske tilnærmingen er fruktbar for å analysere og forstå hvordan aktørene forstår iverksettingen av det kommunale utviklingsarbeidet som de bidrar til. Ved å referere til Røvik (2007); Røvik m.fl. (2014) som tilhører en konstruktivistisk tradisjon, vil de bærende ideene, aktørens kompetanse og måten ideene oversettes på stå i fokus for analysen. Jeg valgt å kombinere den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen med kritisk-realisme. Dette gjør jeg ved å drøfte et underliggende nivå som gir tilgang til å forstå hva aktørene «ikke ser» umiddelbart, og som angår strukturer og mekanismer som riktignok er foranderlige, men som forutsetter nærmere analyser for å gjøres kjent og bli til gjenstand for endring.

En kritisk realistisk vitenskapsteoretisk tilnærming gir meg mulighet til å studere hvilke underliggende strukturer og mekanismer som legger føringer for barnehagelederes praksis. Disse kan blant annet kobles til styringsdokumentene som er gjelder for barnehagen. Kvalitative forskningsintervju belyser hvordan Kvalitetsplanen som gjøres til gjenstand for barnehageledelse i endring. Det som jeg kan observere og erfare, kan sies å være en konsekvens av de underliggende strukturer og mekanismer som befinner seg på det virkelige domene for virkeligheten (Bhaskar, 2008), men som ikke er umiddelbart kjent for informantene. Denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen forutsetter derfor at man gjør undersøkelser om aktører og systemer som mer eller mindre bevisst blir utsatt for påvirkninger fra omgivelsene (Bhaskar, 2008).

5.4 Analyse

Etter tillatelse fra mine informanter brukte jeg båndopptaker under intervjuene. Disse opptakene gjorde at jeg i analysearbeidet kunne høre intervjuene flere ganger, noe som har vært

en styrke for validiteten i analysearbeidet. De 20 intervjuene som er gjennomført i både pilotundersøkelsen (tre) og hovedundersøkelsen (17) har blitt transkribert ordrett fra muntlig til skriftlig form, og en sann verbatim transkripsjon ble gjennomført. I denne formen for transkripsjon er alle lyder og ikke verbal kommunikasjon tatt med fordi jeg da fikk muligheten til å fange opp for eksempel informantens ironi eller begeistring i stemmen ovenfor et tema eller spørsmål. Eksempelvis så ble latter satt i parentes hvis et utsagn ble etterfulgt av latter. Å transkribere lydfilene har også vært med på å styrke validiteten i studien på samme måte som jeg argumenterte for ovenfor. De ferdige transkripsjonene fra hovedundersøkelsen ble lastet opp i analyseprogrammet NVivo.

I analysen er det vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg så etter mønstre som fremkom i datamaterialet når jeg dannet noen av analysekategoriene, og dette kan kjennetegnes som en induktiv analyse tilnærming. På samme tid som jeg gjorde det ble en deskriptiv analysetilgang anvendt, der forhåndsdefinert teoretisk rammeverk dannet premissene for analysekategoriene jeg valgte. Når man veksler mellom disse to tilnærmingene til å danne analysekategorier, kan analysearbeidet beskrives som en abduktiv analysetilgang (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 11). Denne analyse tilnærmingen gjør det mulig å holde en form for dialog mellom teori og data, der empirien er med på å bestemme hvilken teoretisk inngang som er mest hensiktsmessig når du skal drøfte empirien.

I dette avsnittet vil jeg presentere de analytiske avveielene som er gjort i forbindelse med analyseprosessen av kvalitative intervju. Analysen av mine kvalitative data startet med det første intervjuet og varte gjennom hele datainnsamlingsprosessen (Postholm, 2010). For å forklare hva jeg har gjort, har jeg støttet meg til det Kvale m.fl. (2015) beskriver som seks trinn i en analyseprosess. I første trinn beskriver informantene sine opplevelser av det jeg har spurt om. En fortolkning og forklaring skjer her både fra intervjuerens og informantens side, for eksempel ved at jeg stiller oppfølgingsspørsmål for å undersøke om jeg har oppfattet svaret fra informanten korrekt. Neste trinn er når intervjupersonen oppdager nye forhold og ser nye betydninger i løpet av intervjusituasjonen, hvilket skjedde enkelte tilfeller. Enkelt snakket om hvordan de kunne endre praksis for å gjøre en bedre jobb. De ble bevisst noen av sine utfordringer gjennom spørsmålene som ble stilt underveis i intervjuet. Tredje trinn i analyseprosessen var å fortette og fortolke det informantene sa i løpet av intervjuet. Her ble

mine informanter bedt om å bekrefte eller avkrefte min fortolkning av det de hadde sagt. Etter hver intervjurunde spilte jeg av alle lydfile og transkriberte dem så raskt som mulig etterpå. Denne strategien valgte jeg fordi jeg da hadde intervjuet friskt i minne, og lettere kunne huske den non-verbale kommunikasjonen. Med denne fremgangsmåten ble det enklere å oppsummere essensen av analysen fra intervjuene. Etter de første intervjurundene valgte jeg å spørre mer presist omkring ulike spørsmål fordi jeg erfarte at det var nødvendig. Neste steg i analyseprosessen var å tolke og analysere det transkriberte intervjuet etter utvalgte kategorier. I følge Kvale bør intervjupersonene på dette tidspunktet få mulighet til å svare på og utdype forskerens fortolkninger. Jeg lot ikke intervjupersonene svare på mine fortolkninger da jeg vurderte at jeg hadde fått gode svar i løpet av intervjuene, og jeg hadde underveis stilt tilstrekkelig mange oppfølgingsspørsmål (jf. Kvale m.fl. (2015)). Videre ville jeg unngå at aktørene etterrasjonaliserte sine svar dersom de fikk mulighet til å kommentere analysen.

5.4.1 Analyse i NVivo

Mine 17 transkriberte intervju gav meg i underkant av 300 sider transkripter, dette ble så lastet opp i dataprogrammet NVivo. Da jeg gjennomførte pilotstudien var jeg ikke kommet i gang med NVivo, derfor er cirka 50 sider transkripter herifra ikke blitt analysert via dataprogrammet. Jeg har benyttet meg av selvvalgte noder, eller kategorier som det også kan betegnes som, som jeg analyserte mine data utfra. Jeg konstruerte et antall kategorier med både deduktiv og induktiv inngang. For de av kategoriene hadde induktiv inngang, var det datamaterialet som bestemte kategoriene.

Kategoriene som ble mest brukt i analysen, hadde en deduktiv inngang der de var bestemt på forhånd gjennom et teoretisk rammeverk. Eksempler på disse deduktive kategoriene er: oversettelsesmodus med underkategorier som radikalt modus, modifierende modus og reproduserende modus. Disse kategoriene er hentet fra Røvik (2007, 2016); Røvik m.fl. (2014) sitt teoretiske rammeverk. Alt det mine informanter snakket om hva angår oversettelsesmodus ble her markert i teksten og lagt inn under de kategoriene jeg mente de hørte hjemme i. Samtidig som jeg gjorde disse analysene i NVivo hadde jeg laget meg et stort A3 ark med oversikt over teorien om oversettelsesmodus slik at jeg lett kunne se hva i intervjuene som hørte til hvilken kategori, og som deretter kunne markeres med riktig farge i NVivo. Disse A3 arkene med teori lå ved siden av datamaskinen mens jeg analyserte

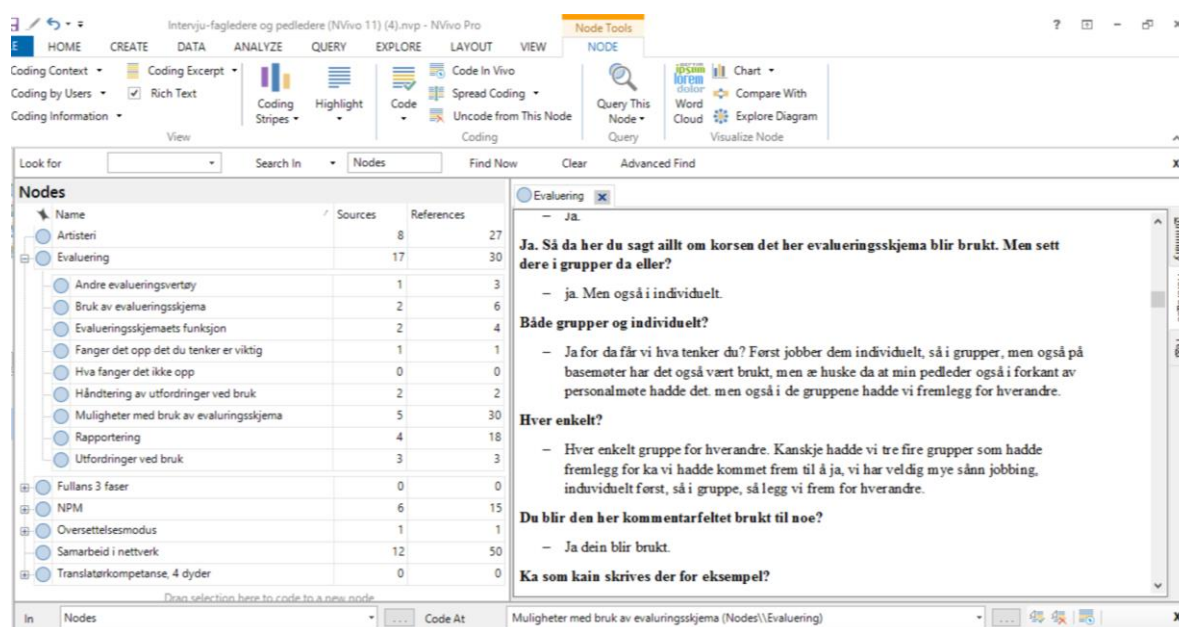
empirien. Hver setning i intervjuene ble gransket for spor etter de tre oversettelsesmodus-kategoriene. Bakgrunnen for å velge nettopp disse tre forhåndsdefinerte teoretiske nodene å analysere etter, var at jeg mente at det ville best bidra til å gi meg svar ett av mine forskningsspørsmål.

Den samme fremgangsmåten ble benyttet da jeg kategoriserte intervjuutskriftene ved å bruke en annen teori, som ikke var forhåndsdefinert, men som tok form ut fra hva informantene selv snakket om, som for eksempel verdsettende ledelse. Jeg gjennomgikk alle transkriptene på nytt for å få et bilde av datamaterialet gjennom et annet teoretisk rammeverk. Denne gangen benyttet jeg, nye kategorier, som var basert på en teori som er skrevet for å utvikle praksisfeltet. Det var datamaterialet som gav meg pekepinn på at verdsettende ledelse var noe jeg burde systematisere analysen etter. Denne teorien tar ikke høyde for de underliggende strukturene og betingelsene til Bhaskar (2008), noe som meg nok et argumentasjon for å benytte kritisk realisme til å fange opp fenomenet.

Da den deduktive analysen av kategoriene var gjennomført for de 17 intervjuene, var transkriptene blitt redusert fra i underkant av 300 sider til 30 sider transkripter. Neste fase var å kopiere alt mine informanter hadde sagt vedrørende de tre kategoriene fra NVivo, til et nytt Word dokument. Jeg startet deretter med å lese igjennom alt som informantene hadde fortalt om oversettelsesmodus: radikalt, modifierende og reproduserende. Hva var det mine informanter hadde sagt om oversettelse av ideer om kvalitetsutvikling? Å komme fram til svaret på dette spørsmålet, utgjorde mitt neste steg i analysearbeidet. Jeg tilstrebet for å få frem essensen i det mine informanter hadde sagt om temaet. Til slutt endte jeg opp med fem sider med stikkord som jeg systematiserte i henhold til kategoriene. I denne delen av analysen gikk jeg over til en induktiv tilnærming til analysearbeidet fordi jeg lot empirien få bestemme hvilke kategorier som var dominerende. Bilder og fortellinger om utviklingsarbeidet som viste seg i empirien ble omgjort til undertemaer relatert til: styringsdokumenter, begrepsavklaringer, «gammelt nytt», ståstedsanalyse, kontekstualisering og lokale planer. Disse temaene som jeg gikk nærmere inn på, betraktet jeg som uttrykk for en helhetlig prosess for hva en translatør gjør eller vektlegger når han/hun oversetter. Alt som skjer i konstruksjonen av virkelighetsbilder som forskeren skaper i møtet med materialet, er en frem- og tilbakeprosess mellom de ulike kategoriene nevnt ovenfor og underliggende temaer.

Innenfor mange av kategoriene eller stegene har jeg også trukket frem sitater fra intervjuene som eksemplifiserer og dokumenterer hvordan aktørene erfarte utviklingsarbeidet. Dette gjorde jeg for å styrke troverdigheten om de funnene jeg velger å trekke frem. For å finne sitatene var jeg nødt til å gå tilbake til transkriptene som var lastet opp og kodet innenfor ulike noder i analyseprogrammet NVivo. Ved å se på likheter og ulikheter i det informantene sa, viser jeg til og drøfter ulike spenninger i materialet.

Innenfor det som omhandlet selvevaluering i avhandlingen hadde jeg egne spørsmål i intervjuguiden med spørsmål til infomantene om temaet. Jeg har her valgt en litt annen fremgangsmåte når jeg skulle i gang med analyse-arbeidet. Figur 8 illustrerer hvordan analysen i NVivo ble gjennomført.



Figur 8 Illustrasjonsbilde i NVivo av kategorien selvevaluering

I forhold til dette eksempelet fra NVivo om kategorisering innenfor temaet selvevaluering, ble denne kategoriseringen gjort på bakgrunn av spørsmål i intervjuguiden som omhandlet selvevaluering. Derfor kan jeg kalle denne delen av analysearbeidet for en deduktiv tilnærming til datamaterialet selv om jeg ikke hadde et forhåndsdefinert rammeverk som var styrende for verken spørsmålene eller kategoriseringen her.

5.4.2 Analysestrategier

Bazeley (2013) gir oss fire innganger for å analysere kvalitative data, nemlig deduksjon, induksjon, abduksjon og retroduksjon. Man ikke kan velge mellom disse fire inngangene, da man finner elementer av dem alle i en og samme forskningsprosess (Hagen, 2006). Nilssen (2012, s. 14) viser til Patton (2002): «Induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamateriale i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk». I en deduktiv analyse vil jeg kunne analysere data gjennom en forhåndsbestemt teori. Noen av mine analytiske kategorier vil være hentet fra forhåndsbestemte begreper fra en eller flere bestemte teorier, derfor kan man si at et deduktivt analyseapparat har blitt anvendt. Jeg har også anvendt et induktivt analyseapparat i dette avhandlingsarbeidet da jeg har sett i empirimaterialet etter systematiske mønstre og tendenser. Datamaterialet har gitt meg tema og kategorier å analysere ut fra. For å se på de underliggende strukturer og mekanismer som er med på aktualisere hendelser (Bhaskar, 2008), trenger jeg noe annet enn det en deduktiv og induktiv inngang gir meg til å analysere.

En slutning som utvider vår forståelse og som driver vår forskningsprosess videre kalles abduksjon (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003). Her er det kunnskap om de generelle strukturer vi går ut ifra når vi tolker og rekonstruerer handlinger og hendelser sentralt. I likhet med induksjon, abduksjon og deduksjon er retroduksjon en tankeoperasjon der vi gjennom noe, for eksempel kunnskap kan komme frem til noe annet. For eksempel en annen kunnskap eller utvidet kunnskap om noe. Det som i filosofien kalles transcendental argumentasjon er retroduksjonens kjerne. De grunnleggende forutsetninger eller vilkår for sosiale relasjoner, menneskers handlinger, tenkninger og kunnskap kjennetegner en transcendental argumentasjon. Her er det et skille mellom de nødvendige og de unødvendige vilkårene. De nødvendige vilkårene i denne argumentasjonen er det som må til for at noe skal eksistere. Vi kaller det en transfaktisk argumentasjon fordi den går utover det empiriske og det faktiske (Danermark m.fl., 2003).

Ved å ha valgt et kritisk realistisk vitenskapsteoretisk tilnærming vil en retroduktiv forskningslogikk derfor være foretrukket, fordi de opererer med et epistemologisk skille mellom det som kan observeres og det som ikke kan observeres. For å forstå hva denne forskningslogikken innebærer, -er det viktig å se på hva kritiske realister mener at virkeligheten

er. Vi kan si at den retroduktive forskningsstrategien skiller mellom tre nivåer av virkeligheten, som jeg var inne på tidligere i dette kapittelet, nemlig det empiriske, det faktiske og det virkelige (Bhaskar, 1998, 2008).

Som nevnt vil fenomener på det empiriske domenet være mulig å observere, på det faktiske er synlig av og til, mens i det virkelige domenet for virkeligheten bare er mulig å erfare gjennom fortolkningsapparatet til kritisk realisme. Dette kan være sosiale strukturer, prosesser og mekanismer som ikke aktørene som er involvert har oppdaget eller har begreper om (Hagen & Gudmundsen, 2011). «Retroduksjon skal være logikken for å avdekke mekanismene som skjuler seg bak en empirisk overflate» (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 497). For å kunne gjøre en retroduktiv analyse må man først analysere abduktivt. Når man abdukerer er man opptatt av oppdage nye innhold og sammenhenger, samtidig som man beskriver fenomener. Konklusjonene og sammenhengene man gjør seg er ikke hentet fra empirien, men fra tankeeksperimentet retroduksjon (Danermark m.fl.). Retroduksjon kan sees på som en konstruktivistisk retning (Hagen, 2006), men til sammenligning ville en kritisk realist si at underliggende mekanismer og strukturer er med på å skape virkeligheten. Kritiske realister sier også at sosiale virkelighetsstrukturer er et resultat av tidligere menneskelige handlinger (Buch-Hansen & Nielsen, 2008).

Det er særlig i den siste drøftende delen jeg anvender meg av retroduksjon som bidrar til å skape nye representasjoner av virkeligheten. I følge kritisk realistisk tankegang er den teorien som har størst forklaringskraft i et analysearbeid, den beste teorien som bør anvendes (Bhaskar & Danermark, 2006). Derfor har jeg valgt å kombinere et konstruktivistisk og et kritisk realistisk perspektiv; dette fordi den siste teorien gir tilgang til kunnskap som er av sto faglig og praktisk relevans.

For å se hva virkeligheten representerer i et utviklingsarbeid, er det viktig å undersøke hvilke underliggende strukturer og mekanismer som er med på å styre handlingene til informanter selv om det er mulig at de selv ikke ser betydning av disse. Ved å se på hvilke strukturer og mekanismer som virker inn, gjør jeg en analyseslutning som kalles abduksjon. Abduksjon er som nevnt å oppdage nye innhold og sammenhenger samtidig som man beskriver fenomenene som observeres (Danermark m.fl., 2003, s. 191).

Kort oppsummert kan jeg derfor si at jeg har jobbet vekselvis mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming. Det blir vanskelig å snakke om å forstå materialet uten en induktiv tilnærming. Og – både den abduktive og den retroduktive tilnærming forutsetter denne vekselvirkningen mellom det induktive og det deduktive. I avhandlingens diskusjon kan man si at jeg har benyttet meg av tankeeksperimentet retroduksjon, fordi jeg hevder at underliggende strukturer og mekanismer som vi ikke kan se umiddelbart er en del av virkeligheten.

En kombinasjon mellom personsentrert -og temabasert analysetilnærming kan også beskrive analyseprosessen (Thagaard, 2009, s. 33). Temabasert fordi jeg har analysert hver av de 17 informantene innenfor samme tema med samme noder i NVivo. Personsentrert fordi jeg har trukket frem sitater fra enkelte av informantene for å understøtte de kategoriene jeg har utviklet. Sitatene som jeg bruker i avhandlingen blir brukt for å gi en helhetsforståelse av barnehageledernes opplevelser av å realisere ideer om kvalitetsutviklingsarbeid. Jeg har også stilt noen sentrale forskningsspørsmål til datamaterialet for å få en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold (Thagaard, 2009, s. 147). Steg i avhandlingas analyseprosess, se tabellen nedenfor:

Steg 1	Steg 2	Steg 3	Steg 4	Steg 5	Steg 6	Steg 7	Steg 8
Intervjuguide til bruk i pilotintervju utarbeides. Denne intervjuguiden er åpen, med ulike tema (se vedlegg 1).	Analysen av pilot-intervjuene viser at informantene er opptatte av Kvalitetsplanen.	Intervjuguide til bruk i hovedundersøkelsen utarbeides, samtidig som jeg bestemmer meg for å anvende translasjons-teorien (se vedlegg 2).	Analysen av intervjuene blir gjort i NVivo. Utvikling av nodene eller kategoriene er både empiridrevet og teoridrevet (se Figur 8).	Store tankekart lages utfra hva informantene er mest opptatte av, jf. kategoriseringen fra NVivo, for eksempel selvevaluering, verdsettende ledelse, tilpasning / oversettelser	Tekster om det informantene er mest opptatte av skrives. Illustrerende sitater settes inn i teksten. Ser også på likheter og ulikheter i empirimaterialet. Teksten utarbeides til kapitler utfra de tre forsknings-spørsmålene jeg har laget.	Det jeg har analysert meg frem til drøftes opp mot teori (se kapittel 3).	Det jeg har funnet til nå blir drøftet i forhold til vitenskaps-teoretiske ståsted (se kapittel 5.3).
Induksjon Temabasert analyse	Induksjon	Induksjon og deduksjon	Induksjon og deduksjon Temabasert analyse	Induksjon, deduksjon og abduksjon Temabasert analyse	Induksjon Personsentrert analyse	Deduksjon	Retroduksjon

Tabell 7 Steg i avhandlingens analyseprosess

5.5 Etske utfordringer i forskningsprosjektet

Jeg har ikke fulgt en spesiell oppskrift som vektlegger et utvalg av etiske standarder i dette prosjektet, men jeg har gjort etiske overveielser underveis, og da spesielt opp mot formelle retningslinjer. Kvale m.fl. (2015) tar opp etiske spørsmål som en forsker må ta hensyn til gjennom en forskningsprosess, og snakker om syv ulike stadier i denne prosessen. Disse stadiene er: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Disse fasene blir diskutert i tilknytning til dette prosjektet i neste avsnitt. Empiriinnhenting i prosjektet baser seg på menneskers opplevelser, meninger og erfaringer, og da vil det være spesielt viktig at forskeren både tenker på hva prosjektet kan bidra

til i forskningssammenheng, og om prosjektet kan føre til utvikling og forbedring for ledere i barnehagesektoren på sikt.

Før empiriinnhentingene bør jeg i henhold til de etiske retningslinjene ha tenkt nøye gjennom hva en slik studie vil si for omdømmet for sektoren som undersøkes. Forskningsprosjektet er meldepliktig, og ifølge personopplysningsloven §31, innebærer dette at jeg måtte gi melding til Datatilsynet før jeg innhenter personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller oppretter manuelle personregistre med sensitive personopplysninger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). Elektroniske hjelpemidler i dette avhandlingsarbeidet har vært båndopptaker, datamaskin med transkriberingskitt, dataanalyseprogrammet NVivo og USB-pinne for lagring av data. I tillegg har jeg brukt manuelle personregistre med underskrevde informasjonsskriv.

I rekrutteringsfasen fikk aktuelle informanter et informasjonsskriv om hva forskningsprosjektet og en eventuell deltagelse i prosjektet innebar. Her fikk de opplysninger om at prosjektet er blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og at jeg forholder meg til de retningslinjene som er gjeldende. Allerede i rekrutteringsfasen ble informantene gjort oppmerksomme på hva informert frivillig samtykke innebærer, og da ble spesielt informert om at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten at dette medfører uheldige konsekvenser for dem, jf. informasjonsskrivet de har skrevet under på. Før eventuelle informanter sa seg villig til å delta, ble de gjort oppmerksomme på at jeg ville bruke båndopptaker under intervjuet, slik at de var forberedt den dagen intervjuet skulle avholdes. Informanten ble i den innledende fasen også forsikret om at alle personidentifiserende opplysninger kom til å bli anonymisert før publisering.

5.5.1 Konfidensialitetshensynet

På bakgrunn av at jeg har valgt å intervju fagpersoner, har jeg måttet forholde meg til retningslinjer om konfidensialitet. Før intervjuundersøkelsen startet, ble informantene forsikret om at elektroniske hjelpemidler og data som transkripsjon, kom til å bli lagret på en forsvarlig måte, uten innsyn for uvedkommende. Uvedkommende i dette tilfellet er alle utenom meg som forsker og mine to veiledere. Konfidensialitet i transkriberingsfasen, må også vurderes (Kvale m.fl., 2015). I transkripsjonene ble informantene anonymisert ved å angi informantene med tall og barnehagene med x. Informantene ble benevnt slik i transkripsjonene: pedagogisk leder

nummer 1, fagleder nummer 1 og enhetsleder nummer 1, også videre. Det jeg var veldig bevisst på var at nummer som var koblet til navn kun var for min egen lesning, derfor unnlot jeg å skrive navnet til barnehagen og andre identifiserende opplysninger i transkriptene som jeg ga videre til mine veiledere for veiledning. Alle transkripsjonene har blitt oppbevart på en harddisk, og har blitt innelåst i en safe som bare jeg har tilgang til. Anonymiserte transkripsjoner har blitt lastet opp og bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Det er kun jeg som har hatt tilgang til dette dataprogrammet da min brukeridentifikasjon og mitt passord kreves for å logge på også her.

Informasjonsskrivet, har også blitt oppbevart innelåst i en safe. En koblingsnøkkel mellom informasjonsskrivet og de transkriberte intervjuene har blitt lagret adskilt og forsvarlig. Direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel og indirekte personidentifiserende opplysninger som stilling, alder og kjønn er blitt fjernet slik at ingen enkeltpersoner, grupper eller en tredjepart kan gjenkjennes i denne avhandlingen.

Informantene ble opplyst på forhånd om at forskeren i prosjektet har et mål om å publisere forskningsresultatene i form av en et eller flere nasjonale og/eller internasjonale forskningstidskrift og vil delta på kurs og konferanser der forskningsresultatene blir lagt frem. I ettertid har jeg valgt å rapportere i form av en monografi istedenfor artikkelbasert avhandling slik informantene først ble opplyst om. I henhold til de forskningsetiske retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) står det hvilke regler en forsker må forholde seg til. Disse har blitt fulgt opp etter beste evne. Hvilke uheldige konsekvenser som kan oppstå i ettertid er vanskelig å anslå på forhånd både for en forsker og for en deltager i et forskningsprosjekt. Forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon må avveies i forhold til mindre alvorlige belastninger (jf. NESH (2016)). Det vil trolig være utfordrende å forutsi de langsiktige virkningene som kan oppstå ved deltagelse. Aktuelle virkninger kan være stress og endret selvbilde (Kvale m.fl., 2015). Om jeg hadde blitt oppmerksom på at det hadde oppstått slike eller andre problemer i forbindelse med deltagelsen ville det ha vært viktig at informanten hadde fått tilbud om hjelp til å bearbeide disse følelsene (NESH, 2016).

Blant kollegaer og i andre uformelle og formelle sammenhenger har jeg vært oppmerksom på å anonymisere mine informanter. Det er spesielt viktig at privatlivets fred ikke blir truet av offentlig oppmerksomhet ved opplysninger som kommer frem i rapporteringsfasen (jf. NESH (2016) krav om konfidensialitet). Informanters geografiske tilhørighet, alder, kjønn, informasjon om stillingene de er i, og om barnehagen de arbeider i, formidles ikke i noen sammenhenger.

Det som jeg har debattert grundig med mine veiledere og andre kollegaer, er hvor vidt jeg skal si noe om hvor mine informanter har sin geografiske tilhørighet. Bør jeg si at empiriinnhenting er foretatt i en mellomstor kommune i Norge, der jeg tar bort beskrivelser av miljøet for å ikke gjøre det gjenkjennbart? Eller kan jeg konkretisere at undersøkelsen har funnet sted i en bestemt kommune? Alver og Øyen (1997) hevder at det en forsker bør vokte seg for, er å omforme faktorer og forhold som en tror kan ha betydning i analysearbeidet. Det kan være spesielt aktuelt i de situasjonene der informantene viser til spesielle opplevelser og meninger som er ekstreme og lett kan spores tilbake til informanten (e) (jf. Alver og Øyen (1997)). De etiske hensyn som forskeren må ta hensyn til i analyseprosessen omhandler hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og i forhold til verifiseringsfasen er det viktig at forskeren tenker gjennom hvor kritiske spørsmål som stilles til en informant (Kvale m.fl., 2015).

Min intensjon under intervjuene har vært å stille så nøytrale og objektive spørsmål som mulig. Det er informantenes opplevelser som har vært i fokus. Derfor har jeg valgt å offentliggjøre at undersøkelsen har funnet sted i min hjemkommune, Tromsø. En annen viktig årsak til at jeg navngir kommunen er at jeg flere ganger i avhandlingen har referert til Kvalitetsplanen for kommunale barnehager i Tromsø kommune, dermed er kommunen identifisert gjennom nettreferanser. Det er vanskelig å snakke om kommunens mål og verdier uten å røpe kommunens identitet. Det er flere kommuner som har Kvalitetsplan for sine barnehager, men mål og kjernepunkter er ulike, så da ville identiteten uansett kunne blitt gjenkjent.

Om opplysningene jeg får gjennom empiriinnhenting også omfatter en tredjeperson, må det tas hensyn ved anonymisering. En tredjeperson i dette prosjektet er en person som ikke direkte er inkludert i forskningen. Det kan være foreldre, barn, nåværende eller tidligere kollegaer i en

barnehage, eller tidligere ledere i kommunen som informantene har hatt et ansettelsesforhold til. Om det er barn involvert som en tredjepart, slik som i denne undersøkelsen, må særlig hensyn tas. Barnas foresatte er også en tredjepart som noen av lederne i barnehagen refererer til i løpet av intervjuene.

Jeg har fulgt de retningslinjene som er gitt av NESH (2016) hva angår fremstillingen av funn. Retningslinjene sier at de funnene ikke må være fordreide for å få frem ønskelige resultater, eller fremstilles for å kunne påvirke politisk. En enhetsleder i barnehagesektoren kan være en person som er i offentlighetens lys. De svarene som enhetslederne gir kan være farget av deres posisjon fordi de ønsker å bli fremstilt positivt offentlig. Deres rett til privatlivets fred, og at andre parter ikke skal bli berørt av deltagelse i forskningsprosjekt må også ivaretas (NESH, 2016). Forskeren må til slutt være oppmerksom på at andre normer for publikasjon gjelder for en journalist enn for en forsker.

5.5.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet

Validitet handler om styrken og gyldigheten av et utsagn. Har jeg undersøkt det jeg i utgangspunktet var ute etter å undersøke (Kvale m.fl., 2015)? Validitet av undersøkelsen ble styrket av at den ordrette transkriberingen av hvert intervju, inkludert sukk, stønn og beskrivelser av kroppsspråk. På forhånd hadde jeg pekt ut noen teoretiske kategorier i dataprogrammet NVivo, men det viste seg nødvendig å bygge kategoriseringen på det aktørene svarte senere i analyseprosessen. Det at jeg valgte å anvende andre kategorier enn jeg på forhånd hadde tenkt, er også med på å styrke gyldigheten. At det var jeg selv som transkriberte alle intervjuene var med på å sikre at alle intervjuene ble analysert lik linje. Ved å stille oppfølgings- og oppklarende spørsmål når svarene fremstod som uklare, ble også validiteten av undersøkelsen styrket.

Avslutningsvis ble informantene invitert til å kommentere på det de hadde blitt spurt om, eller om de hadde noe å tilføye. Et annet moment for å vurdere et utsagns validitet er om informanten fremstår som troverdige. Jeg synes alle mine informanter fremstod på en troverdig måte fordi deres kroppsspråk/non-verbale kommunikasjon og den verbale kommunikasjonen stemte godt overens. Men om de sa noe som de trodde at jeg ønsker å høre,

istedenfor å gi deres beskrivelser angående et spørsmål, kan jeg aldri gardere meg imot. I rapporteringsfasen var det viktig for meg å komme med en valid beskrivelse av analysen slik at leserne kunne se om jeg faktisk hadde undersøkt det jeg hadde sagt jeg skulle undersøke (Kvale m.fl., 2015). Jeg har ikke kontaktet mine informanter i etterkant av intervjuene for å validere mine funn da, jeg underveis i intervjusituasjonen oppklarte uklarheter med oppfølgingsspørsmål.

Det var krevende for enkelte av informanten å fullstendig gjengi hvordan arbeidet med å utvikle planen, hadde foregått tilbake i 2011. Intervjuene ble gjennomført i 2013 og i 2014. Det kan ha ført til at den samlede validiteten på undersøkelsen ble svekket. Informantenes fremstillinger vil i tillegg kunne variere etter hvem som gjennomfører intervjuene.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og man må spørre seg underveids.: -Hvor troverdig fremstår det forskningsresultatet jeg har kommet frem til (Kvale m.fl., 2015)? Denne troverdigheten vil ifølge enkelte metodebøker avhenge av om andre forskere ville ha kommet frem til det samme resultatet som meg, ved å anvende den samme metode, noe som er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. For at mitt forskningsresultat skulle fremstå pålitelig, var det viktig å beskrive hele prosessen fra begynnelse til slutt, for å vise hvilken fremgangsmåte som ble brukt (Thagaard, 2009). Å legge fram fremgangsmåten slik at andre forstår hva som er gjort og hva man har kommet fram til er en måte å dokumenterer reliabilitet på. For eksempel kan ledende spørsmål, så lenge de ikke er bruk bevisst svekke reliabiliteten fordi man da som forker kan stå i fare for å legge føringer i informantenes svar.

Generaliserbarhet

I undersøkelsen er det ikke grunnlag for å kunne generalisere statistisk, noe som heller ikke er denne avhandlingens hensikt, utover de 17 informantene undersøkelsen baseres på. Det er imidlertid mulig å foreta en skjønnsmessig generalisering der jeg argumenterer faglig sett at tendensene kan ha gyldighet utover mitt utvalg. Å vise til forskning som viser det samme som mine informanter sier, kan være med på å styrke mine vurderinger om en skjønnsmessig generalisering. Det er ikke snakk om å foreta en global generalisering, men mer om funnene i

en intervjusituasjon kan overføres til andre lignende situasjoner (Kvale m.fl., 2015). Om resultatene av undersøkelsen vurderes som relevant gjenstår å se.

5.6 Metodekritikk

Min forforståelse av forskningsfeltet er preget av min bakgrunn som barnehagelærerutdanner og yrkesutøvelse som pedagogisk leder i barnehagesektoren. I stillingen som pedagogisk leder var jeg med på å lede implementeringsprosesser. Ved gjennomgang av lydfiler og transkripter ser jeg at oppfølgingsspørsmål er stilt der jeg har vært usikker på om jeg hadde forstått informantene riktig. Fordi jeg kjenner konteksten godt, kan det ikke utelukkes at enkelte oppfølgingsspørsmål ikke har blitt stilt til informantene. Dette kan være en svakhet i undersøkelsen.

En etnografisk tilnærming til forskningsfeltet, med kombinasjon av observasjoner, feltnotater og intervjuer kunne ha bidratt til å styrke validiteten i studien. I etnografiske studier kan man søke svar på et fenomen gjennom flere innfallsvinkler, og sånn sett fått fyldigere beskrivelse av det jeg ville undersøke. Grunnen til at jeg valgte å ikke gjennomføre en slik studie var fordi jeg utfra pilotundersøkelsen fikk tilfredsstillende svar på mine spørsmål, men ser at dette valget kan være en svakhet i min studie. Utfra et kritisk realistisk ståsted kunne jeg ha fått avdekket enda mer av underliggende strukturer og mekanismer i feltet ved å også utføre flere tilnærminger. Dette hadde kanskje vært en spennende innfallsvinkel å undersøkt videre for andre i fremtiden.

I innledende fase med arbeidet med denne avhandlingen vurderte jeg om å gjennomføre fokusgruppeintervju fordi jeg tenkte at dette kunne gi meg best mulig svar på de spørsmålene jeg hadde. På den metoden jeg valgte, en-til-en intervjuene, så jeg at noen av informantene hadde problemer med å huske tilbake i tid på spørsmål som angikk utformingen av Kvalitetsplanen. Fokusgruppeintervju kunne ha bidratt til at deltagerne diskuterte seg frem til hvordan denne prosessen utspant seg i innledende fase. På bakgrunn av mine erfaringer ved å arbeide i barnehagesektoren tenkte jeg at det ville stilt større krav til logistikk og tid for deltagerne å gjennomføre fokusgruppeintervju enn en-til-en intervju. Logistikkmessig måtte deltagerne ha brukt tid på å komme seg til og ifra lokalet hvor intervjuet skulle gjennomføres.

Fokusgruppeintervjuene hadde sannsynligvis i tillegg vært av lenger varighet enn en-til-en intervjuene, på bakgrunn av de diskusjonene som sannsynligvis hadde oppstått. Med tanke på disse hensynene valgte jeg å gjennomføre en-til-en intervju på informantenes daglige arbeidsplass, da dette ikke kom til å kreve, spesielt for de pedagogiske lederne at de måtte ut av avdelingen der barna oppholdt seg. Den viktigste årsaken til mitt valgt var at jeg tenkte at en-til-en intervjuene ville gi meg nok informasjon for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, jf. erfaringer fra pilotundersøkelsen se kapittel 5.2.

Spørreskjemaundersøkelser med et stort utvalg kunne ha bidratt med funn av en mer generaliserbar karakter, enn funnene i denne avhandlingen, som kun kan generaliseres skjønnsmessig jf. Kvale m.fl. (2015). En undersøkelse med både kvantitativ og kvalitativ metode kunne ha bidratt til supplerende informasjon om det jeg ville undersøke. Men fordi jeg opplevde at mine informanter svarte meg både utfyllende på det de ble spurt om så jeg det ikke nødvendig og inkludere for eksempel spørreskjema i denne studien.

6 Avhandlingens analyse og drøfting

Avhandlingens analyse kommer til å bli presentert i tre ulike kapitler der jeg innenfor hvert av dem forsøker å svare på ett underordnet forskningsspørsmål. I analysearbeidet har jeg først og fremst sett etter hva de fleste informantene er samstemte om. For å illustrere og gi eksempler på ledernes oppfatninger og opplevelser, har jeg plukket ut noen sitater som underbygger analysen. Deretter har jeg forsøkt å nyansere disse svarene ved å avklare om noen av informantene har andre oppfatninger om det samme. Dessuten har jeg laget oppsummeringer hvor jeg legger vekt på det informantene anser som de mest sentrale i forhold til det de har blitt spurt om.

Analysene med utgangspunkt i hvert sitt forskningsspørsmål blir deretter drøftet for hvert kapittel. Analysen og drøftingen fra de tre analysekapitlene vil bli behandlet samlet når jeg går i gang med hoveddrøftingen i neste del. Hensikten med hoveddrøftingen er å svare på avhandlingens overordnede problemstilling:

Hvordan realiseres kvalitetsutvikling gjennom lokal styring og ledelse av kommunale barnehager?

Avhandlingens underordnede forskningsspørsmål er:

- 1) Hvordan igangsettes et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager?
- 2) Hvordan oversettes kvalitetsideer i et samspill mellom ledelsesnivåer i barnehager?
- 3) Hvordan iverksettes endring gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehager?

6.1 Analyse forskningsspørsmål nr. 1

Hvordan igangsettes et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager? For å kunne svare på dette første forskningsspørsmålet som omhandler igangsettingen av kommunale utviklingsarbeid har jeg spurt informanter på ulike nivåer om deres erfaringer i den første fasen av kvalitetsarbeidet. Intervjuspørsmålene som jeg har stilt, handler om barnehageeiers (som her er Tromsø kommune) informasjon og begrunnelser for å gå i gang med utviklingsarbeid og om hvordan

igangsettingen foregikk. I tillegg har barnehagelederne blant annet blitt spurt om hvilken rolle de selv har hatt i denne fasen av utviklingsarbeidet. Informantene i studien er som kjent barnehagelederne på tre ulike ledernivå i kommunen. Lederne på disse ledernivåene har blitt intervjuet med til dels varierende spørsmål avhengig av deres rolle. Faglederne og pedagogiske ledere har blitt intervjuet med utgangspunkt fra samme intervjuguide (se vedlegg 2), mens enhetslederne har blitt intervjuet med et annet (se vedlegg 3).

Jeg valgte å intervju faglederne og de pedagogiske lederne først, fordi jeg antok at de var nærmest det som faktisk skjedde i barnehagene ved oppstart av utviklingsarbeidet. Jeg antok at disse lederne ville kunne belyse temaer og spørsmål som kunne være hensiktsmessig å spørre enhetslederne om. Funnene viste at enhetslederne ikke var direkte involvert oversettelsen og implementeringen av utviklingsarbeidet i praksis.

Enhetslederne har stort sett blitt spurt de spørsmålene samme som faglederne og de pedagogiske ledere om hvordan kommunen opptrådte i innledende fase av utviklingsarbeidet. Fordi de ikke var fysisk tilstede i barnehagene slik som faglederne og de pedagogiske ledere, har de blitt spurt noen andre temaer enn de andre i lederne i undersøkelsen har blitt spurt om.

Enhetslederne i sentrumsbarnehagene har kontor i en av de fem til seks barnehagene som de leder. Enhetslederen for distriktsbarnehagene er lokalisert på den nærmeste skolen. Likevel er deres fysiske plassering og også ansvarsområde ikke like tett på barnehagen som det faglederne og de pedagogiske ledere er. På bakgrunn av det og informasjon som kom frem under intervjuene av faglederen og de pedagogiske lederne har jeg derfor valgt å ikke stille enhetslederne spørsmål om iverksetting av det kommunale utviklingsarbeidet i barnehagene.

6.2 Enhetsledere

6.2.1 Spørsmål ved intervju om igangsetting av kommunale utviklingsarbeid

Intervjuguiden som ble anvendt i intervjuene med enhetslederne var utviklet for å gi svar på første forskningsspørsmål (se vedlegg 2). Det første spørsmålet enhetslederne ble spurt, handlet om deres forståelse av hvorfor kommunen satte i gang utviklingsarbeidet. De ble stilt spørsmål om hva de tenkte var intensjonen bak Kvalitetsplanen for Tromsø kommunes

barnehager. De ble deretter bedt om å si litt om innføringen av Kvalitetsplanen for barnehagene i kommunen. I forbindelse med denne igangsettelsesprosessen, var jeg også interessert i å finne ut av hvilke erfaringer og opplevelser enhetslederene hadde omkring barnehageledernes posisjon. Posisjon forstås her som den rollen enhetslederene mener at de har i utviklingsarbeidet. I tillegg spurte jeg dem om hvor de tenkte ideen om Kvalitetsplanen kom fra, og hva de tenkte var bakgrunnen for, og intensjon med Kvalitetsplan. Jeg ønsket også å kartlegge hvordan den kommunale ledelsen valgte å gå frem de skulle innføre planen, og hvordan de opplevde fremgangsmåten og prosessen var. Jeg spurte også om deres rolle og fremgangsmåte i implementeringsprosessen. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg om enhetslederene mente at Kvalitetsplanen har hatt effekt i barnehagene, og i så fall hvilken.

6.2.2 Kommunens introduksjon av utviklingsarbeidet

Alle enhetslederene i studien mente at innføringen av Kvalitetsplanen ble pålagt alle ansatte i barnehagesektoren i kommunen. Ledelsen har en felles oppfatning av hva kommunen ønsket å oppnå med å innføre planen, nemlig et ønske om å heve kvaliteten på sine tjenester. Dette illustreres gjennom et utsagn fra enhetsleder nummer to: «- (...) at det har vært stor satsning på kvantitet, altså det å få bygd barnehager, å få nok barnehager. Men at man nå var kommet til et punkt der kvaliteten skulle stå fremst». Enhetsleder nummer tre utdyper dette: «- (...) legge en føring for hva det skulle jobbes med i barnehagene og sånn. For å sikre bunnlinja». Å sikre bunnlinja kan her forstås som at de tjeneste som tilbys av barnehagesektoren i Tromsø kommune, bør oppfylle en minimumsstandard. Enhetslederene mente at innføringen av Kvalitetsplanen bidro til at ansvarsområdene ble mer tydeliggjort for hvem som skulle gjøre hva og når. Enhetsleder nummer fire sa at de hadde savnet fokus på kvalitet i barnehagen. Hun sa videre, som den eneste av dem, at ideen om å innføre en Kvalitetsplan for barnehagesektoren i kommunen, ble kopiert fra skolens Kvalitetsplan: «-Enhetslederene var med å bestemme hvordan vi skulle bygge den opp. Og den ble jo bygd opp i utgangspunktet sånn som skolen har sin Kvalitetsplan». Enhetsleder nummer tre sier som den eneste av enhetslederene at ideen om kvalitet kommer fra Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Videre mente enhetslederene at kommunes intensjon med Kvalitetsplanen var å kunne bidra til en mer samlet sektor ved at alle kommunale barnehager fikk felles mål med felles satsningsområder. En av enhetslederene sier at det har

vært et savn i sektoren å jobbe med kvalitetsutvikling, og innføringen av Kvalitetsplanen har bidratt til å dekke dette savnet.

6.2.3 Utarbeidelsen av Kvalitetsplanen

I prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanen sa enhetslederene at de oppfattet arbeidet som en demokratisk prosess. De hevder at barnehagene ble bedt om å komme med innspill gjennom hele prosessen både i utarbeidelsen av Kvalitetsplanen, når den skulle fastsettes og når den til sist skulle implementeres. Før Kvalitetsplanen var utarbeidet, ble alle enhetslederene, faglederene og tillitsvalgte spurt om å delta i ei arbeidsgruppe på fem-seks stykker. I denne arbeidsgruppa skulle deltageren jobbe seg igjennom hele prosessen med å utarbeide og fastsette Kvalitetsplanen. I innledende fase ble gruppe medlemmene ifølge mine informanter, bedt om beskrive sektorens behov. Om dette sier enhetsleder nummer to: «- (...) faglederene og enhetslederen ble bedt om å se hvor behovet var uti barnehagene, og da kom man frem til de her tre fokusområdene. Så det er kommet opp under ifra. Fra barnehagene».

I dette undersøkelsesarbeidet ble alle faglederene i kommunen ifølge enhetslederen, bedt om at alle ansatte beskrev barnehagens kvalitetsbehov. Faglederene skulle gjennomføre denne kartleggingen etter å ha hatt kvalitet som tema både på fagdager og personalmøter. Enhetsleder nummer fire var med i denne arbeidsgruppa og sier: «-Vi i arbeidsgruppa ble bedt om å komme med tilbakemelding på, både i forhold til fokusområdene, men også innholdsmessig». Det som kom frem i tilbakemeldingene ble diskutert på ledermøtene for alle faglederene og enhetslederene i kommunen.

Enhetslederene er samstemte i at de synes det var viktig hvordan igangsettingen av kvalitetsarbeidet ble gjennomført, både fra kommunen sin side og fra deres side. De påpeker spesielt viktigheten av at alle barnehageansatte fikk komme med innspill på utkastet av Kvalitetsplanen som arbeidsgruppa hadde utarbeidet. Da den ferdige Kvalitetsplanen ble lagt frem og skulle implementeres i barnehagen, mente enhetslederene at de ansatte burde bli minnet på hvordan planen ble utviklet. Å påpeke at det som var nedfelt i Kvalitetsplanen var basert på innspill fra dem og øvrige ansatte i barnehagesektoren var viktig ovenfor faglederene men spesielt ovenfor pedagogiske ledere. Enhetsleder nummer en sier: «-Vi brukte det veldig

sterkt i implementeringen. Det her har dere vært med på å bestemme at det her skal dere jobbe med».

Det enhetslederne her sier, er strategi som de har blitt pålagt fra barnehageeier og de barnehagefaglige rådgiverne. Man ser at det er et kvalitetsutviklingsarbeid som de skal sette i gang med, altså en ovenfra og ned prosess, som snues til en nedenfra og opp prosess, fordi øvrige ansatte får komme med innspill på hva man skal satse på, med visse gitte føringer fra kommunen sin side.

6.2.4 Egen rolle i utviklingsarbeidet

Enhetslederne anser at deres rolle i implementeringsarbeidet var å gjøre den kjent og å sørge for å få den implementert. Enhetsleder nummer to sier: «-Vi skulle gjøre den kjent og vi skulle jobbe med å få den implementert. Men det ble ikke helt sagt om hvordan, og når og sånt». Ett annet synspunkt angående egen rolle kommer fra enhetsleder nummer tre som trekker frem veilednings som et bidrag i utviklingsarbeidet. Hun sier: «-Så jobber vi helt nedi veiledning av assistentene på avdeling og på baser». Begrunnelsen for å jobbe med veiledning helt ned til assistentene kommer av at det er en stor andel ufaglærte i barnehagesektoren og at det derfor er et stort behov for veiledning. Enhetslederen fungerer som en rådgiver eller veileder som blir tilkalt til barnehagene når de har behov for det. Enhetslederen er fysisk nærmer de ansatte som arbeider i barnehagen der vedkommende har kontor. Man kan derfor anta at de ansatte der enklere vil ha tilgang til veiledning. Enhetsleder tre sier videre: «-Det er mye veiledning, det er mye oppfølging. Og der jo klart vi har en høy andel ufaglærte».

Enhetslederne er opptatte av at personalet i barnehagen får økt sin kompetanse utfra enhetens behov. De mener at oppfølgingen fra barnehageeier side har vært god, fordi de har fått tilbud om undervisning og kursing. De barnehagefaglige rådgivere i kommunen har spurt enhetslederne hvor de mener det er behov for kompetanseheving, og på hvilke områder som er tilstrekkelig dekket med kursvirksomhet. Enhetslederne synes at deres forslag om kurs og foredragsholdere har blitt fulgt opp og gjennomført fra barnehageeiers side.

6.3 Faglederne og de pedagogiske ledere

6.3.1 Spørsmål om igangsetting av kommunalt utviklingsarbeid

Spørsmålene til faglederne og de pedagogiske ledere er todelte. Første del handler om barnehageeiers informasjon og begrunnelse for kvalitetsarbeidet, mens andre del av intervjuguiden handlet mer om barnehageeiers posisjon (se vedlegg 3).

Spørsmålstillingen vedrørende informasjon om og begrunnelse for igangsetting av Kvalitetsarbeidet gikk på hvordan de var blitt gjort kjent med Kvalitetsplanen i Tromsø kommune, og hva de mente ble vektlagt informasjonen. Deres oppfatning av begrunnelsen for en Kvalitetsplan ble også etterspurt, samt hva de selv mente om behovet for en slik plan.

Spørsmålene som omhandlet barnehageeiers posisjon gikk mer på roller, oppgaver og valg når lederne skulle igangsette utviklingsarbeidet i sine barnehager. Jeg var her interessert i å finne ut hva de mente var deres rolle i implementeringsarbeidet. Jeg var opptatt av å finne ut hva de gjorde da de mottok den ferdige Kvalitetsplanen, og hvilken fremgangsmåte de brukte for å gjøre Kvalitetsplanen kjent i barnehagene. Jeg spurte dem også hva de la vekt på når Kvalitetsplanen skulle tas i bruk i barnehagehverdagen, og hvordan de begrunnet sine valg. Jeg vil nå presentere hva faglederne og de pedagogiske ledere svarte på spørsmålene, før pedagogiske lederes refleksjoner omkring det samme presenteres.

6.3.2 Kommunens introduksjon av utviklingsarbeidet

Som enhetslederne ovenfor var samstemte om, oppfattet også faglederne at de bel pålagt av barnehager å implementere Kvalitetsplanen var noe som de ble pålagt fra barnehageeier å implementere. Et sitat fra pedagogisk leder nummer syv, illustrer hva de fleste pedagogiske lederne tenkte om det opplevde pålegget:

Det er jo viktig at vi skal kunne nå de målene kan du si som Regjering og Storting har vedtatt at vi skal jobbe med. For alt vi gjør i barnehagen er jo i forhold til det rammeverket som kommer ifra øvre hold, og utfra det er det jo laget en Kvalitetsplan.

Bakgrunnen for igangsettingen av utviklingsarbeidet fra kommunen sin side var ifølge faglederne å sikre at alle kommunale barnehager kunne tilby sine brukere et kvalitetstilbud,

som var likt uansett hvilken barnehage som ble valgt. Dette synspunktet er også de pedagogiske lederne enige i. De sier at det er fint å ha et dokument som sier noe om hvilke krav som forventes av dem og hvilke krav de kan stille til det øvrige personalet. Fagleder nummer fire sier: «-Dem skulle ha samme mulighet uansett hvilken barnehage dem velger. Og en felles standard gjorde at jeg kunne kreve dette av mine ansatte og dette kan foreldrene kreve fra oss». Faglederne er bevisste på at kvalitetskravet kom fra samfunnsaktører som bryr seg om barnehagens innhold, og at ideen om denne satsningen kom fra Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen*.

En fagleder følte at innføringen av Kvalitetsplanen var en form for kontroll av barnehagene fra barnehageeiers side. Ønsket om kontroll ble ikke nevnt av de andre enhets- eller faglederne. Synspunktet kom imidlertid opp blant noen av de pedagogiske lederne i studien. Pedagogisk leder nummer fire forteller: «-Det har jo vært spørsmål, er det kontroll fra byrådet? Jeg var i starten ikke sånn 100% fornøyd med den følelsen der, er det kontroll fra min arbeidsgiver?». Jeg er usikker på hvorfor hun mislikte følelsen av å bli kontrollert, men mest sannsynlig har dette noe med vurderingsaspektet å gjøre. Vurderingsaspektet ved utviklingsarbeidet er knyttet til målstyringen og kan ha å gjøre med styringssignaler i sentrale føringer i Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) og i rammeplanen som gjaldt i det tidsrommet empiriinnhenting ble gjennomført.

Forståelse av grunnene til at kommunen valgte å satse på kvalitetsutviklingsarbeid, baserer seg både på det enhetslederne, faglederne og pedagogiske ledere fortalte i intervjuene og de studiene jeg har gjort av ulike nasjonale og lokale styringsdokumenter. Det er flere faktorer som kan ha spilt inn på årsaken til kommunen har valgt å satse på et slikt utviklingsarbeid. For det første hadde man på nasjonalt nivå jobbet for full barnehagedekning i tiden rundt innføringen av Kvalitetsplanen. Det har, i lang tid vært satset på kvantitet og nå var det tid for å satse på kvalitet. Med full barnehagedekning blir det større konkurranse blant de private og offentlige barnehagene. Det ville da være hensiktsmessig av Tromsø kommune å fokusere på kvaliteten i barnehagene. Markedet har endret seg i barnehagesektoren, der man før hadde lange ventelister av foreldre som ønsket plass, mens man nå har mulighet til å velge hvilken barnehage man vil at barnet skal gå i. Ved å heve kvaliteten på sine tjenester vil man sannsynligvis stille sterkere i et marked som nå er mer konkurranseutsatt. Meld. St. 41,

Kvalitet i barnehagen har i så måte vært en viktig bidragsyter for dette kommunale utviklings- og satsningsarbeidet, på bakgrunn av at Kvalitetsplanen bygger på denne Stortingsmeldingen. OECD rapporter som jeg viser til tidligere i avhandlingen (se kapittel 0 og 4) etterspør også mer fokus på kvalitet på de tjenestene som tilbys, og høyere pedagogitet blir spesielt etterlyst for barnehagesektoren i Norge. En annen faktor som sannsynligvis kan ha spilt inn her, er at barnehagesektoren ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Det da ble fokusert mer på innholdet i de tjenestene som gitts.

6.3.3 Utarbeidelsen av Kvalitetsplanen

Når det gjelder introduksjonen av Kvalitetsplanen og utarbeidelsen av den sier fagleder nummer tre:

Det ble satt i gang ei arbeidsgruppe som skulle jobbe med den. Det kom en forespørsel om hvem som ville være med i ei sånn gruppe. Det som kom fra denne arbeidsgruppa ble sent ut på høring, så kunne man gi tilbakemelding.

Fagleder fire sier noe som kan være med på å konkretisere hva som skjedde i prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanen:

Når arbeidsgruppa hadde utarbeidet Kvalitetsplanen, ble denne sendt til alle barnehager. Fagleder tok disse innspillene videre til enhetsnivå slik at innspillene nådde den arbeidsgruppa som jobbet med å utarbeide Kvalitetsplanen. Så har jo dem satt seg ned å sydd sammen alle innspillene til det her dokumentet.

Analysen viser at faglederne opplever det som en demokratisk prosess der de har fått stor innflytelse på utarbeidelsen av Kvalitetsplanen. Et sitat fra fagleder nummer seks illustrerer hva faggruppen sier om innflytelse: «- (...) også fikk vi komme med innspill på hva vi ville at barnehagene våre skulle være, og utfra det ble Kvalitetsplanen laget». Hun tror at kommunen valgte å gå frem på denne måten for at de barnehageansatte skulle få en eierfølelse til det vi skulle jobbe med i den fire års perioden som planen skulle gjelde.

Det er en fagleder som ikke er enige med resten av faglederne og enhetslederne som hevder at hun og hennes barnehage ikke har fått innflytelse på hva Kvalitetsplanen skulle inneholde. Helt innledningsvis sa hun at hun hadde fått informasjon fra byråd for utdanning om at det skulle lages en Kvalitetsplan, men hun hadde ikke hørt noe mer om dette før Kvalitetsplanen

var ferdig utarbeidet. Hun, fagleder nummer fem sier: «-Jeg fikk den ferdige Kvalitetsplanen tilsendt». Det hun sier kan tolkes som at hun ikke har hatt noen innflytelse og dermed ikke har hatt noen mulighet til å gi innspill på hvordan planen skulle være». Pedagogisk leder nummer seks deler opplevelsen med fagleder nummer fem, hun sier: «-Jeg vet ikke, plutselig var den bare der!»

De fleste pedagogiskes lederne mente at de fikk innflytelse i utarbeidelsen av Kvalitetsplanen, men noen få av dem mente at de ble bedt om å komme med innspill i prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanen, men at de i realiteten ikke fikk komme med et reelt innspill siden de opplevde at de hadde for liten tid til å sette seg inn i hva arbeidet gikk ut på. For å utdype dette sier pedagogisk leder nummer to:

Det var satt av et personalmøte hvor man kunne komme med innspill på hva Kvalitetsplanen skulle være. Jeg hadde ikke forberedt meg nok, så jeg visste ikke hva den Kvalitetsplanen var. Jeg føler ikke at jeg var så kjempe mye med på å utvikle selve Kvalitetsplanen.

Fagleder nummer seks deler denne oppfatningen til pedagogisk leder nummer to når hun sier:

Jeg må jo være forberedt når vi skal jobbe med den, også tenker jeg sånn at når jeg er pedagogisk leder, så må man også være et godt forbilde. Prøve å møte forberedt. If you dont make it, fake it, liksom. Høre så forberedt ut som mulig.

Selv om det disse to pedagogiske lederne opplever at de ikke har vært så delaktige i prosessen, er de enige at dette snudde da de skulle ta i bruk Kvalitetsplanen når den var klar til implementering. De fleste av de pedagogiske lederne opplevde at de fikk mer innflytelse når den ferdige Kvalitetsplanen skulle tas i bruk i barnehagen, enn når det gjaldt selve utarbeidelsen av den. Det som jeg imidlertid la merke til var at fagleder to som er den overordnede lederen til pedagogisk leder nummer to, formidlet motstridene syn på prosessen. Pedagogisk leder nummer to formidlet at hun ikke hadde fått innflytelse ved utarbeidelse av Kvalitetsplanen. Imidlertid opplevde hun at hun ble mer delaktig i utviklingsarbeidet når den ferdige Kvalitetsplanen skulle tas i bruk. Fagleder to hevdet at hun hadde sagt til sine ansatte at her har dere den ferdige Kvalitetsplanen og den inneholder mange av de tankene dere hadde om fokusområdenes innhold. Årsaken til spriket mellom fagleder og pedagogisk leder i samme barnehage kan oppfattes som svikt i kommunikasjonen dem imellom. Den

pedagogiske lederne kunne trenge mer tid til å sette seg inn i planen enn det de ble gitt av faglederen.

6.3.4 Valg av fokusområder

Det som enhetslederne ikke sier noe om, men som faglederne er opptatte av, er hvordan de tre fokusområdene i Kvalitetsplanen ble valgt ut. Flesteparten av faglederne sa at de og deres barnehage fikk mulighet til å komme med innspill på hva man ville satse på innenfor hvert av de tre fokusområdene som kommunen hadde valgt ut at man skulle satse på. Ett par av faglederne sier at fokusområdene ikke var bestemt når barnehageeier introduserte at det skulle komme en Kvalitetsplan. Hun (fagleder fire) sier: «-Vi hadde ingen føringer for hvordan den skulle se ut, men det ble sendt ut til alle barnehagene at lederteamene skulle komme med innspill».

Litt lenger ut i intervjuet sier faglederen fire at hun oppfattet at lærings- og danningsarena, barns medvirkning og inkluderende felleskap ble vektlagt i introduksjonen av at det skulle utarbeides en Kvalitetsplan, og akkurat disse siste utsagnene finner jeg hos fagleder nummer seks som sier: «-Alle faglederne var invitert på en sånn arbeidsdag hvor vi jobba i grupper og vi kom med forslag (...) litt sånn i begynnelsen hva den skulle inneholde, slik som lærings- og danningsarena, dokumentasjon og vurdering». Underveis i prosessen med å utvikle Kvalitetsplanen var de øvrige ansatte også involvert, men de visste at det skulle komme en plan og hva fokusområdene var. Fagleder nummer syv derimot mente at det ble gitt få føringer fra kommunens side når Kvalitetsplanen skulle utarbeides. Fagleder nummer to mente også at det var gitt føringer for hvilke fokusområder som skulle satses på. Hun sier at føringene ble introdusert av barnehagefaglige rådgivere. Hun sier: «-Områdene var valgt ut av de barnehagefaglige rådgiverne eller kommunen». Pedagogiske ledere i studien sa at de først hørte om fokusområdene fra fagledere når den ferdige Kvalitetsplanen kom.

Svarene som omhandlet hvem som skulle bestemme hvilke fokusområder det skulle satses på i Kvalitetsplanen, kan tyde på at informantene ikke klarer å huske tilbake hvordan dette var, eller at de oppfattet utarbeidelsen av fokusområdene forskjellig. Jeg gjennomførte intervjuingen i 2014, mens barnehagelederne ble introdusert for utviklingsarbeidet i løpet av

2011. Det kan være vanskelig å huske alle detaljene om introduksjonen etter tre år. Kvalitetsplanen ble, som nevnt innledningsvis, iverksatt i 2012.

Når det gjelder valg av fokusområdene er de pedagogiske lederne samstemte om at de har hatt liten eller ingen innvirkning på utviklingen av Kvalitetsplanen. De opplevde imidlertid at de ble mer delaktig når planen skulle implementeres i barnehagehverdagen.

6.3.5 Iverksetting av den ferdig kvalitetsplanen

Når den nye Kvalitetsplanen skulle iverksettes, var noen strategier som utmerket seg fra barnehageledernes side. Det første var å presentere innholdet i Kvalitetsplanen som gammelt nytt og klargjøre begreper, forså å lage en lokal plan i den enkelte barnehagen utfra Kvalitetsplanen. For å lage den lokale planen, måtte faglederne sette ord på de lokale behov og avklare hva de skulle fokusere mest på det neste året. Deretter var de opptatt av å jobbe for å øke de ansattes kompetanse slik at de best mulig kunne møte nye krav. Gjennom hele prosessen hadde lederne på ulike nivå fokusert på å jobbe i team, og å løse utfordringer sammen. I arbeidet oppstod det utfordringer som lederne valgte å løse på ulike måter, noe som vil bli utdypet i neste kapittel relatert til det informantene formidlet om forskningsspørsmål nummer to.

6.3.6 Kompetanseheving av personalet ved utviklingsarbeid

I utviklingsarbeidet er faglederne opptatt av hvilken kompetanse de ansatte har innenfor hvert av temaområdene som det skulle jobbes med. Ved selvevaluering innenfor temaområdene måtte man blant vurdere annet hvor det trengtes kompetanseøkning blant de ansatte.

Formålet med å kurse alle ansatte var å skape grunnlag for utviklingsarbeidet. Et eksempel som faglederne gir på dette punktet har å gjøre med kursvirksomhet som innebærer å løfte lederkompetansen i barnehagesektoren i kommunen. I andre tilfeller satte man fokus på å øke kompetansen ovenfor hele barnehagepersonalet ved å gi alle det samme kurset. Alle ansatte fikk noenlunde like forutsetninger for å kunne jobbe med et tema. Fagleder nummer seks sier: «-Jeg tror jo det har vært med på å heve kompetansen for oss alle. De ansatte har fått en viss porsjon kompetanse i forhold til det her». De sier at det er enklere å gjennomføre endringer

om man forsøker å sikre at alle er på samme nivå i prosessen. Faglederne er også opptatt av å fremme de ansattes potensiale i størst mulig grad.

Det kan se ut som det øvrige personalet deler dette synet på fremme den enkelte ansattes kompetanse slik at alle kan delta i utviklingsarbeidet. Informantene gav uttrykk for at de ikke hadde spesielt stor motstanden mot å implementere Kvalitetsplanen. En annen mulig grunn til denne positiviteten, spesielt fra enhetsledere og fagledere kan være fordi de har hatt en opplevelse av at de har fått innflytelse på hvordan utviklingsarbeidet skulle være helt fra starten av. Denne opplevelsen fikk pedagogiske lederne når de skulle utarbeide en lokal kvalitetsplan for den enkelte barnehage.

6.3.7 Egen rolle i utviklingsarbeidet

Det som beskrives som fagledernes hovedrolle i utviklingsarbeidet har vært å nedfelle Kvalitetsplanen i barnehagens årsplan. Dette illustreres med det fagleder nummer to sier: «-Å få Kvalitetsplanen ned i årsplanen, i månedsplanen, i ukeplanen og i hverdagen med å gjøre alt til handling». Fagleder nummer seks poengterer litt om egen rolle når hun sier:

Må se hva vi allerede har inne, og er det behov for å ha det? Er det et reelt behov for oss? Må vi ha inn det her akkurat nå, og i så fall må vi ta noe annet bort, slik at vi ikke bare driv å putte på, og putte på og putte på.

Ellers så er det enighet blant faglederne om at det er deres oppgave å sette seg inn i nye styringsdokumenter når de kommer. I tillegg sier de at de forsøker å se nye styringsdokumenter i sammenheng med eksisterende planverk. Når de selv har klart å se denne sammenhengen, går de i gang med å hjelpe personalet med forståelse av innholdet i planene.

Flere av de pedagogiske lederne har vært opptatte av å jobbe med voksenrollen i igangsettingen av utviklingsarbeidet, og dette illustreres godt gjennom det som pedagogisk nummer syv sier: «-Hvordan jobber vi voksne med å skape gode vennskap mellom barn. Så voksenrollen var det første jeg grep tak i, runde rundt bordet der alle fikk være med å si litt hva dem tenke om det». Dette utsagnet tolker jeg som om at pedagogiske ledere er opptatte av at de ansatte reflekterer i team rundt hva som skal gjøres når man skal i gang med utviklingsarbeid. Å legge til rette for teamarbeid er en oppgave som de fleste faglederne og

pedagogiske ledere trekker frem som en viktig rolle som har i et utviklingsarbeid. Det å involvere alle ansatte i utviklingsarbeidet i team anses som viktig for at de alle med og at de involverte skal føle eierskap til det de skal i gang med. Akkurat hvordan barnehagelederne valgte å gå frem når de skulle tilrettelegge for å jobbe i team kommer til å bli gjennomgått grundigere i besvarelsen av avhandlingens tredje forskningsspørsmål.

6.3.8 utfordringer i iverksettelsesfasen

Faglederen er stort sett positivt innstilt til utviklingsarbeidet, men det er likevel noen områder som de har opplevd som utfordrende. Tidsperspektivet blir trukket frem som en utfordring når nye utviklingsarbeid skal igangsettes. De mente at det ble liten tid for å sette seg inn i det nye styringsdokumentet. De er spesielt opptatte av at noen ansatte trenger mer tid enn andre til å sette seg inn i nye planer, og at de må ta hensyn til dette når de skal introdusere noe nytt. En annen utfordring som flere, både fagledere og pedagogiske ledere snakket om var gjennomtrekken av personalet. Fagleder syv sier: «-Vi har Rammeplanen, kommunenes overordnede plan, kompetanseplanen, mobbeplanen, enhetsplanen, lov om barnehager, styringsdokumenter med mer». Det er enighet blant begge ledernivåene om at det er mange planer å forholde seg til.

Faglederne sier at Kvalitetsplanen i første omgang ble møtt med negative reaksjoner fra de øvrige ansatte. Følgende utsagn kom fra pedagogisk leder nummer seks som sa: «-Å herrefred skal vi ha enda en plan? Å, er nå det her nødvendig?» Informantene formidlet at bakgrunnen til negativiteten fra de pedagogiske lederne handlet om at de nå fikk mer å sette seg inn i når de allerede opplevde tidspress. Faglederne mente at de klarte å dempe motstanden mot endringene ved å ufarliggjøre det ukjente. De fokuserte på at det de skulle jobbe med noe de hadde jobbet med før. At faglederne på forhånd forventet at nye planer kom til å bli mottatt negativt, kan være knyttet til tidligere erfaringer.

6.4 Oppsummering analyse forskningsspørsmål nr.1

Oppsummert kan man si at igangsettingen av det kommunale kvalitetsutviklingsarbeidet var initiert og pålagt av barnehageeier. Grunnlaget for utviklingsarbeidet hadde sitt utspring i et ønske om å heve kvaliteten i barnehagene. Enhetsleder var opptatt av å veilede de ansatte og å

øke deres kompetanse før og underveis i utviklingsarbeidet. Faglederne delte enhetsledernes syn angående behovet for å øke kompetansen blant de ansatte, slik at de kunne møte de kravene som ble stilt til dem. Alle enhetslederne og de fleste faglederne mente at prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanen var en demokratisk prosess. De pedagogiske lederne var ikke like enige i det. De opplevde prosessen mer som en ovenfra og ned prosess. Faglederne og de pedagogiske lederne var opptatte av å ufarliggjøre innholdet i Kvalitetsplanen, noe som innebar å forklare at det som var nedfelt i Kvalitetsplanen var noe de allerede hadde gjort i flere år, som en del av den daglige praksisen i barnehagen. Med Kvalitetsplanen kom kvalitetsutviklingsarbeidet i en ny innpakning. Denne nye innpakningen innebar nye begreper på det man allerede gjorde i barnehagen. Fagledere og pedagogiske ledere var nødt til å avklare begrepene, slik at de øvrige ansatte forstod at det nye var noe de allerede var kjent med. De var nødt til å ha et felles språk omkring det de skulle i gang med. Det antas at ønsket om å avklare begreper og vise at innholdet i Kvalitetsplanen var noe de hadde kjennskap til, hadde sammenheng med at lederne ønsket mindre motstand mot endring fra personalgruppa.

6.5 Drøfting forskningsspørsmål nr. 1

Analysen innenfor første forskningsspørsmål som er presentert ovenfor drøftes i lys av teori ovenfra og ned og nedenfra og opp prosesser (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Teori om det som settes først på den politiske agendaen (Princen, 2018) og deretter på den faglige agendaen i en barnehage kontekst, kan sies å representere en ovenfra og ned form for styring. Teori om mottakelse av nye organisasjonsideer (Skrøvset, 2014) er også trukket inn i drøftingen.

6.5.1 «Ovenfra og ned» og «etablering av dagorden»

Alle tre barnehageledernivåene i undersøkelsen hevder at innføringen av Kvalitetsplanen var noe som alle ansatte i kommunene ble pålagt fra barnehageeiers side. Dette kan ifølge Røvik (2007) forstås som en hierarkis oversettelseskjede der implementeringen skjer gjennom en ovenfra og ned orientert prosess. Samtidig er det også viktig å være klar over at for eksempel politiske beslutninger tas sammenhengende gjennom en politisk prosess, som pågår gjennom hele utviklingsperioden (Green-Pedersen, 2007). Perioden det vises til er fra politisk ide til konkrete tiltak i barnehagen iverksettes. Analysene viser at dette er tilfellet da nye

styringsdokumenter kommer fra toppledelsen, her barnehageeier, under hele implementeringsprosessen. I og med at barnehageeier først informerer enhetslederne, som skal ta det videre ned til de øvrige ansatte i organisasjonen kan man si at det som skjer er en ovenfra og ned prosess. Dette kan forstås som en hierarkisk oversettelseskjede der oversettelsene starter øverst i organisasjonen der spredningene og eventuelle oversettelser av ideene skjer ovenfra og dessuten innover i en organisasjon (Røvik, 2007).

I denne avhandlingen forstår jeg det slik at enhetslederne er den gruppen som opplever prosessen med endringene med innføringen av Kvalitetsplanen mest positivt. Det var også dette ledernivået som opplevde prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanene som mest demokratisk. Dette samsvarer med funnene gjort av Larsen og Slåtten (2012). Enhetslederne var mer positive til de organisasjonsmessige endringen enn de øvrige lederne. Enhetslederne uttrykte at de hadde fått stor innflytelse på den økonomiske styringen.

Organisasjonsteoretisk kan man forstå barnehagesektoren i Tromsø kommune gjennom instrumentell tilnærming der eier eller leder ser på organisasjonen som et verktøy for å definere mål (Christensen m.fl., 2015), men samtidig synes utviklingsarbeidet være «noe mer».

«Agenda-setting» betegnes av Princen (2018) som noe som flere aktører setter på dagsorden, og barnehageeier har vedtatt at kvalitet er det høyst prioriterte oppgaven de skal jobbe med i barnehagene i Tromsø kommune i en fire års periode. Barnehageeier har valgt å sette kvalitetsarbeid både på den politiske og den faglige dagsordenen (Princen, 2018), noe som for meg viser at en ønsker å endre noe. Styring blir blant annet sett på av Langfeldt m.fl. (2008) som det å påvirke noen til å gjøre det som staten vil, og her som kommunen vil. Hadde de politiske aktørene ikke hatt et ønske om å endre noe, ville de heller ikke ha satt kvalitetsarbeid verken på den politiske eller den faglige agendaen.

Å sette noe på dagorden beskrives som første steg i en politisk prosess, og kan innbefatte at man vil sette noe på dagordenen for endre strukturer, strategier eller prosedyrer (Princen, 2018). Analysen i dette arbeidet viser at man ikke snakker om å endre et styringsdokument, siden det ikke tidligere har vært en Kvalitetsplan for barnehagene i kommunale barnehager, men at man kan snakke om innføring av et nytt styringsdokument med tilhørende strategier

for måloppnåelse. Andre hevder at noe som ikke har vært på agendaen før, men som kan løse et problem, bør komme på agendaen nå (Cobb & Ross, 1997; Stone, 1989), og det er nettopp dette som synes å ha vært tilfelle i Tromsø kommune.

At kommunepolitikerne har valgt å sette kvalitet i barnehagene på agendaen begrunner informantene med at det har vært et satsningsområde som har vært etterlenget, spesielt siden det har vært stort fokus på å få full barnehagedekning i lenger tid, og at det nå var tid til også å fokusere på den kvaliteten som man skal tilby sine brukere. Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) blir førende for kommunepolitikerne i deres satsning på kvalitet. Dette argumentet understøttes av intervjuanalysen, og er i tillegg dokumentert i Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012). Hvilke temaer som velges av de politiske aktørene kan ha sin begrunnelse i ønsker om et endret fokus, som vil si at man ønsker å rette ekstra oppmerksomhet mot bestemte emner.

Å sette noe på dagorden i barnehagesektoren i Tromsø kommunen kan også forklares med det Røvik m.fl. (2014) kaller for *den modernistiske og reformoptimistiske forklaringen* der tilbyderne av for eksempel en reform ønsker å løse reelle problemer i sektoren. Princen (2018) kaller dette for «frames and framing» som jeg har oversatt til ramme og innramming. Innrammingen som barnehageeier ønsker gjenspeiler det som flertallet i den politiske ledelsen har valgt å sette fokus på. I denne sammenhengen kan det være at de politiske aktørene i Tromsø kommunen har visst om at barnehagelederne, og da spesielt enhetslederne, generelt har uttrykt bekymring for manglende fokus på kvalitet. Samtidig kan utgangspunktet være at de ønsket å heve kvaliteten på de tjenestene de tilbyr, og dette signaliserer de jo indirekte ved å påpeke at Kvalitetsplanen bygger på Meld. St. 41. *Kvalitet i barnehagen*.

En annen årsak til at politikerne ønsker å at de ansatte skal jobbe med kvalitetsutvikling kan være at utdanningssektoren ofte et område som omfatter viktige valgkampsaker, der politikere ønsker å sette sin signatur på det som skjer jf. Røvik m.fl. (2014). Det er usikkerhet om dette var intensjonen til, når de foreslo utviklingsarbeid i valgkampen opp til kommune og fylkesting valg i 2011. På meg virker det som *den modernistiske og reformpolitiske forklaringen* er mer relevant. Granrusten og Moen (2011) hevder uansett at barnehagesektoren er i et konkurranseutsatt marked. Hvis barnehageeier i Tromsø kommune har hatt dette i

mente når de valgte å satse på kvalitetsutviklingsarbeid i sektoren kan dette være et forsøk på å møte de endringene som har vært i sektoren, for eksempel satsningen på full barnehagedekning.

Å ha faste møtestrukturer, som Princen (2018) kaller for institusjonelle faktorer som det barnehageeier har lagt opp til med å innføre faste teamledermøtene der en kan fremme det de ønsker å sette på dagorden (Princen, 2018). At en har en slik møtestrukturen i organisasjonen gjør det lettere for toppledelsen å fremme saker de vil ha på dagorden, fordi de med teamledermøtene har en etablert arena der de kan fremme og senere diskutere nye ideer.

En annen årsak til at politikere har valgt å sette dette med kvalitetsutviklingsarbeid på agendaen kan være et ønske om å følge opp den forutgående fokus på kvalitet i skolesektoren, noe en av informantene påpekte i intervjuet. Om kommunepolitikere baserer seg på vitenskapelige studier, for eksempel fra skolesektoren når de skal påbegynne kvalitetsutviklingsarbeidet, kalles dette for *evidensbaserte praksiser* (Pettersen & Røvik, 2014). Om de ikke baser seg på forskning i Kvalitetsutviklingsplanen i skolen, kan det være at det de setter på agendaen både politisk og faglig er fundamentert i forskning som er relevant på området de fremmer. Uansett så er det større sjanser at for eksempel kvalitetsutviklingsarbeid blir implementert fra en kontekst til en annen, om strukturen i organisasjonene er tilnærmet like (Pettersen & Røvik, 2014). Skinningsrud (2012) beskriver skifte av departements tilhørighet i barnehagesektoren som den største strukturendringen som har skjedd innenfor utdanningssektoren. Dette kan ifølge Princen (2018) betegnes som en «event» eller spesiell hendelse som er bakgrunnen for at et tema blir satt på agendaen. Siden barnehagesektoren nasjonalt er flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, er det nærliggende å tro at politikere er farget av erfaringer som har vært gjort i skolesektoren med tanke på kvalitetsutviklingsarbeid når de skulle gjøre noe lignende i barnehagesektoren. I følge Princen (2018) kan noe slikt skje fordi det er lett at noe som settes på agendaen i en sektor kan danne grunnlag for tilsvarende prioriteringer i andre sektorer. Prioriteringene av kvalitetsarbeidet kan være resultatet av politisk entreprenørskap. En politisk entreprenør er en som fremmer et forslag om å sette for eksempel kvalitet på agendaen, og som samtidig har kommet opp med et konkret forslag for hvordan det politiske

ønsket kan realiseres. Forslaget i dette tilfellet kan ha vært Kvalitetsplanen, som han/hun har begrunnet viktigheten med faglig ved å vise til Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen*.

6.5.2 «Nedenfra og opp» og «meningsskaping»

Ifølge Princen (2018) kan det som blir satt på agendaen bli mottatt ulikt ulike sammenhenger. Hvordan de ansatte i barnehagesektoren mottar beskjed om at det skal utarbeides en ny kvalitetsplan, har vært varierende ifølge datamaterialet mitt. Noen opplevde at dette har vært en demokratisk prosess, mens andre opplever det som en mer toppstyrt prosess.

Barnehageeier har valgt å definere fokusområder for arbeidet med å heve kvaliteten i sine barnehager. De tre fokusområdene var som nevnt (se kapittel 4): barnehagen som lærings- og dannelsesarena, inkluderende felleskap og dokumentasjon og vurdering. IKT og bruk av digitale verktøy skulle inngå i alle tre fokusområdene. Det neste som skjer i implementeringsprosessen er at barnehageeier ønsker å involvere de ansatte i utviklingsarbeidet som de allerede har satt på den faglige agendaen. Fagledere på tre ulike nivå blir bedt av barnehageeier om å komme med innspill på innholdet i de tre fokusområdene definert for kvalitetsutviklingsarbeidet. Det neste de gjør kan beskrives som en nedenifra og opp prosess (Røvik, 2007), der kommunens ansatte fordi de blir bedt om å komme med innspill fra ledere på alle nivå i sektoren blir invitert inn i prosessen med å utarbeide en Kvalitetsplan. Alle ansatte får tilbud om å være med i ei arbeidsgruppe som skal jobbe med innholdet i kvalitetsplanen, dette kan forstås som en «agenda-setting» prosess der noen aktører setter noe på den faglige agendaen. Man kan si at kommunen bevisst har klart å vende en ovenfra og ned til en nedenifra og opp implementeringsprosess, -fordi de rådfører seg med sine ansatte før de utvikler og iverksetter nye styringsdokumenter. Det er spesielt opplevelsene som enhetsledere og fagledere sier om utviklingen av Kvalitetsplanen som kan forstås som en nedenifra og opp prosess. Klette (2009) hevder at reformer skapes i gjensidige prosesser mellom aktører og i kontekster, og at barnehageeier inviterer til deltagelse i disse arbeidsgruppene er et eksempel på slik prosessgjennomføring. Den innledende fasen med arbeidsgrupper som kan forstås som i initieringsfasen av en implementeringsprosess ifølge Fullan (2007). I denne fasen blir organisasjonens behov kartlagt, og det er det deltagerne i arbeidsgruppene som bestemmer innholdet i de ulike fokusområdene. Enhetslederne forhører seg med alle faglederne i kommunen om hva de

tenker at behovet vil være for deres barnehage, og om disse møte arenaene kan bli institusjonalisert (Princen, 2018) ved å gjennomføre fagdager for enhetens fagledere.

Pedagogiske ledere i studien synes ikke at de har fått så mye innflytelse på denne prosessen som det ledere over dem i hierarkiet beskriver. Derfor kan det som pedagogiske ledere sier forstås mer som en ovenfra og ned prosess, eller som en hierarkisk oversettelseskjede, jf. Røvik (2007). Rådføringen som barnehageeier legger opp til med å etablere slike arbeidsgrupper kan forstås som «decision-making» (eller meningsskaping på norsk) (Princen, 2018) prosess der flere aktører går sammen om å ta en beslutning. Hvilke tema de skal jobbe med er ovenfra og ned initiert, mens innholdet i temaene skal arbeidsgruppen selv foreslå. Forslagene skal være begrunnet i de svarene som de øvrige ansatte har gitt i hvert enkelt barnehage, og man kan derfor også kalle dette for en nedenfra og opp prosess. Granrusten og Moen (2011); Helgøy m.fl. (2010) har vist at noen lederoppgaver innen endringer av strukturer har blitt ført nedover til assistentene, noe mine analyser synes å bekrefte. Analysen viser at barnehageledere legger opp til involvering av alle medarbeidere når nye lokale planer skal utvikles.

De pedagogiske lederne blir av barnehageeiere bedt om å utarbeide egne lokale planer for sine avdelinger eller baser. Dette kommer jeg tilbake til under analyse og drøfting av avhandlingens andre forskningsspørsmål. Hvis en aktør føler å ha fått reel innflytelse på for eksempel beslutningsprosesser, det være seg i privat eller offentlig sektor, kan dette i henhold til Langfeldt m.fl. (2008) betegnes som en dobbel transformasjon. Dobbelt transformasjon kan forstås som en prosess, der aktørene som her er barnehagelederne blir sett på som profesjonelle aktører som har fått innflytelse på egne arbeidsoppgaver. Det de velger å jobbe med kan også gi et viktig bidrag til deres prioriterte mål i barnehagesektoren blir innfridd. Fordi barnehagelederne kun har fått vite at de skal forholde seg til tre ulike fokusområder når de skal utarbeide Kvalitetsplanen, men at innholdet i denne må de selv komme med bidrag til, kan man si at styringen er dobbel (Langfeldt m.fl., 2008).

I forrige avsnitt stilte jeg spørsmål om barnehagesektoren i Tromsø kommune kunne betegnes som en institusjonell organisasjon. Svaret er at innenfor denne tradisjonen finnes det en hierarkisk variant, og en forhandlings variant. Christensen m.fl. (2015) ville kanskje ha kalt

barnehagesektorene for en forhandlingsvariant, ettersom analysen viser at ledelsen velger en strategi for å nå mål og ivareta egne interesser ved en felles utvikling av en kvalitetsplan. I dette tilfellet blir det forhandlet om mål, interesser og kunnskap, en fremgangsmåte som kjennetegner en forhandlingsvariant.

6.5.3 Barnehageledernes opplevde rolle i utviklingsarbeidet

Enhetslederne sier at deres rolle i utviklingsarbeidet var å gjøre den kjent og sørge for at den blir implementert. I denne prosessen har de vært opptatt av å øke kompetansen og å veilede personalet. De opplevde ikke at barnehageeier gav noen retninger for hvordan de skulle gå frem i dette arbeidet. Faglederne er enda mer konkrete når de beskriver hvordan de iverksatte Kvalitetsplanen. Fagledernes primære rolle var å nedfelle kvalitetsplanen i barnehagens årsplan. Pedagogiske ledere har vært spesielt opptatt av å jobbe med voksenrollen når de skulle velge fokus for hva de skulle gå i gang med i gang med utviklingsarbeidet. De ulike lederne har forskjellig fokus på hvilket tema de setter på den faglige agendaen (Princen, 2018). At enhetsleder er opptatt av å få Kvalitetsplanen implementert ved å fokusere på kompetanseheving, kan bety at de mener de ansatte bør bli bedre rustet for å klare å få planen implementert. Faglederne er mest opptatte av å få Kvalitetsplanen innunder årsplanen. Hvordan ledere på ulike ledernivå har valgt å tilpasse Kvalitetsplanen til sin kontekst, - behandles under diskusjonen av det andre forskningsspørsmålet (referanse til side eller kapittel).

6.5.4 Kompetanseheving hos ansatte

Avhandlingens analyse viser at barnehageeier har vært opptatt av kompetanseheving innenfor de fokusområdene de ønsker at de ansatte skal jobbe med i kvalitetsutviklingsarbeidet. Grunnen til at barnehageeier velger å heve kompetansen til sine ansatte i forkant av et utviklingsarbeid kan forklares av Røvik m.fl. (2014) som en *internasjonaliseringsforklaring*, der en fokuserer på å samarbeide og samordne utdanningspolitikken internasjonalt. For eksempel kan OECD rapporter være grunnlaget for at kommunen har valgt å satse på kompetanseheving hos de ansatte i sektoren. At kommunen i arbeidet med kompetanseheving har valgt å trekke inn eksterne aktører forbindes også med at kommunen ønsker å dekke et behov. Røvik m.fl. (2014) kaller dette for *tilbudsforklaringen* på reformaktivitet. Det som

gjøres fra barnehageeier for å igangsette en aktivitet kan også ha noe med rammen eller innrammingen av den faglige agendaen å gjøre (Princen, 2018). De økonomiske ressursene tilgjengelig til for eksempel kompetanseheving er av betydning for de sakene en prioriterer kommer på den politiske agendaen. At det har blitt satt av midler til kompetanseheving av ansatte, øremerkede forberedelser til kvalitetsutviklingsarbeid viser de institusjonelle faktorene som Princen (2018) snakker om er på plass. Om lederne på de tre ulike ledernivå i avhandlingen er karriereorienterte fordi de ønsker å satse på kompetanseutvikling skal være usagt. Jørn Møller (2009) hevder imidlertid at karrierorienterte ledere er opptatte av strategisk ledelse.

6.6 Oppsummering drøfting forskningsspørsmål nr. 1

Analysen viser at barnehagelederne opplevde kvalitetsutviklingsarbeidet som en ovenfra og ned implementeringsprosess (Røvik, 2007). Enhetslederne som er høyest oppi lederhierarkiet av informantene opplevde denne innledende fasen av kvalitetsutviklingsarbeidet som en demokratisk prosess. Kvalitetsarbeid har først blitt satt på den politiske dagorden (Princen, 2018), for så å bli satt på den faglige dagordenen av ledelsen i barnehagene. Faglederne og de pedagogiske lederne opplevde prosessen som en mer nedenifra og opp initiert implementeringsprosess (Røvik, 2007) når de ble bedt fra barnehageeier om å sette kvalitetsutviklingsarbeidet opp på den faglige dagorden i barnehagene.

6.7 Analyse av forskningsspørsmål nr. 2

Hvordan oversettes kvalitetsideer i et samspill mellom ledelsesnivåer i barnehager? Som svar på dette forskningsspørsmålet presenteres de erfaringene lederne sitter igjen med etter gjennomførte tiltak, og deres egenvurdering av prosessene (se vedlegg 3). Funnene er gjort ved å analysere intervjuene i lys av mottakelsen av kvalitetsideene hos personalgruppene og hvordan lederne selv har gått frem for å realisere ideene i barnehagen som organisasjon. Som nevnt i forrige kapittel handler realisering av kvalitetsideer om tilpasninger i et utviklingsarbeid og på mange måter overlappende med temaer som allerede er behandlet.

Både fagledere og pedagogiske ledere har blitt spurt om deres prioriteringer når Kvalitetsplanen skal tas i bruk i barnehagehverdagen. I denne forbindelsen var jeg interessert i å finne ut av hvordan Kvalitetsplanen ble mottatt av personalgruppen. Og her ville jeg vite hva de opplevde som mest utfordrende ved å være leder i slike prosesser, samt hvordan de har håndtert eventuelle utfordringer som oppstod. Deres opplevelser av det de oppfattet som spesielt positivt i prosessen har også blitt undersøkt gjennom spørsmålene som ble stilt.

Det mest sentrale spørsmålet i forbindelse med forskningsspørsmål to, har vært å avdekke hvilke lokale tilpasninger ledelsen har måttet gjøre for å kunne ta i bruk Kvalitetsplanen i egen barnehage. Videre spurte jeg om hvordan de gikk du frem som leder for å gjøre disse tilpasningene, samt deres begrunnelser for sine valg. Også her ville jeg vite hva de opplevde som mest utfordrende som leder i denne prosessen, og hvordan de møtte disse utfordringene. Begrunnelser for de valgene som her ble gjort ble også etterspurt.

Analysen av disse spørsmålsstillingene kommer til å bli drøftet oppimot translasjonsteorien, og da spesielt oversettelses teorien (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Videre har jeg drøftet denne analysen oppimot Cheung (2011) som tar for seg organisatoriske prinsipper som grunnlag for politiske beslutningsprosesser. Teorien hans kan brukes til å forstå hvordan utfordringer blir forsøkt håndtert mellom ulike ledernivåer i barnehagesektoren. Selv om dette andre forskningsspørsmålet inkluderer begrepet oversettelse, er det et teoretisk begrep som først blir tatt i bruk i neste avsnitt. d

6.7.1 Tilpasningen skjer på tre ulike ledernivå

Analysen i det følgende viser at barnehageledere i Tromsø kommune har utformet Kvalitetsplanen som lokalt styringsdokument tilpasset til sin kontekst. Dessuten viser den hvordan barnehagelederne stegvis går frem på når de tilpasser og implementerer et styringsdokument som Kvalitetsplanen. Stegene kan oppsummeres og beskrives på følgende måte:

- a) Enhetslederne møter Kvalitetsplanen gjennom at barnehagefaglige rådgivere presenterer Kvalitetsplanen for dem. Enhetslederne tilpasser, før de presenterer den videre.

- b) Alle enhetsledere og fagledere i kommunen møtes. En ny tilpasning skjer i felleskap mellom disse partene, før fagleder presenterer den videre.
- c) Kvalitetsplanen blir deretter presentert for pedagogiske ledere av deres fagledere. En ny tilpasning skjer mellom disse partene, før de presenterer den videre.
- d) Fagledere og pedagogiske ledere presenterer Kvalitetsplanen for øvrig personale. En ny tilpasning skjer, men nå er hele barnehagepersonale involvert.

Det første som skjedde når Kvalitetsplanen skulle tilpasses barnehagekonteksten var at enhetslederne ble presentert for denne av sine barnehagefaglige rådgivere. Alle faglederne i kommunen ble deretter innkalt på ledermøte hvor Kvalitetsplanen ble presentert. I felleskap ble fokuset som skulle velges diskutert og Kvalitetsplanen ble tilpasset. Deler av denne stegvise prosessen beskrives av fagleder nummer fire slik:

At jeg som fagleder har fått informasjon, så går jeg til en pedagogisk leder, så går denne pedagogiske lederen til assistenten. Da er den informasjonene fra A til Å litt utvasket!

Det faglederen her sier kan forstås som en tilpasningsprosess på to ulike ledernivå, der barnehageledere er de som tilpasser Kvalitetsplanen til praksis. Samtidig har faglederen blitt presentert for en allerede tilpasset versjon av Kvalitetsplanen fra sin enhetsleder, som igjen har tilpasset den før den ble presentert barnehagene. At informasjonen blir litt utvasket kan forklares ved at de ulike lederne på hver sine nivåer presenterer Kvalitetsplanen på ulike måter for sine underordnede. Det informantene sier at er at en tilpasning av Kvalitetsplanen skjer *før* den blir presentert på en fagdag eller på et personalmøte for hele barnehagepersonalet. Enhetsledere og fagledere hevder videre at de er avhengig av at pedagogiske ledere følger opp det som er bestemt i felleskap for å lykkes med implementeringen. Fagleder to sier:

Utfordringen er å få alle med, og at det skal vises i hverdagen, på alle avdelingene. Vi har snakket om det at pedagogisk leder blir en viktig person, og hvis han ikke er like «på», så kommer det til syne på den avdelinga (...).

I praksis iverksettes implementeringsarbeidet i hovedsak av pedagogiske ledere ifølge de fleste informantene. Denne tilpasningsprosessen beskrives i de følgende avsnitt. Opplevelser fra fagleder og pedagogisk leder fra samme barnehage som det vises til i denne beskrivelsen er et eksempel på hvordan man kan tilpasse lokale styringsdokumenter i et samspill mellom ledernivåer.

6.7.2 Tilpasning av den ferdig kvalitetsplanen

6.7.3 Det nye blir presentert som gammelt nytt

Når den endelige Kvalitetsplanen skulle tilpasses barnehagen, ble noen strategier faglederne valgte for denne introduksjonen presentert. Fagleder nummer seks sier: «-For det var faglederne som skulle ta det med oss videre til barnehagene». Faglederne valgte å presentere det kommende utviklingsarbeidet som noe de allerede jobbet med. Bakgrunnen for at de valgte å gjøre det på denne måten var et ønske om at de øvrige ansatte skulle forstå at Kvalitetsplanen ikke bare var noe helt nytt. På denne måten mente faglederne at de kunne unngå mye motstand og endringsvegring. Samtlige fagledere var opptatte av å forklare de ansatte om at forskjellen nå var at det var brukt andre begreper på det de allerede gjorde. Et eksempel på gis fra fagleder nummer seks som sier at: «- (...) altså inkluderende felleskap det er jo noe vi bestandig har jobbet med, og jobber med, sånn at der er ikke nye ting».

Faglederne hevder at man tidligere har gjort mye av det som det fokuseres på i Kvalitetsplanen, men at dette var beskrevet med andre ord i tidligere planer. Det å sette i gang en refleksjon rundt hva disse nye begrepene ville innebære for personalet i deres hverdagspraksis var et viktig virkemiddel for å ufarliggjøre det nye, ifølge faglederne og pedagogiske ledere. Pedagogiske leder nummer syv sier: «-Vi gjør masse av det som står i Kvalitetsplanen. Planen hjelper oss bare til å sette det i et system». For både fagledere og pedagogiske ledere ble det derfor fokusert på å diskutere i kollegiet hva de nye begrepene i Kvalitetsplanen betyr, spesielt i den innledende fasen da Kvalitetsplanen skulle presenteres. Om begrepsbruk sier fagleder nummer to:

Ja blant annet så endret vi begrepene i fra, vi hadde brukt for eksempel mangfold i vår årsplan, så endret vi det til inkluderende felleskap at man på en måte velger de begrepene som var valgt i Kvalitetsplanen for at dem skulle være i tråd med hverandre.

Diskusjoner av begrepene i Kvalitetsplanen ble viktig når fokuset i barnehagens årsplan skulle velges. «-Vi må legge mening i begrepene», sier pedagogisk leder nummer to. I denne barnehagen hadde de en diskusjon rundt begrepet «danning» som også var et av fokusområdene i Kvalitetsplanen. Et utsagn om dette kom fra fagleder nummer en: «-Hva betyr begrepet danning? -Hva betyr det å drive med danning rundt matbordet, i garderoben, i samlingsstunden også videre?». Det de gjorde i denne barnehagen var å sette det nye de skulle i gang med i inn i barnehagens hverdagshendelser. Flere av faglederne var opptatt av dette med begrepet danning, og fagleder nummer fire sier: «- (...) dannelsesbegrepet hadde de gjort så vanskelig, det følte veldig fremmed, og da tenke jeg at vi måtte trekke det ned til det som var kjent». Meningsutvekslingen eller refleksjonen omkring et begrep eller område skjedde blant annet på personalmøter, der hele personalgruppen var tilstede. Barnehagepersonalet fikk på denne måten en forståelse av hvordan de konkret kan jobbe med inkluderende felleskap som er et fokus i Kvalitetsplanen. Det var enighet blant fagledere og pedagogiske ledere om at en felles forståelse av begrepene var vesentlig og uten et valgt fokus var det vanskelig å få ting implementert. Av enhetslederne var det bare én av fire som omtalte viktigheten av klargjøring av begreper. En forklaring på at de til sammenligning hadde mindre fokus på å klargjøre begreper kan være at de ikke er så tett på praksisfeltet som det fagledere og pedagogiske ledere er.

Bakgrunnen for å presisere at innholdet i Kvalitetsplanen ikke var noe nytt, var kanskje at de på denne måten maktet å dempe eventuell motstand mot det nye tiltaket. At det nå var kommet et nytt styringsdokument som de skulle implementere i barnehagesektoren i alle kommunale barnehager i Tromsø kommune, kan i seg selv skape en slik motstand. Faglederne opplevde at de satsningsområdene som var valgt ut i Kvalitetsplanen var svært relevante, aktuelle og naturlige å jobbe med. Den jobben faglederne måtte gjøre, innebar i stor grad å brette ut innholdet i nye begrep slik at de kunne knyttes til noe kjent, eller ting som de gjorde fra før. Det som opplevdes annerledes nå, var i grunnen å sette det de allerede gjorde i et system. I dette systemet skulle personalet få gitt ansvar for hvem som skulle gjøre hva i forhold til definerte mål, og når arbeidet skulle utføres.

Dette nye systemet innebar også at arbeidet som ble gjort i barnehagene skulle evalueres i selvevalueringsskjema, og slik sett bidra til ansvarliggjøring. Selvevalueringen gav faglederne

i studien en viss pekepinn på hvordan de praktiserte sine plikter og arbeidsoppgaver relatert til målene som var satt i Kvalitetsplanen. Resultatene herifra hjalp dem til å velge ut hva som skulle være videre satsning i barnehagen. Valgene som ble gjort, var derfor ikke bare et internt utviklingsarbeid hvor de ansatte selv hadde frihet til å gjøre prioriteringer, men alle hadde et ansvar for å imøtekomme de kravene og forventningene barnehageeiere og barnehagebrukerne stiller til virksomheten.

6.7.4 Lokale kvalitetsplaner lages utfra Kvalitetsplanen

Både fagledere og de pedagogiske lederne var opptatte av, var å lage en lokal variant av Kvalitetsplanen. At det skulle utarbeides en lokal plan som hadde sitt utgangspunkt i Kvalitetsplanen, var noe barnehageeier la vekt på. Fagleder fire sier noe om hva hun vektlegger i en lokal plan:

Lokale tilpasninger det er jo dem som på en måte blir styringsverktøyet våres.. det har vi satt inn i årplanen våres også. (...) akkurat som rammeplanen, lov om barnehager, virksomhetsplanen, månedsplanen og ukeplanen og alt så er det jo en del av våres pedagogiske plattform.

Både fagleder og pedagogiske ledere mener at denne lokale prosessen foregikk som en nedenfra og opp prosess, og dette perspektivet illustreres godt i sitatet fra fagleder nummer syv: «- (...) ikke bare en plan som blir tredd over hodet på deg. Men du er faktisk med å bidra til at den planen blir utarbeidet». Et annet element med det å jobbe lokalt med Kvalitetsplanen sier fagleder nummer seks mer om:

Når man arbeider litt mere lokalt med de her tingene enn den her store planen gjør jo at alle får en bedre kompetanse og forståelse av hva er det vi skal gjøre? Vi lager en lokal plan for det vi skal gjøre.

Faglederen og pedagogisk ledere sier at noe av det viktigste de gjorde for å få hele arbeidstokken med, var å la alle komme med innspill. Innspillene skulle komme etter en nøye gjennomgang av hva utviklingsarbeidet kunne ha av betydning for den enkelte barnehage og den enkelt avdeling eller base. Pedagogiske ledere vektla spesielt det å få en felles forståelse blant personalet for det de skulle i gang med. Fagleder nummer syv sier:

Alle må ha en samme forståelse for hva vi holder på med i barnehagen. Hva er fokuset? Altså alle har fått være med på å si hva som er viktig. (...) vi bruker

masse tid på å reflektere i barnehagen. Personalet var med, og det jo en sånn viktig ting for at alle blir ansvarliggjort.

Fagleder nummer fem stikker seg ut her, da hun sier at hun på egenhånd laget en lokal variant av Kvalitetsplanen. Hun begrunner hvorfor hun ikke valgte å involvere de øvrige ansatte i dette arbeidet med at hun ikke hadde tillit til deres kvalifikasjoner, hun synes rett og slett at de ikke var «flinke» nok til å gjennomføre et slikt arbeid. Da hun hadde laget en ferdig variant av Kvalitetsplanen, hadde hun gått igjennom den på et personalmøte, der de ansatte fikk mulighet til å komme med forslag til justeringer og andre innspill. Denne planen ble også skrevet med tanke på vurderes de ansatte i løpet av utviklingsarbeidet, jf. selvevalueringsskjema som finnes i Kvalitetsplanen.

6.7.5 Tilpasningen skjer på bakgrunn av behov

Neste steg i tilpasningsprosessene er å tilpasse de nye planene til en allerede etablert kontekst. Hva som skal satses på i den enkelte barnehage avhenger fortrinnsvis av de ressursene som barnehagen hadde tilgang på. Denne siden av saken handler om institusjonelle betingelser for å iverksette et utviklingsarbeid. Slike rammer har å gjøre med sammensetningen av barnegruppen, personalet og den geografiske beliggenhet barnehagen har. Å bevare den unike og velfungerende kulturen som er i barnehagen, samtidig som man fremmer det beste fra de nye planene, synes å være en hovedsak for stort sett alle barnehageledere på alle nivåer. I lys av disse konkrete vilkårene for å organisere barnehager, sier fagleder seks at det var viktig å stille spørsmål med: «-Hva som er viktig for barnehagen i lys av å være både en lærings- og dannelsesarena? -Hva vil det si at barnehagen jobber med inkluderende felleskap?».

Alle barnehagelederne snakker om å tilpasse styringsdokumentene til den konkrete barnehagen med deres allerede igangsatte satsningsområder. Tilpasningen som skjer i barnehagen, avhenger av først og fremst av de kjente behovene i barnegruppene, men også av det fokuset de ønsket å fremme som kan være med på å utvikle virksomheten videre. Dette illustreres godt av pedagogisk leder nummer to, der hun trekker frem hvordan de velger å jobbe med fagutviklingsarbeid. Hun fremhever at det er andre behov å ta hensyn til for en 0-3 års barnehagegruppe enn det vil være for en barnegruppe fra 3-6 år. Dette med ulike behov utdypes av pedagogisk leder nummer to: «- (...) en legge det opp i forhold til læringa for at det skal være best mulig for alle». Hvordan en femåring lærer kan være ulikt fra hvordan en

ettåring lærer, og det er disse hensynene som tas når pedagogiske ledere skal planlegge og organisere aktiviteter i barnehagen.

6.7.6 Tilpasningen skjer som en kollektiv prosess som tar hensyn til eksterne aktører

Tilpasningen av Kvalitetsplanen skjer på tre ulike ledernivå slik jeg har beskrevet innledningsvis i dette kapittelet. Barnehagens behov og selvevalueringsskjema gir retning til barnehagelederne om hva som bør satses på, men også hvordan personalet blir gjort ansvarlig. Alle delene av tilpasningsprosessen, som å gjøre det ukjente kjent, begrepsavklaringer og å tilpasse Kvalitetsplanen til sin kontekst, ble til gjennom et samarbeid blant hele personalgruppa. Samtidig bidrar prosessene til en ansvarliggjøring gjennom mål og krav som reflekterer interessen hos foreldrene og barnehageeier. Fagleder to sier: «-Man starter breit ut og lar alle få komme med innspill». Denne strategien ble brukt gjennom alle delene av implementeringsprosessen. Både når faglederen presenterte Kvalitetsplanen for de pedagogiske lederne, og når pedagogiske ledere og fagledere presenterte Kvalitetsplanen for det øvrige personalet. En slik bredde innebærer også en delt ledelse hvor ansatte må forholde seg til flere interessenter, for eksempel andre ansatte og foreldre. Dette utvidede ansvaret kommer særlig til uttrykk på det kommunale nivået.

Fra faglederne og de pedagogiske ledernes sin side, blir det å jobbe på tvers av barnehagene i enheten sett på som en styrke i ett implementeringsarbeid. Gjennom samarbeid blir det laget felles virksomhetsplaner, som alle i enheten kan bruke. De fleste barnehagelederne sier at jobbingen mot noe felles på denne måten er med på å utvikle en «vi-følelse». Samarbeid blir sett på som viktig fordi man da unngår å se seg blind på seg selv og på kvaliteten man leverer til brukerne av sine tjenester. Å «levere tjenester» viser at de ansatte ikke bare kan se seg selv innenfra, men ta hensyn til eksterne krav.

Å se på et kvalitetsutviklingsarbeid som en kollektiv prosess, går igjennom intervjuene, men jeg finner også unntak i materialet. Fagleder fem sier at hun selv har tilpasset hele Kvalitetsplanen til en lokal variant som hun fremlegger for personalet sitt. De blir bedt om å komme med innspill som hun tar hensyn til, før hun fullfører den nye lokale varianten av Kvalitetsplanen. Hun sier også at årsplanen til barnehagen er den de jobber etter, men at

denne ikke er forandret etter Kvalitetsplanen kom (se kapittel 4). Er det da slik at denne faglederen tilpasser den lokale Kvalitetsplanen til årsplanen de allerede har utarbeidet, og ikke motsatt som jeg finner i de andre barnehagene?

6.7.7 Positivt med kvalitetsutviklingsarbeid

Pedagogisk leder nummer en opplever at kvalitetsutviklingsarbeidet har vært positivt fordi de har forbedret kvaliteten i barnehagen. Hun sier at barnehagens rykte har snudd fra å ikke være så positivt til å bli en barnehage som foreldrene setter høyt på ønskelista når de skal søke barnehageplass. Hun sier også at det er positivt at alle barnehagene i kommunen skal stå for så lik som mulig kvalitet på sine tjenester, og at det har bidratt til et større felleskap blant barnehageansatte i kommunen. Fagleder nummer én sier at det har vært positivt at alle har vært flinke å komme med bidrag som passer for deres barnehage. På spørsmål som går på positive opplevelser med det å drive på med kvalitetsutviklingsarbeidet sier pedagogisk leder nummer to:

Jeg synes alltid når vi trekker ting ned til det vi gjør, så synes jeg det er positivt for man lærer noe. Man er nødt til å reflektere. Man er kanskje nødt til å justere på praksisen sin også, så det opplever jeg i iallfall som positivt.

Fagleder nummer tre sier at det har vært positivt at hele personalet har fått lære om et tema i lag. Flere andre opplever at jobbingen med Kvalitetsplanen har vært positiv med tanke på å få ny kompetanse og det å se muligheter istedenfor begrensinger. Dette handler om å snu seg selv for deretter å snu andre, ifølge pedagogisk leder nummer tre. Hun synes Kvalitetsplanen er et godt redskap som barnehageeier har bestemt at de skal bruke. Begrunnelser for de valgene man gjør kan man finne svar på i Kvalitetsplanen, og dette gjør planen anvendbar i praksis. Fagleder nummer fem er enig at planen er anvendbar, og sier:

Kvalitetsplanen er ei rettesnor å jobbe etter. Men det er jo noe man har jobbet etter hele tiden, men vi har ikke hatt det skrevet ned på et papir. Det er blitt mer tydelig nå hva vi skal gjøre.

Både fagledere og pedagogiske ledere opplevde positive tilbakemeldinger fra foreldrene om kvalitetsutviklingsarbeidet de jobbet med. Flere at barnehagene hadde valgt å involvere foreldregruppa ved at foreldrene hadde fått gitt innspill på barnehagens årsplan.

Flere av lederne uansett nivå trekker inn som positivt at de ansatte blir mer bevisste på det de allerede mestrer bra i sin jobb. Det bidrar til at de ansatte føler mestring i sin jobb, som igjen fører til mer motiverte ansatte, ifølge pedagogisk leder nummer fire. Flere ledere trekker også frem at den jobbingen som har vært gjort med Kvalitetsplanen fra kommunen sin side, har ført til at flere har fått eierforhold til den jobben de skal i gang med. Og da tenker de spesielt på den innflytelsen de har hatt på hvilke fokus de ønsker å jobbe med.

6.7.8 utfordringer med kvalitetsutviklingsarbeidet

Pedagogisk leder nummer hevder i likhet med flere av informantene at når Kvalitetsplanen først ble introdusert ble den mottatt negativt, noe som gikk over etter hvert. Hun sier at det handler om hvordan man som leder presenterer nye tilnærminger. Samt hvordan man tar imot både negativt og positive tilbakemeldinger. Denne pedagogiske lederen sier:

Vi brukte tid på å roe ned, og få de til å forstå at dette ikke er noe nytt. Alle i personalet er ulike. Noen er glade for en ny plan, men ikke alle. De som var imot trodde at de måtte bruke masse tid på å sette seg inn i planen.

Fagleder nummer fem opplevde at Kvalitetsplanen ble mottatt negativt fra personale, og at hun selv også har stilt seg negativ til en ny plan ovenfor sine ansatte. Det faglederen forteller er forskjellig fra de andre lederne i studien. Andre ledere sa at de var skeptiske til en ny plan på grunn av alt det andre de skulle gjøre i barnehagen, men de formidlet ikke sin skepsis. Men forskjellen fra disse andre lederne til eksemplet fra fagleder fem var at dette ikke var en holdning de valgte å uttrykke ovenfor de ansatte. Analysen viser at det å fremstå som positiv til nye planer er strategisk og hensiktsmessig når man er en leder på grunn av smitteeffekten ens holdninger kan ha ovenfor andre.

Pedagogisk leder nummer en synes at hun hadde fått for kort tid til å jobbe med Kvalitetsplanen da den først kom, og dette synes støttes opp av flere av de pedagogiske lederne i studien. Kvalitetsplanen ble sett på som merarbeid for den pedagogiske lederen og andre ledere i studien. At man får ansvar for flere barn og har mindre personell tilgjengelig, og samtidig skal jobbe med utviklingsarbeid, -opplever hun som utfordrende. Mange av lederne opplever det som svært utfordrende at det ofte har vært utskiftninger av personell. Pedagogisk leder nummer syv sier at det er utfordrende fordi de har jobbet tett i et team for å bli enige hvilken retning barnehagen skal jobbe etter, og at noen av de ansatte deretter velger

å slutte. Da er det svært ressurskrevende å sette inn nye i den jobben som skal gjøres slik de ansatte har felles forståelsen av hva arbeidet innebærer.

Pedagogisk leder nummer seks trekker også frem at det er liten tid til å jobbe med planen, men hun fokuserer på en litt annen vinkling når det gjelder tid. Hun sier: «-Det er utfordrende å fremstille nye planer, før man er ferdig med å fremstille andre planer. Det å ha tid til å fullføre det vi nå jobber med, før vi må i gang med noe annet». Fagleder nummer en synes også det var utfordrende at de skulle tenke kvalitet i alle ledd i jobben de skulle utføre, i tillegg til tidspresset. Hun sier videre at bevisstgjøring av personalet om viktigheten av å jobbe med kvalitetsutviklingsarbeid har vært den største utfordringen. Pedagogisk leder nummer to støtter denne opplevelsen når hun sier at hun har brukt mye tid på å veilede assistentene. Hun har jobbet med dette gjennom refleksjonsgrupper der alle ansatte reflekterer i lag. Hun har også løftet frem hva god praksis innebærer.

Fagleder nummer én fra samme barnehage som pedagogisk leder nummer en svarer litt annet enn den pedagogiske lederen sier. På spørsmålet om det har vært noen utfordringer når de skulle ta i bruk Kvalitetsplanen, hevder hun at det har det ikke vært. Det er imidlertid uttalelser fra henne som leder, fikk meg til å stusse litt på det hun hadde sagt:

Jeg som fagleder sitter mest på kontoret, er mest på avdelingene for å holde meg orientert. Min stilling er ei rein administrativ stilling. Derfor er det fint å inkludere pedagogiske ledere for de er jo ledere, og det er en fin måte å vise sine underordnede at man har tillitt til dem.

At to ledere på ulike nivå i barnehage nummer én hadde ulike opplevelser av det å implementere dette styringsdokumentet kan ha å gjøre med rollefordeling, at de har ulike roller i implementeringen. Fagleder har kanskje bare vært delaktig i å introdusere Kvalitetsplanen til sine ansatte når den kom, mens pedagogisk leder er den som skal iverksette den i barnehagehverdagen. Fagleder to opplevde utfordringer med å ta i bruk Kvalitetsplanen da den kom. Hun sier: «-Utfordringen har vært å få alle med. Det avhenger litt av pedagogisk leder på avdelingene. Er ikke pedagogisk leder like på, så vises det på avdelingene». Pedagogisk leder nummer to opplevde det utfordrende at alle planer ble aktivt tatt i bruk i hverdagen. Så lenge planene opplevdes meningsfulle for de ansatte å jobbe, med er det mindre utfordrende å få dem implementert.

Fagleder nummer seks sier også at hun har opplevd utfordringer med å få alle med på jobbingen som skulle gjøres. Det avhang av den faglige kompetansen som de ansatte hadde. På tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, var det en tredjedel med barnehagelærer utdanning og to tredjedeler uten. Om dette sier hun:

Ja og det går jo utfra hvilken utdanning vi har. Noen ganger føler jeg kanskje at den ikke er like forståelig for alle gruppene her i barnehagen. Så må man jobbe videre med at alle får felles forståelse. Da har de jobbet på basemøter og litt sånt. Vi som har barnehagelærerutdanning vi er vant til å tenke sånn, vi har jo fått det fra utdannelsen vårs. I forhold til de ufaglærte så synes jeg at det er en utfordring å skape en felles forståelse for alle.

Flere trekker fram mangel på trådløst internett tilgang som ei utfordring når de skal jobbe med satsningen på IKT som kommunen legger opp til. Konkret går denne utfordringen på at personelt må ta med seg hjem iPader for å laste ned de appene de skal bruke i barnehagen. En annen utfordring er at ikke alle avdelinger og baser har egne datamaskiner, og at de er opptatte når personalet har behov for dem. Ifølge informantene mangler kommunen økonomiske ressurser for å løse disse utfordringene. Fagleder tre sier: «-Vi må bare godta det. Jeg har gitt beskjed oppover i systemet, men dem mangler penger. Dette resulterer i at vi ikke får utført det som står at vi skal gjøre ifølge Kvalitetsplanen». Et annet utfordring når det gjelder å jobbe med IKT, kommer pedagogisk leder nummer seks med. Hun er egentlig ikke interessert i å innføre IKT i barnehagen, men samtidig er hun forpliktet til å implementere det. Hun sier at hun først må jobbe med egne holdninger før hun kan være en god rollemodell for andre når de skal i gang med å jobbe med innføring av IKT.

6.8 Oppsummering analyse forskningsspørsmål nr. 2

Analysen viser at det skjer tilpasninger barnehagesektoren, og at denne tilpasningen skjer på tre ulike ledernivå. På alle tre ledernivåene der tilpasningene foregikk, var det viktig å bevisstgjøre medarbeidere om at innholdet i Kvalitetsplanen var knyttet til noe de allerede gjorde. Det ble dernest fokusert på å skape felles forståelse for innholdet i Kvalitetsplanen og begrepene som ble presentert der, og tilpasse den slik at den passet inn i deres særskilte kontekst. Å tilpasse Kvalitetsplanen etter de særegne behovene i barnehagene, ble også et viktig hensyn å ta. Analysen viser videre et at vellykket implementeringsarbeid avhenger av

om topp-ledelsen klarer å inkludere alle ansatte i tilpasningsarbeidet, både innad i barnehagen og utad mellom barnehagene. Samtidig som en slik inkludering kan føre til mer omfattende ansvar og flere arbeidsoppgaver.

6.9 Drøfting forskningsspørsmål nr. 2

6.9.1 Oversettelse

Det som i avhandlingens analysedel er blitt presentert som tilpasninger, blir videre i kapittelet omtalt som oversettelser (jf. Røvik (2007, 2016); Røvik m.fl. (2014)). Oversettelsesarbeidet som barnehagelederne gjør, er avgjørende for å få styringsdokumenter implementert. Det finnes visse oversettelsesregler som en god translatør bør forholde seg til når nye kvalitetsideer oversettes som en del av utviklingsarbeidet. Translatørene, ifølge denne avhandlingens analyse, er barnehagelederne på tre ulike ledernivåer. I denne avhandlingen vil jeg kalle enhetslederne for «topp-translatører», faglederne som «mellom-translatører» og pedagogiske ledere som «bakke-translatører». Bakgrunnen for ulike navn på de ulike translatørene på de ulike ledernivåene er for å illustrere at det har skjedd translasjoner eller oversettelser mellom ulike aktører på ulike nivåer. Benevnelsen er inspirert av termen «bakke-byråkrater» som kjent fra Lipsky (2010) og fanger samtidig opp translatørperspektivet, men hvor man for det meste ser på topp-ledelsen som translatør jf. Røvik m.fl. (2014).

I lys av translasjonsteorien finnes det ulike moduser å oversette i, og hvert modus preges av egne oversettelsesregler (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). De fleste av informantene, med visse unntak, er aktive translatører som oversetter i et modifierende modus. Mine observasjoner tilsier at translatørene har «trukket fra» det som de ser at de allerede mestrer av fokusområdene i Kvalitetsplanen. De har heller fokusert på det de ikke mestrer så godt. Denne observasjonen samsvarer med funn fra andre studier Gotvassli og Vannebo (2016), som tilsier at translatørene forholder seg aktivt til de ideene de blir presentert for, de bearbeider, sprer og setter sitt preg på det som skal oversettes, noe jeg også har identifisert gjennom arbeidet med prosjektet. Translatører som er i et reproduserende og/eller radikalt modus er mindre fremtredende i empirimaterialet, selv om det finnes, slik det blir tatt frem i lyset og drøftet i avsnittet under som er kalt lokal oversettelse av Kvalitetsplanen. Hovedtendensene er at overføring av ideer skjer ved å oversette det nye som «gammelt nytt». Oversettelsene skjer ved

at man lager lokale kvalitetsplaner utfra den originale Kvalitetsplanen, samtidig som etablerte praksiser til dels videreføres. Oversettelsene skjer også i form av begrunnelser hvor man tar hensyn til ulike behov i sektoren. I tillegg skjer alle disse oversettelsene i en kollektiv prosess. Med kollektiv prosess menes her at oversettelsene skjer i et felleskap mellom de ulike aktørene som er ansatt i barnehagene og sammen med barnas foresatte eller foreldre.

6.9.2 Oversettelse av det nye som «gammelt nytt»

Det som skjer av oversettelse mellom ledernivåene synes å bli gjort på bakgrunn av kunnskaper om den konteksten som Kvalitetsplanen skal oversettes til. Når de ulike translatørene, skal oversette Kvalitetsplanen før den formidles videre til et nytt ledernivå tilpasser de sin presentasjon etter hvilken kontekst de befinner seg i og hvem de snakker til. Analysen viser at oversettelsene i den formen skjer mellom ledernivåene ved en kollektiv prosess fordi man innenfor hvert ledernivå har mulighet til å komme med innspill til det som allerede er oversatt til dem.

Oversettelsene ser ikke ut til å være forbeholdt personer med bestemte kvalifikasjoner. Til og med de som ikke har lederutdanning eller barnehagelærer utdanning inkluderes i oversettelsesprosessen når pedagogisk leder presenterer Kvalitetsplanen, og lederne ber de øvrige ansatte, inkludert assistenter om å bidra med synspunkter når de skal oversette Kvalitetsplanen til en lokal variant. Det å ta hensyn til ulike behov i barnehagen og det å forklare at det nye som kommer er «gammelt nytt», vil være gjort på bakgrunn av den konteksten som det nye skal oversettes til (jf. Røvik (2007, 2016)). Det vil også si at oversettelsene som skjer innenfor én og samme barnehagekontekst, kan variere utfra hvilke behov barnegruppene på avdelingene og basene har. Man vil for eksempel fokusere et annet innhold av satsningsområde IKT for en ett åring enn for et barn som er fylt fem år.

Det at translatørene på ulike nivå oversetter innholdet i Kvalitetsplanen med nye begreper, gjør det lettere for de øvrige ansatte å forstå hva det innebærer å jobbe med de ulike fokusområdene. Østrem m.fl. (2009) sier at det å reflektere over sentrale begreper og det å oversette vage begreper er en viktig del av oversettelsesarbeid. Translatørene i dette avhandlingen oversetter mest i et modifierende modus med *addering* som oversettelsesregel (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Addering velges som oversettelsesregel fordi man ønsker å gjøre det som

translatørene mener er utydelig tydeligere for mottakerne av Kvalitetsplanen. Det vil si at nye konkretiseringer legges til for å gjøre ideene forstått i den særegne konteksten. Dette fenomenet kalles for *eksplisitering* (Klaudy, 1998). For eksempel når det gjelder fokusområdet som gjelder danning har lederne forsterket det gjennom å dele meninger og konkretisere elementer som er tilpasset konteksten rundt fokusområdet, noe som kalles for «amplification» (Nida, 1964). «Amplification» eller forsterkningen (oversatt av meg) har skjedd ved at translatørene har jobbet praksisnært med de nye begrepene ved at de har brukt eksempler fra barnehagehverdagen for å fremme forståelse av meningen bak begrepet.

Selv om ikke formelle kvalifikasjoner har betydning for hvem tiltakene rettes mot, synes kompetansehevingen å stå i fokus. Forsterkingen har ført til at eksterne foredragsholdere har holdt innlegg om temaer, og dermed forsøkt å øke kompetansen på bestemte områder. Man kan ifølge Røvik (2007) her vise rasjonelle grunner for modifisering og samtidig uintenderte modifiseringer. For det aktuelle tilfellet synes rasjonelle grunner for modifisering å stå i sentrum. En rasjonell grunn for å modifisere er det samme som at oversettelsene skjer bevisst (Røvik, 2007). Grunnen til at translatørene velger bestemte strategier for oversettelse, handler muligens om at de har gode erfaringer fra tidligere oversettelsesprosesser med å gå frem på bestemte måter. Eller at de velger den bestemte strategien på bakgrunn av hva som ikke fungerte sist. I så tilfelle er oversettelsene gjort på bakgrunn av beviste grunner. Hvorfor en velger å oversette for eksempel begreper, kan forklares med det Rønning (2010) viser til, der det settes fokus på at oversettingene som foregår, skjer fordi det som står i et styringsdokument skal gjøres mest mulig tilgjengelig for å kunne tas i bruk i barnehagehverdagen.

6.9.3 Oversettelse for å gjøre Kvalitetsplanen lokal

Oversettelsesarbeidet resulterer i koblinger mellom planer på ulike nivå. Med unntak av ett tilfelle, har translatørene nedfelt Kvalitetsplanen i barnehagens årsplan. Det kan forklares som en innadrettet oversettelse der translatøren oversetter Kvalitetsplanen for å gjøre den anvendelig for internt bruk i barnehagen (jf. Skjæveland m.fl. (2017)). I Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012) står det at de ansatte skal lage en lokal variant, noe som vil si at initiativet til endring kommer ovenfra. Det kan være en av forklaringene til hvorfor de fleste barnehagelederne oversetter i et modifiserende modus. De fleste har valgt å ha alle fokusområdene i Kvalitetsplanen i den lokale varianten, men forskjeller mellom barnehagene

viser at noen har valgt å legge mer vekt på noen områder enn andre alt etter hvilket behov de identifiserte i barnegruppen, og hvem de ansatte var. En annen årsak til at translatørene har valgt å være såpass tro mot den originale Kvalitetsplanen kan være på grunn av ansvarliggjøringsmekanismer (jf. Evetts (2009); Jorunn Møller og Ottesen (2016)) i og med at de vet og muligens forventer at barnehageeier kommer til å evaluere deres arbeid (jf. Tromsø kommune (2012)). Denne lojaliteten mot originalen, at de ikke har forsøkt å ta bort ett av fokusområdene, grenser over til et reproduserende modus i dette oversettelsesarbeidet.

I studien til Skjæveland m.fl. (2017) hevdes det at interne oversettelser ofte skjer i et reproduserende modus, noe som samsvarer med mine funn. Om translatøren oversetter i et reproduserende modus avhenger av hvor oversetningsbart det man oversetter er. I tilfellet med Kvalitetsplanen som er skrevet og ment for bruk av barnehageansatte, vil en lokal variant ligge tett opp mot den originale varianten. Det er ikke slik at Kvalitetsplanen som dokument er ment for andre virksomheter enn barnehagen, derfor er det relativt enkelt å referere til den originale Kvalitetsplanen når man skal lage en lokal kvalitetsplan.

Translatørene oversetter for det meste med oversettelsesregler som gjelder for et modifierende modus, med spesielt fratrekking som oversettelsesregel. Det er flere mulige grunner til en slik praksis, og en av dem kan muligens relateres til translatørenes erfaringsbakgrunn. De vet av erfaring at hvis det er for mange planer å forholde seg til blir det ikke implementert. Derfor har translatørene valgt å trekke ut noen områder de vil jobbe med. De har dermed valgt å ikke reproducere alt som står i Kvalitetsplanen inn i sin lokale kvalitetsplan.

De kartleggingene som blir gjort i barnehagen der de ansatte evaluerer seg selv, retter fokus mot hva hver enkelt barnehage trenger å jobbe mer med. Resultatene av disse evalueringene ligger bak de valgene som blir gjort når barnehagens årsplan skal fastsettes. Beslutningene blir først og fremst gjort på bakgrunn av de behovene barnehagen har, og det kan være ulikt fra avdeling til avdeling. Selv om dette betegnes som om translatørene opptrer i modifierende modus med oversettelsesregler der de trekker fra og legger til det som passer for sin kontekst, kan andre modus og andre oversettelsesregler spille inn. Når translatørene anvender Kvalitetsplanen for hva som er tegn på god praksis kan det se ut som om at enkelte elementer fra det fokusområdet som velges skrives inn i barnehagens årsplan. En slik tilnærming åpner

opp for ansvarliggjøring gjennom typer av vurderinger. Man kan kanskje si at translatørene da oversetter i et modifierende modus med et snev av radikale oversettelsesregler, som vil si at de interne praksisene utfordres av nye systemer for ansvarliggjøring.

At det lokale utviklingsarbeidet styres fra toppen av, samsvarer til dels med argumentasjonen til Ball m.fl. (2011) som spør om man i det hele tatt kan snakke om andre modus enn det reproduserende når man har å gjøre med styringsdokumenter man er pålagt å implementere. Dette argumentet kan på bakgrunn av det mine informanter forteller være et underliggende hensyn. Det er hevet over enhver tvil, at hver enkelt barnehage er blitt bedt om å lage en lokal variant av Kvalitetsplanen uten å skulle endre den nevneverdig. Samtidig kan man hevde at mine informanter er blitt gitt en viss frihet innenfor noen rammer i oversettelsesarbeidet, og dette kan kanskje være forklaringen for hvorfor de fleste i studien beveger seg innenfor et modifierende modus når de skal oversette Kvalitetsplanen. På tross av at translatørene har blitt gitt en viss frihet når de skal utforme en lokal variant av Kvalitetsplanen, forsøker de å likevel imøtekomme kravene og forventningene som barnehageeier og barnehagebrukerne stiller virksomheten. Dette kan forklares gjennom at Kvalitetsplanen følger en masteridé som er inspirert av NPM, hvor ansvarliggjøring og ansvarlighet blir sett på som to sider av samme sak (Jorunn Møller, 2014). En masteridé gir som nevnt i innledningen, blant annet føringen for hvordan organisasjonen skal styres og ledes når nye reformer skal implementeres (jf. Gotvassli og Vannebo (2016); Jorunn Møller (2014); Pettersen og Røvik (2014)).

I oversettelsen av Kvalitetsplanen i den lokale konteksten, ble det avdekket et par tilfeller av oversettelser som kan betegnes som modifierende, men som også har spor av radikale oversettelser (jf. Røvik (2007, 2016); Røvik m.fl. (2014)). To av barnehagene har laget egne prosjekter utav det å oversette Kvalitetsplanen. Den ene har laget årlige prosjekter på bakgrunn av de ansattes behov, engasjement og kompetanse. Barns medvirkning kom først inn i bildet på et senere tidspunkt. Og den andre har laget årlige prosjektet der barnas medvirkning var med på å utforme både tema og fremgangsmåte.

Disse to translatørene har valgt å omvandle Kvalitetsplanen til det å jobbe med prosjektarbeid som tar inn noen av de fokusområdene som man finner i Kvalitetsplanen, men som utvider fokusområdene betraktelig. De har valgt å løse implementeringen på en original og kreativ

måte. De både modifierer og radikaliserer med utgangspunkt i planen. Noen av translatørene beskriver oversettelsesprosessen som ganske lik tidligere prosesser de har vært igjennom. Da kan man kanskje si at de har kopiert praksiser som de selv har vært en del av, og som de syntes fungerte godt på det tidspunktet. Strategiene og fremgangsmåtene har vært de samme. De har for eksempel anvendt flere ledergrep innenfor verdsettende ledelse som de syntes har fungert tidligere, og da har de valgt å gjøre det igjen.

6.9.4 Oversettelse skjer som en kollektiv prosess på tre ulike ledernivå

Vanligvis har man sett at det er topplederne som er translatør når noe skal oversettes (Røvik, 2007; Røvik m.fl., 2014). Mine funn viser at det finnes oversettere eller translatører på tre ulike ledernivå. Enhetslederne i studien blir sett på som «topp-translatører», faglederne som «mellom-translatører» og pedagogiske ledere som «bakke-translatører». «Mellom-translatørene» og «bakke-translatørene» forhandler og samarbeider med øvrig personale når de skal oversette Kvalitetsplanen til en lokal Kvalitetsplan. Denne strategien kan kanskje forklares ved det Skrøvset (2014) lanserer som bidrag til å få nye ideer godt mottatt på mottakssiden. Mottakssiden i denne avhandlingen er alle barnehageledere og øvrige ansatte. Det at alle barnehagens ansatte blir involverte i oversettelsesprosessen kan bidra til det hun kaller for *sosial autorisering*. Dette innebærer at de ansatte får gode assosiasjoner både til det nye som skal implementeres og deres ledere. Analyser viser at også en *universalisering* av det som skal implementeres, skjer ved at de ansatte ser at det å fokusere på fokusområdene i Kvalitetsplanen kan bidra til bedre kvalitet i barnehagen. *Universalisering* kan også knyttes til at nye ideer tilpasses lokale planer, og det formidler informantene at de jobber etter (Skrøvset, 2014). Et annet punkt hun trekker frem er *produktivering*, noe som retter seg mot det å forvente positive resultater av å ta i bruk Kvalitetsplanen i barnehagen (jf. Røvik (2002)).

Det fremkommer av analysen at i hvert fall «topp-translatørene» og «mellom-translatørene», og til dels «bakke-translatørene» forventer at kvaliteten i barnehagene skal bli bedre når de etterstreber god praksis innenfor de ulike fokusområdene i Kvalitetsplanen. *Harmonisering* innebærer at mottakssiden tar godt imot ideen fordi den er så overordnet at den passer alle. For å fremme spredning av de nye ideene som kommer, kan det være en fordel om deltagerne ser at de fremmer den enkeltes karriere eller personlige utvikling (Skrøvset, 2014). Funnene viser at alle ledere og barnehageeier er opptatte av kompetanseutvikling av personale.

6.9.5 Politikktforming

Cheung (2011) beskriver politikktforming som en interaktiv prosess, og noe som kan ligne på det som skjedde når barnehageeier valgte å nedsette en arbeidsgruppe bestående av barnehageansatte når selve Kvalitetsplanen skulle utformes. Hva disse translatørene valgte å sette på den faglige dagordenen avhang av de tilbakemeldingene og innspillene de fikk når de spurte de øvrige ansatte. Utformingen av Kvalitetsplan kan forklares gjennom det Cheung (2011) kaller for et økonomisk perspektiv. Dette perspektivet innebærer å finne tiltak og ta beslutninger som fører til løsninger på et sett problemer. I dette tilfellet var det et ønske og behov om å heve kvaliteten på de tjenestene som barnehagesektoren i Tromsø kommune tilbød sine brukere.

Den politiske prosessen som finner sted i kommunen kan også forklares gjennom den realistiske og politiske tilnærmingen, fordi man da ser på utfallet av forhandlingene mellom politiske aktører og institusjoner som man antar har konkurrentene interesser, agendaer, strategier og ressurser. Utfallet av det arbeidsgruppen kommer frem til vedrørende Kvalitetsplanen som blir lagt frem for godkjenning av kommune politikerne, vil være et eksempel på en slik prosess. Det som er aktuelt i slike politiske prosesser er de rådende trendene lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Ideen om Kvalitetsplanen bygger på kvalitetsutviklingsarbeid i kommunen på Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), og kan dermed være et eksempel på et nasjonal trend.

Cheung (2011) hevder at det er to ulike måter å tolke beslutningstaking på når man skal forstå politikktforminger og implementeringer. I den rasjonalistiske forståelsen ser man på utfall av prosesser av ulik art, man ser for eksempel på politikktforming som en interaktiv prosess. Denne forståelsen forklarer det som skjer i Tromsø kommune best både fordi Kvalitetsplanen utarbeides av barnehagelederne i kommunen og fordi de ansatte blir trukket inn i arbeidet med å få den implementert i praksis. Cheung (2011) hevder at det finnes fire store tilnærminger til policyformuleringer i fag- litteraturen. Den første er den rasjonelle modellen der instrumentale logikker er rådene, noe som kan knyttes til mine funn, blant annet fordi informantene identifiserer ulike metoder for å løse problemer. Mine funn viser imidlertid at det ikke er direkte problemer som skal løses, men utfordringen er heller å heve kvaliteten på tjenesten. Innenfor den rasjonelle logikken foretas det en rangering av hva man vil satse på.

Behovene i sektoren blir førende for hva som settes på den faglige agendaen, av arbeidsgruppa. Spesielt de pedagogiske ledere mener de har hatt lite innflytelse på å utarbeide Kvalitetsplanen, noe som kan forklares gjennom den rasjonelle modellen. Det er fordi man her ser at beslutningstakerne har begrenset kapasitet til å sette seg inn i og å gi innspill på utarbeidelsen av planen. Den begrensede kapasiteten forklares utfra tiden de hadde til rådighet ved utarbeidelsen av planen, jf. Cheung (2011).

Analysen viser også at den inkrementelle modellen kan forklare fenomenet med å utarbeide Kvalitetsplanen fordi beslutningstakerne samspiller med aktørene i arbeidsgruppen som er nedsatt. Innenfor denne modellen er mål og verdier sjelden forhåndsbestemt, men kommer som et resultat av kunnskaper man opparbeider seg om problemet (Cheung, 2011). De ansatte i Tromsø kommune har fått delta på ulike kurs og fagpersonene i arbeidsgruppen har fått tid til å diskutere og sette seg inn i ulike fokusområder. Informantene opplever at de gjør mye av det som står i Kvalitetsplanen allerede, så man kan kanskje si at det ikke er store endringer innføringen av et slikt kvalitetsutviklingsarbeid fører med seg, noe som er en typisk strategi for den inkrementelle modellen, jf. Cheung (2011).

En tredje modell som Cohen m.fl. (1972) beskriver som, «søppelbøttemodellen», kan brukes for å forstå de prosessene som arbeidsgruppa måtte jobbe seg igjennom når de skulle utvikle Kvalitetsplanen. Denne modellen viser til at man har måttet ta hensyn til mange valg og mulige løsninger på de utfordringene en skulle løse. Løsningene en kommer med blir til i prosesser hvor deltagerne beveger seg mellom flere valgmuligheter når de skal i gang med kvalitetsutviklingsarbeid. Dette beskriver hvordan arbeidsgruppen jobbet og hvordan translatørene jobbet mellom de ulike ledernivåene når de skulle ta i bruk Kvalitetsplanen i sin kontekst (jf. Cheung (2011)).

Selv om deler av mine funn stemmer godt overens med deler av det som kjennetegner disse tre modellene for policyformuleringer, er det likevel den institusjonelle modellen som forklarer empirimaterialet best (Cheung, 2011). De politiske institusjoner, som her er Tromsø kommune med sine politikere, er gitt en mer uavhengig rolle i politiske prosesser der policyformuleringer blir til. I og med at enkelt aktører har fått mulighet til å komme med

innspill når Kvalitetsplanen skulle utarbeides, og når den i neste omgang skulle tas i bruk, kan man si at motiver og intervensjoner fra den enkelte aktør ivaretas jf. Cheung (2011).

Det finnes ulike teorier for å forstå makt dimensjonen i politiske prosesser (Cheung, 2011). For eksempel så kan politiske utforminger som Kvalitetsplanen er eksempel på kan sies å være prosesser som er forhandlet frem gjennom ulike krav og interesser innenfor et liberalt demokratisk system. Kommunes beslutning om å vedta at Kvalitetsplanen skal gjelde for alle kommunale barnehager, er et resultat av forhandlinger som har skjedd innenfor dette demokratiske systemet i forkant. At systemet er demokratisk handler blant annet om at det sitter folkevalgte representanter i beslutningsorganene i kommunen, og at praksisfeltet har fått påvirke det som skulle legges frem for beslutningsorganene i kommunen.

Det som settes på den politiske dagordenen, avhenger av utfordringer i politikken og deltagerens interesser (Kingdon & Thurber, 1995). De politiske utfordringene kan ha hatt sammenheng med de føringene og forventningene til lokalpolitikere som gis fra Stortinget i for eksempel Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Når det gjelder deltagerens interesser, viser avhandlingens analyse at translatørene har bygger på de behovene en finner i sektoren, og da spesielt barns behov. En av informantene sa at Kvalitetsplanen bygger på Kvalitetsplanen for skolen som de hadde i Tromsø kommune. Noen politikere i Tromsø kommune ønsket å sette kvalitetsutviklingsarbeid på den politiske agendaen og senere på den faglige agendaen ovenfor ansatte i barnehagesektoren. Trender i samfunnet er også med på å legge føringer for hva som settes på den politiske dagordenen (Cheung, 2011). I den politiske utformingen av Kvalitetsplanen kan man si innspillene fra arbeidsgruppen har vært med på å bestemme hvordan de politiske innspillene har blitt håndtert. Det kan også forklares gjennom det Langfeldt m.fl. (2008) kaller for dobbel transformasjon, fordi aktørene i arbeidsgruppen og de to øverste ledernivåene opplevde at de fikk reel innflytelse på prosessen med å utforme Kvalitetsplanen.

Cheung (2011) omtaler at man innenfor politikken har konsulenter eller politiske entreprenører, og utfra mine funn kan si at barnehagesektoren har faglige entreprenører og konsulenter. Disse entreprenørene og konsulentene har blitt leid inn i tilknytning til at Kvalitetsplanen skulle implementeres i barnehagene i kommunen. Grunnen til at disse ble leid

inn, forstår jeg som et forsøk på, og ønske om å øke de ansattes kompetanse om bestemte fokusområder. Og at dette igjen kan føre til motiverte og engasjerte ansatte som ønsker å nå de målene en setter seg. Valgene om å leie inn spisskompetanse, er kun fruktbart om fagmiljøene er villige å ta inn over seg de innspillene som kommer, jf. Cheung (2011).

De politiske forslagene kan være et bidrag for å løse utfordringene som man har, eller de kan komme som en reaksjon på noen politiske vurderinger (Cheung, 2011). De to innfallsvinklene på politiske forslag kan være et bidrag til å forstå hvordan implementering muliggjøres og hindres. Det å satse på kvalitetsutviklingsarbeid gjennom å pålegge alle ansatte i barnehagesektoren å implementere Kvalitetsplanen, kan være et svar fra politikerne i kommunen for å løse noen utfordringer som allerede er kartlagt. Det fokuseres både nasjonalt og internasjonalt på kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; OECD, 2002). Kommunepolitikerne i Tromsø kommune vil trolig møte føringene ved å innføre en Kvalitetsplan for sine barnehager. Ved å invitere sine ansatte til å bidra i utviklingen av arbeidet, sammen med arbeidsgruppen jeg refererer til ovenfor, er dette med på å muliggjøre en kommende implementering. Når den ferdige Kvalitetsplanen skal implementeres inviterer translatører på ulike nivå til en åpen dialog blant sine ansatte på personalmøter og andre etablerte strukturelle fora. Her blir deres stemmer tatt til følge når de skal lage en lokal Kvalitetsplan for hver enkelt barnehage på et senere tidspunkt. Det er lettere å få igjennom sine faglige innspill om disse passer inn i en allerede etablert kontekst, jf. Cheung (2011).

Policy-formuleringene i Kvalitetsplanen har foregått i en interaktiv prosess (jf. Cheung (2011)). Denne prosessen foregår i en åpen prosess med ytre innflytelse mellom eksterne konsulenter, politiske aktører og aktører som representerer fagmiljøet i barnehagene i kommunen. Cheung (2011, s. 6) hevder at politiske utforminger er blitt mer byråkratisert og profesjonalisert fordi tjenestemenn og interessegrupper jobber sammen med en politisk elite for å produsere gjensidig tilfredsstillende politiske føringer.

Det samme kan man kanskje si om prosessen med å utarbeide Kvalitetsplanen på bakgrunn av den beskrevne interaktive prosessen. Det som deltagerne i slike prosesser beslutter, er avgjørende for hva som kommer på den faglige agendaen i barnehagene og dernest på den politiske agendaen i kommunen, jf. Cheung (2011). Fordi Tromsø kommune involverte sine

ansatte i så stor grad når de skulle utarbeide Kvalitetsplanen, kan man kanskje si at de gitte føringene, tas til følge av kommunepolitikerene når de skal vedta planen i kommunestyret. Aktørene i den interaktive prosessen kan man si fikk mulighet til å påvirke politikktutformingsprosesser i kommunen jf. Cheung (2011, s. 7).

6.10 Oppsummering drøfting forskningsspørsmål nr. 2

Som en hovedregel oversetter translatørene i et modifierende modus når de skal oversette kvalitetsideer i et samspill mellom forskjellige ledernivå. Det skjer oversettelser på hvert enkelt ledernivå og mellom ledernivåene. Når translatørene blir utfordret av barnehageeier til å gjøre Kvalitetsplanen lokal ser man at også det reproduserende modus med kopiering som oversettelsesregel tas i bruk. Jeg finner to tilfeller av translatører som faller inn under det radikale moduset der oversettelsesreglene har vært omvandling. Disse translatørene har brukt ideene fra Kvalitetsplanen til å gjort noe helt nytt der de har endret noe. De har begge jobbet med prosjektarbeid som tar inn over seg alle fokusområdene i Kvalitetsplanen. Man kan dermed si at de har modifisert som de andre i avhandlingens empirigrunnlag.

Hva angår politikktutforming kan man si at dette er en interaktiv prosess mellom ulike aktører, hvor også økonomiske hensyn spiller inn. utfordringer eller spørsmål omkring barnehagens kvalitet, lå bak kommunene initiering om å jobbe med ideen kvalitetsutviklingsarbeid. Også den rasjonalistiske og den politiske tilnærmingen er derfor aktuelle perspektiver å trekke inn i en fortolkning av materialet. Utover dette finnes det flere modeller som kan forklare oversettelses - arbeidet som skjer mellom ledernivåer i Tromsø kommunes barnehagesektor. Konklusjonen bærer likevel preg av institusjonelle teorier. Det er spesielt den institusjonelle modellen som har stor forklaringskraft på denne avhandlingens analyse, fordi det er ifølge denne modellen aktørene har innflytelse på flere plan. Som analysen har vist: det er de som tar i bruk policy formuleringene i praksis som samtidig gis mulighet for å gi innspill, både utarbeidelsen av en rekke planer og gjennom iverksettingen av dem i praksis.

6.11 Analyse forskningsspørsmål nr. 3

Hvordan iverksettes endring gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehager? Funnene viser at det er to typer av lederverktøy og assosierte strategier som peker seg ut som sentrale når endringer skal iverksettes. Det ene verktøyet kan sies å være en lederstrategi som handler om å iverksette verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011). Den andre strategien innebærer at ledelsen bruker selvevaluering som verktøy når endring skal iverksettes. En interessant iakttagelse er at de to verktøyene med tilhørende strategier er forbundet med hverandre; det kommer frem ved at informantenes opplevelser og beskrivelser omkring verdsettende ledelse etterfølges av synspunkter på selvevaluering.

Dessuten handler bruk av ledelsesverktøy om å kunne iverksette endringer. Kompetansen barnehagelederne har til å iverksette endringer, forstås som barnehageledernes translatorkompetanse i barnehagen som organisasjon (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Perspektiver på lærende organisasjoner (Senge, 1999, 2006) blir også trukket inn for å belyse hensikten med lederstrategier og hvordan de fungerer i barnehagen som organisasjon.

6.11.1 Verdsettende ledelse som metode og ledelsesstrategi

Spørsmålene i intervjuet som handler om lederstrategier og iverksetting av endringer (se vedlegg 3) omhandler hva informantene sa om hvilke verktøy og ledelsesstrategier som ble brukt. De ble i denne forbindelse spurt om hva de tenkte at disse strategiene handlet om, og hva de mente disse strategiene ikke fanget opp, i lys av det kommunale utviklingsarbeidet.

I følge beskrivelsene og fortolkningene til lederne brukes verdsettende ledelse for å iverksette endringsarbeid i barnehagen. I følge deres oppfatninger har strategien vært fruktbar i kvalitetsutviklingsarbeidet. At verdsettende ledelse har blitt bruk som en lederstrategi har sin bakgrunn i et kommunalt initiert tiltak der barnehageeier har satt kompetanseheving i verdsettende ledelse på den faglige agendaen. Kort fortalt fant jeg at barnehageledere ønsket å bruke verdsettende ledelse i sin barnehage. I den forbindelse hadde informantene mest fokus på det de ville oppnå som etter deres syn handlet om «å gjøre andre gode» (GAG). Videre handlet strategien om «å ha fokus på det en vil oppnå» og beskrives som «MEN» i teorien (Skrøvset, 2017). Strategien innebar å følge en flerleddet framgangsmåte der ros og GAG

spilte en avgjørende rolle for å forsterke det en vil oppnå. Hjelpemidlene innenfor verdsettende ledelse er modeller for samarbeid som blant annet handler om måter å samorganisere aktivitetene på. -Individuell, gruppe og plenum (heretter IGP) og Ringstabekk-krysset nevnes av informantene som sentrale verktøy som bidrar til et fokus på det en vil oppnå i endringsarbeidet, og da spesielt GAG.

Fokus på det en vil oppnå (MEN)

Samtlige ledere i studien på tvers av ledernivåer sier at Tromsø kommune som barnehageeier er med på å skjerpe kvaliteten på det tilbudet barnehagene tilbyr sine brukere. Ved hjelp av et selvevalueringskjema som finnes i Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012) blir de ansatte spurt om hva de allerede mestrer godt og hva de trenger å fokusere mer på i det videre arbeidet. Det er en relativ stor enstemmighet blant de som er intervjuet, at selvevaluering har en sentral rolle i denne sammenheng. Enhetsledere, fagledere og pedagogiske ledere sier at Kvalitetsplanen hjelper dem til å velge hvilke fokusområder de skal satse mest på i arbeidet.

Samtidig bevisstgjør Kvalitetsplanen problemstillinger i relasjon til deres egen praksis og de behovene som finnes i barnehagen, spesielt i barnegruppa, for å utvikle praksisen. Det vil si at selvevalueringen i første omgang er med på å bestemme hvilket fokus i Kvalitetsplanen hver enkelt barnehage eller barnehageavdeling ønsker å vektlegge. Ved å kartlegge behov for kvalitetsutvikling, kan lederne stake ut en felles kurs for hver enkelt enhet. På spørsmål om hva strategiene knyttet til selvevalueringsskjemaet handler om, svarer enhetsleder nummer tre: «-Sikre at man jobber mot et felles mål i forhold til områder og satsninger. Og sikre bunntinjen. Heve standarden på kvaliteten». Flere av lederne i studien er enige i at kvaliteten på de tjenestene som leveres i barnehagesektoren heves gjennom bruk av selvevalueringsskjemaet, fordi de, etter innføringen av planen, har et større fokus på faglighet.

I tillegg til å velge et fokus for endringsarbeidet, sier informantene at kvalitetsplanen hjelper dem til å sette det som skal gjennomføres i system; ikke minst hvem som har ansvaret for å gjøre hva under selve gjennomføringen. Fagleder syv sier: «-Og så står det hvem som er ansvarlige for det da? Når skal det gjennomføres? Når skal det evalueres?». Faglederen er opptatt av å tilby et gjennomtenkt pedagogisk godt tilbud, som samtidig også er gjennomførbart for de ansatte. Evalueringen som de ansatte gjennomfører når de svarer på

selvevalueringsskjemaet får de ansatte selv til å se etter tegn på god praksis, som igjen kan være med på å heve kvaliteten i barnehagen.

Det å være løsningsorientert og se muligheter istedenfor begrensninger når nye eksterne pålegg kommer, er ifølge informantene avgjørende for å lykkes med implementeringsarbeidet. Pedagogisk leder i en av barnehagene illustrerer dette godt: «-Så man må ta det positivt. Og det er jo det vi jobber for å oppnå; at man skal ha en løsningsfokuset tilnærming på ting. Man må jo se løsninger».

Det fremheves også at det er lettere å nå de målene en har satt seg om man har noen få områder man fokuserer på. Pedagogisk leder nummer en sier: «-Vi ser og kjenner vår barnehage og velger ut hva som er viktig å ha som fokus område. Om man har fokus på flere ting, så blir det vanskelig å få det til».

Det er stor enighet blant ledere uansett ledernivå, om at det er viktig å involvere hele personalet i utvelgelsen av fokusområde. En pedagogisk leder illustrerer dette spesielt godt med å si: «-Assistentene får velge hva vi skal gjøre først av det vi scorer lavt på i Kvalitetsplanens selvevalueringsskjema». På denne måten involveres assistentene i iverksettelsesfasen og i selve implementeringsarbeidet.

Sitatet under handler om å ha fokus på det man skal oppnå, ved å snu fra en tilstand man ikke liker, til den som er ønskelig. Slik sett handler utviklingsarbeidet om endring, først og fremst gjennom å forandre tankesett i personalet. Pedagogisk leder nummer tre sier:

Det er viktig å snu tankegangen først hos seg selv, deretter å hjelpe andre til å se mulighetene som finnes for eksempel i en praksisfortelling som løftes opp i plenum. Hva kan gjøres annerledes? Hva gjør oss gode? Hva kjennetegner god praksis? Hva krever din kommune av deg?

Utsagnet viser hvordan endringen knytter ledelsesnivåer sammen i barnehagen som organisasjon, ved å vise til det kommunale nivået i relasjon til de ansatte. For å få til denne snuoperasjonen, sier lederne at det er viktig å være bevisst på hvordan man selv som leder ser på endringene som initieres av barnehageeier og måten man som leder forholder seg til det nye som igjen vil påvirke hvordan resten av personalet forholder seg til endringen. At ledelsen

fokuserer på det en vil oppnå, istedenfor det en ikke har oppnådd, er i seg selv en interessant side ved strategien, som lederne med utgangspunkt i erfaringene, hevder å føre til flere motiverte ansatte.

Å gjøre andre gode (GAG)

Strategien som innebærer om å gjøre andre gode handler ifølge enhetslederne om å jobbe med kompetanseheving hos de ansatte. Jeg siterer enhetsleder nummer tre på dette:

Ja også hvis man kan bli hørt i forhold til kursing. Så er det jo sånn at hvis det rapporteres fra alle seks sentrumsenhetene at vi trenger kompetanse innenfor ett område, så er det jo klart at byrådsavdelingen har mye mer ballast inn i dialog med politikerne at det er behov fra barnehagesektoren om økt satsning på område.

Som sitatet ovenfor viser bidrar Kvalitetsplanen til å forme dokumentasjonspraksiser som kan virke tilbake på de politiske satsningene med tanke på hvilke satsningsområder som gis økonomiske bevilgninger. I og med at vurderingene bidrar med resultater som oppsummeres på kommunenivå, gis representanter fra byrådet informasjon fra de ulike barnehageenhetene om hvordan de kan hjelpe til med å løfte og å bidra til utvikling på de områdene der det er størst behov. For eksempel så scoret nesten alle barnehagene lavt på bruk av IKT, og da ble fokuset på kompetansehevingen rettet mer inn mot dette området i Kvalitetsplanen enn de andre.

Kvalitetsplanen blir beskrevet av fagleder nummer fire som et utviklingsdokument, først og fremst fordi den bidrar til å bli mer bevisst på hva de mestere og ikke mester. På områder de ikke mestrer så godt vet de hva de har å jobbe med frem til neste selvevalueringen, og enhetslederne får et innblikk i hva de ansatte trenger mer kompetanse på.

Kompetanseheving av personalet er med å heve kvaliteten på barnehagene, sier de fleste faglederne. På spørsmål om kompetanseheving blant personalet sier fagleder nummer syv: «(...) mye kursing på det her med ledelse. Vi har jo hatt forelesning med ho Siw å sånne ting. Så det har vært mye trøkk på det på alle fronter, ikke bare fra oss i barnehagen, men utenfra». Fokuset på å kurse lederne i sektoren, med å leie inn ekstern ekspertise, initiert av barnehageeier, trekkes også frem som et premiss for å heve kvaliteten på tjenestene som gis.

Samtidig fører kompetansehevingen i ledelse til en strukturendring; at barnehagesektorens struktur blir mer spisset, og ikke så flat som den har vært tidligere. Fagleder nummer fire sier:

Ja vi blir mye mer skjerpet og vi blir mye mer fagpersoner. Og jeg er sånn som er for at barnehagesystemet blir litt mer spisset, og ikke så flatt og utydelig som det har vært. Så jeg synes det er helt supert.

Relatert til satsningen på kvaliteten i Tromsø kommunes barnehager har kommunen valgt å tilsette flere ansatte i rådgiverstaben. Dette ble beskrevet som positivt for kvaliteten i barnehagen ved at det ble større læringstrykk på personalet og mer personalressurser knyttet til utvikling av sektoren. Fokuset på økt læringstrykk indikerer styring og ledelse ovenfra, ved at barnehageeier setter premisser for og styrker utviklingsarbeidet.

En annen måte å gjøre andre gode på er å fremheve god praksis (engelsk: «best practice») fra barnehagene, og la de involverte i denne praksisen legge frem for resten av personalet hva som fungerer bra i barnehagen. Om dette sier pedagogisk leder nummer syv: «- (...) opptatt av det her med at vi skal lære av hverandre, og vi skal gjøre hverandre gode». Pedagogiske ledere trekker frem at det å oppleve mestringsfølelse gjennom å reflektere daglig over sin praksis er positivt, og det bidrar til den faglige og personlige utviklingen i personalet. Pedagogisk leder nummer to sier: «Hva gjør vi i forhold til god praksis på vår avdeling? Personalet skal bli bevisst egne verdier, holdninger. Hva gjør vi allerede? Hva kan vi gjøre bedre? God praksis blir løftet opp».

Denne bevisstgjøringen hos personalet knyttet til bevisstgjøring av verdier, synes å være den største utfordringen, sier pedagogisk leder nummer en. Om dette med bevisstgjøring sier fagleder nummer fire: «-Det er utfordrende å få bevissthet rundt det å se pedagogikken i alt vi gjør. Løfte det dem gjør på et metanivå». Både fagledere og pedagogiske ledere begrunner viktigheten av bevisstgjøring på hva de gjør, med at to tredjedeler av personalet ikke har formell barnehagelærerutdanning. En fagleder sier at det å ha tillit til, ha tro på, og å involvere de pedagogiske lederne har mye å si for utviklingen hos personalet. Om det å fremheve god praksis sier pedagogisk leder nummer syv:

(...) gi positive ting til de voksne også, for det treng jo alle, og det handler jo om at du er viktig for jobben og at du er en viktig brikke for at vi er jo et team. For alle har jo noe å bidra med.

De ansattes kompetanse blir verdsatt ved at de får en forståelse for at de er en viktig brikke i den systematiske utviklingen av barnehagen, og at jobben de gjør er verdifull. Samtidig er det viktig for ledere på alle nivå å legge til rette for utvikling hos personalet. Ved at ledelsen også fokuserer på det å gjøre andre gode, blir de ansatte mer motivert til å ville gjøre en god jobb. Dette er en rasjonale som gjennomsyrrer den valgte strategien.

Som nevnt innledningsvis er alle lederne i denne undersøkelsen opptatt av å fokusere på det de vil oppnå gjennom å anerkjenne de ansatte for den jobben de gjør i form av å gi ros når det er fortjent. Fokuset på insentiver er dermed en viktig side av strategien. Pedagogisk leder nummer tre sier at det å rose de ansatte blir sett på som den aller viktigste brikken for å nå mål. Samtidig sier hun at rosen må være berettiget for å ha virkning. Hun sier: «Når jeg la frem det jeg gjorde, så brukte jeg jo noe hun foreslo (...) i plenum, slik at de andre hørte det. At det du kom med har nå blitt hørt og du får nå ta det med i arbeidet». Slik sett blir noen løftet fram i personalet som betydningsfulle for utviklingsarbeidet, som igjen bidrar til å skape et hierarki i organisasjonen. Av verktøy er modeller som IGP og Ringstabekk-krysset såkalte ledelsesgrep som lederne tar i bruk for å sette fokus på det man vil oppnå og det å gjøre andre gode. Ved å bruke disse to lederverkktøyene kan man som ansatt få en bevissthet omkring hva den enkelte selv, og hva de andre gjør som er god praksis.

Individuelt, gruppe, plenum (IGP)

Før modellen IGP blir tatt i bruk på barnehagenivå, diskuterer enhetslederne seg imellom aktuelle problemstillinger relatert til bruken av modellen. En aktuell problemstilling som enhetslederne ofte referer til, er hvordan man setter sammen grupper i personalet for å sikre at alle deltar. Meningsutvekslingen om denne siden av strategien har ifølge informantene bidratt til, at de ulike barnehageenhetene har lært av hverandre. Enhetslederne i studien sier at samarbeidet fører til at spesielt faglederne som leder hver enkelt barnehage ikke føler at de står så alene om å gjøre endringer i barnehagen. Dette presenteres en forskjell fra tidligere, der barnehagelederne ofte opplevde at de som styрere stod alene i ledelsen av barnehagene.

Som nevnt under analysen av det andre forskningsspørsmålet skjer det en tilpasning av Kvalitetsplanen på de tre ulike ledernivåene. Det å bruke tid til refleksjon når praksis skal endres viser seg å vært viktig. Enhetslederne sier at IGP har vært et godt hjelpemiddel fordi

denne metoden bidrar til at hver enkelt ansatt bringer sine refleksjoner inn i gruppa. Fagleder nummer fire beskriver IGP som metode på følgende måte:

IGP metoden er at man først jobber individuelt, og så i gruppe for så å legge frem i plenum. Og det er jo også for å få den enkelte til å reflektere selv og bringe sine refleksjoner inn i mindre grupper for så å bli løftet inn i personalgruppa. Denne fremgangsmåten blir valgt for å få alle med.

I motsetning til analysen som ble gjort omkring avhandlingens første forskningsspørsmål som viste hvordan Kvalitetsplanen ble utarbeidet, viser analysen som tar for seg iverksettingen av den ferdige Kvalitetsplanen noe annet. Både fagledere og pedagogiske ledere uttaler at de har deltatt i iverksettelsesprosessen. De utdyper dette utsagnet og begrunner det med at de i denne delen av utviklingsarbeidet fikk tid til å lese igjennom Kvalitetsplanen i forkant av et personalmøte eller en fagdag, der planen var satt på den faglige sakslisten. I tillegg ble sakslisten til slike møter introdusert tidlig slik at de fikk tid til å forberede på det som kom til å bli tatt opp.

Etter den innledende, individuelle jobbingen ble de ansatte delt inn i grupper. Gruppene ble inndelt noe ulikt fra barnehage til barnehage, både avdelingsvis og på tvers av avdelingene. En modell var å integrere grupper på tvers av avdelingene, der personer som var utadvendte ble gruppert sammen med de mer- innadvendte. Andre fagledere valgte å lage mer homogene grupper, der personer som ikke var spesielt dominerende i sin omgang med andre ble satt sammen med mer likesinnede, for å sikre at deres stemme også ble hørt. Fagleder nummer fire sier at: «- (...) det å «know your people», er med på til å sikre at alle stemmer blir hørt». Det å kjenne sitt personal blir i denne sammenhengen forstått som om at en leder for eksempel vet hvem som bør være i gruppe med hvem.

Gruppearbeidet har også foregått på felles fagdager, der alle barnehagene i kommunen var invitert, og her ble gruppeinndelingene gjort på bakgrunn av tema. Intensjonen med gruppearbeidet var blant annet å hjelpe personalet til å jobbe mot noe felles, det vil si å gi de ansatte en felles forståelse og enighet om et fokus de skal jobbe mot. Det er enighet blant informantene om at der de ansatte blir involverte ved at de får si sin mening fører til at medarbeiderne føler seg forpliktet og etablerer et eierforhold til det som det skal jobbes mot. Disse ledelsesstrategiene ble implementert i et forsøk på å binde teamet til å jobbe mot samme

mål. Analysen viser at spesielt pedagogiske ledere var opptatt av å få de ansatte til å reflektere over sin praksis; om de gjorde det som Kvalitetsplanen forventet.

Fagleder nummer fem skiller seg ut når det gjelder bruk av metoden IGP og generelt bruk av verdsettende ledelse. Dette utsagnet baserer jeg på at jeg ikke finner spor etter IGP eller andre ledelsesgrep fra verdsettende ledelse i iverksettelsen av Kvalitetsplanen. Hun sier: «-De ansatte er ikke så flink. Jeg laget et forslag der de ansatte kunne komme med innspill på forslaget mitt på et personalmøtet. Jeg tilpasset den ferdige lokale Kvalitetsplanen deretter». Hun sier videre at Kvalitetsplanen er en god rettesnor å jobbe etter. Men på grunn høyt sykefravær blant personalet har de ikke alltid klart å ha fokus på dette. Det har blitt fokusert mest på å gi ungene det mest grunnleggende, omsorg.

Der IGP ble brukt som lederverktøy valgte de å legge frem gruppearbeidet i plenum. Fremlegget i plenum ble ofte gjort ved Power Point presentasjoner slik at alle kan lære av hverandre og bli inspirerte av andres fremlegg.

Ringstabekk-krysset

Ved å bruke selvevalueringsskjemaet har de ansatte enten vurdert seg selv eller vurdert seg i samarbeid med andre avdelingsvis/baser. På denne måten fikk enhetslederen et godt bilde av hvor skoen trykket og ble klar over hvordan standarden i sektoren på de fokusområdene Kvalitetsplanen tar for seg er. De ansatte har i tillegg blitt bevisst om at de har gjort det som var planlagt med tanke målene de har nedfelt i barnehagens årsplan. De fleste av informantene i studien sier at de har valgt å bruke «Ringstabekk-krysset» som et evalueringverktøy i tillegg til, og i noen tilfeller istedenfor Kvalitetsplanens selvevalueringsskjema. Dette valget begrunnes av informantene med at selvevalueringsskjemaet oppleves som praksisfjernt, og at de foretrekker å anvende et lokalt evalueringverktøy. Ringstabekk-krysset som evalueringverktøy er dermed brukt av barnehageledelsen for å gjøre opp status for å avklare både ovenfor seg selv og sine ansatte hvordan de mestrer ulike fokusområder i Kvalitetsplanen. Fagleder nummer tre sier at man finner svar på spørsmål som:

Hvor er vi hen? Hva skal vi gjøre? Hvem skal gjøre det? Når skal vi gjøre det?
Hvis man score lavt på noe, flyttes fokuset over på hvordan man kan score høyere

på dette punktet neste gang. Ansvarsfordeling og tiltak for hvordan løse det som er utfordrende blir iverksatt.

Pedagogisk leder nummer en hevder at det kan være utfordrende å få alle til å tenke på kvalitet til enhver tid. Derfor har de jobbet med spørsmål som øker de ansattes bevissthet om hva og hvorfor de gjør «ting» i barnehagen. Dette gjelder både de områdene de mester og de områdene som har vist seg å være utfordrende. Fra beskrivelser av informantenes bruk av Ringstabekk-krysset vil jeg nå gå over til å si noe mer om informantenes bruk av selvevalueringsskjemaet mer konkret.

6.12 Oppsummerende analyse av verdsettende ledelse

Dosent Siw Skrøvset fra Universitet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet ble leid inn av Tromsø kommune som ekstern ekspertise. Hun satte i gang aksjoner for at de ansatte skulle ta i bruk verktøyet verdsettende ledelse gjennom en felles strategi. Jeg hevder at denne strategien har hatt til hensikt å få de ansatte i Tromsø kommunes barnehager motiverte til å endre sin praksis.

Strategien som ble iverksatt og ble virksom ved at god praksis ble trukket frem, og det ble rettet fokus på det man vil oppnå; det vil si gjøre andre gode gjennom blant annet kompetanseheving. For å fremme dette fokuset har lederne valgt å anvende verktøy innenfor verdsettende ledelse som IGP og Ringstabekk-krysset.

Flere lederverktøy var i bruk i når endringene skulle iverksettes, nemlig bruk av et selvevalueringsskjema, som var plassert bakerst i kommunens Kvalitetsplan. En antagelse er at spørsmålene i dette skjemaet var styrende for hvordan lederne vurderte seg selv og derfor vil jeg nå gå nærmere inn på dette verktøyet, før jeg drøfter funnene i lys av teori.

6.12.1 Selvevaluering som lederverktøy

Informantene formidlet innsikt i hvilke ledelsesstrategier som ble bruk når evalueringsskjemaet skulle tas i bruk. Jeg var interessert i å finne ut av hvilke muligheter, utfordringer og hvilken relevans dette verktøyet hadde for kvalitetsutviklingen i barnehagen. Enkelte elementer fra selvevalueringen har allerede blitt nevnt i foregående avsnitt relatert til verdsettende ledelse. Bakgrunnen for at jeg har valgt å drøfte selvevalueringsskjemaet opp

mot verdsettende ledelse, er fordi skjemaet og denne formen for ledelse er tett knyttet opp mot hverandre. Informantene har for eksempel brukt noen av lederverktøyene fra verdsettende ledelse som IGP og Ringstabekk-krysset når de har evaluert seg selv.

Spørsmålene om selvevaluering handlet om både muligheter og utfordringer. Informantene ble spurt om de hadde tatt i bruk skjemaet, og hvis de hadde gjort det, ble de videre spurt om hvordan de brukte det. Deretter spurte jeg om deres formening om hvordan de syntes at evalueringsskjemaet fungerte og hvilke muligheter et slik skjema kunne gi utviklingsarbeidet. Jeg spurte dernest om de hadde opplevd utfordringer med å bruke et slikt skjema, og hvordan de eventuelt hadde gått frem for å håndtere utfordringene. Når det gjaldt skjemaets relevans, ble de spurt om de mente skjemaet fanget opp det som var viktig. Som et avsluttende spørsmål ble de spurt om det ble brukt andre verktøy/strategier som i større grad fyller de behovene de har i barnehagene.

Bruk av selvevalueringsskjemaet ga visse muligheter med å lede utviklingsarbeid. Personalet blir bevisst på hva barnehagen eller de ulike avdelingene innad i barnehagen mestrer når det gjelder de målene som er satt i årsplanen til barnehagen. Videre ser man at selvevaluering hjelper barnehagelederne å utarbeide og legitimere målområdene i barnehagens neste årsplan.

Angående bruk av selvevalueringsskjema utviklet jeg fire ulike kategorier: Gjennomføringen av selvevalueringen, muligheter ved bruk av selvevalueringsskjema, opplevde utfordringer med å bruke selvevalueringsskjema og hvordan utfordringene ble håndtert. Disse kategoriene ble igjen delt inn i nye underkategorier: Bevisstgjøring, ståstedsanalyse og lokalt selvevalueringsskjema. Disse kategoriene danner den tematiske strukturen på presentasjonen som følger.

Gjennomføringen av selvevalueringen

Analysen viser at selve gjennomføringen av selvevalueringen har blitt gjort på ulike ledernivå, både blant personalet i barnehagen, i lederteamet i barnehagen og på enhetsnivå. Selvevalueringen skjer en-to ganger per barnehageår, ifølge flere av faglederne i studien. Faglederne i hver enkelt barnehage er ansvarlig for gjennomføringen. Angående selve gjennomføringen sier pedagogisk leder nummer syv: «- (...) gruppa kommer frem til noe i lag. Blir enige om hvor vi er hen. Vi snakker veldig mye i forkant før vi begynner å krysse

av». Informantene er samstemte om at punktene i selvevalueringsskjemaet blir gjennomgått og diskutert med hele personalgruppa på personalmøter eller på avdelings- og basemøter. Denne fremgangsmåten har blitt valgt fordi lederne ønsker at alle har forstått hva de ulike punktene betyr før avkryssinger gjøres. De ansatte krysser av om de gjør de ulike punktene i stor eller liten grad.

Muligheter ved bruk av selvevalueringsskjema

Det enighet om at selvevalueringsskjemaet har bidratt positivt. Personalet har blitt mer bevisst hva som er de sterke og svake sidene ved sin praksis. Selvevalueringen har fungert som en ståstedsanalyse og hjelper de ansatte med å finne et felles fokus. Pedagogisk leder nummer syv sier: «-Men jeg liker at ting blir veldig konkretisert. Det må være veldig spesifikt og detaljert på hvordan man skal jobbe med ting for å bli bedre på det». Dette sitatet indikerer at de ansatte diskuterer ulike fremgangsmåter for å forbedre de punktene som de finner ut at de mestrer dårlig.

En annen mulighet som bruk av selvevalueringen synes å avstedkomme, er at barnehagelederne kan synliggjøre ovenfor omverdenen, og da spesielt ovenfor barnehageeier, hva hver enkelt barnehage eller barnehageenhet mestrer ut fra Kvalitetsplanens satsningsområder. Dette punktet illustreres av fagleder nummer tre: «-Men jeg synes det er positivt, fordi du får belyst hva du faktisk gjør oppover i systemet. Du har jo mulighet til å presentere barnehagen din fra et faglig positivt ståsted». Jeg tolker dette utsagnet med at barnehagelederne opplever at bruk av selvevaluering og resultater av positiv art kan brukes for å promotere barnehagen utad. I neste omgang kan denne promoteringen være med på å påvirke barnehagens omdømme, ovenfor foreldre og andre, på en positiv måte.

I følge flere av lederne i undersøkelsen, kan også planen brukes for å kontrollere kvalitet. Kontrollen går ut på å se om det har skjedd en endring i barnehagen etter forrige kontroll, og om målene i årsplanen har blitt evaluert av de ansatte i barnehagen. Fagleder nummer tre sier: «-Den har blitt brukt når dem skal inn til vurdering, til rapportering». Andre informanter stiller seg uforstående til mitt spørsmål om resultatene fra selvevalueringen skal kontrolleres. Cirka halvparten av informantene vet ikke om resultatene fra selvevalueringen skal leveres inn. Fagleder nummer to sier: «-Vi bruke ikke å rapportere, det tror jeg ikke. Nei vi

rapporterer ikke. Vi bruker det til å lage egne mål videre». Pedagogisk leder nummer seks spør meg om det er et «lurespørsmål» når jeg stiller spørsmål angående rapportering.

Jeg finner ingen forklaring på hvorfor det er ulik oppfatning av dette spørsmålet blant informantene. Et utsagn fra pedagogisk leder nummer fire angående bruk av selvevalueringsskjema var: «-Det var for å få det levert inn, jeg vet ikke, det måtte bare gjøres». Dette siste utsagnet kan tyde på at denne lederen ikke valgte å bruke resultatet fra selvevalueringen som et verktøy i utviklingsarbeidet, men heller valgte å gjennomføre undersøkelsen fordi hun var pålagt å gjøre det fra barnehageeiers side.

Områdene som fremkom gjennom analysen var: bevisstgjøring blant personalet, ståstedsanalyse og utarbeidelse av lokale planer. Det som ble opplevd som utfordrende med bruk av selvevalueringsskjemaet og hvordan lederne valgte å løse disse utfordringene skal jeg ta for meg i neste del.

Bevisstgjøring

Det synes å være enighet blant lederne at selvevalueringen har fungert som en bevisstgjøring i hele barnehagepersonalet, både med tanke på hva som kreves av de ansatte, hva som forventes med tanke på voksenrollen og hva som kreves for å jobbe i barnehage mer konkret. Denne bevisstgjøringen har oppstått, hevder informantene, som følge av at de ansatte i felleskap har reflektert over begrepene og spørsmålene i selvevalueringsskjemaet som omhandler tegn på god praksis. Arbeidet med skjemaet har vært til hjelp for å sette ord på det man allerede gjør, hevder flere av informantene. Bevisstgjøringen har også ført til at personalet har blitt bevisst på hva de skal jobbe med, og hvorfor de skal jobbe med bestemte sider av virksomheten. En enhetsleder sier bruken av selvevalueringsskjema: «-Setter i gang refleksjoner om det å se på seg selv på en litt annen måte». Om det samme sier en pedagogisk leder: «-Ja det er veldig konkret, og det funker liksom kjempe fint, og det er liksom det her med at man får tenkt høyt i lag». De kan synes som om det blir mer faglighet i diskusjoner blant personalet etter at de har gjennomført selvevalueringen. De ansatte setter i større grad faglige begreper på det de allerede gjør eller det de skal i gang med å gjøre.

Ståstedsanalyse

Analysen viser som sagt at selvevalueringsskjemaet har fungert som en ståstedsanalyse der de ansatte har fått kartlagt hva de mestrer godt og hva de trenger å jobbe mer med. Fagleder nummer fire sier dette om Kvalitetsplanen: «-Det har riktignok noen kontroll funksjoner, men det er likevel et utviklingsdokument». Dette utsagnet tolker jeg som om at kontrollfunksjonene knyttes til rapporteringen på bakgrunn av selvevalueringen. Cirka halvparten av informantene nevner at de må rapportere videre de resultatene som fremkom av selvevalueringen. Kontrollfunksjonen forstås som en type styring utenfra og innad i barnehagen knyttet til rapporteringen, men samtidig for intern bruk for å se hvor man ligger resultatmessig i forhold til de ulike punktene i Kvalitetsplanen som igjen indikerer tegn på god praksis.

I utvelgelsesprosessen av hva som skal satses på i neste års årsplanarbeid blir spesielt selvevalueringsskjemaet i Kvalitetsplanen trukket frem som et viktig hjelpemiddel. Utsagnet under fra fagleder nummer to illustrerer godt hva flere barnehageledere mener at bruk av selvevalueringsskjemaet kan føre til:

(...) analyse hvor er vi, og hvor skal vi? Også er det jo små mål (...), men mine prioriteringer ble gjort på dette er vi god på, det trenger vi ikke å løfte, mens det noen ting vi overhodet ikke er god på som vi må løfte».

Selvevalueringsskjemaet blir, ifølge dette sitatet og ellers i denne undersøkelsen brukt for å finne ut behov for hva som bør løftes, det vil si, forbedres til neste barnehageår. Enhetsleder nummer tre sier: «-Barnehagen som helhet blir jo på en måte ikke bedre enn det svakeste ledd». Dette sitatet illustrer viktigheten av å ha hele personalgruppa med for å nå målene man har satt.

Det er kun én av lederne i undersøkelsen, fagleder nummer én, som sier at de velger å satse på det de allerede mestrer godt uten å vektlegge det de mestrer mindre godt. Dette kan kanskje begrunnes med de erfaringene denne lederen har med tidligere iverksettinger av endringer. Det synes som om denne lederen har møtt motstand mot endring tidligere og vil derfor ikke gå i gang med nye endringsforsøk på nåværende tidspunkt.

Lokalt selvevalueringsskjema

Resultatene fra selvevalueringen danner også utgangspunkt for til å utarbeide lokale selvevalueringsskjema, noe Kvalitetsplanen oppfordrer til. Bakerst i Kvalitetsplanen finnes det også et forslag til et lokalt evalueringsskjema, som noen av barnehagene har benyttet seg av. Men som nevnt, enkelte har utviklet egne lokale selvevalueringsskjema. Flere informanter sier at evalueringsarbeidet har foregått ved å bruke metoden Ringstabekk-krysset og IGP, og at denne brukes i forbindelse med årsplanarbeidet. Med disse verktøyene og tilhørende strategier kan barnehagene finn ut hvor de står med tanke på å nå mål, og man setter nye mål i neste års årsplan utfra dette evalueringsarbeidet. Flertallet av de pedagogiske lederne er opptatt av å følge en slik fremgangsmåte. Likevel er alle de pedagogiske lederne og flertallet av faglederne opptatt av å tilpasse Kvalitetsplanen og selvevalueringen til bruk i barnehagen. Fagleder nummer en: «-Vi vil ha noe som alle sammen kan bruke». Forbedringsarbeidet skal omfatte at hele personalgruppen, og derfor er det viktig at hele personalgruppen forstår hva de skal gjøre.

Mange vet ikke at de har brukt selvevalueringsskjemaet fra Kvalitetsplanen fordi dette har blitt oversatt til en lokalt variant på et tidligere tidspunkt. De sier: «-Ikke brukt disse her, for vi evaluerer jo det vi gjør». Dette til tross; fordi de ulike barnehagenes årsplaner i undersøkelsen bygger på fokusområdene i Kvalitetsplanen vil en evaluering av målene i barnehagens årsplan indirekte være en lokal variant av Kvalitetsplanens selvevalueringsskjema. Dermed kobles arbeidet som gjøres lokalt med det som er bestemt sentralt.

Utfordringer ved bruk

Den største utfordringen som de nevner vedrørende bruk av selvevalueringsskjemaet, er at de ikke har fått arbeidet med denne evalueringsformen grundig nok, på grunn av mangel på tid. Den andre utfordringen ved bruk av skjemaet var at det kun var avkryssninger på at «dette gjør vi i stor grad,» og «dette gjør vi i liten grad». Flere informanter sier at de savner et midtre felt imellom disse to ytterpunktene, noe som kunne ha vært med på å illustrere det faktiske forhold at de behersket dette målområdet «passelig mye». En annen problemstilling er at det i én og samme barnehage kan være avdelingsvis forskjeller som gjør det vanskelig å gi et tydelig bilde av en barnehage som sådan. Det var utfordrende å gi et samlet svar på hvor en

barnehage stod. Kommentarfeltet i skjemaet ble til en viss grad brukt for å forklare hvorfor man gjorde noe i stor eller i liten grad. Flere av informantene uttrykte imidlertid et ønske om at selvevalueringsskjema gav flere muligheter for å notere hva som preget virksomheten og gjerne i en elektronisk form, slik at man kunne skrive ned kommentarer fortløpende på de ulike punktene man skulle krysse av på.

En annen utfordring ved å bruke selvevalueringsskjemaene hadde med spørsmålene å gjøre. Ikke alle ansatte forstod innholdet i spørsmålene. Denne utfordringen ble spesielt merkbar der ansatte jobbet individuelt med skjemaene først uten en felles presentasjon eller diskusjon i plenum i forkant. For å kunne forstå spørsmålene, trekker informantene inn betydningen av modenhet, erfaring og kompetanse. Av denne grunn valgte enkelte ledere å gå igjennom skjemaet med de ansatte, for å avklare begreper slik at alle i personalet å kunne svare på spørsmålene.

De valgte blant annet å dele inn personalet i grupper, bestående av både faglærte og ufaglærte når evalueringsarbeidet foregikk. Om varierende kompetanse i personalgruppen, sier fagleder nummer seks: «-Vi har jobbet avdelingsvis, noen ganger har det vært på tvers, det er sjeldent at bare assistentene har vært for seg sjøl».

Hvordan ble disse utfordringene håndtert

På grunn av ulik kompetanse hos de ansatte valgte ledelsen å gå igjennom spørsmålene i plenum på personalmøter. Da dannet de en felles forståelsesplattform for hva som skulle være fokus. De ansatte utviklet en bevissthet rundt de begrepene som kunne være vanskelige å forstå. Ringstabekk-krysset hjalp barnehagelederne til å se hva de var gode på og hvordan de kunne bli enda bedre, som i seg selv også -ble brukt for å håndtere utfordringene som oppstod som følge av det å evaluere seg selv. Deretter ble IGP brukt som verktøy for i felleskap å justere fokuset. Utfordringene ble stort sett håndtert gjennom å bevisstgjøre personalet om hvilke muligheter som denne formen for selvevalueringsskjema bidrar med.

6.13 Oppsummering analyse selvevalueringsskjema

Når det gjelder gjennomføringen av selvevalueringen, opplyser informantene at det ble gjort på ulike ledernivå. I barnehagene er det faglederne som er ansvarlig for gjennomføringen.

Selvevalueringen skjer stort sett en til - to ganger per år. Bevisstgjøring, ståstedsanalyse og en tilpasning av skjemaet lokalt- var sentrale utviklingsområder. Bevisstgjøring innebærer for eksempel at de ansatte har blitt mer bevisste på hva som er deres arbeidsoppgaver som arbeidstakere i en kommunal barnehage. Ståstedsanalyse innebærer at personalet har blitt mer bevisste på hva som er barnehagens styrker og svakheter. Lokalt selvevalueringsskjema blir stort sett utviklet med utgangspunkt i resultatene av tidligere evalueringer som er gjort med utgangspunkt i Kvalitetsplanen.

6.14 Drøfting forskningsspørsmål nr. 3

6.14.1 Verdsettende ledelse som lederstrategi

Drøftingen i dette avsnittet tar for seg spørsmålet om hvordan endringer iverksettes gjennom bruk av ledelsesverktøy med tilhørende strategier. Analysen ovenfor indikerer at ledelsen tar valg på bakgrunn av kjennskap til lokale forhold, og at de vet hvilke fremgangsmåter som vil fungere, noe som Røvik (2007) tidligere har belyst som kontekstualisering. Det vil si at de kjenner sitt personale og sin organisasjon godt og at de bruker denne kjennskapen på en veloverveid måte. Det å kjenne sin kontekst synes derfor å være en forutsetning for å kunne utøve verdsettende ledelse og å anvende de verktøyene som forbindes med denne ledelsesformen. Hvis ledelsen kjenner sin kontekst så vet den hva organisasjonen har behov for og hva den ikke har behov for, noe Røvik (2007) betegner som sorteringskompetanse. Den innebærer å vite hvilke behov som preger organisasjonen, som i barnehagen kan ha å gjøre med barnegruppen eller hvilke emosjoner som fyller og tapper personalets energilagere.

Verdsettende ledelse som strategi synes å håndtere spørsmål som har med emosjonelle forhold å gjøre. Et mål innenfor denne teorien er å unngå at ansatte skammer seg eller føler seg sveket av barnehageeier eller overordnede. Videre handler fokuset på det en allerede mestrer godt, og dermed er det mulig å fylle på med tilbakemeldinger som fyller energilagrene. Ved å bruke berettiget ros og å bruke 10 sekunder ekstra ved å anerkjenne kompetansen til sine ansatte, virker positivt i emosjonell forstand. Når det gjelder å bidra positivt, ser man at lederne i studien er opptatt av å snu det som ikke fungerer til noe som fungerer. Verktøyet Ringstabekk-krysset synes her å være et viktig hjelpemiddel for å mestre snuoperasjonen. Erfaringene samsvarer med det Skrøvset (2017) postulerer. Andre forfattere

viser også til at anerkjennelse og bruk av verdsettende ledelse i endrings- og utviklingsarbeid i organisasjoner er fruktbart (Andersson, 2005; Orr & Cleveland-Innes, 2015; Skrøvset & Tiller, 2011). Pedagogisk ledelse legger også vekt på relasjoner som anerkjenner de ansattes følelser og som sikter mot en felles motivasjon for arbeidet i barnehagen (Gotvassli, 2010), og man kan kanskje derfor si at verdsettende lederstrategi kan sammenlignes med de man gjør innenfor funksjonen pedagogisk ledelse.

Metoden IGP hjelper barnehagelederne til å holde fokus på det som skal gjøres for å i neste omgang å kunne evaluere forbedringer. Ved å sikre at de ansatte fokuserer på det som skal gjøres, -løftes god praksis frem, i tråd med de målene som er satt opp i enheten. De valgene som gjøres blir tatt på bakgrunn av det som de ansatte i felleskap har vært med på å bestemme. De ansatte utveksler dermed ideer om hva god praksis kan være, og kan bli inspirert av andre til å gjøre det samme. Informantene formidler at ved å lete etter god praksis, så finner de god praksis, og dette er i tråd med det Cooperrider m.fl. (2005) skriver at bruk av verdsettende ledelse kan føre til.

Lederne i studien sier også at det å fremheve ønsket praksis på denne måten, gjør at slik ønsket praksis kopieres av andre ansatte. Denne formen for oversettelse er enkel, ifølge Røvik (2007, 2016); Røvik m.fl. (2014), men skjer som regel ikke uten en eller annen form for tilpasning. -I forlengelsen av det å gjøre andre god, er det flere av faglederne som sier at det å jobbe med hele teamet, har vært viktig, for da unngår man at alt ansvaret i implementeringsprosess kun legges på pedagogisk leder.

Kompetansehevingsbiten innebærer det å gjøre andre gode. Selvevaluerings skjema i Kvalitetsplanen hjelper barnehagelederen til å fokusere på det en vil oppnå, fordi man ser hvor det er størst behov for kompetanseheving eller annen jobbing innad i barnehagen. I tillegg finner man ut av de ressursenes som allerede finnes i en enhet eller i barnehagen som helhet.

Kompetanseheving kan være ulik fra enhet til enhet, men som oftest finnes det likhetstrekk knyttet til behovene for kompetanseheving. På bakgrunn av det som kom frem i intervjuene, kan spesielt to områder trekkes frem: IKT og ledelse. Disse områdene synes å være initiert som en satsning fra barnehageeier sin side. For å stryke lederkompetansen, ble det knyttet en

ressurspersoner som foredragsholder og kompetanseutvikler. Hun snakket om og iverksatte aksjoner knyttet til verdsettende ledelse.

Der fleste lederne i studien tar hensyn til hvordan hvert individ i organisasjonen lærer best. Metoden IGP fungerer ifølge informantene utmerket i dette arbeidet. Noen, for eksempel introverte personer kommer lettere med innspill på et gruppe arbeid som de på forhånd har fått reflektert over. Utadvendte og sosiale personer, såkalte ekstroverte ansatte, har kanskje ikke like stort behov for individuelt forberedelsesarbeid til gruppearbeidet som det de introverte har. Den ansatte har forskjellige behov, noe en leder bør være bevisst på når nye styringsdokument skal diskuteres og deretter implementeres. En slik tilnærming til ledelse innebærer å kjenne sin kontekst (Røvik, 2007) i implementeringen av verktøy og ledelsesstrategier som verdsettende ledelse.

Når lederen eller oversetteren kjenner sin kontekst kan han eller hun finne ut av hvilke ledergrep fra verdsettende ledelse som vil være mest fruktbare i implementeringsarbeidet. IGP metoden ble brukt for sikre delaktighet fra alle ansatte. Denne måten å anvende et ledelsesverktøy på, kan fortolkes som en konfigurasjon, der ledelsen tilpasser og oversetter nye ideer i felleskap. Disse nye ideene bør tilpasses og innpasses slik at de passer inn i en allerede etablert kontekst med etablerte ideer, reformer og lignede. Konfigurasjon blir nødvendigvis ikke gjort i felleskap mellom de ansatte, men av lederen som beskrevet i teorien til Røvik (2007). Likevel synes det mest fruktbart å involvere de ansatte også i denne delen av arbeidet der tilpasningen og oversettelsene skjer. Å drive med endringsarbeid og skape god utvikling og ledelse støttes også av annen forskning (Andersson, 2005; Orr & Cleveland-Innes, 2015; Skrøvset & Tiller, 2011). Det som vektlegges i denne teorien, er at arbeidsoppgavene er meningsfulle, at de ansatte føler seg nyttige og at de lærer gjennom deltagelse, noe som Skrøvset og Tiller (2011), viser kan oppnås gjennom å bruke IGP.

Man ser at fagleder nummer fem skiller seg ut fra de andre fordi hun ikke har praktisert noen av verktøyene knyttet til verdsettende ledelse. I denne barnehagen har de ansatte heller ikke blitt involvert i oversettelsesarbeidet med å lage en lokal variant av Kvalitetsplanen. Denne barnehagen har ifølge fagleder et høyt sykefravær. Det kan være ulike grunner til at strategien

med verdsettende ledelse, ikke er fulgt, blant annet personavhengige årsaker som også kan være årsaken til sykefraværet.

6.15 Oppsummering drøfting verdsettende ledelse

Analysen angående verdsettende ledelse er med på å svare på avhandlingens andre forskningsspørsmål som omhandler hvilke ledelsesstrategier som blir brukt i et utviklingsarbeid. Noe av det viktigste for lederne, er å ha kunnskap om konteksten de er en del av. Ved å ha konseptuell kunnskap vet lederne hvordan de støtter sine ansatte positivt i det å bygge opp gode følelser til sine ansatte, -den såkalte «emosjonskontoen». Dette blir gjort ved å bruke diverse verktøy som inngår i verdsettende ledelse som strategi. Det å fokusere på det en vil oppnå og det å gjøre andre gode ved å rose og å bruke ekstra tid på samhandling, har vært spesielt viktig for de aller fleste lederne. For å fokusere på det en vil oppnå og det å gjøre andre gode, brukes også andre verktøy som IGP og Ringstabekk-krysset. Strategiene relatert til disse verktøyene, ble anvendt fordi lederne kjenner sin kontekst, og bruker fremgangsmåter som de antar vil fungere i sin organisasjon. Selv om Kvalitetsplanen og andre verktøy var relativt nye, trakk de på erfaringer fra tidligere implementeringsprosesser der de utviklet strategier på bakgrunn av det som har fungert. Dette kan sies å være en type «forventningsledelse» (Hopmann, 2008; Langfeldt m.fl., 2008), da de tenker hva som vil skje gitt at de bruker bestemte verktøy og strategier. Det å gjøre andre gode og å kjenne sin kontekst innebærer samtidig å vite hvilken kompetanse de ansatte har og når de ansatte lærer best. Dette er også forhold de tok med i betraktning da de iverksatte Kvalitetsplanen.

6.15.1 Selvevaluering som lederverktøy

Verktøyene og strategiene som er studert handler om å iverksette en type «forventningsledelse». Bruk av selvevalueringsskjema hjelper ledelsen og de ansatte til å finne fokus og å lage mål og dermed utvikle en felles visjon for fremtiden, som igjen fordrer å se framover for å velge den beste ledelesestrategien, jf. Senge (2006). I følge denne teorien er det et mål å gjøre ansatte bevisste på hva de bør jobbe med. Hvis noen av de områdene som barnehagen mestrer dårlig, snus til noe man mestrer godt, sies det å være med på å utvikle både personlige og felles visjoner. Hvis menneskene i organisasjonen vet hvordan man kan nærme seg et mål man har satt, betegnes det som personlige mestring innenfor teorien om den

lærende organisasjon, jf. Senge (1999). Innenfor denne disiplinen er de ansatte bevisst hvilke områder de trenger å utvikle for å skåre høyere neste gang de skal i gang de skal i gang med å evaluere sin praksis.

Sheridan (2000) hevder at selvevaluering bør være en del av evalueringen om man forventer endringer i organisasjonen. Denne type ledelsesteori preger en rekke offentlige sektorer, men synes likevel å være pedagogisk relevant. Blant annet hevder Børhaug og Lotsberg (2012) at det som har med vurdering av barnehagens virksomhet faller inn under pedagogisk ledelse som funksjon. Da lærer de ansatte å tenke i felleskap og skape muligheter for at kollegiet lærer i lag (Senge, 1999). Ansattgruppen i min avhandling samarbeider om selvevalueringen som gjøres i barnehagen, og da kan dette kanskje bidra til utvikling av barnehagen slik man ser skjer i skolen, jf. Indrebø (2001).

Omtrent halvparten av informantene fortalte at selvevalueringsskjemaet hadde en kontrollfunksjon, i tillegg til å være et verktøy for utvikling, og dette er i tråd med det Sheridan (2000) skriver om evaluering av kvalitet i barnehagesektoren i Sverige. Denne kontrollfunksjonen innebar at barnehagene skulle rapportere inn til barnehageeier om de resultatene som fremkom av selvevalueringene. For barnehagesektoren er en slik kontroll av virksomheten et nytt element. Dette har heller ikke vært en lang tradisjon for denne type kontroll i skolesektoren i Norge (Hatch, 2013).

Evalueringen som et kontrollverktøy, henger sammen med ansvarliggjøring av ledere og andre ansatte. I den grad det er en manglende vilje for denne typen kontroll, kan det forklares som en oppfattet mistillit ovenfor fagfeltet og ansatte som er satt til å løse sin samfunnsoppgave gjennom nasjonal læreplan, jf. Hopmann (2015). Barnehagelederne er i utgangspunktet forpliktet til å følge den nasjonale rammeplanen for barnehagen og dernest være lojale ovenfor den lokale barnehagemyndigheten som har utformet Kvalitetsplanen. Når det gjelder Kvalitetsplanen, har barnehageeier i Tromsø kommune valgt å innføre kontroll gjennom innhenting av data i form av rapporteringer. Målsettinger om å forbedre kvalitet blir dermed en begrunnelse for at Tromsø kommune ansvarliggjør sine ansatte. Det er spesielt enhetslederne som blir gjort ansvarlig i denne sammenhengen, i og med at de rapporterer resultater fra selvevalueringene som gjøres i hver enkelt enhet til barnehageeier.

Ledere på lavere nivå blir indirekte ansvarliggjort på andre måter ved at de får ansvar for å iverksette selvevalueringen i hver enkelt barnehage. I de senere år ser man at skoleeiere i Norge har innført lokale kvalitetssystemer for å ha kontroll over skolens resultater og for å vise hvordan disse resultatene fremskaffes, samtidig som de desentraliserer ansvar (Skedsmo & Møller, 2016). Røvik m.fl. (2014) utlegger grunner til reformaktiviteter og trekker da frem begrepet «accountability» som kan oversettes til norsk med å stille noen til ansvar for prosesser eller resultater. Spesielt enhetslederne blir stilt til ansvar for de resultatene som fremkommer av selvevalueringen, men i motsetning til i skolen handler kontrollfunksjonen fra barnehageeiers side, foreløpig ikke om testing av barn (Skedsmo & Mausethagen, 2017), men heller en type organisasjonsendring gjennom brukerundersøkelser for å forbedre kvaliteten på de tjenestene som gis (Skedsmo, 2011).

Gjennomføring selvevaluering

Når man skriver om ansvarlighet i motsetningen til ansvarliggjøring, handler ansvaret ifølge Hopmann (2015) om den faglig-profesjonelle siden ved arbeidet. Ansvaret basert på tillitt til profesjoner forvaltes i et faglig felleskap. Funnene viser at de ansatte utøver et slikt ansvar, noe som tyder på at barnehagelærernes profesjonskunnskap har bidratt til både tillit og handlingsrom i organisasjonen. Holder man seg som barnehageleder lojal til de standardene og de kontrollfunksjonene som settes nasjonalt og lokalt, kaller Jorunn Møller og Ottesen (2016) denne holdningen for organisasjonsprofesjonalitet, i motsetning til yrkesprofesjonalitet som vokser fram av erfaringer og kunnskap gjennom yrkesutøvelsen. Funnene viser at informantene er bevisste på hvorfor de skal gjennomføre selvevaluering. Det kan virke som om det er mindre bevissthet omkring alle de andre prosessene som kan settes i gang i forhold til kompetanseutvikling hos personalet, for eksempel om den personlige mestringen som Senge (2006) skriver om. Han skriver at organisasjonslæring skjer om alle individene i organisasjonen kan si at de har opplevd en personlig læring ved at de har utviklet seg og lært noe nytt.

Læring kan sees som en endring av bevissthetssystemer hos individer, men kan også sees som et sosialt prosjekt. Når en leder eller ei ansattgruppe ser at det er behov for å heve sin eller ei hel gruppes kompetanse i lys av hva som fungerer og ikke fungerer, kan endring forutsette det Senge (2006) kaller for systemtenkning. Ved å se at et personale trenger å utvikle

kompetansen på et gitt område gjennom kursing og lignende, vil ledelse være med på å effektivisere organisasjonsmodeller som er virksomme. Flere informanter i studien sier at ved å bruke selvevalueringsskjemaet i Kvalitetsplanen og ikke minst med å utvikle egne selvevalueringsskjemaer gjennom å anvende IGP metoden, utvikles barnehagens praksis gjennom organisasjon og ledelse. Tilpasningen skjer fordi de ansatte ser svakheter ved de eksisterende skjemaer og har videreutviklet egne, for at de skal passe bedre med deres egen organisasjon. Denne læringsprosessen kan forstås som strategien IGP (Skrøvset, 2017). Å jobbe med IGP strategien i en læringsprosess kan ifølge Senge (2006) kan bidra til gruppelæring.

Bevisstgjøring

Å kjenne sin kontekst sees også på som en kompetanse som barnehageledere bør besitte, og sees på som en forutsetning for en translatør når en ønsker å utvikle læring i organisasjonen. Når barnehagelederne kjenner sin kontekst og vet hvordan hver enkelt ansatt lærer best, kan en legge til rette for at de ansatte kan lære av hverandre. Ved å bruke både verktøy fra verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017), og da spesielt Ringstabekk-krysset og IGP, kan en se hvordan hvert enkelt mennesket tenker, ønsker og samhandler. For å finne felles visjoner (jf. Senge (2006)) som hele barnehagepersonalet kan samles om blir IGP brukt. IGP hjelper lederne til å få de ansatte til å reflektere over egne visjoner og motivasjon for arbeidet, og en kan i neste omgang dele dette med resten av ansatte gruppa. Ved å få alle stemmene frem på denne måten, kan man bidra til å lettere skape en felles visjon som alle kan samles om.

Selvevalueringsskjema hjelper til med å stake ut fokus for en felles visjon. Ved å finne et felles fokus og å ha en felles forståelse for det som skal implementeres, kan de ansatte bli bevisste på hvilke områder de mestrer dårligere enn andre områder. Denne evalueringsformen gir kun et stillbilde av en organisasjonen, og det er behov for utdyping. Utdypingen som foreslås av informantene, istedenfor bare å sette et kryss på at dette gjør vi i stor eller liten grad, har behov for at en vektlegger flere dimensjoner i evalueringen. Dimensjonen kan være at dette gjør vi verken i stor eller liten grad, men vi befinner oss midt imellom de to. Det foreslås for eksempel at dette kan gjøres ved å fylle ut kommentarfeltet som alle spørsmålene i skjemaet tilbyr. Ved å bruke IGP i et evalueringsarbeid får de ansatte muligheter til å lære i fellesskap og nye tenkemåter kan utvikles. Som kjent ligger de forestillingene en har om

verden til grunn for våre handlinger (Senge, 1999). Ved å jobbe med en bevisstgjøring som informantene opplyser om, kan man endre sin oppfatning av det som ligger til grunn for de valgene som blir gjort i barnehagen.

Lederen har hatt fokus på å få de forestillingene de ansatte i barnehagene har hatt om voksenrollen og de andre fokusområdene i Kvalitetsplanen opp til overflaten. En gruppelæring skjer ved at en diskuterer de mentale modellene (jf. Senge (2006)), eller de verdiene en står for i organisasjonen eksempelvis om voksenrollen eller hvordan man stiller seg til å evaluere seg selv. For å finne ut av hver enkelt ansattes verdier eller ståsteder, har metoden IGP blitt anvendt. De ansattes verdier eller ståsteder omkring et tema kan også omtales som hver enkel ansatts mentale modeller (Senge, 1999, 2006). Å kartlegge personalet ståsted er en del av det å være en lærende organisasjon.

At barnehageledelsen på ulike nivå har satt fokus på for eksempel voksenrollen, kan ha bidratt til at de ansatte har blitt mer bevisst og utviklet seg slik at det har blitt vekstforhold for personlig mestring og læring (jf. Senge (2006)). De ansatte kan også ha blitt motiverte til å gjøre en god jobb på bakgrunn av lederens translatørkompetanse og bruk av verdsettende ledelse. Selvevaluering har ifølge mine funn, ført til at både faglærte og ufaglærte har fått en får en klarere tanke om hva som er viktig i jobben i barnehagen.

Samtidig er; relativt få kritiske til systemet de er en del av. Kun en informant sier at selvevalueringsskjemaet ble fylt ut på grunn av forventninger fra barnehageeiers side. Denne informanten skiller seg dermed ut fra de øvrige informantene i synet på intensjonen med å utføre selvevalueringen. En opplevelse av en ovenfra og ned implementering synes å ha vært sterkere hos denne informanten enn hos de øvrige. De øvrige informantene opplever implementeringsprosessen som en nedenfra og opp prosess (jf. Røvik (2007)).

Ståstedsanalyse

Begrepet ståstedsanalyse er et praksisnært begrep, som flere av informantene bruker i løpet av intervjusituasjonen. For dem handler en slik analyse om å kartlegge virksomheten og å gjøre opp status ved å bruke selvevalueringsskjemaet som befinner seg i Kvalitetsplanen. Å finne ut hva man mestrer godt og hva man ikke mestrer så godt, inngår i denne ståstedsanalysen. Målsettingen for en slik ståstedsanalyse handler om å endre en etablert praksis basert på ny

innsikt gjennom å gjøre en selvevaluering og reflektere over egen praksis (O'Connor, 2002). De fleste som er med i undersøkelsen hevder at de får ny innsikt ved å fokusere på det de ikke mestrer så godt i planleggingsarbeidet; det vil si når de utarbeider mål og bestemmer seg for et fokus for neste års årsplanarbeid. På denne måten blir de ansatte bevisste på hva de kan mestre bedre og hvordan de kan utvikle seg og lære for å bli bedre på spesifikke områder.

Mentale modeller om organisasjonen (Senge, 2006) kommer til overflaten gjennom en slik ståstedsanalyse. Ved å anvende IGP kan det sies at individene i organisasjonen lærer å tenke i felleskap. Ledelsen vil også i større grad kunne se viktigheten av å inneha en translatørkompetanse (Røvik, 2007) i et implementeringsarbeid som sikter mot utvikling av kvalitet.

At en av lederne velger å fokusere på det de ansatte allerede mestrer svært godt kan tyde på at vedkommende ønsker å omgå utfordringer i lys av de mentale modellene som eksisterer i organisasjonen (Senge, 1999, 2006). Det betyr også at denne lederen kjenner sin kontekst (Røvik, 2007; Røvik m.fl., 2014). Lederen her kan ha valgt å unngå ekstra utfordringer som kanskje ikke lar seg løse «her og nå» eller i nær fremtid. Ved å ikke å diskutere det som personalet ikke mestrer så godt, vil denne barnehagen kunne drives i positiv retning, men ifølge teorien om organisasjonslæring, uten å endre etablerte strukturer og verdier.

Lokalt selvevalueringsskjema

Som man ser, så har selvevalueringsskjema slik informantene uttrykker, fungert som et hjelpemiddel til å stake ut en felles visjon jf. Senge (1999). I tillegg kan man si at translatørene har brukt resultatene fra selvevalueringsskjema som et viktig virkemiddel for å oversette selvevalueringsskjema i Kvalitetsplanen til det lokale utviklingsarbeidet som handlet om å velge et lokalt fokus, jf. Røvik (2007). Når man for eksempel skal tilpasse seg ulike situasjoner, utfra behovene til de ansatte, kan denne delen av virksomheten ifølge Bøe og Hognestad (2015) beskrives som personalledelse. Bruken av selvevalueringsskjemaet har satt fokus på de målene, verdiene og forestillingene som er viktige når en felles visjon skal stakes ut. Det gjøres gjennom den dialogen som foregår mellom deltageren i for eksempel IGP metoden og ved å henvise til Ringstabekk-krysset. Disse to strategiene ble brukt når selvevalueringen i barnehagene skulle gjennomføres, og disse kan i et

organisasjonsutviklingsperspektiv, sees på som deltagerstyrte modeller der de ansatte samarbeider om å evaluere. Læringen foregår da i team (Senge, 1999, 2006). Dette arbeidet er ifølge denne typen organisasjonsteori medvirkende til å legge et godt grunnlag for utvikling og endring i barnehagesektoren.

At barnehageeier har fått kjennskap til de områdene som er utfordrende for de ansatte har ført til flere positive bivirkninger. De har for eksempel blitt større fokus på å øke kompetansen til lederne gjennom å leie eksterne foredragsholdere fra UiT angående ledelse og fra senter for IKT for å øke IKT kompetansen til de ansatte. Gjennom å bruke IGP har de ansatte i felleskap jobbet med å avdekke hva som hindrer læring i organisasjonen (Senge, 1999). Mange av funnene, viser de positive sidene av selvevaluering, noe som også annen forskning tematiserer. Forskerne hevder at selvevaluering fører til mer kvalitetsutvikling i barnehagene (Indrebø, 2001), i tillegg har studenter under utdanning til barnehagelæreryrket nytte av å evaluere seg selv (McFarland m.fl., 2009). Andre funn rundt dette temaet viser at barnehageansatte trenger mer veiledning omkring dette med å reflektere over egen praksis

Samtidig viser datamaterialet også at det finnes visse utfordringer ved å bruke et slikt skjema, noe jeg skal komme tilbake til i neste kapittel.

6.16 Oppsummering drøfting selvevaluering

Det er mange muligheter for bruken av selvevalueringsskjemaet; barnehagene får vist ovenfor seg selv og ovenfor barnehageeier hva de mestrer og hva de må jobbe videre med for å få beste mulig kvalitet på sine tjenester. Selvevalueringen som alle ansatte er med på å gjennomføre, både individuelt og i gruppe, er et viktig bidrag til å avdekke de mentale modellene, som for eksempel kan være inngrodde antagelser om ulike temaer, som finnes i organisasjonen. Lederne formidler at det er mulig å få de ansatte til å bli motivert til å forbedre virksomheten og bli enda bedre i fremtiden, blant annet ved at man i fellesskap danner nye visjoner for organisasjonen. Man lærer i lag og i gruppe ved å bruke metoder hentet fra «verdsettende ledelse» som en utviklingsstrategi. Både Ringstabekk-krysset og IGP danner grunnlaget for læring i team, der en legger premissene for felles tenkning, som danner grunnlaget for ny innsikt (Senge, 1999, 2006). Samtidig er det enkelte som ser hvordan

selvevaluering kan bidra til kontroll og en ny type styring i organisasjonen.

Selvevaluerings skjema blir nettopp brukt som en kontrollfunksjon og i denne sammenhengen kan barnehageledere bli ansvarliggjort for den kvaliteten som Tromsø kommune gir sine brukere (jf. Hopmann (2015); Røvik m.fl. (2014); Skedsmo (2011); Skedsmo og Mausethagen (2017)).

7 Avhandlingens diskusjon

Kvalitetsverktøyene som det vises til i denne avhandlingen kan betegnes som ny-positivistiske, ved at de fokuserer på det som kan observeres. For å analysere hvordan kvalitetsmålinger former praksiser i barnehagene, har jeg valgt å trekke veksler på perspektiver som hviler på empirisk realisme. I empirisk realisme, kjennetegnes virkeligheten av både det du kan se, og det du ikke kan observere i nuet (Bhaskar, 2008). Et underliggende kunnskapssyn bak kvalitetsverktøyene er at man måler effekten av dem i den virkelige verden, altså i praksisfeltet. Ved å ta utgangspunkt i kritisk realisme, som jeg har gjort i denne avsluttende diskusjonen, vil en undersøkelse handle om å studere de strukturene som du ikke ser, men som allikevel er en del av virkeligheten (Bhaskar, 2008).

Praksisen til informantene i denne studien blir slik jeg ser det formet mellom ulike ledernivåer, som jeg har analysert i de foregående kapitler. I denne delen vil jeg i tillegg drøfte de underliggende strukturene som avspeiler seg i materialet. Det er dermed en intensjon med min avhandling å nettopp avdekke de strukturene som ikke nødvendigvis avspeiler seg i måten man måler kvalitet på, eller gjennom de strategier man bruker for å måle og kvalitetsutvikle barnehagene. En fare med å være for opptatt av strukturene, er at man kan miste aktøren av syne, men ifølge Hagen og Gudmundsen (2011), kan også det motsatte være tilfellet: er man for opptatt av aktørene kan man miste strukturen av syne.

Jeg forsøker i denne avhandlingen å gi et bidrag som favner over begge disse virkelighetsbildene, slik at ingen av disse sidene faller utenfor det jeg observerer. Det mine informanter ser kan imidlertid også være begrensende i forhold til det jeg ønsker å avdekke, og dette vil jeg også sette søkelyset på.

Deltagerne i dette avhandlingsarbeidet er blitt bedt av sin barnehageeier om å utarbeide en lokal variant av Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012). I lys av deres arbeid med Kvalitetsplanen har jeg til nå anvendt en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Røvik, 2007; Weick, 1976). Å plassere studier som anvender translasjonsteori innunder et variant av konstruktivistisk ståsted er heller ikke ukjent for andre forskere (Saurugger, 2013). Jeg fortolker disse konstruksjonene, fortolkningene eller oversettelsene som barnehageeierne har

gjort, som et uttrykk for hvordan ideer om kvalitet uttrykkes, forstås, oversettes og anvendes i praksis. Posisjonering innenfor en variant av konstruktivismen er ikke feil, men jeg har i denne avhandlingen likevel valgt å trekke veksler på et kritisk-realistisk perspektiv, som går utover den konstruktivistiske retningen, da forstått som et tillegg til den.

Mens en konstruktivistisk tilnærming i først rekke fokuser på endringsbare forhold som har å gjøre med for hvordan man forstår det man erfarer, og konstruer bilder av det, vil en kritisk-realistisk tilnærming omfatte strukturelle endringer. Dette er en side ved kvalitetsutviklingen som til gjengjelder er mindre erfaringsbare.

Fordi jeg ønsker å studere og analysere de strukturene og mekanismene som barnehagelederne er underlagt og hvordan disse har påvirket praksisen til informantene, har jeg satt på meg kritisk-realistiske briller for å avdekke slike underliggende mekanismer. Andre norske doktoravhandlinger (Nyhus, 2012; Skinningsrud, 2012; Skjelmo, 2007) har valgt å se sine prosjekter gjennom et kritisk realistisk blikk når de har forsket på utvikling og endringer i skolen og fremveksten av det norske utdanningssystemet. En slik tilnærming er også viktig i denne avhandlingen.

Hvordan man ser på virkeligheten blir av Bhaskar (2008) beskrevet gjennom tre domener eller tre nivå for virkeligheten, det empiriske, det faktiske og det virkelige. Å undersøke det empiriske domenet innebærer i dette avhandlingsarbeidet å studere de erfaringer som for eksempel mine informanter har gjort gjennom å lede kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagene. Det faktiske domenet handler om de begivenhetene som mekanismene relatert til det virkelige domenet har utløst. I det virkelige domenet inkluderes alle hendelser eller begivenheter som finner sted, uansett om de er erfart av informantene eller ikke. Dette kan være de aktivitetene som planlegges og gjennomføres av en pedagogisk leder i en barnehage. At barnehagelederne anvender selvevalueringskjema er også et eksempel på at noe blir aktualisert på bakgrunn av de strukturene som befinner seg i det virkelige domenet.

De to første domenene utgjør til sammen empiriske realisters flate verdensbilde, ettersom de kun forholder seg til det som kan erfares og observeres i lys av det empiriske domenet og alle fenomener som eksisterer på det faktiske domenet. Deres flate verdensbilde gir ikke tilgang til å studere de strukturene og mekanismene som utløses i relasjon til det virkelige domene, som

forårsaker begivenheter innenfor det faktiske domenet, slik kritiske realister har muligheten til å undersøke (Bhaskar, 2008). I prosessen med å forsøke å svare på den overordnede problemstillingen, vil en kritisk realistisk tankegang være til hjelp fordi den ser på vitenskapen og kunnskapen som genereres, som et sosialt produkt, utviklet av menneskers aktivitet i sosiale sammenhenger. I det virkelige domenet oppstår det som ikke lar seg observere og erfare umiddelbart, slik som mekanismer, strukturer og prosesser som nevnt ovenfor. Det er på denne bakgrunn dette domenet blir sett på som dypt (Bhaskar, 2008).

Ved å se i dypet på de strukturene mine informanter må forholde seg til, får jeg mulighet til å undersøke hvilke mekanismer som legger føringer for deres praksis og utløser bestemte hendelser, samt hvordan mine informanter (aktører) velger å forholde seg til disse strukturene og mekanismene (rammene). Vi vet fra Gotvassli (2010) at medlemmer i en organisasjon trenger regler og visse rammer å forholde seg til, samtidig som vi vet at forventninger og holdninger formes av de strukturene de er underlagt. Ved å presentere styringsdokumentene, slik jeg har gjort i denne avhandlingen får en leser innblikk i deler av de retningslinjene barnehageledere må forholde seg til både fra nasjonalt og lokalt hold og som er med på å skape strukturer og mekanismer som det er verdt å undersøke. Organisasjonsstrukturen som barnehagene i Tromsø kommune er underlagt kan også beskrives som en side av de strukturene og mekanismene som aktørene må forholde seg til. Mekanismene eller rammene som iverksettes ved å pålegge pedagogiske føringer relatert til det som skrives i Barnehageloven og Rammeplanen, i stortingsmeldinger og i de lokale forankrede styringsdokumentene.

Det er som nevnt innføringen av et slikt lokalt styringsdokument, kalt Kvalitetsplanen som undersøkes spesielt i denne studien. Det stilles krav til barnehagelederne om å ta i bruk vedtatte styringsdokumenter (se kapittel 4), samt at disse nedfelles i hver enkelt barnehages årsplaner. Alle disse styringsdokumentene påvirker organisasjonsstrukturen (i det virkelige domenet) som aktørene i denne studien er en del av, og som har utslag på de to andre domenene (det faktiske og det empiriske) som Bhaskar (2008) har skissert opp i sin domenemodell (se kapitlet design og metode) og som kan erfares og observeres av aktørene.

Fordi barnehageeier legger opp til å implementere et kvalitetsverktøy i sine barnehager kan man si at barnehagene i Tromsø kommune er blitt mer kompleks i sine styringsstrategier fordi den

har blitt mer spesialisert i måten å forankre utviklingsarbeidet på (Gotvassli, 2010). At barnehagen har blitt mer spesialisert henger for eksempel sammen med at den skal forholde seg til fokusområdene som er gitt i Kvalitetsplanen. Flere styringsdokumenter, som det Kvalitetsplanen representerer, kan bli sett på som en form for regulering som de ansatte må forholde seg til uten at de nødvendigvis er oppmerksomme på hvordan de blir påvirket. Man kan dermed si at barnehagene i Tromsø kommune har blitt mer formalisert (Gotvassli, 2010) gjennom kvalitetsstyring og det regelverket de må forholde seg til. Derfor mener jeg å ha belegg for å si at strukturen som befinner seg på det virkelige nivået, som omslutter arbeidet til de ansatte, har blitt mer regulert, og at det i neste omgang aktualiserer seg i barnehagepraksisen både på det faktiske og det empiriske planet.

Et av kjernepunktene i kritiske realisme er at virkeligheten eksisterer uavhengig av menneskers eksistens (Bhaskar, 2008). For eksempel så vil de strukturene og rammene som jeg viser til ovenfor gi en oversikt over noen av de rammene eller de strukturen som en barnehageleder må forholde seg til i sin yrkesutførelse uavhengig av deres oppfatninger og erfaringer. Og selv om dokumentene kan leses og forstås, vil ikke de underliggende strukturene være noe man i øyeblikket kan se, men det likevel en del av virkeligheten, jf. Bhaskar (2008). For min egen del vil mitt materiale bare delvis dekke det virkelige domenet. Den kunnskapen jeg kan utvikle fra min empiri om kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen vil således ikke være en absolutt viten om den aktuelle problemstillingen, og derfor vil det alltid være en mulighet for at det jeg finner kan erstattes eller underbygges med ny viten. Kritiske realister sier på bakgrunn av denne erkjennelsen at all viten er feilbarlig (jf. (Bhaskar, 2009b)). Uansett hvor nær jeg selv synes at jeg kommer til en dypere forståelse av virkeligheten til lederne gjennom analyse av deres beskrivelser vil, det også alltid finnes en virkelighet utenfor deres virkelighet. Det betyr igjen at andre barnehageledere som går i gang med kvalitetsutviklingsarbeid, kan komme med helt andre beskrivelser og virkelighetsoppfatninger om temaet enn det mine informanter gir uttrykk for.

7.1 Sammenfattende analyse

I denne delen vil jeg drøfte hva jeg har sett i lys av teorier om implementering, oversetting og kvalitetslæring i et kritisk-realistisk perspektiv. Fordi kritisk realisme er en metateori, gir den

meg mulighet til å vurdere hva som kan være en velegnet teori, og hva som kan være en mindre god teori. Den teorien som kan forklare flere fenomen samtidig er for eksempel bedre enn én teori enn en annen som kun kan forklare et fenomen (Bhaskar & Danermark, 2006). I dette avhandlingsarbeidet har min hovedintensjon vært å undersøke hvordan realisering av kvalitetsutvikling gjennom lokal styring og ledelse av kommunale barnehager skjer i Tromsø kommune. Jeg har analysert og drøftet tre ulike sider ved denne saken ved å først svare på tre forskningsspørsmål, der jeg først har sett på i) Hvordan igangsettes et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager? Dette analyse og drøftingsarbeidet har jeg først og fremst analysert utfra konstruktivistiske teorier om implementeringsarbeid som kan styres ovenfra og ned eller nedenfra og opp (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). I tillegg har jeg anvendt perspektiver fra Princen (2018) for å si noe om hvilke saker som er satt på den politiske og faglige agendaen, som har vært viktige for hvordan det videre utviklingsarbeidet har forløpt.

Det andre forskningsspørsmålet er følgende: ii) Hvordan oversettes kvalitetsideer i et samspill mellom ledelsesnivåer i barnehager? Analysen innenfor dette forskningsspørsmålet har blitt drøftet opp mot translasjonsteorien som sier noe om type oversettelser, og de modus som disse translatørene oversetter med (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Når det gjelder utformingen av Kvalitetsplanen kan dette forstås i lys av det Cheung (2011) kaller for «policy formulations». Dette kan forstås som de retningslinjer og prinsipper en tar hensyn til i politisk beslutningstaking med tanke på hensyn og mål, problemer man vil løse eller at man vil sette fokus på noe nytt, som her kvalitetsutvikling.

Til slutt har jeg tatt for meg det tredje forskningsspørsmålet iii) Hvordan iverksettes endring gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehager? Her har jeg funnet at verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011) har vært en sentral strategi for å igangsette endringsarbeidet sammen med selvevaluering som et analyseverktøy. Translatørens translatørkompetanse (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014) er anvendt for å drøfte observasjoner relatert til dette tredje forskningsspørsmålet, primært for å forklare hvordan iverksettingen av endringene har foregått i barnehagesektoren i Tromsø kommune. Det jeg fant utfra analysen og drøftingen omkring disse tre spørsmålene vil nå sammenfattes, for deretter å drøfte avhandlingas overordnede forskningsspørsmål som angår de strukturerende sider ved realiseringen.

7.1.1 Første forskningsspørsmål

Ut fra analysene som er gjort av det første forskningsspørsmålet ser man at ideene om kvalitetsutviklingsarbeidet ble initiert ovenfra og ned, jf. Røvik (2007). Dette initiativet kom som følge av et økt fokus på å sette kvalitetsutviklingsarbeid på den politiske agendaen (Princen, 2018). Dette innebærer, etter mitt syn, et forsøk på å påvirke praksisen, men med følger for strukturene og mekanismene som barnehageansatte må forholde seg til. For å få oppslutning om kvalitetsarbeidet, inviterte barnehageeier barnehageledelsen på ulike nivå til å være med på å påvirke hvordan Kvalitetsplanen skulle utformes. Å initiere et kvalitetsutviklingsarbeid ved å involvere de ansatte finner det også eksempler på i annen forskning at er vellykket (Hoel m.fl., 2012).

Man kan dermed si at det som i utgangspunktet var et ovenfra og ned initiert initiativ snus til et nedenfra og opp initiativ. Denne endringsretningen synes ikke aktørene selv å være seg bevisst. At aktørene er med på å påvirke og utforme regulerende dokumenter, er i seg selv interessant, noe Langfeldt m.fl. (2008) kaller for dobbel transformasjon. Hvorvidt aktører på ulike nivåer gis innflytelse, er både avhengig av deres deltagelse, men også hvorvidt de er med på å ta beslutninger eller er deltagende i en «decision-making» prosess som Princen (2018) kaller en slik involvering for. Forutsetningen for en reell innflytelse er at representanter for alle ansatte bes om å komme med innspill på det som allerede er satt på den politiske agendaen. Slik sett kan man si at deltagelse på ulike nivåer er å komme med innspill på det som i utgangspunktet er satt på den politiske agendaen fra barnehageeiers side, -og som i neste omgang er det som settes på den faglige agendaen av barnehagelederne, jf. Princen (2018). At en slik involvering i neste omgang kan fører til bestemte former for ansvarliggjøring, er en annen side av denne saken. I forskningen til Rönnerman og Olin (2013) kan man vise til lignende snuoperasjoner som man ser i denne avhandlingens empirimateriale, der styring snus fra en ovenfra og ned til en nedenfra og opp prosess. Forskerne i denne studien hevder også at ledelsen er distribuert, som i dette tilfellet innebærer at oppgaven er klart definert og fordelt.

Analysen viser at barnehageledere lenger ned i lederhierarkiet, som har pedagogiske leder funksjoner, opplevde igangsettingen av utviklingsarbeidet nokså ulikt. Ikke alle opplevde at de fikk like stor påvirkning i utarbeidelsen av planen, og begrunner dette med manglende tid til å sette seg inn i det nye som skulle komme. Det var først når de pedagogiske lederne skulle

lage en lokal plan basert på de ferdige Kvalitetsplanen, at de opplevde at det ovenfra og ned initierte initiativet faktisk ble et nedenfra og opp prosjekt. Deres erfaringer ble gjort i implementeringsprosessen etter at Kvalitetsplanen var utviklet.

Ut fra mine analyser ser man også de pedagogiske ledere får være med å påvirke eller utvikle dokumenter som skal brukes til hva. Og her trekkes spesielt frem valg av fokusområdene fra Kvalitetsplanen hver enkelt barnehage velger å satse på. Utviklingen og påvirkningen som skjer mellom nivåer, skjer først når den ferdige Kvalitetsplanen oversettes og brukes (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Man kan dermed si at informantene, og da spesielt de pedagogiske lederne, opplevde å kunne påvirke formuleringer som ble gjort i sin egen barnehage i større grad enn de fikk påvirke agenda-settingen og de kommunale strukturene, som ble satt i spill når det først ble avgjort hva Kvalitetsplanen skulle inneholde (Princen, 2018). Nettopp derfor opplevde enhetslederne og til dels faglederne opplevde i motsetninger med de pedagogiske ledere. Enhetslederne hadde i større grad anledning til å kunne påvirke «agenda-settingen» både faglig og politisk i den første delen av prosessen.

Mine analyser viser også at kvalitetsutviklingsarbeidet har bidratt til en mer lik barnehagestruktur, noe som antydes av enkelte ledere, men som i liten grad er en utbredt oppfatning. Det kommer fram av intervjuene at kommunale barnehager har blitt en mer samlet sektor etter at endringen av organisasjonsstrukturen ble satt i verk. Den innebar å samordne barnehageenhetene. Tidligere var det slik at hver enkelt barnehage fungerte mer som selvstendige enheter som ikke hadde informasjon om verken målene eller satsningsområdene til de andre barnehagene. Endringene som skjedde i sektoren ved innføringen av enhetene og Kvalitetsplanen bidro til at barnehagene forholdt seg til en mer felles visjon enn tidligere. Dette betyr at strukturene barnehagene er underlagt virker mer på samme måte for de ulike barnehagene, jf. Bhaskar (2008). De kommunale barnehagene er med andre ord mer likestilt etter innføringen av Kvalitetsplanen, og man ser gjennom annen forskning at strukturelle forholdene kan påvirke pedagogisk kvalitet direkte, jf. Strehmel (2016).

Bhaskar (2008) hevder at så lenge noe har en effekt, så er det virkelig. Barnehagelederne har uttrykt sine oppfatninger om sin virkelighet ovenfor meg, først og fremst om sin utøvelse av

barnehageledelse. Her kommer det fram at kvalitetsutviklingsarbeidet har åpnet opp for at aktørene kan påvirke strukturen, noe som i liten grad drøftes av den enkelte lederen. Archer (1995) hevder at den grunnleggende betraktningmåten er å se aktøren i en strukturell kontekst, der en kan studere samspillet mellom aktører og strukturer. Aktøren i sin kontekst står overfor muligheter og begrensninger som de rammene en leder i en barnehage må holde seg innenfor. Over tid fokuseres det på vekselvirkningene eller samspillet mellom aktører og strukturer. Dette samspillet beskrives godt av Archer (1995) i form av en aktør-struktur teori. I dette avhandlingsarbeidet har jeg undersøkt hva som kjennetegner barnehageledelse der ledere har blitt ansett som aktører. Fra dette perspektivet kan man se strukturen som påvirket av et kvalitetsutviklingsarbeid, der aktøren kan utøve innflytelse. Ved å undersøke forholdet mellom struktur og teori, kan man få en dypere forståelse av virkningene av innføringen av Kvalitetsplanen på styring og ledelse i barnehagene i Tromsø kommune.

Som nevnt legger strukturer føringer for de handlingene som et agentskapet/aktører utfører. Samtidig kan ikke strukturen som lederne i barnehagesektoren må forholde seg til eksistere på egenhånd; dessuten må de påvirkes av aktører for å kunne endres (Bhaskar, 1998). Archer (1995) morfogenetiske modell tar opp nettopp dette som omhandler relasjonen mellom aktør og struktur. Strukturelle betingelser kan være de rammene som en enhetsleder med ansvar for inntil seks forskjellige barnehager har å forholde seg til i sitt arbeid, eller det kan være de rammene som en fagleder og pedagogisk leder møter på i sine barnehager. Disse rammene eller strukturer påvirker handlingsrommet til disse aktørene. For eksempel forteller enhetslederne at ansvarsområdene for hvem som skulle gjøre hva mer tydelige etter innføringen av Kvalitetsplanen.

Det sosiale nivået består av aktør-strukturnivået fordi det er samspillet mellom aktørene som påvirker aktørene og strukturen (Archer, 1995), og som nevnt kan de eksisterende strukturene utvikles eller omformes slik at de betingelsene for ledelse i barnehagen blir forandret. Fordi barnehageeier inviterte ledelsen fra tre ledernivå i barnehagene til å delta i utarbeidelsen av Kvalitetsplanen, kan man si at aktørene her fikk være med på å påvirke strukturelle forhold. Påvirkningskraften som aktørene har innenfor en struktur kan føre til at nye strukturer utvikles, nåværende struktur videreutvikles eller at den gamle strukturen igjen blir innført (Archer,

1995). Eget empirimateriale tyder på at aktørene har bidratt til å videreutvikle strukturen som var der fra før, fordi aktørene var delaktig i utarbeidelsen av Kvalitetsplanen.

De økonomiske rammene kan for eksempel påvirke muligheten for kompetanseheving. Barnehageeier som satte i gang utviklingsarbeidet har bevilget økonomiske midler til kompetanseheving for barnehagens ansatte slik de ble utfordret til av statlige myndigheter (jf. *Kompetanseplan for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartamentet, 2017)) og lokalt i forbindelse med kommunens kompetanseplan (Tromsø kommune, 2013-2016). Ifølge flere av informantene i denne studien har kvalitetsutviklingsarbeidet bidratt til mer kompetanseheving og derav mer spesialisering av de ansatte, selv om dette mønsteret ikke er klart oppfattet av alle aktørene.

Ledelsen på tre ulike ledernivå har fått tilbud om kurs om verdsettende ledelse og alle ansatte i kommunens barnehager har fått tilbud om ulike kurs innenfor bruk av IKT i barnehagen. Aktørene som samarbeider innenfor den eksisterende strukturen kan i denne sammenheng påvirke hverandre og strukturen de er en del av. Kompetansehevingen som er prioritert kan også settes i sammenheng med at kommunen har satt personalets lærings- og utviklingsprosesser på den politiske agendaen (Princen, 2018; Tromsø kommune, 2012). Det betyr igjen økt faglig innflytelse på styringen konkret og utviklingsarbeidet mer generelt.

Utfordringa i slike prosesser er at ledere møter aktører som ikke ønsker en strukturell utvikling, ikke vet hvordan de skal forandre, eller ikke tenker på å forandre sin praksis jf. Archer (1995). Mulighetene derimot kan være at en aktør tilpasser nye strukturer til eksisterende slik jeg ser enhetslederne gjør i forbindelse med Kvalitetsplanen. Videre tilpasser barnehagelederne Kvalitetsplanen til sin kontekst på en slik måte at den mest sannsynlig bidrar til endringer i barnehagens praksis. Når det gjelder utfordringer med igangsettingen av utviklingsarbeidet, trekker informantene fram mangel på tid til å sette seg inn i det nye som en viktig grunn, og dessuten er hyppig utskifting av personale, presentert av faglederne og pedagogiske ledere som et problem. Faglederne opplevde at deres personale innledningsvis var negativt innstilt til Kvalitetsplanen, men at de ble mere positive etter hvert som de forstod innholdet i planen. De oppfattet at de gjorde en god del av det som stod i planen fra før: aktivitetene var bare satt i et system og nye begreper var brukt. I dette tilfellet så ikke aktørene at det var nødvendig å gjøre

store endringer verken når det gjaldt nåværende praksis eller det å endre på eksisterende underliggende strukturer.

7.1.2 Andre forskningsspørsmål

Drøftingen som følger adresserer avhandlingens andre forskningsspørsmål som tar for seg hvordan ideer om kvalitet blir oversatt i et samspill mellom ledernivåer (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). Oversettingen skjer på tre ulike ledernivå, og translatører finnes dermed på enhetsledernivå, på fagledernivå og på pedagogisk ledernivå. Dette er et funn som er annerledes enn ved tidligere forskning som viser at det er de som er øverst i lederhierarkiet som er translatøren (Røvik, 2007). Oversettelsen av Kvalitetsplanen som er med på å forme strukturen, som informantene må forholde seg til, skjer fordi de skal passe inn i en bestemt kontekst. Oversettelsene som ble gjort i barnehagene ble gjort på bakgrunn av resultater fra en selvevaluering, gjennomført i hver enkelt barnehage. Man kunne utfra denne evalueringen se hva man ikke gjorde så mye av i barnehagene, som igjen la grunnen for å velge fokusområder man trengte å jobbe mer med. Resultatet fra selvevalueringene kunne dermed brukes for å finne ut hva man skulle sette på den faglige agendaen i barnehagen, jf. Princen (2018). De oversettingene som ble gjort av Kvalitetsplanen skjedde også på bakgrunn av behov de ansatte fant i en allerede etablert kontekst. Man ser dermed at barnehagelederne og personalet streber etter å imøtekomme de kravene og forventningene barnehageeiere og barnehagens brukere stiller til virksomheten. Dette er et interessant funn, da kan si at Kvalitetsplanen følger en masteridé som er inspirert av NPM, der ansvarliggjøring og ansvarlighet blir to sider av samme sak (Jorunn Møller, 2014). I følge de pedagogiske lederne tas barnegruppas behov mest hensyn til i dette tilpasningsarbeidet, men også behovene til de ansatte, foreldrene og geografisk beliggenhet vektlegges. Man ser igjen at de mekanismene som innføringen av Kvalitetsplanen utløser, på det virkelige domene gir utslag i barnehagens praksis, på det faktiske domenet. De erfaringene som informantene videreformidler meg om sine opplevelser med kvalitetsutviklingsarbeidet befinner seg på det empiriske domenet (Bhaskar, 2008).

Tilpasningen skjer dermed i form av en kollektiv prosess der de ansatte tar hensyn til både interne og eksterne aktører, men uten at disse hensynene er klart gjort rede for i alle deler av prosessen. Alle tilpasningene og oversettelsene som jeg har presisert ovenfor skjer likevel gjennom et kollektivt arbeid i personalgruppa. Man kan beskrive det som her skjer gjennom

det Røvik (2007) kaller for stimulus-responsbasert-sekvensialitet, der oversettelsen skjer etappevis innover i organisasjonen. Ved denne fremgangsmåten oversettes en versjon før den sendes ut i organisasjonen på et ledelsesnivå. Deretter kan den igjen bli utsatt for nye oversettelser når den skal inn i barnehagens daglige praksis.

En slik tilnærming har flere likhetstrekk med det Senge (2006) kaller for en lærende organisasjon, og da spesielt innenfor det han omtaler som delte visjoner for medlemmene i organisasjonen. Her har aktørene i strukturen i felleskap valgt et felles fokus, og de har i indirekte vært med på å påvirke strukturelle sider ved sin virksomhet jf. Archer (1995). Noen aktører, som enhetslederne, høyere oppi hierarkiet opplevde dog å kunne påvirke strukturene de fremover skulle jobbe under. Påvirkningsmulighetene opplevdes som best i innledende fase av kvalitetsutviklingsarbeidet når Kvalitetsplanen skulle utformes. At alle blir ansvarliggjort på denne måten når det kommer til oversettelsene kan bety at lederne styrer organisasjonen på bakgrunn av forventninger til hva man skal gjøre og hva man skal få til, jf. Langfeldt m.fl. (2008).

Videre viser analysen at det som informantene har opplevd som positivt med kvalitetsutviklingsarbeidet var at kvaliteten i barnehagene har blitt forbedret. Dette tyder på at kvalitetsutviklingsarbeidet har bidratt til kvalitet, men uten at dette dokumenteres helt spesifikt. Informantene har fått positiv tilbakemelding fra foreldregruppene på kvalitetsutviklingsarbeidet. Lederne mener at omdømmet til kommunale barnehager har blitt bedre som følge av innsatsen, de foresatte vet hvilken kvalitet de kan forvente av alle kommunale barnehager, og dette har vært positivt for omdømmet til barnehagene. Informantene trekker frem at de øvrige ansatte opplever at de har lært noe nytt og dermed har fått hevet sin kompetanse omkring flere fokusområder presentert i Kvalitetsplanen. Man kan dermed si at barnehageeier sin fokus på kompetanseheving har bidratt til å utvikle barnehagen som organisasjon. Senge (2006) skriver at en del av det å være en lærende organisasjon også innebærer at det de ansatte er i en kontinuerlig utviklings- og læreprosess. De ansatte kan oppleves som det Senge (2006) kaller for personlig mestring når de tydeligere forstår hva som forventes av dem, -og at de klarer å gjennomføre det de har besluttet seg for i neste omgang.

Samtidig viser analysen med et kritisk realistisk utgangspunkt at kvalitetsutviklingen har bydd på utfordringer. Som nevnt under drøftingen av første forskningsspørsmål, var det en del motstand blant personalet mot Kvalitetsplanen da den først ble presentert, men at stemningen ble snudd etterhvert som innholdet i planen ble kjent og forstått av personalet. Ledere sier at deres holdninger til det nye var en viktig faktor for å motivere de ansatte til å delta i kvalitetsutviklingsarbeidet i sine barnehager. Flere av faglederen sa at de var negative til Kvalitetsplanen da den først kom, og at disse holdningene måtte bearbeides før de kunne presentere planen for det øvrige personale.

Å klare å ha kvalitet i alle ledd av jobben som skulle utføres opplevdes også som utfordrende for noen av faglederne og de pedagogiske lederne. Mangelen på trådløst internett i barnehagene er noe som alle informantene opplevde som utfordrende når de skulle utføre kvalitetsutviklingsarbeidet i barnehagene. Og dette med trådløst internett er i aller høyeste grad en strukturell mangel. Det er jo et paradoks at barnehageeier ønsker å satse på IKT i barnehagene, uten å ha god nok teknisk infrastruktur på plass. Mangel på trådløst internett er et eksempel på at det finnes strukturelle utfordringer og begrensninger for å kunne utføre det som kreves av en i en organisasjon. Denne mangelen kan allikevel ikke brukes som en unnskyldning for å ikke jobbe med IKT i barnehagesektoren i Tromsø kommunen. Men dette punktet kan fremstå som hemmende når kommunen ønsker å utvikle seg som en lærende organisasjon.

7.1.3 Tredje forskningsspørsmål

Hvordan iverksettes så disse endringene gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehager? Man ser utfra analysen at bruk av verdsettende ledelse blir brukt som metode og lederstrategi, og at selvevaluering blir brukt som lederverktøy når endringer skal iverksettes. Barnehagelederne anvender kunnskap fra verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017; Skrøvset & Tiller, 2011) når de skal oversette og implementere lokale styringsdokumenter. At kommunen har leid inn ekstern ekspertise innenfor verdsettende ledelse kan være inspirert av det Røvik (2007) kaller evidensbaserte praksiser. Innenfor denne praksisen har man ei tro på at eksterne foredragsholdere skal bidra til utvikling av sine ledere. Man ser fra andre studier (Hoel m.fl., 2012) at det anbefales å sette inn ekstern veiledning for å sikre et kvalitativt godt nivå på utviklingsarbeidet.

De ledergrepene innenfor verdsettende ledelse som er fremtredende i empirimaterialet er: Å fylle emosjonskontoen til sine ansatte i form av å ha fokus på det en vil oppnå istedenfor det man ikke oppnår. Å gjøre andre gode (GAG). Å arbeide etter metoden individuell, gruppe, plenum (IGP) og å bruke Ringstabekk-krysset som evalueringsverktøy. Å involvere hele personalgruppa, slik jeg har forstått at barnehagelederne i studien har gjort blant annet ved å bruke verdsettende ledergrep, har vært viktig for at personalgruppa skulle ha likt utgangspunkt med tanke på det som skulle gjøres i kvalitetsutviklingsarbeidet. En slik involvering har også vært fruktbar i andre studier som tar for seg kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen (Hoel m.fl., 2012). Å finne de rette handlingsalternativene i de ulike situasjonene, faller inn under det Bøe og Hognestad (2015) kaller for personalledelse.

Å bruke lederverktøyet selvevaluering i iverksettingen av endringer har visst seg å hjelpe lederne i undersøkelsen i alle fasene i utviklingsarbeidet og det kan synes som kvalitetsutviklingsarbeidet med evaluering og kontroll kan forklares gjennom NPM strømningsprosesser. I følge Fullan (2007) forbindes evaluering med siste fase i en implementeringsprosess. Analysen viser hvilke muligheter bruk av et slik selvevalueringsskjema åpner for lederne i endringsarbeidet. Mulighetene er at bruk av skjemaet hjelper de ansatte til å bli mer bevisst hva de mestrer og ikke mestrer. Skjemaet utgjør en ståstedsanalyse, der medarbeiderne blir bevisst på hva de bør satse videre på å forbedre og nedfelle i en lokal kvalitetsplan i barnehagen. Gjennom at de ansatte evaluerer seg selv får de kjennskap egen kunnskap og dette faller inn under det Gotvassli (2010) definerer som pedagogisk ledelse. Lokale kvalitetssystemer som det selvevalueringen er, innebærer å ha kontroll over både de resultatene virksomheten presenterer, og de prosessene som leder frem til resultatene (Skedsmo & Møller, 2016).

I følge analysen blir det som skal settes på den faglige agendaen (Princen, 2018) blant annet valgt utfra resultatene fra selvevalueringen som aktørene i strukturen må gjennomføre. Det å evaluere kvalitet er inspirert av NPM (Eggen, 2007; Hansson, 2006), og man ser at dette nå har nådd barnehagesektoren. Barnehagelederne stilles til ansvar for de resultatene som fremkommer av selvevalueringsskjema (jf. Bovens (2007); Olsen (2013); Schillemans og Busuioac (2014)). Således kan man si at strukturene blir påvirket av trendene i markedet, og dette kan forklares gjennom det Røvik m.fl. (2014) kaller for

internasjonaliseringsforklaringen av hvorfor reformer oppstår. En slik forklaring innebærer økt fokus på samarbeid og samordning av utdanningspolitikken internasjonalt. For barnehagesektoren i Norge har man i tillegg til NPM strømmingen sett at den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fokuserer på kvalitetsutvikling i barnehagene der kompetanseheving og høyere pedagogtetthet vektlegges. I utdanningssektoren ser man at det er et økt fokus på evaluering av elevene i skolen (se kapittel 3.4), det har ikke blitt satt fokus på slik evaluering av barna i barnehagen, men man ser at barnehagesektoren i Tromsø kommune har vektlagt at ansatte evaluerer seg selv (Tromsø kommune, 2012).

Informantene har som nevnt blitt spurt om de som ledere opplevde utfordringer ved å bruke selvevalueringsskjemaet. Den største utfordringen som beskrives er at de på grunn av tidsmangel ikke har fått arbeidet tilstrekkelig grundig med denne evalueringsformen. I forskningen til Hoel m.fl. (2012) ser man også at det med å få satt av tid til kvalitetsutviklingsarbeid har vært utfordrende. Måten dette har blitt løst på ifølge denne studien er at de ansatte har blitt frikjøpt til å jobbe med utviklingsarbeidet, ved at vikarer har blitt satt inn i deres fravær. Andre utfordringer som nevnes av mine informanter knyttet til bruk av skjemaet, var at det kun var avkryssninger på at «dette gjør vi i stor grad», og «dette gjør vi i liten grad». Flere informanter sier at de savner et midtre felt imellom disse to ytterpunktene, noe som kunne ha vært med på å illustrere det faktiske forhold at de behersket dette målområdet «passelig mye». En tredje problemstilling er at det i én og samme barnehage kan være avdelingsvise forskjeller som gjør det vanskelig å gi et tydelig bilde av barnehagen som helhet. Det var ifølge informantene utfordrende å gi et samlet svar på hvor en barnehage stod i forhold til det som skulle evalueres. Kommentarfeltet i skjemaet ble til en viss grad brukt for å forklare hvorfor man gjorde noe i stor eller i liten grad. Flere av informantene uttrykte imidlertid et ønske om at selvevalueringsskjema burde romme flere muligheter for å notere hva som preget virksomheten, og gjerne i en elektronisk form, slik at man kunne skrive ned kommentarer fortløpende på de ulike punktene man skulle krysse av på.

En annen utfordring ved å bruke selvevalueringsskjemaene gjaldt spørsmålene og forståelser av begrepene. Ikke alle ansatte forstod innholdet i spørsmålsstillingene i skjemaene. Denne utfordringen ble spesielt merkbar der ansatte jobbet individuelt med skjemaet først uten en

forutgående, felles presentasjon eller diskusjon i plenum. For å kunne forstå spørsmålene, trekker informantene inn betydningen av modenhet, erfaring og kompetanse. Av denne grunn valgte enkelte ledere å gå igjennom skjemaet med de ansatte, for å bevisstgjøre for eksempel begreper i selvevalueringsskjemaet slik at alle i personalet å kunne svare på spørsmålene. De valgte blant annet å dele inn personalet i grupper, bestående av både faglærte og ufaglærte når evalueringsarbeidet foregikk.

På grunn av ulik kompetanse og erfaring hos de ansatte valgte ledelsen å gå igjennom spørsmålene i plenum på personalmøter som handler om hvordan utfordringene blir håndtert. Strukturelle sider ved organisasjonen og mekanismene som følger, utløser derfor hendelser som aktørene erfarer på det empiriske nivået. Måten dette ble gjort på danner en felles forståelsesplattform for hva som skulle være fokus i for eksempel årsplanarbeidet. De ansatte utviklet en bevissthet rundt de begrepene som kunne være vanskelige å forstå betydningen av. Ringstabekk-krysset hjalp barnehagelederne til å se hva de var gode på og hvordan de kunne bli enda bedre, som i seg selv ble brukt for å håndtere utfordringene som oppstod som følge av å evaluere seg selv. Informantene sier at ved å fokusere på det som de mestrer godt, får de mer av slik ønsket praksis blant de ansatte. Deretter ble IGP brukt som verktøy for å i felleskap justere fokuset. Utfordringene ble stort sett håndtert gjennom å bevisstgjøre personalet om hvilke muligheter denne formen for selvevalueringssarbeid bidrar med.

For å få til en vellykket implementering hevder Røvik (2007) at dette avhenger av translatøren og den translatørkompetansen han/hun har. Når lederne velger å oversette begreper slik at de blir forståelige for personalet kan man si at translatøren innehar kontekstualiseringskompetanse (Røvik, 2007). Å inneha en slik kompetanse kan bidra til at det som oversettes gir virkninger i organisasjonen, jf. Røvik (2007).

Det synes som om informantene gjennom translasjon har fått god kunnskap om vet hva som fungerer og hva som ikke fungerer i en definert kontekst. Avhandlingsarbeidet viser helt klart at det har vært behov for ulike type translatørkompetanse i utviklingsarbeidet. Ledelsen tilpasser det som skal inn i organisasjonen til en allerede etablert kontekst. Dette betegnes som av Røvik (2007) som sorteringskompetanse. At ledelsen i avhandlingen synes å vite hvilken fremgangsmåte som fungerer best for sin kontekst, for eksempel å anvende

verdsettende ledelse som lederstrategi, kalles for konfigurasjonskompetanse, ifølge Røvik (2007). Ved å inneha ulike former for translatørkompetanse, kan translatøren bidra til å unngå vegring hos de ansatte mot det nye som skal inn i «deres» organisasjon. Motstand mot endringer kan bli forsterket dersom mottakerne ser på endringens som uhensiktsmessige eller unyttige av mottakerne, og det er kanskje derfor barnehagelederne ufarliggjorde det nye med å si at dette var noe de allerede gjorde mye av før, bare at det nå var satt i et system. At de sa at det nå var satt i et system handler om at barnehageansatte kunne sjekke for seg selv om de gjorde det de allerede gjorde i stor eller liten grad. Nærmere bestemt handlet systemet de viste til, om selvevalueringen og punktlistens på tegn på god praksis som er inkludert i Kvalitetsplanen (Tromsø kommune, 2012). Det at ledelsen fokuserte på at dette nye ville gi bedre kvalitet for barna var, kanskje med på å legitimere at innføringen av Kvalitetsplanen var til det beste for barna.

Informantene skisserer opp at det også har vært utfordringer knyttet til bruk av selvevalueringsskjema, men ikke i et omfang som synes - så være et problem i utviklingsarbeidet. Likevel avdekker undersøkelsen min at det har vært metodiske utfordringer å forholde oss til. Også her blir mangel på tid trukket frem som utfordrende, fordi lederne opplevde de ikke fikk brukt skjemaet så mye som de ønsket.

Avdelingsvise forskjeller gjør at bildet på barnehagen blir helt riktig samlet sett, fordi man finner slike ulikheter i alle barnehager. En annen utfordring ved bruk av selvevalueringsskjemaet var at ikke alle ansatte forstod alle spørsmålene. Dette ble løst ved å gå igjennom alle spørsmålene i plenum før de gikk i gang med selvevalueringen. Eller at de ikke skulle evaluere en og en, men heller at de skulle gjøre det sammen i gruppe slik at de kunne diskutere betydningen av spørsmålene de skulle svare på. Basert på funnene i studien virker det som om bruk av selvevalueringsskjema i barnehagesektoren kan være et betydelig mer fruktbart verktøy enn det er i dag. Skjemaet kan gjøres elektronisk og utkrysningen utvides til flere alternativer enn det som finnes i det eksisterende selvevalueringsskjemaet. Ledelsen brukte ofte metoder fra verdsettende ledelse som Ringstabekk-krysset når de skulle i gang med evalueringen. IGP som også er en metode innenfor verdsettende ledelses ble brukt der det ble sett på som hensiktsmessig av faglederne når de skulle i gang med evalueringen.

Undersøkelsen min viser også at bruk av selvevalueringsskjemaet i Kvalitetsplanen hjelper barnehagelederne til å velge hvilke fokusområder de vil satse på i det daglige arbeidet. Man kan derfor oppsummere med at kvalitetsutviklingsarbeidet og målformuleringer blir enklere ved hjelp av selvevaluering. Dette funnet samsvarer med studien til Nordahl (2012) av kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen, der både foreldre, barn og ansattes evalueringer av kvalitet danner empirigrunnet. Han sier at informantene spriker i sine svar, men at funnene gir en pekepinn på at det er behov for å heve kvaliteten på tjenestene som gis i barnehagesektoren. Videre sier han at man kan bruke svarene fra informantene til å studere og videreutvikle barnehagen innenfor de temaene som har blitt undersøkt.

I tillegg til å bruke resultatene fra selvevalueringen i fremtidig arbeid, finner jeg at bruk av Kvalitetsplanen hjelper ledelsen til å sette det som skal gjennomføres i system. En annen effekt er at lederne sier at de får fordelt ansvar for gjennomføringen. Informantene sier at det å se løsninger og muligheter når endringsarbeidet skal gjennomføres istedenfor å se begrensninger er avgjørende for å lykkes med implementeringsarbeidet. Slike positive tilnærminger som å se løsninger og muligheter til endringer er typisk for denne typen utviklingsarbeid. Dette er ikke et funn, men er en interessant betraktning. At informantene sier at det å ha fokus på flere ting samtidig gjør det vanskelig å få til et utviklingsarbeid. Dette betyr at utviklingsarbeidet spesialiseres – at man blir mindre opptatt av helheten og mer opptatt av enkelte sider ved virksomheten. At det er utbredt blant lederne uansett ledernivå, om at det er viktig å involvere hele personalet i utvelgelsen av fokusområde, kan sees som en distribuert makt (Jorunn Møller m.fl., 2005) som både inkluderer og involverer, men som også forplikter og ansvarliggjør (Hopmann, 2015).

Selv om undersøkelsen ikke bygger på intervju med den politiske ledelsen i kommunen, kan man likevel anta at kvalitetsutviklingsarbeidet har bidratt til å påvirke politikken.

Barnehagelederne sier at deres ønsker har blitt hørt når det gjelder det de trenger til kompetanseheving i barnehagen. Dette kan indikere at informantene har ha kunnet påvirke politikken, oppover i systemet, og som kan forklares som det Røvik (2007) kaller for nedenfra og opp, og det Langfeldt m.fl. (2008) benevner som dobbel transformasjon. Samtidig innebærer at kvalitetsutviklingsarbeidet har en viss kontroll på hva barnehagene gjør, knyttet til hva de skal utvikle og dokumentere.

Et tredje funn i denne sammenhengen er at kompetansehevingen som gjelder ledelse av barnehager, fører en strukturendring der styringen blir mer hierarkisk, og dermed ikke så flat som den har vært tidligere. Et økt læringstrykk ovenfra har gjort barnehageeier til en premissleverandør som skaper et hierarki i utviklingsarbeidet, men som samtidig involverer alle i personalet. En slik strategi fører til en sterkere styring ovenfra.

Informantene i denne studien sier at det å reflektere daglig over sin egen praksis har vært positivt for den faglige og personlige utviklingen deres. Hoel m.fl. (2012) hevder at det å reflektere over egen praksis og det å få mulighet til å delta aktivt kan gi deltagerne følelsen av å være med på et viktig utviklingsarbeid. Man ser at et typisk trekk ved dagens utviklingsarbeid har vært å vurdere seg selv regelmessig for å forbedre virksomheten, og dette kan settes i sammenheng med det Cheung (2011) skriver om politikkutforming i et økonomisk perspektiv. Innenfor dette perspektivet ser man etter løsninger på ei utfordring som i denne avhandlingen er å tilrettelegge for høyere kvalitet på sine tjenester. Implementeringen av dette perspektivet blir sett på som uproblematisk, teknisk, svært målrettet og kontrollert. Barnehageeier og de som er høyst opp i barnehageledelseshierarkiet ser på implementeringen som ganske så uproblematisk etter hvert som de forstår hva kvalitetsutviklingen innebærer, og målene som de utarbeider sammen i kollegiet. At endringer gir mer positivt utslag for barnehageledelse høyere opp i lederhierarkiet finner man også i andre studier (Larsen & Slåtten, 2012), selv om det her var snakk om strukturendringer.

At implementeringen også kan forstås som teknisk kan ha å gjøre med selvevalueringen og at resultatene av denne innebærer kontroll som igjen bidrar til mer ansvarliggjøring for ledelsen. Dette er noen av de underliggende strukturene som kommer til syne ved å også studere det som man ikke kan se. Å rose og anerkjenne de ansatte blir av barnehagelederne i studien sett på som en viktig strategi i endringsarbeidet (jf. teori om verdsettende ledelse Skrøvset (2017); Skrøvset og Tiller (2011)). Meningsutvekslingen som foregår mellom enhetene har bidratt til at de har lært av hverandre. Dette har ført til mer samarbeid på tvers av enheter, ikke bare på tvers av ledernivåer.

Hvis man gjennom selvevalueringen fant ut at man hadde utfordringer på noen av fokusområdene, kunne man i samarbeid bli enige om forbedringer på dette området.

Enhetslederne i Tromsø kommune samarbeider og utveksler erfaringer med hverandre når de implementere nye styringsdokumenter gjennom faste møtestrukturer. Derfor vil jeg konkludere med å hevde at kvalitetsutviklingsarbeidet har bidratt til et sterkere avhengighetsforhold mellom barnehagene, kommunen og nasjonale myndigheter. Igangsetting av selvevalueringen kan dermed være et bidrag til å skape nye, positive utfordringer for organisasjonene som benytter seg av den. Når det gjelder selvevalueringen som er inkludert i Kvalitetsplanen som er en del av den strukturen aktørene er i, kan man si at aktørene gjennomfører en aktivitet som gir nye utfordringer til aktørene i strukturen. Hvis man endrer fokus eller mål som man har satt som følge av selvevalueringen, kan man også si at aktørene påvirker strukturen (Archer, 1995). Kvalitetsutviklingsarbeidet bidrar også til et sterkere avhengighetsforhold mellom barnehagene, kommunen og nasjonale myndigheter på bakgrunn av resultatstyring og innføring av blant annet vurderingsverktøy (Ozga, 2009; Skedsmo, 2009).

7.2 Overordnet problemstilling

I følge Bhaskar (1998) bør samfunnsvitenskapen produsere samfunnskritikk, som kan medvirke til å skape et bedre samfunn ved å gjenkjenne viten om strukturer som kan være undertrykkende og urettferdige. Et av målene for prosjektet er å frembringe kunnskap om hvilke tendenser som er rådende på godt og vondt når ledere på ulike nivå i barnehagesektoren må gjennomføre en rekke endringer. Flere av informantene i studien kan sies å ha et flatt verdensbilde, fordi de ikke er seg bevisst at de blir kontrollert eller ansvarliggjort (Langfeldt m.fl., 2008). En slik tilnærming er ikke overraskende all den tid barnehagene representere en tradisjon, der de ansatte har nytt stor tillit både politisk og blant foreldre. Dersom man ser endringsarbeidet ut fra en konstruktivistisk tilnærming med vekt på relasjonsledelse, vil man heller ikke ta høyde for de strukturelle føringene som aktørene i strukturen ikke ser umiddelbart. Her antas at, tillitten preger samspillet mellom ledernivåer, som igjen kan bidra til å forflate verdensbildet fordi de ser på virkeligheten som sosialt konstruert. Tar man en kritisk realistisk tilnærming, vil kontrollerende strukturer synliggjøres, noe som vil si at dette utgangspunktet hjelper en til å se verden med en linse med flere fasetter.

Med en kritisk realistisk tilnærming til materiale, ser man at det er flere hieratiske strukturer som former praksisene i barnehagen. Man kan ikke se gjennom denne linsen, med det perspektivet til enhver tid, og det vil derfor være begrensninger å skulle utvikle mange sider av barnehagen som organisasjon, ved hjelp av et slikt perspektiv, ikke minst fra et forskningsperspektiv. Likevel har jeg ønsket å se hvordan barnehagen preges både av de muligheter og begrensninger, som igjen kan bidra til læring med tanke på videre praksis.

Fordi kritiske realister er tilhengere av en antireduksjonistisk teori (Buch-Hansen & Nielsen, 2008) har jeg tatt høyde for å kombinere perspektiver. Forklaringer på hvorfor ledere på ulike nivå i barnehagesektoren håndterer endringer på den måten de gjør, kan ha flere bakenforliggende grunner. En kritisk realistisk vitenskapsteoretisk tilnærming til mine funn gir meg mulighet til å studere hvilke underliggende strukturer og mekanismer som legger føringer for barnehagelederes praksis. Studien til Larsen og Slåtten (2012) tar for seg barnehageledernes opplevelser omkring omorganisering fra tre ledernivå til to ledernivå, og fungere her som et eksempel på endringer i strukturer de må arbeide under. For eksempel så utgjorde disse endringene i strukturene at de fikk mindre tid til barna og at de ble pålagt flere administrative stillinger. Sånn sett ser man at endringer i strukturer gir seg utslag i praksisfeltet.

Underliggende strukturer og mekanismer i dette avhandlingsarbeidet er de hieratiske formene for styring som er forbundet med de styringsdokumentene som barnehageledere må forholde seg til. Her kan man kanskje si at det er teksten i disse styringsdokumentene som skaper strukturer, fordi man må forholde seg til at de finnes, men likevel er det hierarkiene som oppstår i kjølvannet av dem, som representerer de avgjørende strukturene. Disse hierarkiene oppstår gjennom blant annet en pågående rapporteringspraksis. Hierarkiene blir også tydeligere gjennom kompetansehevingen, spesielt av barnehageledere i kommunen. Kompetansehevingen som skjer kan kanskje også forbindes med å holde et høyt læringstrykk over tid for å lykkes med implementeringen, jf. Pettersen og Røvik (2014).

En annen strukturerende kraft er forbundet med de tendenser som preger utviklingsarbeid, og som går utover det vi umiddelbart kan se. Kvalitative forskningsintervju kan gi tilgang til hvilke tendenser som nedfeller seg i barnehageledelse og kvalitetsutvikling i barnehagene. Det som jeg imidlertid observerte og erfare på det aktuelle og faktiske domene kan sies å være en

konsekvens av de underliggende strukturer og mekanismer som befinner seg på det underliggende (virkelige) domenet virkeligheten (Bhaskar, 2008). Å være kritisk realist forutsetter at man gjør undersøkelser i et åpent system der både informanter og man selv som forsker blir utsatt for påvirkninger fra omgivelsene (Bhaskar, 2008). Å studere barnehageledelse vil være et eksempel på et slikt åpent system. Kort oppsummert kan man si at den kunnskapen man produserer om et tema, for eksempel barnehageledelse, ikke forandrer at barnehageledelse eksisterer uavhengig av vår kunnskap om det eller ikke. Derfor vil man også kunne hevde at kunnskapen vi frembringer om et tema er feilbarlig, ifølge kritisk realistisk tankegang (Bhaskar, 2009b). Det vil si at den kunnskapen forskningen min kan bidra til, alltid vil kunne erstattes eller underbygges med ny viten om barnehageledere og kvalitetsutviklingsarbeid av andre forskere på et senere tidspunkt.

7.3 Barnehageledernes medvirkning og involvering i kvalitetsutviklingsarbeid

Overordnet problemstilling er: Hvordan realiseres kvalitetsutvikling gjennom styring og ledelse av kommunale barnehager? For å svare på dette spørsmålet vil jeg i denne siste delen benytte meg av modellen til Jacobsen (2004, s. 20) som er presentert innledningsvis i avhandlingen. I følge denne modellen skjer det en erkjennelse av at det trengs endringer i barnehagesektoren, i dette tilfellet Tromsø kommune, og det er barnehageeier som setter saken på den faglige agendaen først. De kommer også med en løsning på behovet de har sett i sektoren og trender de har sett ellers i samfunnet, ved å si at de ønsker å innføre en Kvalitetsplan som skal gjelde for alle kommunale barnehager i kommunen. Man kan dermed si at masteridéen kvalitet har vært utløsende for kvalitetsutviklingsarbeidet som er igangsatt i Tromsø kommune jf. Pettersen og Røvik (2014).

Helt frem til nå har man sett en ovenfra og ned initiert endring, der de ansatte i barnehagene opplevde ikke at de fikk medvirke i den første fasen og dermed påvirke eventuelle endringer i strukturen som ville komme. Midt i fase to der kommunen og enhetsleder presenterer en løsning på hvordan barnehagene skal jobbe seg fram til en ønsket fremtidig tilstand, blir barnehagens ansatte involverte, og endringen for de som er øverst i hierarkiet opplevdes mer som en nedenfra og opp prosess. Barnehagelederne på ulike ledernivå blir spurt om å sitte i ei

arbeidsgruppe der de kan påvirke innholdet i Kvalitetsplanen som skal legge strukturelle føringer for deres arbeid (jf. Archer (1995) morfogenetiske modell)). De barnehagelederne som ikke var i en slik arbeidsgruppe erfarte at kvalitetsutviklingsarbeidet i daværende fase ikke påvirket dem eller den strukturen de var en del av. Denne erkjennelsen viser at kvalitetsutvikling må forankres i aktørenes oppfatninger og forståelser for å kunne realiseres. Annen forskning (Hoel m.fl., 2012) hevder også at sjansene for å lykkes i et implementeringsarbeid øker om man involverer de ansatte i initieringsfasen, jf. Fullan (2007). Strukturer er dermed ikke bestemt av et toppnivå av aktører i et styringshierarki, men av samspillet mellom aktører i ulike deler av systemet. Granrusten og Moen (2011) finner i sin forskning at omorganiseringer i strukturen fra tre til to ledernivå har ført til at pedagogisk lederoppgaver er delegert nedover til assistentene, og kan derfor til en viss grad relateres til mine funn der man ser at man delegerer ledelsesoppgaver og driver med kollektive oversettelsesprosesser. En slik delegering av ledelsesoppgaver kan kalles for distribuert barnehageledelse, noe jeg vil komme tilbake til.

Det er først når den ferdige Kvalitetsplanen legges frem og skal implementeres i organisasjonen at aktørene opplever at de får medvirke og være en del av sammenhenger som har betydning for hvordan denne nye planen skal brukes i praksisfeltet. At profesjoner og andre med tilknytning til praksisfeltet bidrar inn i et utviklingsarbeid over tid, kalles for en institusjonell tilnærming (Christensen m.fl., 2015). Innenfor denne tilnærmingen er det vanlig at aktørene tar hensyn til organisasjonens egne verdier, normer og regler når beslutninger skal tas samtidig som det gis rom for å påvirke de samme elementene. Politikerne innenfor denne retningen er opptatt av meningsdanning, og man ser at aktørene, barnehagelederne, i organisasjonen er med på å utvikle sine mål (Christensen m.fl., 2015). I følge en dansk studie ser man også at lederne føler at de har innflytelse på organisasjonen, selv om denne studien så spesielt på organisatoriske endringer (Jørn Møller, 2009).

7.3.1 Kollektive oversettelser mellom ledernivåene

Relatert til min undersøkelse, har barnehageeier lagt opp til en prosess hvor de ansatte blir bedt om å lage en egen lokal Kvalitetsplan basert på den kommunale Kvalitetsplanen. Denne prosessen, som innebærer å lage et nytt dokument på lokalt nivå gir anledning til å påvirke styringsstrukturen. Det er i denne fasen at kommunen tilbyr kompetanseheving i ledelse hvor

de ber en ekstern foredragsholder om å kurse de ansatte i «verdsettende ledelse» som innebærer å utvikle strategier for endringsarbeid – i barnehagen. Aktørene får i denne sammenhengen opplæring i måter de kan motivere de ansatte på, for å gjennomføre endringene som er initiert fra barnehageeier. Lunn og Bishop (2002) skriver i sin forskning om ledelse i en engelsk kontekst at lederne foretrakk å samarbeide med sine ansatte fremfor å ha en mer autoritær leder stil, samt at teamets profesjonalitet ble brukt som en ressurs for måloppnåelse. Annen forskning viser at jo mer kvalifisert personale man har i barnehagen jo høyere er kvaliteten på tjenesten som gis (Sylva m.fl., 2010), derfor er det i denne sammenheng betimelig at barnehageeier satser på bedre kompetanse på sine ansatte for å gjennomføre et kvalitetsutviklingsarbeid.

I kompetansehevingen relatert til denne studien får de ansatte innsikt i nye tekster og teknologier som skal passe med eksisterende strukturer, det vil si forhold som ikke lar seg lett endre på i øyeblikket. I arbeidet med å gjennomføre endringen oversetter barnehagelærerne i det nye som skal inn i strukturen, som for eksempel begreper som brukes i kvalitetsøymed og strategier som handler om å skape læring i egen organisasjon. Om dette lykkes avhenger av translatøren og den kompetansen vedkommende innehar som igjen har betydning for hvilket modus oversettelsen foregår i, jf. (Røvik, 2007). Kvaliteten på barnehagetilbudet avhenger av ulike faktorer, der en av faktorene innebærer at lederne oversette pedagogiske mål og verdier til pedagogiske praksis, dette oversettelsesarbeidet foregår i samarbeid med teamet (Strehmel, 2016). Jeg finner i mitt empirimateriale at oversettelsesarbeidet har foregått i teamet, som en kollektiv prosess.

Som vist i analysen har man i denne avhandlingen sett at det er flere translatører, altså flere ledere på ulike ledernivå som er aktører som er med på å påvirke de lokale strukturene i barnehagen over tid, jf. Archer (1995) metodologiske aktør-struktur teori (se avsnitt 5.3.3). Fordi at det finnes flere translatører hevder jeg at dette fører til større påvirkningskraft når det kommer til det å påvirke strukturen aktørene er en del av, jf. Archer (1995) strukturelle betingelser som befinner seg på nivå T_1 i hennes morfogenetiske modell. Disse strukturelle betingelsen var der før for eksempel en barnehageansatt tiltrådte sin stilling, men selv om disse aktørene innehar spesielle egenskaper kan de ikke reduseres til strukturen de er en del av, jf. det Archer (1995) sier om emergens (se avsnitt 5.3.3). Fordi barnehageledelsen initierte

en arbeidsgruppe i innledende fase av utviklingsarbeidet, vil jeg si at eier også er medvirkende årsak til at påvirkningen av strukturen lot seg gjennomføre. Slik jeg ser det kan dette forbindes med den sosiale interaksjonen som skjer mellom T₂ og T₃. Archer (1995). Ved at aktørene i strukturen får mulighet til å påvirke strukturen i denne sosiale interaksjonen åpner det opp for at utviklingen som skjer i T₄ gjør at nye eller endrede strukturelle betingelser innføres i T₁. At en slik utvikling skjer kalles for morfogenese ifølge (Archer, 1995).

Man kan også kalle det som skjer for en kollektiv meningsutveksling, fremfor en privatisert oversettelse, der kun topplederne oversetter (Furu & Lund, 2014). Og som følge av dette samarbeidet som skjer mellom aktørene for å påvirke strukturen de er en del av, blir påvirkningen sterkere jo flere aktører som er med på å agere. Som nevnt i drøftingen under forskningsspørsmål avdekker mitt empirimateriale at det er flere translatører, enhetslederne som betegnes som «topp-translatører», faglederne som «mellom-translatører» og de pedagogiske ledere som «bakke-translatører». Dette kan også være en av forklaringene på at motstanden mot kvalitetsutviklingen i den siste fasen ikke var nevneverdig stor.

Et annet moment er at barnehagen som organisasjon blir mer strategisk orientert ved at målene i barnehagens årsplan bygger på Kvalitetsplanen som en modell for utviklingsarbeid. Når barnehagens årsplan skal evalueres, slik som de ansatte er pålagt å gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2005b), kan man derfor si at også Kvalitetsplanen, eller deler av den blir evaluert når årsplanen blir evaluert, noe som kobler nivåer i systemet sammen. Man kan dermed si at det som gjøres lokalt henger sammen med det som er bestemt sentralt.

7.3.2 Evaluering, kontroll og ansvarliggjøring

I følge Jacobsen og Thorsvik (2002) er det i den siste fasen av ei planlagt endring at evalueringer skjer. De gjøres for å se om nye tiltak virker som planlagt og at de målene en har satt seg faktisk nås. Denne delen av arbeidet retter seg i kritisk-realistisk forstand mot erfaringene som de ansatte gjør seg og de fakta de må forholde seg til. Det er i forbindelse med dette faktabaserte selvevalueringsarbeidet at noen av lederne i studien viser til kontrollmekanismer. De sier at selvevalueringen kan være en form for kontroll som barnehageeier står bak. Denne formen for kontroll kalles for produktkontroll (Hopmann,

2003), og fokuserer på resultatet eller utbyttet av prosessen (Langfeldt m.fl., 2008), eksempelvis om kvalitetsutviklingsarbeidet har gitt bedre kvalitet i barnehagesektoren. Analysen viser imidlertid at det er sprik i måten barnehagene rapporterer fakta på når det gjelder rapportering av de resultatene som fremkommer gjennom selvevalueringen.

Noen av informantene hevder at selvevalueringsresultatene blir levert inn for kontroll til barnehageeier, mens andre igjen vet ikke om at en slik kontroll faktisk skjer. Slike opplevelser eller beskrivelser er et eksempel på undertrykkende sider ved en struktur, (jf. Bhaskar (2008)), som gir konsekvens for handlinger i praksis. Dette kan jeg si fordi flere av aktørene opplever å ikke vite at resultatene fra selvevalueringsskjemaet blir rapportert videre, blir mål og prinsipper godt mottatt av personalgruppa når de forstår at utviklingsarbeidet ikke ville innebære større endringer i praksis for dem. Det som imidlertid her skjer er at barnehagelederne blir stilt ansvarlig for resultatene som kommer ut av selvevalueringen, jf. Langfeldt m.fl. (2008). I og med at de blir oppfordret til å få et bedre resultat på neste rapportering, står vi her ovenfor en byråkratisk ansvarliggjøring. De blir på ei side gitt autonomi ved at de oversetter Kvalitetsplanen til en lokal kvalitetsplan, og på den andre siden blir de stilt ansvarlig for resultatene i etterkant (jf. Bovens (2007); Olsen (2013); Schillemans og Busuioc (2014)).

Utviklingen i barnehagesektoren utvikler seg derfor, ut fra mine analyser, mot mer kontroll- og ansvarliggjøring av barnehagepersonalet i fremtiden, jf. den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et slikt utviklingsarbeid er samtidig regulert når det for eksempel skrives at pedagogisk leder skal ..., styrer skal ... osv. Det er nå ikke tvil om hva man skal gjøre, da man tidligere ble oppfordret til å gjøre det som stod i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005b). Dette gir seg utslag i endringer mot en i en strengere og mer kontrollert struktur der man som leder blir stilt ansvarlig for de resultatene som virksomheten gir, uten nødvendigvis at man kan påvirke helheten. Denne utfordringen er også et av kjennetegnene på iverksetting av NPM som preger en rekke sektorer ellers i samfunnet.

Rapporteringen som gjøres med tanke på resultatene fra selvevalueringen fører igjen til en hierarkisering av styringsstrukturen i utviklingsarbeidet. Strukturen har blitt endret som følge av rapporteringsrutinene, noe som igjen vil si at makten har blitt distribuert (Jorunn Møller

m.fl., 2005) mellom ulike ledernivåer fordi aktører forflytter informasjon og opptrer som translatører (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014). At barnehageledelsen har blitt mer distribuert finner jeg som nevnt (se side 37) også i annen forskning på området (Børhaug, 2013; Børhaug & Lotsberg, 2014; Cardno & Reynolds, 2009; Fonsén, 2013; Heikka & Hujala, 2013; Heikka & Waniganayake, 2011; Heikka m.fl., 2013; Luff & Webster, 2014; Lysø m.fl., 2011; Moen & Granrusten, 2013). Et distribuert normativt perspektiv kan kanskje beskrive det jeg finner i min avhandling, der lederne holder på egne visjoner samtidig som de tilpasser og endrer sine visjoner og mål slik at de passer inn med medarbeidernes visjoner, jf. Riddersporre og Sjøvik (2011). Innenfor dette perspektivet kjennetegnes arbeidsplassen med å være åpen og lyttende til sine ansatte. Å være teamleder og samarbeidspartner som jeg ser at lederne i min avhandling opererer som, kan også knyttes til et distribuert perspektiv fordi man da fokuserer på å delegerer arbeids- og ansvarsoppgaver, jf. Aasen (2010). I et slik teamperspektiv vil ledelsen bruke og utnytte de ansattes kompetanse (Aasen, 2010), noe som jeg ser at lederne gjør spesielt når de tar i bruk lederverktøyet IGP fra verdsettende ledelse.

Denne forflytningen av ledelse binder sammen flere ledernivå, sammenlignet med utformingen av planen, som igjen gjør at de blir stilt til ansvar for de resultatene som selvevalueringen bidrar med. Min påstand om at virksomheten har blitt mer hierarkisk, bygger på det faktumet at barnehageledelsen har blitt utsatt for et sterkere forventning ovenfra om å øke læringstrykket, og at ledelsen da blir mer spesialisert med tanke på hva som skal utvikles i barnehagen og blant de ansatte.

Dataene mine viser at kontroll av kvalitet ikke er tydelig og åpent formidlet fra barnehageeier til barnehageledere og øvrige ansatte. Moss og Pence (1994) ser kvalitetsbegrepet i sammenheng med evaluering og måling av om de ansatte yter den servicen og når de målene de er satt til, jf. barnehagens årsplan, som bygger på Kunnskapsdepartementet (2005a); (Kunnskapsdepartementet, 2005b); Tromsø kommune (2012).

7.4 Oppsummering overordnet problemstilling

Hvordan realiseres kvalitetsutvikling gjennom styring og ledelse av kommunale barnehager? Realiseringen av kvalitetsutviklingen gjennom styring og ledelse skjer på mange ulike måter

og innfallsvinkler. For det første ser jeg at ansvarliggjøring eller «accountability» fremstår som en sentral mekanisme i styringen, og det opptrer både ved organisasjonslæring og kvalitetsutviklingsarbeidet mer generelt. Som nevnt har kvalitetsutviklingsarbeidet bidratt til et sterkere avhengighetsforhold mellom barnehagene, kommunen og nasjonal myndighet. Jeg har vist utfra analysen at barnehagelederne stilles ansvarlig for resultatene av evalueringen som gjøres i barnehagene, og det kan relateres til NPM. Jeg finner også kvalitetsutviklingsarbeidet blir evaluert og deretter kontrollert via produktkontroll, jf. Hopmann (2003). Forstått utfra det Senge (2006) skriver om læring i team eller gruppelæring, er dette sentralt å jobbe med i innledende fase når Kvalitetsplanen skulle utarbeides, ifølge enhetslederne. Spesielt de pedagogiske ledere opplevde at det å tenke i felleskap og at gruppe læringen oppstod lenger ut i implementeringsprosessen, enn det andre ledernivåene opplevde. Barnehageeier ønsker å nærme seg det å være en lærende organisasjon, og jeg finner spor etter dette i barnehagesektoren i Tromsø kommune gjennom det kvalitetsutviklingsarbeidet de har satt i gang. At barnehagelederne i Tromsø kommune velger å oversette Kvalitetsplanen i en kollektiv prosess istedenfor at topp-ledelsen gjør dette som en individuell prosess styrker også min tanke om Tromsø kommunes barnehager kan kjennetegnes som en lærende organisasjon på enkelte områder, jf. Senge (2006). Samtidig finnes det også spor av at det er noe som kan hemme en slik utvikling, slik som mangel på tid til å gjennomføre utviklingsarbeidet slik man ønsker.

7.4.1 Fremtredende mekanismer som avspeiler seg strukturelt

Jeg har nå forsøkt å svare på den overordnede problemstilling som tar for seg realiseringen av arbeidet med kvalitetsutviklingen. I kjølvannet av dette arbeidet har det også blitt avdekket strukturelle forhold som preger utviklingsarbeidet uten at informantene nødvendigvis observerer dem. Disse funnene viser til forhold og betingelser som ikke er åpenbare eller erfares umiddelbart uten å bruke tankeeksperimenter, som i fagterminologien forbindes med «retroduksjon» Bhaskar (2008). Som nevnt i avsnitt 5.3 har individene og den strukturen de tilhører ulike emergente fenomener hvor underliggende nivåers mekanismer resulterer i fremkomsten av et nytt fenomen på et høyere nivå, men som det ikke lar seg redusere til, som det allikevel er forskjellig fra (jf. Buch-Hansen og Nielsen (2008) oversettelse av Bhaskar (2008, s. 113)). På denne bakgrunn har jeg vist til noen fremtredende mekanismer som i liten

grad berøres i intervjuene, som likevel avspeiler seg materialet når man ser intervjuene i lys av den øvrige dokumentasjonen, inkludert kvalitetsplanen:

- Barnehageansatte blir målt og i ettertid kontrollert i form av den selvevalueringen de har blitt bedt av barnehageeier å gjennomføre.
- Kvalitetsutviklingsarbeid innbefatter måling og kontroll av om Kvalitetsplanens mål er nådd.
- Barnehagelederne blir ansvarliggjort av barnehageeier for resultatene som fremkommer av selvevalueringene.
- Evaluering, kontroll og ansvarliggjøring henger sammen med NPM strømminger som man ser ellers i samfunnet.
- Masteridéen kvalitet har vært utløsende for kvalitetsutviklingsarbeidet som er igangsatt i Tromsø kommune.
- Kompetansehevingen som angår ledelse kom som følge av nasjonale og lokale føringer, og at dette kan igjen føre til mer hierarki i sektoren.
- Kompetansehevingen kan bidra til mer ansvarliggjøring for den kvaliteten som gis på tjenesten i sektoren.
- Kvalitetsutviklingsarbeidet har beveget barnehagesektoren i kommunen mot Kvalitetsplanens mål om å bli en lærende organisasjon.
- Ønsket fra barnehageeier om å bli en lærende organisasjon kommer ifra internasjonale rapporter (se kapittel 3.4).
- Kvalitetsutviklingsarbeidet har ført til mer samarbeid mellom barnehagene i kommunen, og da spesielt mellom barnehagene i samme enhet.
- Kvalitetsutviklingsarbeidet gjør at ledelsen blir mer distribuert med at ansvaret forskyves til alle lederne, og i noen tilfeller til assistenter, som ikke er ledere.
- Innføringen av Kvalitetsplanen gjør at arbeidet de skal gjøre i sektoren blir mer spesialisert og detaljert.
- Enkelt personer har fått mulighet til å påvirke strukturen de er en del av i innledende fase når kvalitetsplanen skulle utvikles, jf. arbeidsgruppen som ble nedfelt og initiert fra barnehageeier.

- Alle barnehageansatte har fått påvirke strukturen i felleskap, gjennom oversettelsesarbeidet de gjør når de skal oversette Kvalitetsplanen til en lokal variant.

Som en avsluttende kommentar til punktene ovenfor vil jeg hevde at deler av ledelses litteraturen jeg har vist til underveis, ikke makter å kaste lys over disse strukturelle sidene som nevnes over. På denne bakgrunn vil jeg hevde å at et kritisk-realistisk perspektiv som jeg anvendt i denne siste delen av avhandlingen, ha bidratt med empirisk kunnskap og ny innsikt på forskningsfeltet.

7.5 Veien videre

På tross av de positive tilbakemeldingene fra barnehagelederne som har vært informanter i denne avhandlingen, har man i den nye Kvalitetsplanen for Tromsø kommune sine barnehager valgt å fjerne selvevalueringsskjemaet. I den forbindelsen kan være interessant å undersøke hvorfor skjemaet er fjernet og hvordan andre alternative evalueringsformer fungerer, som nevnt innledningsvis benytter andre kommuner i Norge seg av Kvalitetsplaner. Jeg har i ettertid hatt kontakt med en av informantene for å finne ut av hvorfor selvevalueringsskjema er fjernet i den nye Kvalitetsutviklingsplanen for kommunen, og fikk til svar at de nå brukte et selvevalueringsskjema fra Utdanningsdirektoratet. Det kan bety at de rammene eller mekanismene de barnehageansatte i Tromsø kommune jobber under, er blitt mer ytterligere sentralisert og detaljert nå enn da jeg gjorde mine undersøkelser. Det kunne ha vært interessant i fremtidige studier å sett på hva bruken av Utdanningsdirektoratets selvevalueringsskjema bidrar til i forhold til barnehagestrukturen i Tromsø kommune, samt innføringen av den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og den nye Kvalitetsutviklingsplanen (Tromsø kommune, 2017). Fører den til enda mer kontroll og ansvarliggjøring for aktørene i denne strukturen og er det andre sider ved kvalitetsutviklingen som da kommer til syne? Om det er tilfellet, så ville det, etter mitt syn, ha vært interessant å studere hvilke fordeler og ulemper slike reguleringer kan ha for det pedagogiske arbeidet i barnehagene.

I kjølvannet av analysen i studien reiser det seg andre spørsmål. Har de ansatte i barnehagesektoren i Tromsø kommune blitt gitt så stor frihet i tilpasningen av

Kvalitetsplanen, at lokale styringsdokumenter kan stå i fare for å miste sin virknings kraft? Er translatørene i studien radikale oversettere (Røvik, 2007) som omvandler styringsdokumenter til noe helt eget? Eller har vi egentlig å gjøre med barnehageledere som opptrer som innovative entreprenører (Glosvik, 2017)? En entreprenøren er ifølge han en som er nært praksis, tenker originalt og kan påvirke organisasjonen til at en endring kan skje. Dette er spor eller spørsmål som kunne ha vært interessante å forfølge. Videre forskning innenfor barnehageledelse og implementering av styringsdokumenter anbefales på bakgrunn av behov i forskningsfeltet.

I studien til Sheridan (2000) der pedagoger og eksterne har evaluert den kvaliteten som barnehagene tilbyr sine brukere fremkommer det at pedagoger som jobber i barnehager med høy kvalitet undervurderer kvaliteten de tilbyr, og motsatt at de som tilbyr lavere kvalitet på sine tjenester overvurderer kvaliteten på de tjenestene de tilbyr. Men denne forskningen i ryggen vil jeg hevde at selvevalueringen som gjøres i barnehagesektoren bør innbefatte ekstern evaluering av de ansatte i tillegg til selvevaluering for å få et klarere og mer riktig bilde av hvordan kvaliteten er i barnehagesektoren.

I min studie ser man at informantene etterlyser mer tid til å drive med utviklingsarbeid, og i rapporten til Sunnevåg (2012) gis det flere anbefalinger for hvordan man som barnehageleder og barnehageeier kan bidra til et vellykket kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen, jf. Hoel m.fl. (2012) Hva angår tiden viser den nevnte rapporten at barnehageansatte har blitt frikjøpt ved at det har blitt satt inn vikar slik at de ansatte har kunnet arbeide med utviklingsarbeid. Videre hevder Nordahl (2012) at det er stor variasjon mellom informantene (barn, foreldre og ansatte) med tanke på opplevelsen av kvaliteten i barnehagene. Hans funn indikerer at det kan være fruktbart å undersøke flere sider av kvalitetsutviklingsarbeidet ved å også inkludere foreldrene og barnas perspektiver på arbeidet som gjøres i barnehager. Å få frem både foreldrenes og barns perspektiver på kvalitetsutviklingsarbeid, i tillegg til barnehagelederne og øvrige ansatte, i barnehagen er derfor noe jeg anbefaler i fremtidig forskning på området. Spesielt med tanke på å bringe inn barns stemmer når kvaliteten i barnehagen skal evalueres.

Referanser

- Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner–ledelsesdilemmaer i barnehagen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 293-305. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art08>
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag : vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, J. A. (1989). *Helhetlig ledelse*. Oslo: TANO.
- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier: Om ledelse skal lede til noe*: Fagbokforlaget.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori: Institutionen för utbildningsvetenskap*.
- Andreassen, S.-E. (2014). *Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?* . I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Andresani, G. & Ferlie, E. (2006). *Studying governance within the British public sector and without: Theoretical and methodological issues*. *Public Management Review*, 8(3), 415-431. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14719030600853220>
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory : the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. (2013). *How do they manage? An investigation of early childhood leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5-29. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143212462702>
- Balke, E. (1995). *Små barnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*: Universitetsforlaget.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). *Policy actors: Doing policy work in schools*. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 625-639. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2011.601565>
- Barkhudarov, L. (1975). Language and translation. *International relations*.
- Barne-og familiedepartementet. (1999-2000). *St.meld. 27 Barnehagen til beste for barn og foreldre* Oslo Regjeringen Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*: Sage.
- Bennett, J. & Taylor, C. (2006), *Starting strong II: Early childhood education and care* (926403546X). Paris: OECD Hentet fra <http://eprints.qut.edu.au/7704/>

- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2009a). *Plato etc: problems of philosophy and their resolution*: Routledge.
- Bhaskar, R. (2009b). *Scientific realism and human emancipation*: Routledge.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). *Metatheory, interdisciplinarity and disability research: a critical realist perspective*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278-297.
- Birkeland, T. A. (1997). *After Disaster: Agenda Setting* (Georgetown University Press).
- Birkland, T. A. (1998). *Focusing events, mobilization, and agenda setting*. *Journal of public policy*, 18(1), 53-74. Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-public-policy/article/focusing-events-mobilization-and-agenda-setting/B64F27089B0F6BC2DBCAB1E6CE1AA948>
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: en kompleks og viktig oppgave*: Pedagogisk Forum Oslo.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008), *Kvalitet og innhold i norske barnehager* (En kunnskapsoversikt. Hentet fra http://ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Bovens, M. (2007). *Analysing and assessing accountability: A conceptual framework European law journal*, 13(4), 447-468. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Brostöm, S. (1998). *Kindergarten in Denmark and the USA*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), 109-122. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383980420201>
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bøe, M. (2009). *Ledelsesutfordringer i barnehagen—med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(03), 164-177. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2009/03/art06>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»-Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 351-361. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/05/det_krever_mye_tankevirksomhet_for_du_skal_finne_det_rette
- Børhaug, K. (2011). *Barnehageorganisasjonen—autonomi eller standardisering? Forskning og utvikling i praksis*.
- Børhaug, K. (2013). *Democratic early childhood education and care management? The Norwegian case. Researching Leadership in early childhood education*. Hentet fra http://ilrfec.org/wp-content/uploads/2014/01/art_08Borhaug.pdf

- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2012). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring. Vol 3*.
<https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2012). *Institusjonelle betingelser for konkurranse mellom offentlige og private tjenesteytere i barnehagesektoren. Nordiske organisasjonsstudier, 14(2), 27-48*.
 Hentet fra
https://www.researchgate.net/profile/Jeppe_Nielsen/publication/255686177_Besnaerende_Teknologi/links/5d8204f4458515cbd195a76e/Besnaerende-Teknologi.pdf#page=27
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). *Fra kollegafellesskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 7*. Hentet fra
https://www.researchgate.net/profile/Jeppe_Nielsen/publication/255686177_Besnaerende_Teknologi/links/5d8204f4458515cbd195a76e/Besnaerende-Teknologi.pdf#page=27
- Callon, M. (2007). *Some elements of a sociology of translation. The Politics of Interventions, 57-78*.
 Hentet fra
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30572223/AsdalBrennaMoserTechnoscience.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTechnoscience_The_politics_of_interventi.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191029%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191029T174531Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=ce097020928493cd948ff3186d9c42c90c8327715cbff4e99ace5a2cb7124f3e
- Cardno, C. & Reynolds, B. (2009). *Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: An action research study. Journal of Educational Administration, 47(2), 206-226*. Hentet fra
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230910941057/full/html>
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: chapters in the history of American industrial enterprises*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 14, 16.
- Cheung, A. B. L. (2011). *Policy Formulation*. I B. Badie, D. Berg-Schlosser & L. Morlino (Red.), *International encyclopedia of political science* (1): Sage.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cobb, R. W. & Ross, M. H. (1997). *Denying agenda access: Strategic considerations Cultural Strategies of Agenda Denial: Avoidance, Attack, and Redefinition*. . University Press of Kansas.

- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice*. *Administrative science quarterly*, 17(1), 1-25. Hentet fra http://fbaum.unc.edu/teaching/articles/Cohen_March_Olsen_1972.pdf
- Cooperrider, D. L., Sorensen, P. F. & Yaeger, T. F. (2005). *Appreciative inquiry: Foundations in positive organization development*: Stripes.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). *Travels of ideas. Translating organizational change*, 13-48.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). *Introduction. I B* (Translating Organizational Change). Berlin.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. C. (2008). *Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia*. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*. Hentet fra https://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_rivista.aspx?IDarticolo=35189
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E. & Poston Jr, W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*: Corwin Press.
- Drucker, P. F. (1968). *The practice of management* (Unabridged [ed.]. utg. Management series). London: Pan Books.
- Eggen, A. (2007). *Vurderingskompetanse og definisjonsmakt*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(02), 150-163. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2007/02/vurderingskompetanse_og_definisjonsmakt
- Ellis, R. & Oakley-Brown, L. (1998). *British tradition*. I M. B. (red.) (Red.), *Routledge encyclopedia of translation studies*. (s. 333-347). London: Routledge
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Etzioni, A. (1967). *Mixed-scanning: A "third" approach to decision-making*. *Public administration review*, 385-392. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/973394.pdf?refreqid=excelsior%3Aab776a9036a130488ae5801f04d2c0cc>
- Evetts, J. (2009). *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. *Comparative sociology*, 8(2), 247-266. Hentet fra https://brill.com/view/journals/coso/8/2/article-p247_3.xml
- Fayol, H. (1921). *L'incapacité industrielle de l'Etat: les PTT*: Dunod.
- Fayol, H. (1950). *Administração Industrial e Geral, São Paulo*. Atlas.
- Fonsén, E. (2013). *Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. Researching leadership in early childhood education*. Hentet fra <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061622>

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). *Reformideer på reise - spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis i klasserommet*. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gardner, W. L., Lowe, K. B., Moss, T. W., Mahoney, K. T. & Cogliser, C. C. (2010). *Scholarly leadership of the study of leadership: A review of The Leadership Quarterly's second decade, 2000–2009*. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 922-958.
- Gloppen, B. H. (2013). *Selvevaluering i folkehøgskolen—krav utenfra, behov innenfra?* *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 326-339. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/04-05/selvevaluering_i_folkehoegskolen_-_krav_utenfra_behov_innen
- Glosvik, Ø. (2017). Kapittel 13: *Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleing i skular*. I *Immateriell kapital* (s. 240-257).
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*: Tano.
- Gotvassli, K.-Å. (2010). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2014). *Barnehagestyreren som strategisk aktør: barnehagen som læringsarena*. I. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). *Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren*. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2430125/Vannebo.pdf?sequence=1>
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2009). *Mindre tid til barna : Om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering*. I V. G. I. S. Mørreaunet, Lillemyr, KH Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis—med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2011). *Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere*. Hentet fra <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/99229/Granrusten%20og%20Moen%20FoU%20i%20praksis%202010.pdf?sequence=1>
- Green-Pedersen, C. (2007). *The conflict of conflicts in comparative perspective: Euthanasia as a political issue in Denmark, Belgium and the Netherlands*. *Comparative Politics*, 39(3), 273-291. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/20434041?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013), *Kvalitet i barnehager : rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA-rapport (trykt utg.) 9788278944547). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Erik_Eliassen/publication/274079108_Kvalitet_i_barneager_Rapport_fra_en_undersokelse_av_strukturell_kvalitet_hosten_2012/links/551547fb0cf2b5d6a0e988e4.pdf
- Gulbrandsen, L., Johanson, J. & Nilsen, R. (2002), *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus* (Norges forskningsråd). Oslo. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1147245354679.pdf>

- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene: refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*. Universitetsforlaget.
- Hagen, R. & Gudmundsen, A. (2011). *Selvreferanse og refleksjon–Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489. Hentet fra <https://www.idunn.no/tfs/2011/04/art11>
- Hansson, F. (2006). *Organizational use of evaluations: Governance and control in research evaluation*. *Evaluation*, 12(2), 159-178. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356389006066970>
- Harm, T. & Clifford, R. (1985). *Esarly Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* (Teachers College). New York.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*. *Journal of educational change*, 8(4), 337-347. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Hatch, T. (2013). *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway*. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). *Early childhood leadership through the lens of distributed leadership*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). *Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education*. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2011.577909>
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2013). *Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143212462700>
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). *Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen*. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1).
- Hioa. (2013), *Kvalitet i barnehager* (Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Kvalitet-i-barnehager>
- Ho, D. (2011). *Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes*. *International Journal of leadership in Education*, 14(1), 47-59. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120903387561>
- Ho, D. (2012). *The paradox of power in leadership in early childhood education*. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 253-266. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0161956X.2012.664479>

- Hoel, T., Bergh, A. D., Sæta, K. & Sunnevåg, A.-K. (2012). Regional ledelse av Fou-arbeid i barnehager. I A.-K. Sunnevåg (Red.), *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: En artikkelsamling om forsknings-og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133693/opprapp09_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hopmann, S. T. (2003). *On the evaluation of curriculum reforms*. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. T. (2008). *No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability*. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270801989818>
- Hopmann, S. T. (2015). *Didaktik meets Curriculum'revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27007. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.27007>
- Horrigmo, K. J. & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen: institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hujala, E. (2013). *Contextually defined leadership*. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Hai6OIGl2PAC&oi=fnd&pg=PA47&dq=Contextually+defined+leadership&ots=bGnvjFRhFg&sig=MkX11EsKYaHg6cUjie7bcdnEsm4&redir_esc=#v=onepage&q=Contextually%20defined%20leadership&f=false
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). *Leadership tasks in early childhood education*. *Researching leadership in early childhood education*. Hentet fra https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94572/leadership_tasks_in_early_childhood_education_2013.pdf?sequence=1
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013a). *Cross-national contexts of early childhood leadership*. *Researching leadership in early childhood education*, 7-13. Hentet fra <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1#page=15>
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013b). *Researching leadership in early childhood education*: University of Tampere.
- Indrebø, A. M. (2001). *Collaborative evaluation-learning process or symbolic action?: a longitudinal case study exploring the consequences of participation in an organisational self-evaluation process (0807-2647)*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/144949/Forskningsrapport%20802001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*: Fagbokforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2). Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer : innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jordan, A. G. & Richardson, J. J. (1987). *British politics and the policy process: An arena approach*: Taylor & Francis.
- Justis-og beredskapsdepartementet. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*.
- Kaurel, J. (2016). *Barnehagen - barns først møte med utdanning*. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Keck, M. & Sikkink, K. (1998). *Activists without borders. Transnational Advocacy Networks in International Politics, Ithaca*. Hentet fra https://bibsys.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=6203171640002205&institutionId=2205&customerId=2200
- Keski-Rauska, M.-L., ElinaFonsénb, K. A. & Riekkola, A. (2016). Research on a Joint Leadership Model for Early Childhood Education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 310-328. Hentet fra <http://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Keski-Rauska-Fonsen-Aronen-Riekkola-issue5-2.pdf>
- Keski-Rauska, M.-L., Fonsén, E., Aronen, K. & Riekkola, A. (2016). *Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 310-328.
- Kingdon, J. W. & Thurber, J. A. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies Vol. 45*.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap: person og funksjon*: Universitetsforlaget.
- Klaudy, K. (1998). *Explicitation. Routledge encyclopedia of translation studies*. , 80-84.
- Klausen, K. K. (2013). *Strategisk ledelse (De mange arenaer (2. udgave).)*: Syddansk Universitetsforlag.
- Klette, K. (2009). *Didactics meet classroom studies*. I *Perspektiven der Didaktik* (s. 101-114): Springer.
- Krejsler, J. B. (2012). *Quality Reform and «the learning pre-school child» in the making—Potential implications for Danish pre-school teachers. Nordic Studies in Education*, 32(02), 98-112. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/02/quality_reform_and_the_learning_pre-school_child_in_the_m
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanseplan for fremtidens barnehage*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetanses-trategi-for-barnehage-2018---2022.pdf> (Revidert utgave).

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Flere pedagoger i barnehagene*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-pedagoger-i-barnehagene>.
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). *Lov om barnehager*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2005b). *Rammeplanen for barnehagens oppgave og innhold*. Oslo: Departementet Hentet fra <https://docplayer.me/1812161-Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/utkast-til-kompetansestrategi.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Meld. St. 41 Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Meld. St. 19, Tid til læring* Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Meld. St. 24, Fremtidens barnehage*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2012). *Fra tre-nivå til to-nivå: omorganisering av kommunale barnehager : en undersøkelse om de tilsattes opplevelse av den nye organiseringsmodellen* (978-82-93208-16-7). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Latour, B. (1986). *The power of associations*. I J. Law (Red.), *Power, action, and belief: A new sociology of knowledge?* : Routledge Kegan & Paul.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*: Harvard university press.
- Lindblom, C. E. (1959a). *The science of muddling through* (Public Administration Review 19).
- Lindblom, C. E. (1959b). *The science of muddling through*. *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*: Russell Sage Foundation.

- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R. A., Leirset, E. & Gotvassli, K.-Å. (2017), *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn-en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger* (Rapport. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>)
- Luff, P. & Webster, R. (2014). *Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education. Management in Education*, 28(4), 138-143. Hentet fra <https://doi.org/10.1177%2F0892020614547317>
- Lunn, P. & Bishop, A. (2002). *Nursery teachers as leaders and managers: A pedagogical and subsidiarity model of leadership. Research in Education*, 67(1), 13-22. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.67.2>
- Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P. & Mjøen, K. (2011), *Ledet til ledelse: nasjonal rektorutdanning i grunn-og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2366914>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- McFarland, L., Saunders, R. & Allen, S. (2009). *Reflective practice and self-evaluation in learning positive guidance: Experiences of early childhood practicum students. Early Childhood Education Journal*, 36(6), 505-511. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0315-2>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*: ERIC.
- Mistry, M. & Sood, K. (2012). *Challenges of Early Years leadership preparation: a comparison between early and experienced Early Years practitioners in England. Management in Education*, 26(1), 28-37. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0892020611427068>
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2013). *Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes*. I E. Hujala, M. Waniganayke & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality). United Kingdom, London: SAGE Publications Ltd.
- Musatti, T. & Picchio, M. (2010). *Early education in Italy: Research and practice. International Journal of Early Childhood*, 42(2), 141-153. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764032000122014>
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2009). *Ledelsesroller og lederidentitet i dagtilbud under forandring: identitetsdannelse og identitetsledelse i daginstitutioner på 0 til 6 års området*. (Ph.D. Ph.D.), Roskilde Universitet, Roskilde. Hentet fra <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2389117072>
- Møller, J. (2014). *Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv*. I T. E. E. F. r. I K. A. Røvik (Red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 148-165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Møller, J. (2016). *Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere*. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7-26. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.3871>
- Møller, J. & Eggen, A. (2005). *Team leadership in upper secondary education*. *School Leadership and Management*, 25(4), 331-347. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13634230500197132>
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A.-M., Skrøvset, S., . . . Vedøy, G. (2005). *Successful school leadership: the Norwegian case*. *Journal of educational administration*, 43(6), 584-594. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/09578230510625683>
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016). *Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen. Utbildning og demokrati*. Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2016/nr-1/moller--ottesen---rettslig-regulering-og-profesjonelle-normer-i-skolan.pdf>
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). *Kunnskapsløftet som styringsreform*. I B. r. Karseth (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 23-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nabokov, V. (1955). *Problems of translation: Onegin in English*. *Partisan Review*, 22(4), 496-512. Hentet fra <http://hgar-srv3.bu.edu/collections/partisan-review>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 23.04.2018 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*: Brill Archive.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Kvalitet i barnehager vurdert ut fra resultater fra spørreundersøkelsene IA.-K. Sunnevåg (Red.), Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena: En artikkelsamling om forsknings-og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark, . Elverum: Høgskolen i Hedemark*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133693/opprapp09_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=yS
- Nupponen, H. (2006). *The Changing Nature of Management in Child Care Centres in Queensland: A Review of Directors' Perspectives*. *Child Care in Practice*, 12(4), 347-363. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575270600863259>

- Nygård, S. R. & Røvik, K. A. (2014). *Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet*. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nyhus, L. (2012). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling: et metaprojekt*. (ph.D. ph.D.), Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/4792>
- O'Connor, A. (2002). *On reflection: Reflective practice for early childhood educators*. Lower Hutt, N.Z.: Open Mind Publishing
- OECD. (2001). *Ageing and Transport: Mobility Needs and Safety Issues 2001* (Organization for Economic Co-operation).
- OECD. (2002). *Annual report 2002* (Hentet fra <https://www.oecd.org/about/2080175.pdf>)
- Olsen, J. P. (2013). *The institutional basis of democratic accountability. West European Politics*, 36(3), 447-473. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01402382.2012.753704>
- Orr, T. & Cleveland-Innes, M. (2015). *Appreciative leadership: Supporting education innovation. The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2467>
- Osgood, J. (2008). *Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early year`s practioners*. I E. Wood (Red.), *The Routledge reader in early childhood education* (s. 271-285): Routledge.
- Õun, T., Saar - Ugaste, A. & Niglas, K. (2008). *The views of kindergarten staff on educational objectives in post - socialist society. Early Child Development and Care*, 178(1), 81-98. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430600789316>
- Ozga, J. (2009). *Governing education through data in England: From regulation to self - evaluation. Journal of education policy*, 24(2), 149-162. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930902733121>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. : Sage Publications.
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur : innenfra, utefra eller begge deler? I* (s. s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget., cop. 1997.
- Pettersen, H. & Røvik, K. A. (2014). *Masteridéer IE. M. Furu, T. V. Eilertsen & K. A. Røvik (Red.), Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering: Cappelen Damm akademisk*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Princen, S. (2018). *Agenda-setting and framing in Europe*. I *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe* (s. 535-551): Springer.

- Pym, A. (2005). *Explaining explicitation. New trends in translation studies. In honour of Kinga Klaudy*, 29-34. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Anthony_Pym2/publication/265620725_Explaining_Explicitation/links/54ac05f80cf25c4c472fd835.pdf
- Riddersporre, B. & Sjøvik, K. (2011), *Nya krav-nya ledare?: rekrytering av chefer till förskolan* (1101-7643). Holmberg: Malmö högskola. Hentet fra <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12436/RoU%202011.1%20muep.pdf?se>
- Roberts-Holmes, G. (2013). *The English Early Years Professional Status (EYPS) and the 'Split' Early Childhood Education and Care (ECEC) System. European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 339-352. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2012.704304>
- Roth, A.-C. V. (2014). *Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.693>
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). *Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196. Hentet fra <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1366>
- Rønning, G. S. (2010). *Lojal mot rammeplanen, –og tro mot seg selv. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(02), 100-111. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/02/art06>
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: Trender i organisationstenkningen ved tusendårsskiftet*. Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2002). *The Secrets of the Winners: Management Ideas That Flows*. I K. Sahlin-Andersson & L. Engwall (Red.), *The Expansion of Management Knowledge*. Stanford: Stanford University Press.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2016). *Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sabatier, P. A. (2007). *The need for better theories. Theories of the policy process*, (p. 3-20). Hentet fra <http://edwardwimberley.com/courses/IntroEnvPol/theorypolprocess.pdf#page=9>
- Sahlin-Andersson, K. (1996). *Imitating by editing success. The construction of organizational fields and identities*. Hentet fra <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A61482&dswid=9041>

- Saurugger, S. (2013). *Constructivism and public policy approaches in the EU: from ideas to power games*. *Journal of European Public Policy*, 20(6), 888-906.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13501763.2013.781826>
- Schermerhorn, J. J. R. (1993). *Management for productivity*. USA: John Wiley & Sons.
- Schillemans, T. & Busuioc, M. (2014). *Predicting public sector accountability: From agency drift to forum drift*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(1), 191-215.
<https://doi.org/10.1093/jopart/muu024>
- Schön, D. (2009). *Den reflekterende praktiker*. (1. udg., 4. oplag). Aarhus: Forlaget Klim.
- Scott, D. (2016). *New perspectives on curriculum, learning and assessment*: Springer.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, , Trondheim.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo Egmont hjemmets forlag. (Norwegian edition).
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* (Rev. and updated. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- Serres, M. (1974). *La Traduction: Hermès III*: Minuit.
- Serres, M. (1982). *Hermes: Literature, Science. Philosophy*, 67.
- Sheridan, S. (2000). *A comparison of external and self - evaluations of quality in early childhood education*. *Early Child Development and Care*, 164(1), 63-78. Hentet fra
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443001640106>
- Simon, H. A. (1976). *"From substantive to procedural rationality."* *25 years of economic theory*: Springer.
- Sintef. (2015). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt* (Hentet fra
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolens målstruktur og elevens motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse*. I R.-A. Andreassen, E. M. Skaalvik & E. J. Irgens (Red.), *Skoleledelse : betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition?: Perspectives, Purposes and Perceptions of Education Policy*. (ph.D.), University of Oslo, Oslo.
- Skedsmo, G. (2011). *Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater*. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 74-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). *Nye styringsformer i utdanningssektoren-spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 169-179.

Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom

- Skedsmo, G. & Møller, J. (2016). *Governing by new performance expectations in Norwegian schools. I New Public Management and the Reform of Education* (s. 71-83): Routledge.
- Skinningrud, T. (2012). *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: framveksten av det norske utdanningssystemet*. (ph.D.), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Skjelmo, R. H. (2007). *Endringer i norsk allmennlærerutdanning - mot en sterkere enhetlighet: desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006*. (ph.D.), Universitetet i Tromsø - Norges Tromsø.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). *Ledelse og læring i barnehagen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 101(03), 239-251*. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2017/03/ledelse_og_laering_i_barnehagen
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. (Red.). (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S. (2014). *Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen*. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrøvset, S. (2017). *Verdsettende ledelse*. I J. P. r. I M. Aas (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stamopoulos, E. (2012). *Reframing early childhood leadership. Australasian Journal of Early Childhood, 37(2), 42*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/183693911203700207>
- Starrin, B. (2007). *Empowerment som förhållningssätt:-kan vi lära oss någonting av Pippi Långsstrump*. I Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59-71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2018), *Statistisk sentralbyrå/utdanning/statistikker/barnehager* (Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stone, D. A. (1989). *Causal stories and the formation of policy agendas. Political science quarterly, 104(2), 281-300*. Hentet fra <http://www.wilf.org/Sapir/stonecausalstories.pdf>
- Strehmel, P. (2016). *Leadership in Early Childhood Education—Theoretical and Empirical Approaches. Journal of Early Childhood Education Research, 5(2), 344-355*. Hentet fra <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Strehmel-issue5-2.pdf>
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: En artikkelsamling om forsknings-og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*: Routledge.

- Søbstad, F., Bjerkestrand, M., Gulbrandsen, L., Halvorsen, M., Jansen, T. & Lilleaasen, K. (2005), *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Textor, M. R. (1998). *In jedem Fall verantwortlich. Zur Aufsichtspflicht in der Kita und im Kindergarten*, 4, 28. Hentet fra [http://www.. kindergartenpaedagogik. de/22. html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/22.html), ursprüngliche Fassung in: Kindergarten heute
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsø kommune. (2012). *Kvalitetsplan for kommunale barnehager i Tromsø kommune* Tromsø Tromsø kommune Hentet fra <http://img8.custompublish.com/getfile.php/2719741.1308.ravxsuvdtx/Kvalitetsplan+for+kommunale+barnehager.pdf?return=www.troms>
- Tromsø kommune. (2013-2016). *Kompetanseplan for kommunale barnehager* Tromsø Tromsø kommune Hentet fra <https://img8.custompublish.com/getfile.php/2212369.1308.dpxvqdrwau/Kompetanseplan+for+kommunale+barnehager+2013-2016.pdf?return=www.tromso.kommune.noS>.
- Tromsø kommune. (2017). *Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø kommune* Tromsø Tromsø kommune Hentet fra <https://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3717942.1308.awfyvasdry/Kvalitetsutviklingsplan+barnehager+i+Troms%C3%B8+2017-2020.pdf>.
- Trueman, W. (1991). *CEO isolation and how to fight it*. *Canadian Business*, 64(7), 28-32.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. (Master), Masteroppgave i barnehagepedagogikk, Oslo.
- UNICEF. (2008), *The Child Care Transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries: Innocenti Report Card 8* (Innocenti Report Card 9788889129708,8889129700: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til barnets beste*. Oslo: Departementet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/veiledere/veileder_til_barnets-beste_2009.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i skolen*. Departementet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse_i_skolen_BOKMAL_web.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Ståstedsanalyse*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/stastedsanalyse/statedsanalysen-for-barnehage/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Tall og analyse av barnehager 2017*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/?depth=0&print=1#barnehager>.

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an?* Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Statistikknotat-bemanningsnorm-barnehage/>.
- Vanebo, J. O. (2017). *Ledelse og ledelsespraksis i det offentlige: veikart til ledelseslisens*: Universitetsforlaget.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011), *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS rapport.
- Versluis, E. (2007). *Even rules, uneven practices: Opening the 'black box' of EU law in action*. *West European Politics*, 30(1), 50-67.
- Verstad, B. & Voll, A.-L. S. (2010), *Barnehagestyreres arbeid med likestilling i barnehagen: rapport fra en spørreundersøkelse i Trøndelag* (8274566033). Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation* (John Benjamins Publishing 11).
- Weick, K. E. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Wildavsky, A. B. (1989). *Speaking truth to power*: Transaction Publishers.
- Winsvold, A. & Guldbrandsen, L. (2009), *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst (Quality and quantity: Quality in a child-care sector in rapid growth)* (NOVA). NOVA.
- Wise, V. & Wright, T. (2012). *Critical Absence in the Field of Educational Administration: Framing the (Missing) Discourse of Leadership in Early Childhood Settings*. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2).
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed., Global ed. utg.). Essex: Pearson.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede førskolelæreres særskilte ledelsesutfordringer*.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til pilotundersøkelsen

Innledende spørsmål:

- Hvilken stilling har du?
- Hvilke stillingsinstruksjoner/rutiner har du i din jobb?
- Hvor mange år har du jobbet i barnehagesektoren?
- Hvor mange år har du jobbet i den stillingen du innehar nå?

Har du også jobbet i privat sektor? Ser du noen likheter/forskjeller fra privat til offentlig sektor?

Problemstilling	Underordnet forskningsspørsmål	Spørsmål til intervju	Utforming av spørsmål
Hvordan forholder ledere på ulike nivåer seg til stadig nye reformideer?	Hvordan oppfatter lederne på ulike nivåer nye reformideer?	Hvordan har det vært å jobbe som leder i barnehagesektoren de siste ti årene da det har vært en rekke endringer i sektoren (både i lederstrukturer og i forhold til rammebetingelser)?	Hvordan har det vært å jobbe i barnehagesektoren de siste ti årene? Ser du noen forskjeller på hvordan det var å jobbe i barnehagesektoren nå og for ti år siden? Utfordringer? Bedre før? Bedre nå?
		Hva gjør ledere når de må forholde seg til en ny formell revidering av for eksempel rammeplanen? Hvordan foregår oversettingsarbeidet og hvilken translatørkompetanse har lederen?	Hvordan jobber du som leder blant personalet med for eksempel en ny formell endring i rammeplanen i din organisasjon? Kan du gi et eksempel på en implementerings-prosess som du mener var vellykket og en som var mindre vellykket ledet av deg?
		Hvordan blir reformidéene oversatt i praksis av de overordnede lederne?	Om du er uenig i måten dine overordnede ønsker at implementeringsprosessen skal foregå, er det da rom for innspill til ledelsen? Hvordan synes du på et generelt basis at overordnede i kommunen håndterer implementering av nye reformer?

Problemstilling	Underordnet forskningsspørsmål	Spørsmål til intervju	Utforming av spørsmål
	Hvordan møter lederne disse nye reformideene vis a vis sine overordnede?	Lederes beskrivelser av gode og mindre gode implementeringsprosesser fra sine overordnede. (Gode og dårligere oversettere?)	Kan du gi et eksempel på et godt implementeringsarbeid fra dine overordnede?
			Kan du gi et eksempel på et implementeringsarbeids som kunne ha vært håndtert på en annen måte av dine overordnede?
	Hvordan formidles disse reformideene ovenfor underordnede/ personalgruppen?	Hva tenker ledere i prosessen med å implementere nye reformideer i sin organisasjon til sine underordnede?	I hvilken grad blir nye reformer lokalt tilpasset til den eksisterende praksis? I så fall, hvordan gjør du dette helt konkret?
			Hva gjør du som leder når du sender at det er motstand i arbeidsstokken for å implementere nye reformideer?
		Hvordan presenterer overordnede nye formelle reformer for sine underordnede?	Hvordan foregår jobben med å inkludere dine underordnede i en implementeringsprosess?
			Hvordan foregår delegeringen av arbeidsoppgaver i din organisasjon?
	I hvilken grad medfører nye reformideer også endringer i barnehagens organisering, arbeidsmåter og innhold?	Påvirker implementering av nye reformer barnehagens organisering, arbeidsmåter og innhold?	Har dere måttet endre rutiner for å kunne implementere nye reformer?
			Har implementeringsprosessen gått utover barnehagens organisering, arbeidsmåter og innhold?
		Er det tatt hensyn til nye reformer (revideringer av for eksempel rammeplanen) i utformingen av barnehagens årsplan og kommunens barnehagestrategi?	I hvilken grad påvirker nye reformer arbeidet med å utarbeide barnehagens årsplan og kommunens barnehagestrategi?
	Gjenspeiler barnehagens praksis i barnehagen av barnehagens årsplan, rammeplan og barnehageloven?		
Kommentarer til spørreskjema svar		Nye reformer kan være revideringer av for eksempel Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold og Lov om barnehagen.	

Vedlegg 2: Spørsmålstillinger til barnehageledere på to ulike ledernivå

Problemstilling	Underordnet forsknings-spørsmål	Overordnet tema til intervju	Utforming av spørsmål til informant
Hvordan leder barnehage-ledere når de iverksetter reformer; og hvordan begrunner de sin måte å lede på?	Hvordan leder barnehageledere når de utarbeider og tar i bruk lokale planer, som Kvalitetsplanen (KP); og hvordan begrunner de sin måte å lede på?	TIDLIG INTRODUKSJON OVENFOR BARNEHAGELEDER OG OPPFATNING AV KPS INTENSJON/FUNKSJON <ul style="list-style-type: none"> - Tidlig introduksjon, intensjon, intendert/oppfattet funksjon. 	Hvordan ble du gjort kjent med KP i Tromsø kommune? Hva oppfattet du ble vektlagt i denne informasjonen? Hva oppfattet du var begrunnelsen for en KP? Hvordan har du opplevd behovet for en slik KP? Hva tenker du om KP slik den foreligger i dag? Hvilken funksjon tenker du at en slik KP kan ha?
		MÅTE Å LEDE PÅ I TIDLIG INTRODUKSJONSFASE/UTVIKLING AV KP <ul style="list-style-type: none"> - Utvikle KP - Egen vektlegging i forarbeidet - Introduksjon i barnehagen. 	Kan du beskrive prosessen med å utvikle KP fra ditt ståsted? Hva valgte du å vektlegge i dette forarbeidet? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tenkte du da du valgte å gjøre slik? Hvordan har du som leder arbeidet med å gjøre KP kjent i barnehagen? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan begrunner du at du valgte å gjøre slik? Hvordan ble idéen om KP mottatt fra personalgruppa? <ul style="list-style-type: none"> - Hva har vært mest utfordrende som leder i denne prosessen? - Hvordan har du som leder møtt disse utfordringene? - Hva har vært spesielt positivt i denne prosessen?
		MÅTER Å LEDE PÅ NÅR FERDIG KP BLE TATT I BRUK <ul style="list-style-type: none"> - Handling ferdig KP Egen vektlegging når KP tas i bruk	Hva ble gjort når du mottok den ferdige KP? <ul style="list-style-type: none"> - Hva gjorde at du valgte å vektlegge som du gjorde? Hva har du lagt vekt på når KP skal tas i bruk i barnehagehverdagen?

Problemstilling	Underordnet forsknings-spørsmål	Overordnet tema til intervju	Utforming av spørsmål til informant
		<ul style="list-style-type: none"> - Begrunnelser Lokale tilpasninger - Begrunnelser - utfordringer - Positivt <p>KPs innvirkning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan begrunner du at du valgte å vektlegge som du gjorde? <p>Måtte dere gjøre noen lokale tilpasninger for å kunne ta i bruk KP i deres barnehage?</p> <p>Hvordan gikk du frem som leder for å gjøre disse tilpasningene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan begrunner du at dere valgte å gjøre de lokale tilpasningene som dere gjorde? <p>Hva har vært mest utfordrende for deg som leder i denne prosessen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du møtt disse lederutfordringene? - Hvordan begrunner du dine valg? <p>Er det noe som har vært spesielt positivt i denne prosessen?</p> <p>Har du gjennom arbeidet med KP på noen måte endret din oppfatning av hvordan man som leder bør gå frem for å utarbeide og ta i bruk lokale planer som KP?</p> <p>Har KP innvirkning på den daglige virksomhet i barnehagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, på hvilken måte?
		<p>LEDERPERSPEKTIVER PÅ BRUK AV EVALUERINGSSKJEMA</p>	<p>Bakerst i KP er det evalueringsskjema, blir dette brukt i din barnehage?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hvordan blir dette evalueringsskjema brukt i din barnehage? <p>Hvilke muligheter gir det deg (som leder) og din barnehage å ha et slikt skjema å forholde dere til?</p> <p>Opplever du (som leder) noen utfordringer ved å bruke et slikt skjema?</p> <p>Hvordan har du som leder håndtert disse utfordringene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan begrunner du at du valgte å håndtere utfordringene som du gjorde?

Problemstilling	Underordnet forsknings-spørsmål	Overordnet tema til intervju	Utforming av spørsmål til informant
			Fanger det opp det du tenker er viktig? Hva fanger det eventuelt ikke opp? Hvordan fungerer evalueringsskjemaet?

Vedlegg 3: Spørsmålstillinger til enhetsleder i Tromsø kommune

Hva var, etter din oppfatning intensjonen bak Kvalitetsplanen for Tromsø kommunes barnehager?

Kan du fortelle litt om innføringen av KP for barnehagene i kommunen?

- Hvor kommer ideen om en KP fra?
- Hva er bakgrunnen for, og intensjon med KP for barnehagene i kommunen?
- Hvordan valgte kommunal ledelse å gå fram for å innføre planen?
- Hvordan opplever du at kommunal ledelse å gå fram for å innføre planen?
- Hvordan opplever du at kommunen har opptrådt i implementeringsprosessen?
- Hvordan synes du at prosessen har vært?

Fortell litt om din rolle i denne implementeringsprosessen?

- Hvordan har du gått frem?

Mener du Kvalitetsplanen har hatt effekt i barnehagene?

I så fall – hvilken effekt?

Vedlegg 4: Min oversikt – avhandlingens deler

Problemstilling	Underordnet forsknings-spørsmål	Stikkord og teoretiske innfallsvinkler	Spørsmål til informant
Hvordan realiseres kvalitetsutvikling gjennom lokal styring og ledelse i kommunale barnehager?	1) Hvordan igangsettes et kommunalt utviklingsarbeid i barnehager?	TIDLIG INTRODUKSJON OVENFOR BARNEHAGELEDER OG OPPFATNING AV KPS INTENSJON/FUNKSJON «Agenda og framing» (Princen, 2011) Planlagt endring (Jacobsen, 2004). Initiertingsfasen (Fullan, 2007) Top-down, stimulus- responsbasert sekvensialitet, (Røvik, 2007), Bottom-Up og dobbel transformasjon (Langfeldt m.fl., 2008).	Informasjon og begrunnelser fra kommunen: <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ble du gjort kjent med Kvalitetsplan i Tromsø kommune? - Hva oppfattet du ble vektlagt i denne informasjonen? - Hva oppfattet du var begrunnelsen for en Kvalitetsplan? - Hvordan har du opplevd behovet for en slik Kvalitetsplan?
		MÅTE Å LEDE PÅ I TIDLIG INTRODUKSJONSFASE/UTVIKLING AV KP <ul style="list-style-type: none"> - Utvikle KP - Egen vektlegging i forarbeidet - Introduksjon i barnehager 	Posisjon (rolle, oppgaver og valg): <ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive prosessen med å utvikle Kvalitetsplanen fra ditt ståsted? - Hva valgte du å vektlegge i dette forarbeidet? - Hvordan tenkte du da du valgte å gjøre slik? - Hvordan har du som leder arbeidet med å gjøre Kvalitetsplanen kjent i barnehagen? - Hvordan begrunner du at du valgte å gjøre slik? - Hva ble gjort når du mottok den ferdige Kvalitetsplanen? - Hva gjorde at du valgte å vektlegge som du gjorde? - Hva har du lagt vekt på når Kvalitetsplanen skal tas i bruk i barnehagehverdagen? - Hvordan begrunner du at du valgte å vektlegge som du gjorde?
	2) Hvordan oversettes kvalitetsideer i et samspill mellom ledernivåer i barnehagen?	MÅTER Å LEDE PÅ NÅR FERDIG KVALITETSPLAN BLE TATT I BRUK Strategier Egen vektlegging når Kvalitetsplan tas i bruk <ul style="list-style-type: none"> - Begrunnelser Policy formulations, dvs. hvordan utfordringer blir forsøkt håndtert mellom ledernivåer (Cheung, 2011). Oversettelsesregler, reproduserende modus (kopiering), modifierende modus (adding og fratrekking) Radikalt modus (omvandling) (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ble Kvalitetsplanen mottatt fra personalgruppa? - Hva har vært mest utfordrende som leder i denne prosessen? - Hvordan har du som leder møtt disse utfordringene? - Hva har vært spesielt positivt i denne prosessen? - Måtte dere gjøre noen lokale tilpasninger for å kunne ta i bruk Kvalitetsplanen i deres barnehage? - Hvordan gikk du frem som leder for å gjøre disse tilpasningene? - Hvordan begrunner du at dere valgte å gjøre de lokale tilpasningene som dere gjorde? - Hva har vært mest utfordrende for deg som leder i denne prosessen? - Hvordan har du møtt disse lederutfordringene? - Hvordan begrunner du dine valg?
3) Hvordan iverksettes endring	LEDERPERSPEKTIVER PÅ BRUK AV EVALUERINGSKJEMA NPM (Christensen m.fl., 2015) Translatørkompetanse, translatør, oversetteren, dyder for oversettelse. (Røvik, 2007, 2016; Røvik m.fl., 2014)	Verktøy for kvalitetsutvikling (muligheter, utfordringer og relevans) <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe som har vært spesielt positivt i denne prosessen? - Implikasjoner: - Har KP innvirkning på den daglige virksomhet i barnehagen? - Hvis ja, på hvilken måte? - Hvilken funksjon tenker du at en slik Kvalitetsplan kan ha? Hva tenker du om Kvalitetsplanen slik den foreligger i dag?	

Problemstilling	Underordnet forsknings-spørsmål	Stikkord og teoretiske innfallsvinkler	Spørsmål til informant
	<p>gjennom bruk av ledelsesverktøy og strategier i barnehagen?</p>	<p>Elementer fra verdsettende ledelse, gjøre andre god, fokusere på det en vil ha, fylle energilagre (Skrøvset, 2017) og evalueringsverktøy fra dette perspektivet, IGP og Ringstabekk-krysset</p> <p>Kompetanseutvikling i personalet, team-læring (Senge, 1999, 2006),</p> <p>Endringsledelse (Ertevåg & Roland, 2013)</p>	<p>Muligheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bakerst i Kvalitetsplanen er det evalueringsskjema, blir dette brukt i din barnehage? - Hvis ja, hvordan blir dette evalueringsskjema brukt i din barnehage? - Hvilke muligheter gir det deg (som leder) og din barnehage å ha et slikt skjema å forholde dere til? <p>Utfordringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du (som leder) noen utfordringer ved å bruke et slikt skjema? - Hvordan har du som leder håndtert disse utfordringene? - Hvordan begrunner du at du valgte å håndtere utfordringene som du gjorde? <p>Relevans:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fanger det opp det du tenker er viktig? - Hva fanger det eventuelt ikke opp? - Hvordan fungerer evalueringsskjemaet? - Brukes andre verktøy/strategier som i større grad fyller behovet dere har? <p>Strategier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke lederstrategier har dere brukt? - Hva handlet disse strategiene om? - Hva fanget de ikke opp i lys av det kommunale utviklingsarbeidet?

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til informanter

**UNIVERSITETET
I TROMSØ UiT**



Til ledere på ulike nivå i barnehagesektoren i Tromsø kommune.

INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT

Mitt navn er Inger Lise Johannessen og er tilsatt i ei stipendiatstilling ved Universitetet i Tromsø. Jeg skal skrive en doktoravhandling der tema for problemstilling er: **“Å utøve barnehageledelse i endringsprosesser”**.

Målet for dette doktorgradsprosjekt er å få en helhetlig kunnskap om hva lederne gjør i relasjon til sine medarbeidere innenfor gjeldende rammer. Jeg ønsker å se på hvilke erfaringer lederne på ulike nivå i barnehagesektoren har med å lede i endringsprosesser, og med å implementere nye reformer og nasjonale føringer i sine organisasjoner. Overordnet forskningsspørsmål er: **Hvordan forholder ledere på ulike nivåer seg til nye reformideer?**

I denne forbindelsen ønsker jeg å intervju barnehageledere på ulike nivå i Tromsø kommune. Metoden jeg ønsker å anvende er én-til-én intervju og fokusgrupper. Jeg ser for meg ulike fokusgrupper bestående av informanter som er tilsatt som enhetsledere, fagledere og pedagogiske ledere i hver sine grupper. Det er ønskelig at de ulike fokusgruppene har mulighet til å møtes til sammen 1-2 ganger over en periode på ett år, og cirka to timer pr. gang. Informantene vil ikke få noe etterarbeid etter gjennomføringen. Forventet oppstart på prosjektet vil være medio januar 2014.

For å få et best mulig empirisk materiale å arbeide med vil båndopptaker bli benyttet under intervjuene. All informasjon jeg får tilgang til vil bli anonymisert i den ferdige doktoravhandlingen, og kan dermed ikke spores tilbake til en bestemt informant. Datamaterialet vil bli makulert ved prosjektslutt 31.01.2018. Prosjektet er godkjent hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og vil gjennomføres i henhold til deres retningslinjer. Deltagelse på prosjektet er frivillig. Informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet og innsamlet data vil da bli slettet.

Jeg håper De/Dere vil synes det vil være spennende å delta på dette prosjektet da sluttproduktet vil være av interesse for mange ulike instanser i samfunnet. Dette prosjektet vil forhåpentligvis være et viktig bidrag i forskningsøyemed fordi det ikke finnes spesielt mye forskning om barnehageledelse generelt verken nasjonalt eller internasjonalt.

Ta kontakt med meg om De/Dere har ytterligere spørsmål om prosjektet, min veileder Øystein Lund kan også nås på telefonnummer: x eller pr. mail: x.

Med vennlig hilsen

Inger lise Johannessen,

Mobil: x

Kontor: x

Mail: x

Jeg deltar frivillig på prosjektet:

Sted/Dato/Navn

Vedlegg 6: Godkjenningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovedkontor: Lungegt. 29
A-0670, Tromsø
Norge
Tel: +47 90 58 21 17
faks: +47 90 58 06 50
nsd@nsd.no
nsd.no
Orgnr: 905 361 889

Inger Lise Johannessen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellemveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 07.06.2013

Vår ref: 34633/3/LT

Dinns dato:

Dinns ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.05.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34635 *Barnohagevidde i omstilling*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Inger Lise Johannessen*

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

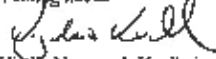
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i underskjekket, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helsepersonelloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. Endingsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/oppbeholdt/aksjonsplan.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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysningene.

Vennlig hilsen


Vigdis Nannestad Kvalheim


Lia Teneid

Lia Teneid tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektfrurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34635

Det gis skriftlig informasjon og samtykke for deltakelse er ensbetydende med aktiv deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet godt utformet, men forutsetter at følgende endres/tilføyes;

- det må gå frem at prosjektslutt er januar 2018

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes [personvernombudet@nsd.uib](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) før det tas kontakt med utvalget (merk eposten med prosjektnummer).

Prosjektet skal avsluttes 31.01.2018 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 7: Mail korrespondanse med NSD vedrørende utsettelse av prosjektslutt

Fra: Anne-Mette Somby [<mailto:Anne-Mette.Somby@nsd.no>]

Sendt: fredag 26. januar 2018 12:24

Til: Inger Lise Johannessen <inger.l.johannessen@uit.no>

Emne: Prosjektnr: 34635. Barnehageledelse i endring

Viser til din e-post om ønske om forlengelse av prosjektet. Du skriver at du vil beholde datamaterialet til 2025. Dersom du skal behandle data som ikke er anonymisert, det vil si at man kan gjenkjenne deltakerne i datamaterialet opplysninger som navn/koblingsnøkkel eller sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn, er hovedregel at du må få samtykke fra de som deltok. Kan du informere dem om at prosjektperioden forlenges til 2025? Opprinnelig var prosjektslutt 2018.

Ber om tilbakemelding på om du kan informere og få samtykke til at personopplysninger lagres til 2025. Alternativt kan du beholde anonyme opplysninger til 2025.

Vennlig hilsen

Anne-Mette Somby

Spesialrådgiver-special adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 24 10

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
Telefon: 55 58 21 17 (tast 1) Epost: personvernombudet@nsd.no

