



UiT Norges arktiske universitet

**LEDERSKAP OG UTVIKLINGSARBEID I BARNEHAGEN.
PRESENTASJON I SEKS AKTER**

Utarbeidet i samband med ReKomp prosjektet «IBID ledelse» – revidert og utvidet utgave

Torbjørn Isaksen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

UiT Norges arktiske universitet

Våren 2026

Septentrio Educational (1), 2026

DOI: <https://doi.org/10.7557/8.8866>

Dette verket er lisensiert under en [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	iii
FØRSTE AKT: OM LEDERSKAP	1
1.1 Hva er lederskap?	1
1.2 «Styring» og «ledelse» – to sider ved lederskap.....	2
1.3 Hva er «struktur»?.....	5
1.4 Samhandling leder-medarbeider – frivillighet og juridisk forpliktelse.....	6
ANDRE AKT: NÅR VANNET STIGER – OPPGAVETRENGSEL OG AVLASTNING	9
2.1 Hva består utfordringen i?.....	9
2.2 Eisenhower matrisen – et prioriteringsverktøy for barnehageledere?.....	10
2.3 «Gjøre nå»: Viktige lederoppgaver som ikke kan utsettes.....	10
2.4 «Utsette»: Viktige lederoppgaver som kan utføres senere.....	13
2.5 «Delegere»: Mindre viktige ledelsesoppgaver som kan settes ut til andre	14
2.6 «Avslå»: Mindre viktige oppgaver som ikke utføres.....	15
2.7 Kan vi konkludere?.....	15
TREDJE AKT: KOMMUNIKASJON I BARNEHAGENS LEDELSE	16
3.1 Innledning: Tre sider ved kommunikasjon	16
3.2 Kommunikasjon som formidling av budskap	16
3.3 Å forstå budskapet – kommunikasjon som meningsdannelse	17
3.4 Relasjon og kontekst i kommunikasjon.....	19
3.5 Samtaletyper som ledere må forholde seg til	21
3.6 Noen generelle kommunikasjonsprinsipper for ledere og medarbeidere.....	26
FJERDE AKT: Å LAGE MÅLSETTINGER FOR BARNEHAGENS UTVIKLINGSARBEID	27
4.1 Innledning.....	27
4.2 Planlegging med utgangspunkt i ønskete resultater	28
4.3 Planlegging med utgangspunkt i faktisk kapasitet – kanskje et alternativ?.....	30
FEMTE AKT: UTVALGTE METODER I BARNEHAGENS UTVIKLINGSARBEID	32
5.1 Innledning.....	32
5.2 Utviklingsprosesser og læringsprosesser – en gjensidig og nødvendig kobling.....	33
5.3 Utviklingsarbeid og ulike sider ved kvalitetsbegrepet.....	34
5.4 Barnehageutviklingens «to stemmer».....	38
5.5 Opplysninger og vurderinger fra barnehagens egne ansatte	38
5.6 Opplysninger og vurderinger fra andre enn barnehagens ansatte	43

5.7 Metoder som er spesifikt basert på dialogiske prinsipper.....	45
5.8 Inkludering og deling gjennom I-G-P prinsippet.....	48
5.9 Noen praktiske hensyn i ledelse av utviklingsarbeid.....	49
SJETTE AKT: ENDRING AV PRAKSIS GJENNOM «STYRING» OG «LEDELSE»	53
6.1 Hva består en praksis av?.....	53
6.2 «Styring» og «ledelse» – tilnærming til forbedring av praksis?	55
AVSLUTTENDE MERKNAD	58
REFERANSER.....	59

TABELLER OG FIGURER

Figur 1: Varierende grad av strukturering.....	6
Figur 2: Kommunikasjonsprosessen som formidling	17
Figur 3: Kommunikasjon i lys av det metakommunikative	20
Figur 4: Hovedtrekk ved planlegging ut fra faktisk kapasitet.....	31
Figur 5: Kobling mellom lærings- og utviklingsprosesser.....	33
Figur 6: Totalkvalitetens hoveddeler	37
Figur 7: Sosial struktur i en responsgruppe	40
Figur 8: Sosial struktur på en utforskningsgruppe	45
Figur 9: Utvikling av praksis gjennom «styring» og «ledelse»	57
 Tabell 1: «Eisenhower matrisen».....	 10
Tabell 2: Hvem krever oppgavene prioritert?	12
Tabell 3: I hvilken grad (fra 1 til 5) kan daglige ledere prioritere fritt?.....	12
Tabell 4: Hvem delegerer daglige ledere oppgaver til?	15
Tabell 5: Hvor godt klarer daglige ledere å ta «upopulære» beslutninger?	24

FORORD

I samband med de såkalte «ReKomp» satsingene ble det opprettet et treårig prosjekt mellom femten ideelle barnehager, organisert i nettverksorganisasjonen IBID-SA, og fagpersoner ved UiT-Norges arktiske universitet. Prosjektperioden, fra og med høstsemesteret 2023 til og med våren 2026, ble delt i tre ettårige faser. I første fase deltok de daglige lederne, i andre fase pedagogiske ledere og barnehagelærere og i tredje fase deltok personalgruppene fra de deltakende barnehagene. Prosjektets formål har vært å støtte barnehagenes utviklingsarbeid gjennom fokus på utvalgte utfordringer knyttet til lederskap.

Denne tekstsamlingen er en omarbeidet og utvidet versjon av publikasjonen «Fem innlegg om ledelse og utviklingsarbeid i barnehagen» fra våren 2025. Denne versjonen erstatter dermed publikasjonen fra 2025, og bygger på de forelesningene som Torbjørn Isaksen, førstelektor i organisasjon og ledelse ved ILP/UiT, ble oppfordret til å holde i løpet av prosjektperioden. Hensikten med å utgi forelesningene skriftlig, var at alle deltakere i det treårige prosjektet skulle få tilgang til disse organisasjons- og ledelsesfaglige presentasjonene.

Som en del av prosjektet har det også blitt arbeidet med en statistisk undersøkelse utført av Helge Habbestad, Torbjørn Isaksen og Linda Wilhelmsen ved ILP/UiT. Studien ble igangsatt for å kartlegge barnehagenes kapasitet, oppgaveprofil og lederes handlingsrom i en periode der norske barnehager må forholde seg til personalmangel og relativt høye forventninger til kvalitet og tjenestetilbud. Studien vil bli gjort tilgjengelig for publisering senere. I denne tekstsamlingen vil det likevel bli referert til noen utvalgte funn som også ble presentert for de deltakende barnehagene under prosjektets samlinger.

Tekstsamlingen er tilegnet Betty Steinsvik – mangeårig kollega og tidligere leder av barnehagelærerutdanningen ved HiTø og UiT. Takk for samtaler og inspirasjonen!

Torbjørn Isaksen

ILP – UiT Norges arktiske universitet. Høsten 2026

.

FØRSTE AKT: OM LEDERSKAP

1.1 Hva er lederskap?

Termen «ledelse» brukes på mange måter. Grunnen til dette er ikke nødvendigvis uenighet blant forskere og fagbokforfattere. Årsaken har ofte sammenheng med at definisjonene er rettet mot ulike deler av det fenomenet som skal studeres – eller at det finnes flere faglige og metodiske innfallsvinkler til feltet. I denne teksten vil begrepet «lederskap» nyttes om det å lede andre mennesker i en formell organisasjon.

Hvordan vi forstår lederskap har ofte sammenheng med hva vi oppfatter at en organisasjon er. Kjernen i de fleste definisjoner vektlegger ofte, men ikke nødvendigvis alltid, noe vi kan beskrive slik: *En formell organisasjon er en avgrenset gruppe av mennesker, formelt etablert for å løse bestemte mål og utføre bestemte oppgaver, på vegne av organisasjonens eiere, oppdragsgivere og brukere.* Larsen og Slåtten (2014, s. 220) har en definisjon som ligger nært opp til den som er brukt her: «En organisasjon er et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål». Man kan naturligvis utvide definisjonen ved å etablere supplerende eller alternative kriterier som viser andre sider ved organisasjoner enn det instrumentelle grunnlaget slik det er beskrevet over.

Hvis vi likevel velger å definere en formell organisasjon slik, kan vi si at lederskap går ut på: *Å ha formelt ansvar for å få gjennomført organisasjonens oppgaver og mål på vegne av organisasjonens eiere, oppdragsgivere og brukere gjennom innsatsen til medarbeiderne.*

Også dette er en instrumentell forståelse i den forstand at «lederskap» først og fremst settes i sammenheng med måloppnåelse. Lederskap som fenomen har selvsagt andre sider enn de rent instrumentelle – for eksempel at ledere ofte fungerer som moralsk overhode i situasjoner uten direkte tilknytning til løsning av mål. Man kan også betrakte det å være leder som en anledning til individuell selvrealisering eller som bekreftelse på sosial posisjon i samfunnet. Men i moderne og formelle organisasjoner vil det å utføre oppgaver og nå mål være hovedgrunnen til at man etablerer systemer med ledere som gis ansvar for å få disse tingene gjort. Sagt på en annen måte er dette lederskapets «konstituerende prinsipp».

Ut fra dette vil det være rimelig å anta følgende: Hvis lederskap skal fungere, må det være en samhandling mellom den som har formell posisjon som leder og de som har formell posisjon som medarbeidere. Hällstén og Tengblad (2006, s. 10) kaller samhandlingen, betraktet fra medarbeiderens side, for «medarbeiderskap» – og definerer begrepet slik: «... hur medarbetare hanterar relationen till sin arbetsgivare och till det egna arbetet». Det bør presiseres at medarbeiderskap ikke bare handler om et absolutt skille mellom «overordnede» og «underordnede». En leder på et nivå i organisasjonen vil nødvendigvis også være medarbeider i forhold til en leder på høyere nivå i organisasjonen.

Dersom denne samhandlingen ikke finner sted, vil vi kunne si at lederskap ikke fungerer fullt ut. Det å lede innebærer aktive handlinger – lederhandlinger. Det er altså ikke tilstrekkelig å ha en sjefsposisjon alene. Lederskap er noe som utøves – og i denne utøvelsen må det være et samspill med- og en respons fra de som skal ledes. Spørsmålet da er hvordan samhandlingen fungerer. Det finnes flere svar på dette, men et mulig inntak kan være å se på lederes rolleutforming og oppgaver slik det fremstilles i forskjellen mellom det å drive «styring» og/eller «ledelse».

1.2 «Styring» og «ledelse» – to sider ved lederskap

Sørhaug (2010) argumenterer for at utøvelsen av lederskap kan beskrives som en kombinasjon av «ledelse» og «styring». Det samme skillet er tidligere omtalt i en antologi redigert av Halldor Byrkjeflot (1997) med tittelen «fra styring til ledelse». Disse begrepene er først og fremst laget for analyse av lederskap – ikke som «oppskrifter» på ideelle lederhandlinger. Men begrepene kan tjene som refleksjonsverktøy når den enkelte leder skal vurdere egne muligheter og begrensinger. Merk også at beskrivelsen av «styring» og «ledelse» som presenteres her er noe videreutviklet i forhold til Sørhaugs originale tekst. Selznicks (1957) skille mellom «leadership» og «management», samt Bass (1985) og hans beskrivelse av «transaksjonsledelse» og «transformasjonsledelse» vært en inspirasjon. Forhåpentligvis har dette grepet ikke misrepresentert poenget som Sørhaug argumenterer for i sin tekst.

Styring refererer til lederens rett til å bestemme oppgavene det skal arbeides med, sette tidsfrister, velge arbeidsmåter samt kontrollere resultat og ressursbruk. Dette innebærer bruk av:

- *Strukturerende rammer* som planer, regler, prosedyrer og standardiserte kriterier.
- *Retten til å beordre* medarbeiderne samt treffe beslutninger for organisasjonen.
- *Kontroll av- og tilsyn* med arbeidsprosess og resultat – hvis nødvendig.
- *Formalisering* gjennom skriftlighet, dokumenterbarhet, kontrakter og formelle vedtak som gjør det mulig å få innsyn i hva som har blitt besluttet og hvordan beslutningen ble fattet.

«Styring» som lederskapsform har også betydning for hvor strengt organisasjonsstrukturen i barnehagen skal praktiseres. Det formelle forholdet mellom leder-medarbeider preges av at lederen sees på som «overordnet» og medarbeideren regnes som «underordnet». Dette betyr ikke at relasjonen mellom dem skal innebære medarbeidernes underkastelse, men snarere at det er formelle forskjeller i posisjon, oppgaver, plikter og rettigheter.

«Styring» forutsetter dermed at organisasjonen har en struktur med relativt klare kommandolinjer og fullmakter som setter rammer for det som ledere på ulike nivåer i organisasjonen kan bestemme. Det sier altså noe om ledernes handlingsrom og hva de har myndighet til. Motsvarende betyr dette at handlingsrommet for medarbeiderne er avgrenset til det organisasjonens ordninger og lederes beslutninger åpner for.

I tidligere tider var lederskap i stor grad preget av det vi her kaller «styring». I moderne arbeidsliv er dette på ingen måte irrelevant eller utdatert ettersom ansvar for oppgaveløsning og måloppnåelse forutsetter at man har ledere med rett til å treffe lovlige og sosialt aksepterte beslutninger når det er nødvendig. Men ved inngangen til 1960 årene ble «styring» som lederskapsform supplert med andre tilnærminger for å kunne imøtekomme arbeidstakere som ønsket egenutvikling og mer interessante utfordringer i jobben (se for eksempel McGregor 1960). Innholdet i slike tilnærminger har Sørhaug (2010) valgt å betegne som «ledelse».

Ledelse innebærer at lederen prøver å utvikle en forståelse for organisasjonens formål eller visjon hos medarbeiderne i stedet for å bare vise til offisielle målformuleringer. I «ledelse» prøver man å legge til rette for personalets motivasjon samt styrke lærings- og utviklingsviljen. Dette handler i stor grad om at lederen skal være et forbilde og fungere som den viktigste representanten for organisasjonens kultur og verdier. I stedet for å kontrollere medarbeidernes jobbutførelse, vektlegges heller tilrettelegging for- og koordinering av arbeidet uten mye detaljstyring. Tildeling av nye og interessante oppgaver til medarbeidere regnes som et virkemiddel for å utvide deres yrkeserfaring og evnen til å arbeide selvstendig. Hensikten er altså å oppmuntre til at medarbeiderne skal bli kompetente og «selvledende».

Å legge til rette for lærings- og utviklingsprosesser i organisasjonen spiller en annerledes rolle her enn i lederskapsformen kalt «styring». Personalopplæring i form av instruksjon er ikke bare regnet som et nødvendig virkemiddel for at medarbeiderne skal kunne utføre de praktiske sidene ved eget arbeid (som er typisk i «styring») – men også at medarbeiderne skal være i stand til å bidra aktivt i organisasjonens utvikling med sine erfaringer og innspill. I barnehagesektoren har dette blitt formalisert gjennom nasjonale rammeplaner med krav om å være «lærende organisasjoner». Det vil si at læring på individuelle og organisatoriske nivåer skal danne kunnskapsgrunnlag for kvalitetsforbedring og utvikling av profesjonell praksis. Bruk av kompetanseutviklende metoder som veiledning og oppfølging av medarbeidernes kompetansebruk er dermed viktige verktøy i dette.

Prinsippene i «ledelse» åpner for bruk av dialog i kommunikasjonen. Enkelt sagt betyr det at begge parter i samtalen skal ta ansvar for å finne ut av de utfordringene man snakker om – uten at samtalen blir en verbal duell som bare en av partene skal vinne eller dominere. Forholdet mellom leder-medarbeider preges av at lederen tilrettelegger for- og støtter medarbeidernes arbeid, som på sin side både er moralsk og formelt forpliktet til å delta i samhandlingen med andre medarbeidere og sin leder. Åpning for frivillighet og initiativer fra medarbeidernes side er større. Dette betyr at organiseringen bør være fleksibel nok til å muliggjøre samhandling på tvers i organisasjonen – for eksempel ved at medarbeidere i ulike avdelinger kan utvikle noe sammen uten at organisasjonsstrukturen blir et hinder. På denne

måten regnes ivaretagelse av medarbeidernes jobbtilfredsstillelse og kompetanseutvikling å være gunstig for organisasjonen over tid.

I praktiseringen av moderne lederskap vil man nok ofte se at både «ledelse» og «styring» brukes. Noe forenklet kan man si at de utfyller hverandre ved at «ledelse» handler om å finne retning og mening med organisasjonens arbeid – samtidig som «styring» setter strukturelle rammer for den orden og disiplin som skal muliggjøre retningen (Sørhaug 2010). Men måten disse to arbeidsformene er kombinert på avhenger av hva slags situasjon man befinner seg i, hvor kompetente og modne medarbeiderne er, samt hvilke oppgaver eller utfordringer som skal løses.

1.3 Hva er «struktur»?

Ut fra det som er sagt hittil er det på sin plass å se nærmere på hva vi mer spesifikt legger i begrepet «struktur» fordi strukturer og formell organisering utgjør sentrale virkemidler for alle ledere. Spørsmålet da er om «struktur» er det samme som «organisering»?

Begrepet «organisering» betyr at man etablerer rammer for alt som skal gjøres slik at man får systematikk i arbeidet med å oppfylle det mandat og de mål organisasjonen er pålagt å arbeide etter. I organisasjons- og ledelsesfagene sier man ofte at organiseringen skal være formelt oppbygd på en måte som gir en synlig, forståelig og systematisk struktur. Men merk at organisering også kan ha uformelle strukturer i den forstand at man har vaner i kulturen for å gjøre tingene på en bestemt måte der lite eller ingenting er formelt vedtatt eller nedskrevet. Men i organisasjonsfagene har man et særlig ansvar for studiet av organisering som er nedfelt i formelle strukturer. Disse strukturene kjennetegnes ved at de: 1) Er formelt vedtatt og gjort kjent for alle i- og utenfor organisasjonen – bl.a. gjennom bruk av skriftlighet, publisering og arkivering, 2) representerer faste prinsipper som gir stabilitet og forutsigbarhet og 3) avlaster ledere som ikke trenger å gi beskjeder om absolutt alle mulige ting fordi mye er allerede fastlagt i strukturene.

Organisasjoner kan ha varierende grad av formalisering. Vi kan i hovedsak skille mellom «sterkt strukturerte» organisasjoner med mange oppgaver som har høy grad av formalisering, og «svakt strukturerte» organisasjoner med mindre formalisering.

I det siste tilfellet vil koordinering foregå gjennom organisasjonsdeltakernes tilpasning til hverandre og de arbeidsvaner man finner i kulturen (dette ordner vi oss imellom ...). Jfr. figur 1.

Figur 1: Varierende grad av strukturering



La oss ta noen praktiske eksempler: Noen strukturer må være «formalisert» i den forstand at de må være nedskrevet, offisielt vedtatt og mulig å gjenfinne i arkiver. Dette kan for eksempel være:

- Stillingsbeskrivelser og organisasjonskart for arbeidsfordeling og autoritetshierarki.
- Budsjetter for planlagt pengebruk (og dermed hva man skal bruke ressurser og tid på).
- Planer og strategidokumenter som viser hvilke oppgaver og mål man skal prioritere.
- Beskrivelser for utførelse av bestemte oppgaver (f.eks. brannvern, HMS, hygiene o.l.).
- Regler for personalbehandling og annen saksbehandling.
- Prinsipper for møteavvikling, daglig samhandling, språkbruk eller pedagogisk praksis.

1.4 Samhandling leder-medarbeider – frivillighet og juridisk forpliktelse

En av forutsetningene for utøvelse av lederskap er at personalet er villig til å delta i samhandlingen med hverandre og med sin leder. Sett fra den enkelte medarbeiders side handler dette blant annet om hva som motiverer til innsats på arbeidsplassen.

Motivasjonsteori er et eget tema i litteraturen om organisasjon og ledelse, og her fokuseres det på de forhold som stimulerer medarbeiderne til best mulig innsats. Motivasjonsteorien skiller da mellom såkalt «ytre motivering» der bruk av belønninger, gjerne av materiell art,

står sentralt – og «indre motivering» med styrking av organisasjonsdeltakernes vilje til læring, selvutvikling og mestringsglede. En sentral utfordring i dette er at motivasjon ikke bare blir redusert til et spørsmål om hva det enkelte individ ønsker for sin egen del, men også hva man klarer å få til sammen med andre slik at det er mulig å oppnå gunstige resultater på organisasjonsnivå. Dette poenget står sentralt i Peter Senges (1990) idé om «den lærende organisasjon».

Det bør legges til at indre motivering gjennom «ledelse» er ikke alltid nok. Noen ganger må medarbeidere utfordres gjennom en viss grad av «styring» for å påta seg oppgaver de i utgangspunktet ikke vil- eller føler seg kompetent til å gå i gang med. Dette er for øvrig et tema i konseptet «situasjonsbestemt ledelse» hvor ledere bruker kombinasjoner av «støttende» og «styrende» virkemidler for å stimulere medarbeideres dyktighet og villighet til å løse en bestemt oppgave som medarbeideren enten ikke behersker godt nok – eller ikke har hatt erfaring med tidligere (jfr. Glasø & Thompson (2024)).

Men jobbutførelse og samhandlingen mellom leder og medarbeider handler også om formell forpliktelse som har juridiske konsekvenser hvis den brytes. Lederes rett til å utøve styring ved å stille krav til medarbeiderne er blant annet regulert gjennom spillereglene som er etablert i norsk arbeidsliv. Sentralt her er arbeidsmiljøloven som er grunnet på de såkalte «LO-NAF¹ studiene» fra 1950/60 årene – ledet av Einar Thorsrud og Fred Emery (1969). Denne forskningen åpnet for konkrete endringer i arbeidslivet som medvirkning, fleksibilitet og i noen grad også tilpasning av jobben til medarbeidernes behov. Funnene ble i tillegg startpunktet for den «sosiotekniske skolen» i organisasjonsteorien. Prinsippene fikk stor innflytelse på skandinavisk arbeidsliv generelt og norsk arbeidsliv spesielt (jfr. Werring & Langseth 1996). Et av disse prinsippene er at organisasjonens ledelse må sørge for en balanse mellom medarbeiderne interesser og organisasjonens interesser. Når medarbeidere tiltrer i ny stilling er det dermed viktig at de innledende samtalene under

¹ LO står for «landsorganisasjonen» og er en av hovedsammenslutningene for norske fagforeninger. NAF sto i sin tid for «norsk arbeidsgiverforening», men opererer i dag under navnet NHO (næringslivets hovedorganisasjon).

ansettelsesprosessen tar opp hvilke plikter og rettigheter som gjelder både for arbeidsgiver og arbeidstaker.

Men hva pleier å gå galt når medarbeidere ikke oppfyller sin del av medarbeiderskapet? Hva skjer når medarbeideratferden er «destruktiv»? I følge Sackett og DeVore (2001) betyr det at ansatte går imot organisasjonens lovlige og rettmessige interesser ved at de kan gjøre seg skyldig i tyveri, hæverk, bruk av desinformasjon, sløsing med tid og ressurser (som for eksempel skulk), risikofylt atferd som kan ramme andre, manglende eller dårlig arbeidsutførelse, misbruk av rusmidler eller uakseptable verbale og fysiske handlinger. Det er viktig å presisere at fokus legges på det medarbeideren faktisk har gjort – ikke nødvendigvis hva vedkommende hadde tenkt eller ment. Det er altså mulig å ha foretatt seg noe destruktivt, slik begrepet forstås her, uten at vedkommende egentlig hadde til hensikt å gjøre noe til skade for organisasjonen.

Det er avgjørende at uheldige forhold fra medarbeidernes side blir tatt opp i egnete samtaler der de uheldige forholdene drøftes og hvor man søker en løsning på problemene. Referat av samtalene må signeres av begge parter som dokumentasjon på hva som ble drøftet – eventuelt med justering av referatet dersom en av partene mener at ikke alle relevante forhold ble tatt med. Til slutt kan en vanskelig personalsak ende med oppsigelse av medarbeideren. Dette regnes som siste utveg ettersom organisasjonenes ledere er forpliktet til å finne en løsning – vel å merke dersom praktiske og formelle forhold tillater det og den angjeldende medarbeideren er enig. Men også ledere kan svikte sitt ansvar ved «destruktiv lederatferd». Kirkhaug (2019, s. 56) gir eksempler på dette gjennom sin liste over syv «synder»:

- 1 Uærlighet ved å opptre falskt i atferd og tale.
- 2 Manipulasjon for å oppnå- eller unngå noe som andre i organisasjonen er uvitende om.
- 3 Illojalitet i forhold til sine lederplikter, medarbeidere og eierne av organisasjonen.
- 4 Hevn – for eksempel når noen medarbeidere har ytret seg kritisk.
- 5 Inkonsistens i lederskapet slik at det er vanskelig å vite hva slags praksis som skal gjelde.
- 6 Forskjellbehandling av medarbeidere. Noen er «favoritter» – andre blir ignorert.
- 7 Feighet ved å ikke ta opp ubehagelige eller vanskelige saker.

For den enkelte arbeidstaker kan det oppleves vanskelig å få gjort noe med lederes destruktive atferd. I slike tilfeller kan en mulighet være å sende en bekymringsmelding til den som er overordnet lederen med destruktiv atferd eller til personalavdeling. Er saken av mer alvorlig karakter kan melding sendes til Arbeidstilsynet eventuelt politiet dersom lovbrudd kan ha forekommet. Fagforening og advokater med arbeidsrett som spesialfelt er viktige og nødvendige støttespillere som kan gi råd i slike saker.

ANDRE AKT: NÅR VANNET STIGER – OPPGAVETRENGSEL OG AVLASTNING

2.1 Hva består utfordringen i?

Et vanlig problem for alle ledere er stor pågang av oppgaver – ofte i situasjoner der beslutninger må treffes under tidsnød. Vi kan kalle dette for «oppgavetrengsel»². Akkurat dette er særlig presserende for barnehageledere som må utsette egne oppgaver for å utføre direkte arbeid med barna. Årsaken til denne situasjonen har blant annet sammenheng med personalmangel som en følge av endringer i arbeidsmarkedet etter Covid-19 pandemien. Men kanskje har negativ offentlig oppmerksomhet rundt pedagogiske yrker også hatt betydning?

For barnehagenes del har dette vist seg gjennom en akutt mangel på assistenter, fagarbeidere og pedagoger. Resultatet er at daglige ledere kommer i et krysspress mellom hensynet til medarbeidernes arbeidssituasjon, foreldrenes behov for barnehagens tjenester og myndighetenes krav til pedagogisk innhold og kvalitet. Skal man stenge avdelinger fordi barnehagen har færre medarbeidere tilgjengelig enn bemanningsnormen tilsier – eller prøve å fortsette driften selv om man bryter med normen? Denne situasjonen har ikke bare konsekvenser for arbeidet med barna, men påvirker også muligheten til å drive forbedrings- og utviklingsarbeid, samt muligheten til forsvarlig håndtering av de mange daglige krav som stilles til barnehagene. Det er åpenbart at disse problemene ikke bare lar seg løse av eiere og

² En takk til Bjarne Stenersen, daglig leder av IBID-SA og oppdragsgiver for prosjektet, for å ha presentert dette nyttige begrepet for oss.

daglige ledere alene. Det har vært gjort offentlig satsing på å styrke rekrutteringen til yrket som skolelærer – og kanskje utvides rekrutteringsstøtten til barnehagelærere også. Men spørsmålet er hva den enkelte daglige leder kan gjøre med sin oppgavetrengsel inntil situasjonen blir bedre? Noen rask og enkel utvei finnes neppe. Men kanskje kan den såkalte «Eisenhower matrisen» være et hjelpemiddel i vurderingen av mulighetene som den enkelte leder har når oppgaver presser på og når harde prioriteringer ikke er til å unngå.

2.2. Eisenhower matrisen – et prioriteringsverktøy for barnehageledere?

I sin undersøkelse av hva som kjennetegnet effektive ledere som evnet å få unnagjort mange oppgaver under tidspress, utviklet Covey (2004) et skjema sin viste hvilke valgmuligheter de studerte lederne selv mente å ha når oppgavepresset ble stort. Covey kalte skjemaet «Eisenhower matrisen» fordi den amerikanske generalen og presidenten Dwight D. Eisenhower utgjorde det klareste eksempelet på en leder som utførte sine prioriteringer i henhold til de fire valgmulighetene som Covey fant i sin studie:

Tabell 1: «Eisenhower matrisen»

	OPPGAVER SOM HASTER	OPPGAVER SOM KAN UTSETTES
VIKTIGE OPPGAVER	<u>1 Gjøre nå</u> : Oppgaver som lederen <i>må</i> utføre selv. I Coveys originaltekst kalt «do».	<u>2 Utsette</u> : Oppgaver som lederen planlegger å få <i>utført senere</i> . I Coveys originaltekst kalt «plan».
MINDRE VIKTIGE OPPGAVER	<u>3 Delegere</u> : Sette ut oppgaver til andre. I Coveys originaltekst kalt «delegate».	<u>4 Avslå</u> : <i>Ikke utføre oppgaven</i> i det hele tatt. I Coveys originaltekst kalt «eliminate».

2.3 «Gjøre nå»: Viktige lederoppgaver som ikke kan utsettes

«Eisenhower matrisens» celle nummer 1, merket «gjøre nå», viser til de oppgaver som er såpass viktige at lederen er nødt til å gjøre jobben selv uten utsettelse. Det er flere instanser som kan stille krav om innhold i- og/eller forbedring av barnehagens praksis med lek, læring og omsorg: Offentlige myndigheter, barnas foreldre, barnehagens personale eller andre samfunnsinteresser. La oss ta noen eksempler:

Offentlige myndigheter kan utstede pålegg med basis i barnehagelov, rammeplan (som er å betrakte som en forskrift etter loven) eller statlige og kommunale planer som gir retning for det man ønsker at barnehagene skal arbeide med. Disse styringssignalene kan ikke ignoreres helt uten videre fordi de er forankret i myndighetenes politiske vedtak. Barnehagene har metodefrihet i valget av faglig tilnærming for å iverksette det myndighetene ønsker realisert, og det er nok rimelig å anta at det finnes en viss forståelse for at resultater kan ta noe tid. Likevel er de daglige lederne ofte nødt til å begynne arbeidet med å få gjennomført nye endringsforslag uten unødig opphold.

Forventninger og krav fra foreldre utgjør en sterk kilde til forbedringer i barnehagens tilbud og kvalitet – spesielt dersom foreldregruppen er samordnet og enig om hvilke forhold de ønsker forbedret. Foreldrenes preferanser er også noe som daglige ledere ikke bør ignorere fordi misnøye over tid kan føre til at barnehagen mister brukere. I slike tilfeller vil barnehager, både i offentlig og privat eie, kunne risikere sammenslåinger med andre barnehager eller også nedleggelse. I populasjonsøkologisk organisasjonsteori har man et begrep om «organisasjonsdød» som nettopp viser til at organisasjoner enten opphører å eksistere, eller opphører å eksistere i den formen de har hatt hittil, dersom de ikke klarer å tilpasse seg endrete krav fra- og rammebetingelser i sentrale deler av omgivelsene (se f.eks. Hannan & Freeman 1977).

Forventninger og krav fra andre instanser i barnehagens omgivelser. For eksempel kan interesseorganisasjoner eller media bidra til oppmerksomhet rundt saker som kreves løst. Dersom dette sammenfaller med krav og forventninger fra foreldregruppen vil både eiere og daglig leder måtte ta ansvar for å sette i gang tiltak umiddelbart. Utsettelse kan både føre til intern og offentlig kritikk – men dette avhenger av om saken er alvorlig og/eller fordrer rask handling. Som en del av prosjektet «IBID ledelse» ble det samlet inn statistiske data som sier noe om hvem som ønsket oppgaver prioritert. Spørreskjema ble sendt til daglige ledere i de fjorten barnehagene som deltok i prosjektet. Respondentene kunne krysse av for flere svar. Våre funn indikerer at interne og eksterne styringsorganer spiller en stor rolle i oppgaveprioriteringen. Men barnehagens personale og foreldregruppen også spiller en stor rolle i dette.

Tabell 2: Hvem krever oppgavene prioritert?

Svarkategori	Svar i prosent	Svar i hele tall
Barnehagens styre:	92,9%	13
Barnehagemyndighet	92,9%	13
Andre offentlige myndigheter	85,7%	12
Barnehagens ansatte	85,7%	12
Foreldre	78,6%	11
Samarbeidsutvalg	50%	7
Foreldreråd	21,4%	3

Vi stilte også spørsmålet om (på en skala fra 1 til 5) de daglige lederne kunne prioritere oppgavene sine fritt. De 14 lederne vi fikk svar fra oppga at de ikke hadde full kontroll med prioriteringene. Kun 7,1 % av de spurte oppga å kunne prioritere selv. Halvparten av utvalget kunne prioritere selv «i noen grad», men ingen oppga å være helt uten innflytelse over hva som skulle gis prioritet.

Tabell 3: I hvilken grad (fra 1 til 5) kan daglige ledere prioritere fritt?

Svarkategori	Gradering	Svar i prosent	Svar i hele tall
Kan prioritere selv i stor grad	1	7,1%	1
	2	35,7%	5
I noen grad	3	50%	7
	4	7,1%	1
Kan ikke prioritere selv	5	0%	0

2.4 «Utsette»: Viktige lederoppgaver som kan utføres senere

Noen oppgaver er viktig nok til at leder må gjøre den selv, men kan utsettes til et senere tidspunkt (jfr. Eisenhower matrisens celle 2). Dette handlingsvalget forutsetter at den enkelte leder tar stilling til hvilke oppgaver som kan utsettes og ikke minst hvor lenge en oppgave kan vente. Covey legger til grunn at utsettelse er noe som lar seg planlegge. Jacobsen og Thorsvik (2014, s. 211) tenker seg at håndtering av stor arbeidsbelastning blant annet kan planlegges gjennom tre tiltak:

1) Forutsi svingninger i arbeidsbelastningen. Dette betyr at lederen må se om det finnes perioder i arbeidsåret med lavere intensitet som gir rom for å kunne ta utsatte oppgaver. For eksempel er det velkjent at daglige ledere i barnehagene har en ekstra travel periode i tiden før sommerferien – blant annet fordi mange administrative plikter må være ferdigstilt før nytt barnehageår starter opp. Andre høyintensive perioder finnes også. Spørsmålet da er hvilke perioder er egnet til å ta oppgaver som må utsettes? Det to neste tiltakene henger sammen og er vanskelig å betrakte atskilt.

2) Etablere buffere innebærer å sette inn ekstra arbeidsressurser for å dempe presset i ekstra travle perioder. Barnehagenes bruk av såkalte «tilkallingsvikarer» er et eksempel på en buffer som reduserer arbeidspress i travle perioder. Tilkallingsvikarer kan både avlaste personalet og samtidig redusere behovet for at daglige ledere må utføre arbeid med barna ute på avdelingene til fortrengsel for egne lederoppgaver. Men dette alternativet forutsetter at man faktisk *har* tilgang til vikarer – og at eventuelle tilkallingsvikarer er kompetent nok til å arbeide selvstendig uten at barnehagens ledere og øvrige personale må bruke sin tid på tilsyn og opplæring.

3) Glatte ut topper i arbeidsbelastningen handler om å redusere intensiteten i de mest travle periodene. Dette kan både skje ved bruk av buffere som nevnt over, men også ved at man omorganiserer rekkefølgen på arbeidsoppgavene. I barnehagene er hovedoppgavene i arbeidsåret ofte plassert inn i et såkalt «årshjul» som viser hva som skal utføres til ulike tider. Slike årshjul er utarbeidet på basis av lang erfaring og det er liten tvil om at det finnes gode grunner bak organiseringen av barnehagens oppgaver. Men spørsmålet er om det virkelig er helt nødvendig å utføre oppgaver i den rekkefølgen som etablert praksis har fulgt

hittil? En del viktige oppgaver må sikkert beholde sin plassering i arbeidsåret – men gjelder det virkelig alle oppgaver? Poenget her er at det kan være interessant for ledere og personalgruppen å se nærmere på om det lar seg gjøre å flytte på enkelte oppgaver slik at de mest intensive sesongene blir mindre presset.

Om tiltakene som er nevnt over har en mulighet til å lykkes avhenger blant annet av om det lokale arbeidsmarkedet åpner for rekruttering av faste tilkallingsvikarer, fagarbeidere og pedagoger. Situasjonen for norske barnehager tilsier ikke det akkurat nå. Om reorganisering av oppgavefordelingen gjennom arbeidsåret gir tilstrekkelig avlastning er ikke kjent. Men et generelt inntrykk blant aktører i barnehagesektoren er at ledere ofte «trår til» ved å utføre nødvendige oppgaver selv på egen fritid. Vår statistiske undersøkelse har dessverre ikke data som kan si mer om barnehagelederes mulighet til å flytte nødvendige oppgaver til mindre travle perioder. Men kanskje ligger en mulighet i Eisenhower matrisens to siste kategorier?

2.5 «Delegere»: Mindre viktige ledelsesoppgaver som kan settes ut til andre

Delegering handler om at den overordnede bruker sin formelle myndighet til å få medarbeiderne til å påta seg oppgaver gjennom beordring eller oppfordring (jfr. Eisenhower matrisens celle 3). I juridisk forstand kan ledere aldri delegere ansvar – kun oppgaver og retten til å bruke de ressursene som er nødvendig for å få en jobb gjort. Forutsetningen for at delegering kan fungere er at de som mottar en oppgave skal være faglig kompetent til å utføre den – og dette er noe som lederen må forsikre seg om.

I vår statistiske undersøkelse spurte vi om delegering blir benyttet og hvem man delegerer til. De 14 lederne vi fikk svar fra kunne krysse av for flere alternativer. Funnene viser at daglige ledere først og fremst delegerer til de pedagogiske lederne og lederteamet (92,9% av barnehagene i undersøkelsen hadde lederteam). Men det ble også delegert oppgaver til barnehagelærere uten formell lederstilling. Det tyder kanskje på at skillet mellom pedagoger med- og uten formelle lederplikter er mindre klart enn man skulle tro i og med at barnehagelærere også utfører lederoppgaver. Kanskje skyldes dette at det har oppstått grupper rundt daglig leder som frivillig påtar seg ledelsesoppgaver. Dette omtales som «distribuert ledelse» (se f.eks. Gronn 2002). Men «distribuert ledelse» er ikke det samme

som delegering i formell forstand – snarere at en gruppe medarbeidere rundt en leder påtar seg oppgaver. Fagarbeidere og assistenter mottok også delegerte oppgaver i noen grad, men i undersøkelsen fremgikk det ikke om dette var praktiske oppgaver som ledere gjerne utfører – eller om det var tale om lederskapsplikter i genuin forstand. Respondentene kunne her krysse av for flere svaralternativer.

Tabell 4: Hvem delegerer daglige ledere oppgaver til?

Svarkategori	Svar i prosent	Svar i hele tall
Pedagogisk leder	63%	9
Lederteam	57%	8
Barnehagelærer	57%	8
Fagarbeidere	28,6%	2
Assistenten	14,3%	4

2.6 «Avslå»: Mindre viktige oppgaver som ikke utføres

Celle 4 i Eisenhower matrisen merket «avslå», viser til tilfeller der oppgavene strengt tatt ikke må utføres. Eksempler her kan være henvendelser eller undersøkelser fra organer som barnehagen ikke er pliktig å gi svar på. Det kan også være at barnehagens praktiske og økonomiske rammer gjør det nødvendig å avvise forespørsler fra interne eller eksterne aktører.

2.7 Kan vi konkludere?

Svaret på hvordan tidsnød og oppgavetrenghet håndteres er det bare barnehagenes ledere og øvrige personale som kan gi utdypende svar på. Vår statistiske kartlegging tyder på at de daglige lederne i barnehagen faktisk gjør mer enn bare å utføre alle oppgaver på egen hånd. Som allerede nevnt utføres delegering i merkbare grad. Det vår kartlegging ikke kan svare på er på hvilken måte og i hvilken utstrekning daglige ledere utsetter oppgaver eller hvor ofte oppgaver blir avvist. Som foreløpig konklusjon kan vi kanskje si at muligheten til å håndtere tidsnød og oppgavetrenghet er noe begrenset – men er likevel til stede.

TREDJE AKT: KOMMUNIKASJON I BARNEHAGENS LEDELSE

3.1 Innledning: Tre sider ved kommunikasjon

Hvis lederskap skal bygge på et samarbeid mellom ledere og medarbeidere må nødvendigvis partene forholde seg til måten man kommuniserer på. Men kommunikasjon er ikke et enkelt fenomen fordi det er sammensatt av flere sider. For å få denne fremstillingen ned på et håndterbart omfang skal vi avgrense oss til å se på tre av disse sidene: For det første handler kommunikasjon om formidling av budskap eller informasjon. For det andre vil kommunikasjonsprosessen i seg selv kunne skape budskapet, og for det tredje vil innhold og form på kommunikasjonen kunne påvirkes av relasjonen mellom partene. Disse sidene er ikke gjensidig utelukkende fordi de viser til forhold som har betydning for å forstå hvordan kommunikasjon fungerer.

3.2 Kommunikasjon som formidling av budskap

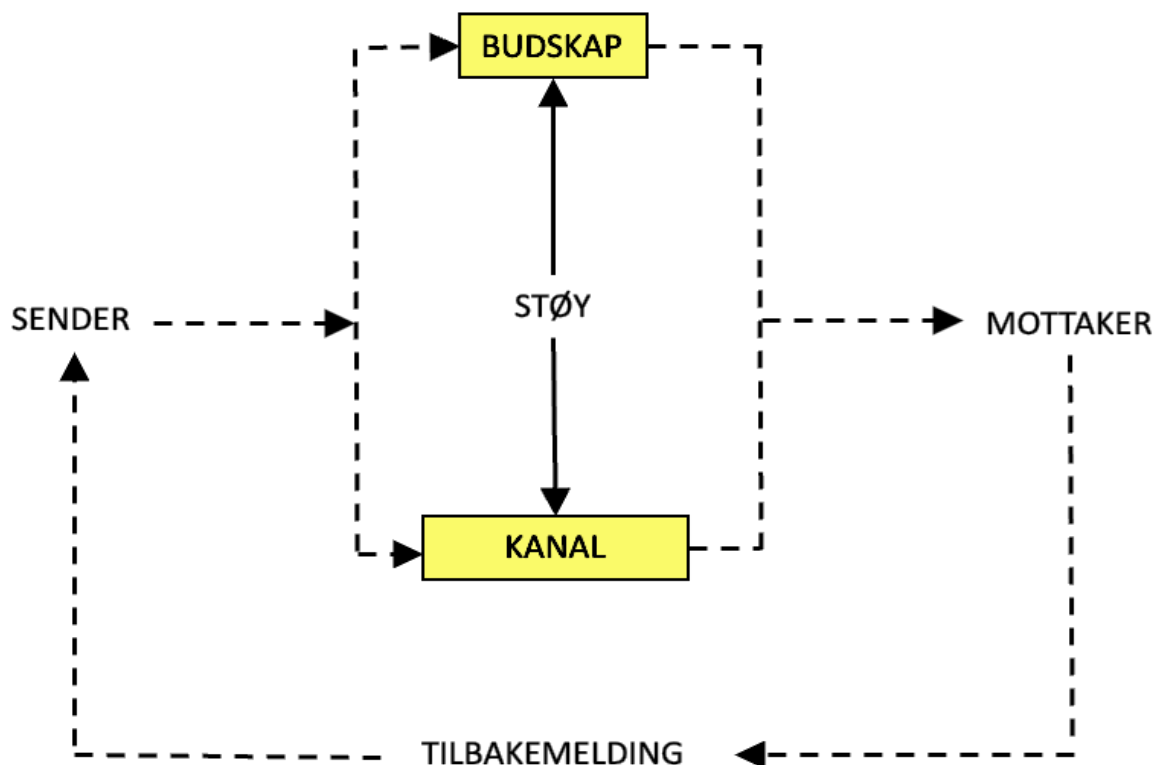
På mange måter er dette den mest forenklete fremstillingen i og med at det legges til grunn at en «sender» leverer et «budskap» gjennom en «kanal», for eksempel via fysiske møtearenaer eller digitale medier, til en «mottaker» som responderer med en «tilbakemelding». Problemet er at det kan oppstå «støy» som gjør budskapet vanskelig å oppfatte slik at kommunikasjonen forstyrres eller bryter sammen. Slik støy kan være uro som gjør det vanskelig å høre hva som blir sagt under et møte – eller misforståelser av innholdet i det som sies. Gotvassli (2006, s.160) fremstiller modellen i figur 2.

For å trenge igjennom støyen må budskapet forsterkes gjennom gjentakelse eller ved å kommunisere høyere og klarere. I seg selv er modellen ikke nødvendigvis feil, men den har åpenbare mangler³ som gjerne har sammenheng med hvordan begrepet «budskap» blir forstått. Hvis det bare er tale om formidling av entydig informasjon i form av beskjeder, praktiske opplysninger eller faglige fakta om arbeidet, er modellen sikkert dekkende. Men

³ Det bør presiseres at Gotvassli ikke er ansvarlig for disse manglene ettersom han kun gjengir denne relativt utbredte kommunikasjonsforståelsen i sin lærebok.

den fanger ikke situasjoner der kommunikasjonens innhold og form er mer kompleks – eller der deltakerne i kommunikasjonen må finne ut hva budskapet egentlig er- eller bør være.

Figur 2: Kommunikasjonsprosessen som formidling



3.3 Å forstå budskapet – kommunikasjon som meningsdannelse⁴

Deling og utforsking av spesielle opplevelser, drøfting av erfaringer eller nye idéer forekommer både i spontansituasjoner og formelle samtaler på arbeidsplassen og i dagliglivet ellers. Et trekk ved slike samtaler er at innholdet i budskapet ikke alltid er entydig gitt på samme vis som i formidlingsmodellen omtalt over. Det utløser minst to utfordringer:

⁴ Begrepet «meningsdannelse» blir ofte forbundet med de fagene som arbeider med politiske fenomener og prosesser. Det man vanligvis legger i dette er at kommunikasjon i private og offentlige arenaer bidrar til at den alminnelige borger gjør seg opp en mening om politiske saker. Poenget i vår sammenheng er at meningsdannelse også kan foregå på arenaer som ikke har med politikk å gjøre.

For det første: Ettersom opplevelser, erfaringer og idéer er ikke alltid selvforklarende, må de fortolkes slik at deltakerne kan danne seg en mening om hvordan det som sies lar seg forstå. Fortolkningen foregår ikke bare isolert hos individet, men også gjennom kommunikasjon med andre i formelle og uformelle møtearenaer. Når dette fungerer på en konstruktiv måte, vil kommunikasjonsprosessen kunne bidra til å få frem synspunkter som deltakerne kanskje ikke hadde i utgangspunktet, eller ved at deres eksisterende oppfatninger blir utfordret, utvidet, justert eller endret. I barnehagene forsøker man å oppnå dette gjennom utforskning og drøfting av pedagogisk dokumentasjonsmateriale som viser hvor- og hvordan arbeidspraksis kan forbedres (Lenz Taguchi 2015, s. 11). Men fortolkningen foregår ikke alltid greit og ukomplisert – spesielt når mange mennesker er involvert i kommunikasjonen. Dette leder mot neste punkt.

For det andre: Fortolkningen blir vanskeligere når det er mange deltakere som står for langt fra hverandre på grunn av ulike livserfaringer eller pedagogisk grunnsyn. Dette forsterkes ytterligere dersom personalgruppen mangler trening i å drøfte faglige tema – spesielt hvis sakene er kontroversielle. La oss ta et praktisk eksempel som illustrerer begge disse utfordringene. Spørsmålet er hvor mye risiko man tillater at barn utsetter seg for i frilek? Et fotografi tatt i samband med analyse av innsamlet dokumentasjonsmateriale viser flere barn som bruker en sklie i barnehagens uteområde. Ut fra bildet kan det virke som at det er litt «knuffing» for å komme først til toppen av sklien. Ingen av personalet er synlig på bildet – kanskje er de ikke til stede ved lekeapparatet?

Fotografiet kan da tolkes på minst to måter. På den ene siden er det mulig å betrakte situasjonen som et eksempel på risikabel frilek uten tilsyn. Dersom dette blir akseptert som innholdet i bildet vil det være nærliggende å konkludere med at man bør fjerne potensielt farlige lekeapparater – eller at disse bare kan brukes under personalets direkte kontroll. På den annen side kan situasjonen også oppfattes som et uttrykk for barns evne til å utfolde seg fritt gjennom aktiviteter – som hittil ikke har medført personskade. Den praktiske konklusjonen kan da bli annerledes: Personalets oppgave er å støtte denne typen aktivitet som lek – ikke å begrense den unødig. Poenget er at budskap må ofte oppdages gjennom selve kommunikasjonsprosessen.

Spørsmål knyttet til hvordan man leder slike prosesser, eller om det er mulig å jobbe konstruktivt sammen uten at man er enig i alle saker, er noe som fører for langt for denne teksten. Men mot slutten av kapittelet vil det bli presentert noen enkle råd som alle kan ha nytte av i egen kommunikasjon.

3.4 Relasjon og kontekst i kommunikasjon

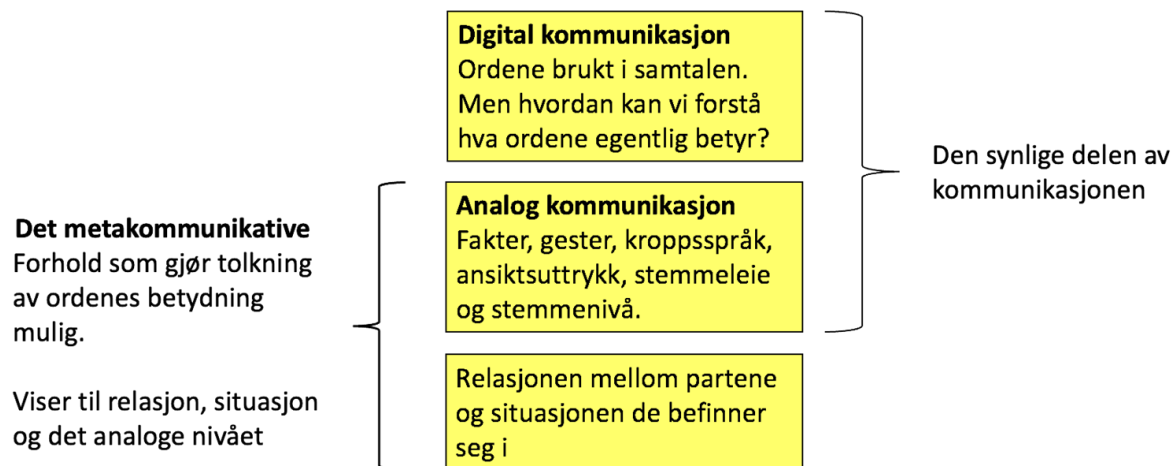
Gregory Batesons (1904-1980) kommunikasjonsteori er velkjent i norske barnehagelærerutdanninger. I følge Bateson m.fl. (1956) vil all kommunikasjon kunne forstås ut fra visse trekk som påvirker form, prosess og innhold. Altså vil kommunikasjon: 1) Bestå av digitale og analoge nivåer, 2) foregå mellom personer som står i relasjon til hverandre, 3) finne sted i situasjoner som utgjør konteksten for kommunikasjonen.

Digitalt kommunikasjonsnivå viser til de ordene som blir brukt i samtalen. Som vi vet vil ord ha definisjoner som ligger innbakt i språket vårt. Ønsker man å finne ut hva et begrep betyr kan man i prinsippet finne definisjonen i en ordbok. Men den egentlige meningen med det som blir sagt i samtalsituasjoner må tolkes ut fra forhold som Bateson (2000, s. 178) kaller «metakommunikasjon». I dette ligger to ting. Først og fremst det «analoge kommunikasjonsnivået» som viser til de gester, fakter, stemmeleie, kroppsspråk og ansiktsuttrykk som partnerne bruker i løpet av samtalen. I tillegg er «situasjonen» partene befinner seg i, samt «relasjonen» dem imellom, av stor viktighet for å forstå hva som egentlig blir ytret.

La oss konkretisere dette med to enkle eksempler der de ordene som blir brukt har den samme digitale meningen. Første situasjon: To kolleger, som i utgangspunktet har en litt anstrengt relasjon til hverandre, er satt til å løse en oppgave sammen. Under arbeidet gjør en av de to en tabbe og dette kompliserer jobben. Den andre himler med øynene og sier i en syrlig tone: «Å, så flink du er». Dette blir oppfattet som sarkasme fordi relasjonen mellom de to er dårlig og fordi feilen fører til at det blir nødvendig å bruke mer tid på jobben enn først antatt.

Andre situasjon: Et barn viser en tegning til sin mor som med et smil utbryter: «Å, så flink du er». Relasjonen her er det nære forholdet mellom mor og barn i en situasjon som er positiv fordi barnet har begynt å mestre noe. I begge tilfellene er de digitale ordene de samme, men det analoge uttrykket, relasjonen og situasjonen gjør at det som blir sagt oppfattes ulikt.

Figur 3: Kommunikasjon i lys av det metakommunikative



Hvis en samhandlingssituasjon ser ut til å gå galt fordi noen kommer i skade for å uttrykke seg på en uheldig måte, er det mulig å forklare hva man egentlig mente med det som ble sagt. Baltzersen (2008, s. 3) kaller dette for «verbal metakommunikasjon» – altså at man har en samtale om hvordan ordvalg og hensikt var å forstå. Men dette blir vanskeligere dersom relasjonen mellom partene ikke er god og man tolker det som sies i verste mening. Noen vil kanskje tenke at det beste for å unngå uheldige situasjoner er å ikke si noe i det hele tatt – eller i alle fall så lite som mulig. Men i følge Watzlawick m.fl. (1967, s. 48) er det umulig å ikke kommunisere. Det å forholde seg taus og passiv vil også ha en kommunikativ effekt. Sitter noen for eksempel med armene i kors på et møte uten å snakke, vil det likevel bli oppfattet som *noe*. Kanskje tolket som manglende interesse, sjenanse, arroganse, uenighet om det som drøftes eller mistriivsel i de andre møtedeltakernes selskap?

I likhet med Bateson ser Watzlawick at all kommunikasjon har både en innholdsside og en relasjonsside. Følgelig vil relasjonen ha stor innvirkning på måten kommunikasjonsprosessen forløper og fortolkningen av innholdet. Det viktig å påpeke at Bateson ikke betrakter relasjoner i et enkelt årsaks-virknings perspektiv av typen: «Du gjorde en tabbe og det som

skjedde etterpå er din feil». Snarere ser han på kommunikasjon som et sirkulært samspill der partene gir hverandre forutsetninger gjennom det de sier og foretar seg – nærmest som en pardans. La oss ta et enkelt eksempel. Person 1: Hvorfor sa du ikke ifra om at vi glemte førstehjelpsutstyret vi skulle tatt med på turen?». Person 2: «Jeg klarer ikke å konsentrere meg når du snakker hele tiden». Person 1: «Noen må jo snakke fordi du sier jo aldri noen ting. Person 2: «Det er fordi det er umulig å komme til orde når du konstant snakker – dessuten kunne du selv ha husket på å ta med førstehjelpsutstyret». Som man ser ender samtalen lett opp med å bli en slags verbal rundgang der partene ikke kommer videre. Roten til problemet med å få en oppgave utført vil i dette eksempelet handle om samspillet mellom personene – ikke at en av dem alene har skylden for at de glemte å ta førstehjelpsutstyret med.

3.5 Samtaletyper som ledere må forholde seg til

Mørch (2002) skiller mellom kommunikasjon i private og profesjonelle sammenhenger. Pedagoger og ledere av pedagogiske institusjoner har særlig ansvar for det Mørch kaller «profesjonelle samtaler». Disse kjennetegnes ved at lederen tar ansvar for å legge opp innhold og forløp i samtalene og er bevisst sin rolle i kommunikasjonen. Dette er et sentralt poeng ettersom relasjonen i forhold til foreldre eller medarbeidere er asymmetrisk fordi pedagogene gjennom sin profesjonelle utdanning og erfaring besitter en kompetanse som foreldrene kanskje ikke har. Mørch understreker også viktigheten av å unngå å trekke inn eget privatliv samtalen for å «gjøre situasjonen lettere». Hvordan disse tingene skal løses varierer blant annet med hva slags type samtale og situasjon man står overfor. Mørch identifiserer dermed 6 forskjellige samtaletyper som krever ulik tilnærming. I den følgende fremstillingen vil innholdet i Mørchs samtaletyper bli noe omskrevet for å passe bedre inn i norsk barnehagekontekst.

Den orienterende samtale handler om orienteringer og informasjonsutveksling der formålet er å få innsikt i saker av interesse. Dette kan for eksempel dreie seg om foreldremøter eller informasjonsmøter med hele- eller deler av personalgruppen. Et kritisk punkt er hvem som bestemmer *hva* det skal informeres om – eller også *om* informasjon skal gis. Normalt skulle man tro at det er daglig leder som bestemmer dette. Men også avdelingsledere, aktive

foreldre, spesielt innflytelsesrike medarbeidere eller andre parter kan utøve påvirkning og press i samband med å få en sak inn på dagsordenen. Som Mørch (2002) påpeker ligger det en mulighet for maktutøvelse i det å sørge for at noen får- eller ikke får tilgang til informasjon.

Utviklingsorienterte samtaler går ut på å tilby rådgivning, veiledning eller oppfølgingssamtaler til individuelle medlemmer av personalgruppen for å støtte den enkeltes faglige utvikling. Dermed kan dette betraktes som et individrettet innslag i barnehagens kompetanseutvikling. Utviklingsorienterte samtaler kan ta to forskjellige former. «Rådgivning» er ikke nødvendigvis planlagt, men kan også foregå i daglige spontansituasjoner mens man arbeider sammen. Rådgivning innebærer som regel at en som har en utfordring eller et problem blir fortalt hva som *kan* være fordelaktige løsninger og fremgangsmåter. Det er da opp til den som mottar rådet å følge dette opp. Til en viss grad likner dette på «instruksjon», men med den forskjellen at instruksjoner preges av mindre frivillighet fordi instruksjonen *skal* følges opp. For eksempel: «For å unngå bedrevet mat og mulig matforgiftning, må vi passe på at temperaturen i kjøleskapet ikke blir høyere enn ...»⁵.

Det tydeligste eksempelet på utviklingsorienterte samtaler er «veiledning». Disse er planlagte samtaler etter pedagogiske prinsipper der både veileder og veisøker har gjort sine forberedelser. En utfordring for begge parter er å være klar over grensegangen mellom «rådgivning» og «veiledning» samt hvilke roller partene har i samhandlingen. En typisk veiledningssamtale har et undersøkende og reflekterende preg der veisøker skal stimuleres til å reflektere over egne muligheter og handlingsvalg. Men hvis vedkommende står fast uten å komme videre kan det være aktuelt å gi noen råd mot slutten av veiledningssamtalen. Veisøker kan også selv be om å få råd i løpet av veiledningen – men dette skal ikke erstatte

⁵ Det er fristende med et supplerende eksempel fra en lærer i elektrofaget som ga en meget klar instruksjon til sin lærling: «Når du installerer sikringsskap i et hus skal du *ikke* «tenke selv. Du skal gjøre *nøyaktig* det jeg forteller deg!». Men merk at på engelsk brukes ordet «instruction» rent generelt om det å bli vist- eller undervist i noe. Altså ikke nødvendigvis så kommanderende som den norske bruken av ordet synes å antyde.

fokus på undersøkning og refleksjon. Den som skal lede utviklingsorienterte samtaler bør også være oppmerksom på muligheten for at det som skal løses gjennom samtalen, kan handle om *din* oppfatning av hva medarbeideren bør gjøre – snarere enn hva de andre i barnehagen trenger å få gjort noe med. Spørsmålet da er om dette virkelig utgjør et problem? Et annet moment er muligheten for at måten noe tas opp på kanskje bidrar til å forsterke utfordringen eller problemet. For eksempel ved negativ overfokusering på noe som medlemmer av personalgruppen ikke får til – eller hvor vanskelig det er å finne en løsning. Dette innebærer gjerne at det man vil oppnå blir fremstilt som mer problematisk enn det behøver å være.

Problemløsningssamtaler er, som navnet antyder, nødvendig når man må løse en situasjon som er problematisk. Dette kan være håndtering av konflikter i personalgruppen, tilfeller av uakseptabel fysisk eller verbal atferd eller foreldresamtaler når det har oppstått et problem med barna. Det er vanlig at slike samtaler forberedes med vurdering av relevante forhold knyttet til situasjonen. Hensikten med dette er å oppnå nødvendig innsikt for å løse problemene.

Den som skal lede disse samtalene vil kanskje oppleve at ulike parter i situasjonen har forskjellige forventninger til hvilken rolle man skal innta. Kanskje ønsker noen at samtalen først og fremst skal fungere som emosjonell støtte, terapeutisk tilnærming til problemet, anledning til læring for involverte parter eller mer pragmatisk og jordnær problemløsning. Det vil nok i slike tilfeller være fordelaktig å klargjøre egen rolle samt hvordan man tenker seg at samtalen bør forløpe. I disse forberedelsene ligger også spørsmålet om «hvem som eier problemet». Hva må gjøres, når skal tiltak settes i gang eller valg av fremgangsmåte, har sammenheng med hvem som stiller krav til problemløsningen. Det er ikke likegyldig om slike forventninger kommer fra eiere, foreldre, deler av personalgruppen, eller andre instanser fra barnehagens organisatoriske omgivelser – for eksempel kommunen.

Den støttende samtale er samtaler med bearbeiding av reaksjoner, tanker og følelser i samband med kriser som død, samlivsbrudd, trusler eller vold. De som trenger denne formen for støtte kan være barna, deres foreldre eller også personalet. Når man som leder skal gjennomføre samtalene bør man være forberedt på at det kan bli nødvendig med

konkrete inngrep i situasjonen eller også fysisk omsorg som å gi en klem. Utfordringen her ligger i at forskjellige individer har ulike behov og det betyr at man må kjenne de involverte personene for å kunne bedre forstå situasjonen, deres reaksjonsmønstre og hva slags støtte som kan være aktuell. Ledere bør også vurdere hva de er i stand til å bidra med og hvor dypt de kan- og bør involvere seg. I noen tilfeller vil det være en fordel dersom ekstern ekspertise kontaktes for å sørge for mer profesjonell oppfølging.

Konfronterende samtaler høres dramatisk ut og har da også en mulighet for sterke emosjonelle uttrykk fordi det ofte handler om tilbakemeldinger på uønsket atferd, konflikter eller situasjoner der avdelingsleder eller daglig leder gjør bruk av sin rett til å treffe endelig beslutning i saker som andre er uenige i. Partene i slike samtaler varierer med hva det dreier seg om, men det kan være enkelte medarbeidere, hele/deler av personalgruppen, foreldre eller andre som mener å ha interesse i en bestemt sak. Utgangspunktet er at lederen påpeker et problem, setter grenser og presenterer det uheldige med motpartens atferd som kan respondere på to måter: Enten ved å forholde seg til de kritiske innspillene – eller ved å innta en avvisende holdning gjennom å ikke anerkjenne problemet, problembeskrivelsen, lederens maktbasis eller rolle i situasjonen.

Dette utløser spørsmålet om hvor stort daglige lederes handlingsrom er for å ta beslutninger som medarbeiderne oppfatter som upopulære eller kontroversielle. I vår statistiske undersøkelse spurte vi daglige ledere om de evnet å treffe «upopulære beslutninger» – som gjerne er resultatet av situasjoner hvor man trenger å bestemme noe som medarbeiderne ikke nødvendigvis er enige i.

Tabell 5: Hvor godt klarer daglige ledere å ta «upopulære» beslutninger?

Svarkategori	Svar i prosent	Svar i hele tall
Godt	28.6%	4
Nokså godt	28.6%	4
Middels godt	21,4%	3
I liten grad	21.4%	3
Helst ikke	0%	0

Som man ser virker det som at de 14 daglige lederne vi fikk svar fra klarer å håndtere vanskelige beslutninger rimelig godt – ingen oppga å ikke klare slike utfordringer. Spørsmålet da er hvordan ledere håndterer vanskelige saker som Mørch kaller «konfronterende samtaler». I hovedsak kan man i prinsippet tenke seg to innganger til håndtering av dette: I utgangspunktet er det vanlig med det vi kunne kalle for en «pedagogisk-dialogisk» tilnærming hvor det gjelder å få til en gjensidig forståelse av problemet – og hvor samtalepartneren får anledning til å gjøre rede for sin opplevelse av situasjonen. Prinsippene som gjelder for dialoger og dialogbaserte veiledningssamtaler kommer til anvendelse her ved at begge parter skal ta ansvar for å finne ut av saken – kanskje også finne en akseptabel løsning som er mer holdbar enn et midlertidig kompromiss.

Hvis man ikke kommer noen vei med en «pedagogisk-dialogisk» framgangsmåte, blir det ofte nødvendig å støtte seg til den nødvendige juridiske og formelle prosessen. Å søke råd hos de som behersker barnehagejuss og arbeidsrett er utvilsomt fornuftig. At lederen stiller krav og setter grenser handler altså ikke nødvendigvis om personlige preferanser i egen lederskapsstil som sådan – men at man gjør sin plikt som leder for å få barnehagen til å fungere som organisasjon og menneskelig samhandlingsarena.

Forhandlingssamtaler er en vanlig del av lønnsforhandlinger og fordeling av goder – men også i de tilfellene der det er nødvendig å drøfte barnehagens fremtidige utvikling. Man skulle kanskje tro at veivalg for fremtiden er noe som ikke utløser behov for interesseforhandlinger. Men endringer i barnehagens organisering, pedagogiske arbeidsmetoder og rutiner for drift vil kunne berøre flere grupper. Først og fremst personalet som har interesser knyttet til egne lønns- og arbeidsbetingelser – men også foreldrene som har interesser i det pedagogiske tilbudet eller praktiske forhold som for eksempel åpningstider. Dette betyr ikke at interessene til individer og grupper alltid drøftes gjennom avtalte forhandlingsmøter. Også under foreldre- og personalmøter kan situasjonen lett få et forhandlingspreg selv om det ikke står på møtets dagsorden. Beslutninger bør ikke tas i spontansamtaler som likner «uformelle forhandlinger». Registrer innspill og behov for deretter å ta disse opp i egnete fora.

For den daglige lederens del, som gjerne innkaller til- og leder formelle forhandlingsmøter, er det viktig at man har oversikt over- og kan forholde seg til de ulike interessene fra forskjellige grupper. Følgelig må daglig leder prøve å bevare saklighet, ha overblikk over aktører og situasjon samt holde dialogen under samtalene. Mørch (2002) avrunder sin diskusjon om samtaletyper med tre enkle anbefalinger:

1. Vær klar over hva slags situasjon man står overfor. Hva dreier dette seg om – konfliktsituasjon eller interesseavveining som kan gli over mot konflikt? Eller kan det tenkes at komplikasjoner kunne vært unngått ved å informere partene til riktig tid?
2. Kunne velge en samtaletype som passer med situasjonen. Dette har også sammenheng med neste punkt.
3. Pass på sammenblanding av ulike samtaletyper i samme situasjon. For eksempel vil orienteringer ikke alltid passe inn i akutte situasjoner som krever støttende lederatferd. Når følelser har roet seg noe kan informasjon og råd kanskje være på sin plass – hvis de som trenger støtten er klar for det.

3.6 Noen generelle kommunikasjonsprinsipper for ledere og medarbeidere

De prinsippene som presenteres under er svært utbredt i litteratur om organisasjon, lederskap, kommunikasjon og konflikthåndtering – ofte med litt ulik ordlyd eller satt inn i forskjellige faglige sammenhenger. Men de to første hovedpunktene lar seg gjenfinne i tenkningen til Watzlawick m.fl. (1967) og Bateson (1972).

For det første: Vær forsiktig med sterke påstander. En vanlig felle i kommunikasjon er at partene kommer med påstander om hvordan samtalepartneren «egentlig er» eller hva som er sakens «fakta». Det kan være utsagn av typen: «Typisk deg at du alltid skal ha viljen din». Eller: «Det du sier stemmer ikke fordi dette handler egentlig om ...». Hvordan saken fortoner seg, samt vår atferd i en situasjon, varierer som oftest med perspektiv og ståsted.

For det andre: Bruk «verbal metakommunisering» (jfr. Baltzersen 2008, s. 3) for å klargjøre hvordan ordvalg, sak og relasjon er ment til å bli oppfattet av de andre som deltar i

samtalen. I praksis betyr dette at man ikke bare prøver å få frem hva man selv vil si, men også at man forsøker å forstå sin samtalepartner ved å stille spørsmål av typen: «Har jeg forstått deg rett når du sier at ...?». Det sentrale her er at man bruker utforskende spørsmål mer enn påstander slik at det åpnes opp for tanker om muligheter.

For det tredje: Å være løsningsorientert. Poenget her er at det er det bedre å fokusere på sakens mulige løsninger enn å finne feil ved de menneskene som er involvert. Dette er spesielt viktig for å unngå at samtaleene ikke utvikler seg til å bli en konflikt med påstander og personanklager – men heller blir en anledning til å få snakket om hvordan vi vil ha det på arbeidsplassen. Forutsetningen er at man har et personale som ikke tynges av vanskelige relasjonsproblemer og at løsninger ikke ignorerer individuelle behov og perspektiver. Dette handler om å ha sterk lederoppmerksomhet rettet både mot resultatoppgjør for organisasjonen og menneskelige behov samtidig. For øvrig et poeng som ble presentert for flere tiår siden gjennom forskningen til Blake m.fl. (1962) – ofte fremstilt gjennom deres såkalte «ledergrid» der lederes prioriteringer av relasjoner/menneskelige behov ble sammenholdt opp mot ivaretagelse av effektiv oppgaveløsning.

FJERDE AKT: Å LAGE MÅLSETTINGER FOR BARNEHAGENS UTVIKLINGSARBEID

4.1 Innledning

Målsettinger kan beskrives som et ønske, en ambisjon eller en intensjon om noe man vil oppnå eller anskaffe seg. Når vi snakker om planer i formelle organisasjoner vil det vanligvis innebære at man systematiserer flere mål slik at de til sammen utgjør rammer for- og retning på veien mot å oppnå noe. Normalt skilles det mellom «virksomhetsplaner» der det pekes på barnehagens viktigste prioriteringer innenfor daglige arbeidsområder – og «strategiske planer» som skal vise hva man tenker å gjøre for å håndtere særlige «strategiske utfordringer». En av de største utfordringene som norske barnehager står overfor nå er mangelen på personale – spesielt kvalifiserte pedagoger. Så hvordan kan man drive en barnehage på forsvarlig vis under slike omstendigheter? Helt klart en strategisk utfordring. Spørsmålet da er hvordan man kan finne målene? Svaret på dette har sammenheng med hvordan man tenker at fremgangsmåten bør være.

Det er mulig å se for seg to alternativer: 1) Utgangspunkt i ønskete resultater og 2) utgangspunkt i faktisk kapasitet i organisasjonen. For ordens skyld bør det nevnes at faglitteraturen innen planleggingsteori bruker ikke nødvendigvis disse begrepene.

4.2 Planlegging med utgangspunkt i ønskete resultater

På mange måter kan man si at dette representerer mye av den tradisjonelle og anerkjente måten å legge opp planprosesser på. Det å planlegge for å oppnå fremtidige resultater går ut på at mål i organisasjonen identifiseres ved å se på hva analyser og kartlegginger forteller om forholdet mellom de resultater man faktisk oppnår i dag og de resultatene man gjerne vil oppnå i fremtiden. Altså sammenlignes «ønsket fremtidig tilstand» med «nåsituasjonen». Hensikten er da at deltakerne i organisasjonen skal rette sin innsats på å nå den ønskete tilstanden formulert som overordnede målsettinger.

Det klareste eksempelet for barnehagesektorens del var den såkalte «ståstedsanalysen» utviklet av Utdanningsdirektoratet – som nå er trukket tilbake i påvente av andre metoder. Direktoratets intensjon var at analysen skulle danne informasjonsgrunnlag for barnehagens utviklingsarbeid fra flere kilder som digitale spørreskjemaer utfylt av personalet, kalt «egenvurdering», kombinert med data fra BASIL og nasjonalt barnehageregister (NBR), foreldreundersøkelser, barnesamtaler, SWOT analyser eller andre kartlegginger.

Analysen skulle sluttføres med en rapport der konklusjoner ble skrevet inn under kategorien «mål og tiltak». I ståstedsanalysen skulle undersøkelser utgjøre faktagrunnlaget for å finne utviklingsmål og aktiviteter i samsvar med rammeplanen. Som metode inngikk dette i den «rasjonelle planleggingstradisjonen» som i mange år har vært en idealmodell for planlegging i ulike bransjer⁶. Vi kan illustrere denne planleggingsprosessen med følgende fire stikkord som begynner med bokstaven «V»:

⁶ Den første som beskrev dette idealet for å utarbeide planer og beslutninger var Herbert Simon (1955, s. 99). Beskrivelsen hans, omtalt som «rational man», var et utgangspunkt for kritikk av denne måten å tenke planlegging og beslutningsfatting på.

1. **Vilje:** Hva ønsker eiere, ledere og personalgruppen at man helst bør oppnå?
2. **Viten:** Skaffe tilgjengelig informasjon om situasjon, utfordringer og problemer som har betydning for det man vil å oppnå.
3. **Valg:** Bestemme hvilke tiltak som egner seg for å oppnå ønskete resultater.
4. **Virkeliggjøring:** Sette opp en plan for iverksetting av de tiltakene man har valgt.

For barnehagenes del kan dette planleggingsidealet utfordres gjennom følgende to spørsmål. *For det første: Hvordan bestemmes egentlig overordnet mål?* Man skulle i utgangspunktet tro at svaret følger av de innledende undersøkelsene. Men dette er ikke nødvendigvis tilfelle fordi opplysninger trenger ikke alltid å være selvforklarende. Dermed må funnene fortolkes: Hva forteller dette oss om hva vi må- eller bør gjøre? Problemet er at en avdekket svakhet kan ha flere alternative løsninger – som igjen kan peke i retning av forskjellige målformuleringer. For å komplisere dette ytterligere kan deltakere i en organisasjon ha forskjellige interesser i- og oppfatninger om hvilken løsning som bør velges – og dette kan utløse strid om hva det overordnede målet bør være.

For det andre: Fungerer barnehagenes planlegging slik i realiteten? Følger man den rasjonelle planleggingsmodellen slik den opprinnelig var tenkt? Ikke alltid. Skjæveland (2016, s. 176) fant at lokale årsplaner ofte inneholdt formuleringer kopiert fra rammeplanen uten å klargjøre hvordan det skulle arbeides med dette i barnehagen. Granrusten (2016, s. 244) kom til at styrere/daglige ledere hevdet å ikke kjenne til begrepet «strategisk planlegging» – samtidig som det ved nærmere ettersyn kom frem at de i en del tilfeller likevel foretok vurderinger som hadde med strategisk planlegging å gjøre.

Årsakene til slike funn er ikke bredt nok kartlagt – men dette åpner likevel for noen kritiske spørsmål: Skyldes dette manglende eller svak kompetanse på arbeid med planlegging? Er det slik at krav og forventninger fra foreldre og offentlige myndigheter utgjør et trykk som fører til vansker med å få tid til lærings- og utviklingsarbeid? Har barnehagene fungerende lederteam som kan ta ansvar sammen med daglig leder? Kan det tenkes at

planleggingsmodeller av denne typen ikke er godt nok egnet til å ta høyde for barnehagens egne forutsetninger og behov? Hvis dette virkelig er situasjonen – hva gjør man da?

4.3 Planlegging med utgangspunkt i faktisk kapasitet – kanskje et alternativ?

I denne alternative formen for planlegging vil «nåsituasjonen» først og fremst beskrives med utgangspunkt i organisasjonens reelle arbeidskapasitet – ikke en «nåsituasjon» som bare omtaler «alt man kanskje ikke får til». I utgangspunktet er det arbeidskapasiteten som sier noe om hva det er praktisk mulig å oppnå – følgelig er det visse forhold som barnehagens ledere og personale bør se nærmere på i fellesskap:

Tilgjengelig bemanning: Har barnehagen tilstrekkelig personale til å jobbe med forbedringer – eller rekker bemanningen bare til å ivareta de mest nødvendige driftsoppgavene? I hvilken grad må forbedringer og utviklingsarbeid konkurrere med andre viktige oppgaver?

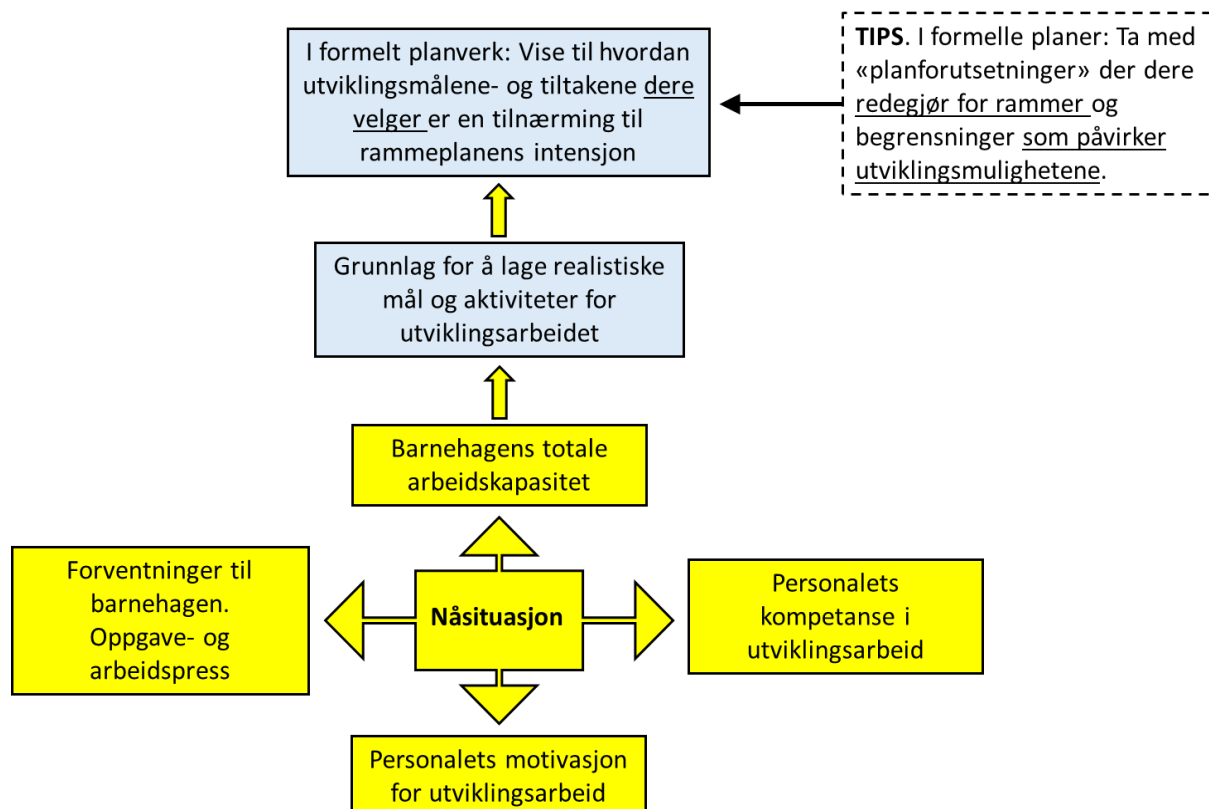
Kompetanse i form av ferdigheter og kunnskaper i personalgruppen: Har de som jobber i barnehagen erfaring med metoder knyttet til praksisforbedring og barnehageutvikling – i så fall hva slags arbeidsformer behersker de? *Personalgruppens motivasjon:* Er medlemmene av personalgruppen mest interessert i stabile rutineoppgaver eller kunne de tenke seg faglig egenutvikling? Er de interessert i å utvikle barnehagen til å bli et arbeidsfellesskap de er stolt av å være en del av? Hvor mange er villig til å påta seg oppgaver i lærings- og utviklingsarbeid? Hva slags erfaringer har personalet og ledergruppen fra før – er dette gode eller dårlige erfaringer?

Disse punktene trenger kanskje ikke en omfattende datainnsamling og analyse etter forskningsbaserte prinsipper fordi mye av informasjonen enten er kjent fra de årlige utviklingssamtalene, eller gjennom ledernes generelle kjennskap til sitt personale og sin organisasjon. Men daglig leder og de pedagogiske lederne må sette seg ned for å se på hva slags reell arbeidskapasitet man har. Deretter bør dette situasjonsbildet drøftes med resten av personalet. Slike drøftinger kan legges til den tiden man ellers ville ha benyttet til ordinære personalmøter. Det sentrale poenget er at personalsituasjonen og arbeidskapasiteten danner grunnlaget for hva man evner å få til – og dermed også hvilke mål det er mulig å sette. Dette betyr likevel ikke at rammeplanens intensjoner skal ignoreres. Når

barnehagens årsplan skal skrives eller oppdateres kan det være hensiktsmessig å ha et innledende avsnitt i planen kalt «felles planforutsetninger» der rammevilkår som påvirker barnehagens handlingsrom blir forklart. Her vil det for eksempel være aktuelt å redegjøre for slike ting som økonomisk situasjon, personaldekningen, arbeidsbelastningen eller forhold knyttet til barnehagens lokaler. I årsplanens øvrige deler bør det også fremgå hvordan utvalgte mål og tiltak samsvarer med rammeplanens intensjoner – så langt som barnehagens reelle kapasitet tillater.

Man kan si at dette er en ærlig tilnærming fordi man justerer ambisjonene i forhold til hva det er mulig å få til. Kanskje finnes det barnehager som allerede jobber slik? Det er imidlertid ikke utenkelig at kritiske røster vil avvise en slik måte å planlegge på fordi barnehagen kunne løse sine problemer og utfordringer ved å «arbeide på en annen måte». Spørsmålet da er hvilke alternative arbeidsmåter vi snakker om – har kritikerne konstruktive forslag som er realistiske? Hva er akseptable løsninger på barnehagens kapasitetsproblemer?

Figur 4: Hovedtrekk ved planlegging ut fra faktisk kapasitet



FEMTE AKT: UTVALGTE METODER I BARNEHAGENS UTVIKLINGSARBEID

5.1 Innledning

I dagligtale blir ofte begrepene «endring» og «utvikling» blandet sammen som om de skulle være synonyme. Men det er likevel en viss forskjell selv om termene lett kan gli over i hverandre. Med «endring» mener man vanligvis en eller annen form for forandring. Det kan være en enkelt forandring, større eller mindre, kanskje også flere forandringer samtidig. Begrepet «utvikling» viser derimot til en prosess over tid som påvirker retningen på organisasjonens arbeidsinnsats og beslutninger. Både endringer og utviklingsprosesser kan komme i stand gjennom rasjonell planlegging (omtalt i seksjon 4.2), uforutsette begivenheter som må håndteres på kort varsel, eller ved små og gradvise steg man kanskje ikke legger merke til før det har gått en stund – kanskje til det positive eller til det negative.

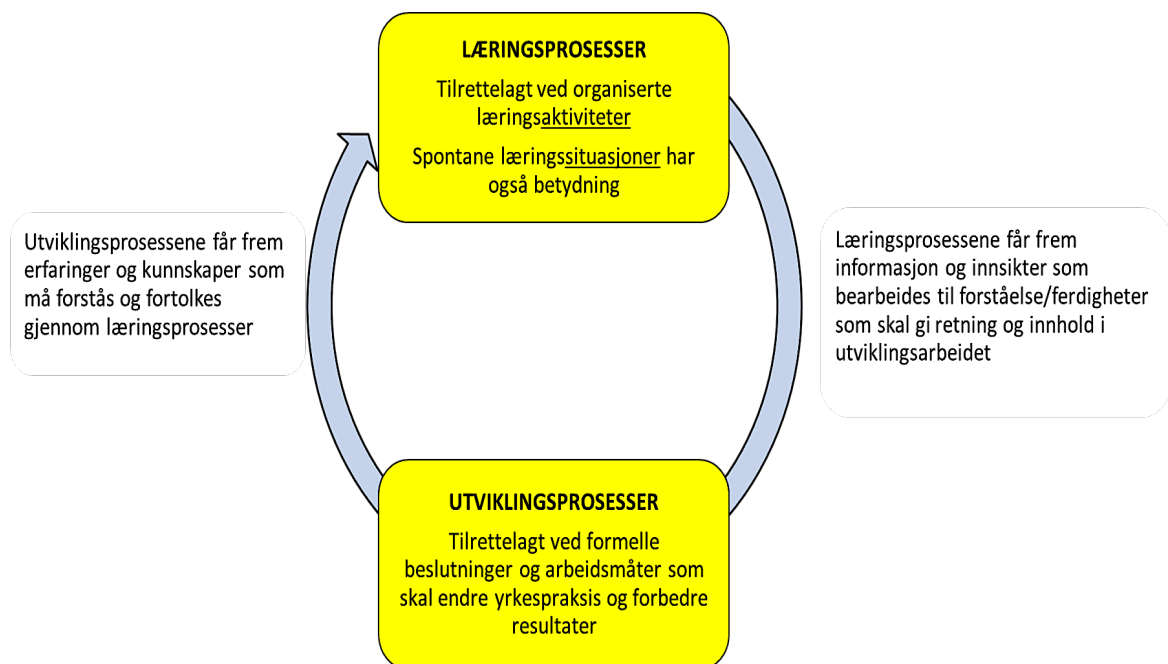
I formelle organisasjoner ligger fokus først og fremst på utviklingsprosesser det er mulig å styre mot ønskete forbedringer. Graden av lederkontroll varierer med valget av hovedtilnærming. Internasjonal faglitteratur skiller mellom to varianter: I «top-down» tilnærminger er det lagt opp til at ledere skal kunne kontrollere arbeidet, mens «bottom-up» tilnærminger åpner for aktiv deltakelse av medarbeiderne – kanskje også ved at de er med på å ta initiativer i prosessen. Kombinasjonsløsninger som viser betydningen av innspill fra mellomledere finnes også (Kim m.fl. 2015).

Det vi kjenner som utviklingsarbeid i barnehagen er sammensatt og består av flere metoder med til dels ulik innretning. For eksempel vil formålet med noen metoder være å forbedre praksis gjennom analyse av innsamlet informasjon – mens andre metoder brukes for å avklare hvilke prioriteringer man ser for seg. Arbeid i grupper er vanlig, men det er rom for individrettete arbeidsmåter også. Kildene til innsikt varierer. Store deler av barnehagens utviklingsarbeid bygger på erfaringer, kunnskaper og opplysninger fra barnehagens personale. Det gjøres i tillegg bruk av innspill fra aktører som ikke arbeider i barnehagen, men som enten har analyser av- eller erfaringer med barnehagens praksis og kvalitetsnivå. Felles for alle metodene, er at de på ulikt vis inngår i læringsprosesser som grunnlag for sikring og forbedring av barnehagens praksis.

5.2 Utviklingsprosesser og læringsprosesser – en gjensidig og nødvendig kobling

Et systematisk fokus på forbedringsarbeid i norske barnehager ble satt på dagsorden med stortingsmelding nr. 8 (1987-88) som ga støtet til prosjektet «lokalt utviklingsarbeid i barnehagen» (se f.eks. Foss m.fl. 1999). Gjennom rammeplanen av 2006 kom kravet om at barnehagene skulle være «lærende organisasjoner» for å være bedre i stand til å arbeide kontinuerlig med utvikling av personalets kompetanse og barnehagens kvalitet. På side 16 i planen ble dette formulert slik: «Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer». På denne måten er læring for personalet en forutsetning for å kunne sette i verk forbedringstiltak. Det motsatte er også tilfelle fordi erfaringer fra konkrete forbedringstiltak gir innspill til ny læring.

Figur 5: Kobling mellom lærings- og utviklingsprosesser



Læringsprosesser kan igangsettes med organiserte aktiviteter eller også gjennom spontane situasjoner der folk i organisasjonen lærer noe som en følge av praktisk arbeid eller problemløsning i det daglige. Merk at dette ikke er et spørsmål om «enten-eller». Vanligvis vil begge læringsformene være sammenflettet i hverandre slik at spontane læringssituasjoner kan forekomme under tilrettelagte læringsaktiviteter uten at dette nødvendigvis er planlagt – for eksempel ved at deltakerne i en læringsaktivitet snakker

uformelt sammen om sine erfaringer under en pause. Organiserte tiltak for personalet er både rettet mot enkeltindivider, som eksempelvis gjennom personlig oppfølging og veiledning, eller gjennomført på gruppe- og kollektivt nivå. Utviklingsaktiviteter handler om å treffe beslutninger om forbedring og fornying for hele organisasjonen eller deler av den, og må derfor forankres på organisatorisk nivå. Men som vi skal se om litt, er det mulig å la individer få arbeide med egne initiativer dersom disse kan være del av barnehagens utviklingsområder (jfr. omtalen av mikroprosjekter i seksjon 5.5).

Kombinasjonen av lærings- og utviklingsprosesser er ikke unikt for barnehagesektoren. Det finnes flere faglige tilnærminger som nettopp bygger på denne koblingen. Her kan aksjonslæring og aksjonsforskning nevnes. Forskjellen mellom de to retningene ligger blant annet i at aksjonslæring opprinnelig var ment til å trekke inn arbeidstakernes erfaringer og evne til å løse utfordringer og problemer uten ekstern ekspertise (Revans 2017), mens aksjonsforskning i større grad ble tuftet på vitenskapelige undersøkelsesmetoder. I utgangspunktet tenkte man seg at arbeidet skulle støttes av en forsker. Men etter hvert ble det mer vanlig at arbeidet skulle drives uten deltakelse av forskere. Gjerne omtalt som «frigjørende aksjonsforskning» fordi praktikerne i arbeidslivet skulle frigjøre seg fra ekstern innflytelse (Carr & Kemmis 1986). Over årene har aksjonslæring og aksjonsforskning kommet nærmere hverandre slik at det ved første øyekast kan være vanskelig å skille dem.

5.3 Utviklingsarbeid og ulike sider ved kvalitetsbegrepet

Utviklingsarbeid i barnehagen har som hovedmål å forbedre pedagogisk praksis. Dermed står begrepet «kvalitet» sentralt. Men kvalitetsbegrepet er sammensatt av flere sider som til sammen utgjør «total kvalitet». En enkel måte å definere dette på er å si at det handler om «kvalitet i alle ledd». Med utgangspunkt i Pettersen (2002, s. 16-18) kan kvalitetsbegrepets forskjellige deler, eller ledd om man vil, fremstilles slik (jfr. figur 6):

Strukturkvalitet viser til de nødvendige rammebetingelser som må være på plass før man kan forvente godt arbeid. Dette kan være akseptable økonomiske rammer, tilgang til kompetansestøtte, tilstrekkelig personale samt nødvendige fullmakter fra eier og offentlig myndighet som gir barnehagens ledelse rimelig grad av handlefrihet. For tiden er det mest

presserende problemet mangelen på personale – både kvalifiserte pedagoger og assistenter. Endring av rammebetingelser som påvirker muligheten til å yte godt er ikke alltid noe daglige ledere kan gjøre noe med på egen hånd. For eksempel ser det ut som at barnehagenes personalmangel trenger støtte fra offentlige myndigheter – hvis da ikke barnehageeierne har så sterk økonomi at man kan tiltrekke seg personale gjennom høyere lønn og gunstige betingelser.

Prosesskvalitet handler om hvor godt organisasjonsdeltakerne arbeider sammen. For barnehagenes del vil dette i hovedsak dreie seg om personalets samhandling med hverandre samt håndteringen av kontakten med foreldre og barn. Det finnes flere måter å vurdere dette på. Bruk av pedagogisk dokumentasjon eller observasjon av situasjoner er vanlige metoder som barnehagens personale kan utføre selv.

Resultatkvalitet er gjerne det folk flest oppfatter som viktigst fordi det her er tale om hvor gode produktene eller tjenestene er. I barnehagesektoren er det ikke anledning til å vurdere barnas mestrings- eller læringsnivå på samme måte som i skolene. Men det er ikke uvanlig å vise hva barna har deltatt i- og arbeidet med uten å loggføre hva det enkelte barn evner eller presterer.

Opplevd kvalitet er et begrep som knyttes til brukernes opplevelse av barnehagens kvalitetsnivå. Vanligvis får man innsyn i dette gjennom foreldreundersøkelser og barnesamtaler. Dette kan si noe om barnehagens omdømme og er viktig informasjon i utviklingsarbeidet. Likevel er det verd å merke seg at opplevd kvalitet kan også påvirkes av forhold som ikke nødvendigvis gir et rettferdig bilde av det personalet og ledelsen har prøvd å få til. Misforståelser, uheldige hendelser eller konfliktsituasjoner kan bidra til et negativt inntrykk.

Bruk av kvalitetsvurderingssystemer som CIP (caregiver interaction profile) eller ITERS-3 og ECERS-3 er også mulig å bruke i barnehagevurdering. Spesielt forhold knyttet til rammefaktorer som organisering samt prosess- og resultatkvalitet. Men dette forutsetter at noen er formelt sertifisert av de som har utviklet systemene for å kunne regne ut poengsum for barnehagens prestasjonsnivå. Det kan det bli mye å håndtere for et enkelt

barnehagehus. En mulighet er å bruke slike verktøy i private kjeder eller kommunale enheter med flere barnehagehus. Det kan for øvrig nevnes at to større nasjonale forskningsprosjekter, «Blikk for barn» og «GOBAN», gjorde bruk av vurderingssystemene CIP fra Nederland samt ECERS og ITES fra USA i sin felles datainnsamling.

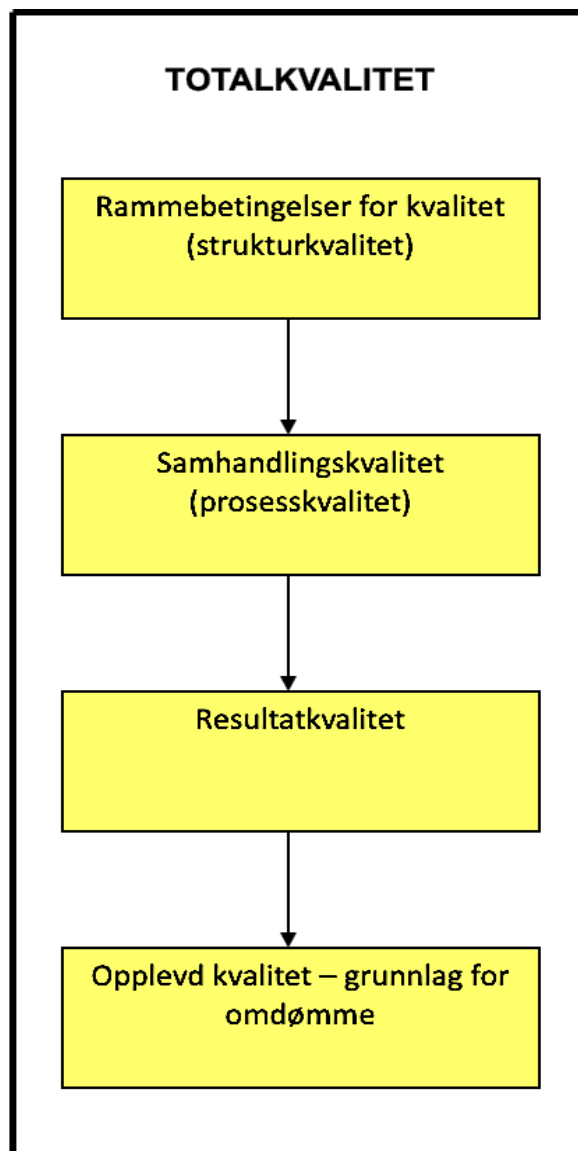
Hensikten med begrepet «total kvalitet» er å få fokus på de forhold som er nødvendige for å styrke barnehagens praksis. Det å gå løs på resultatforbedringer alene kan bli en frustrerende og slitsom oppgave dersom man ignorerer strukturkvaliteten – altså de rammebetingelser som må være på plass for å kunne arbeide med forbedringer overhode. På samme vis vil det være vanskelig å kunne styrke samhandling og arbeidsprosesser (prosesskvalitet) dersom personalet er underbemannet og overbelastet med arbeidsoppgaver. Altså vil rammebetingelser som kompetansenivå, bemanning og økonomi påvirke evnen til å arbeide godt sammen (prosesskvalitet) som igjen er en forutsetning for å oppnå akseptable, kanskje også gode, resultater i det man forsøker å få til med lek, læring og omsorg (resultatkvalitet). Brukernes opplevelse av kvalitetsnivået vil altså bygge på strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet.

Men det bør nevnes at denne typen arbeid vil variere med hvor store ambisjoner man har (jfr. Aune 2000). *Kvalitetsvedlikehold* er en mindre komplisert utfordring fordi man først og fremst ønsker å hindre uhell, avvik eller rutinesvikt i eksisterende praksis. Poenget er å holde kvaliteten på et jevnt nivå. De fleste har nok hørt om til såkalte «avviksmeldinger» som nettopp er et mye brukt verktøy for dette formålet.

Kvalitetsforbedring er noe mer krevende og betyr at arbeidsmåter, rutiner og kriterier blir endret for å kunne møte brukernes behov og preferanser på en bedre måte. Dette innebærer da et element av nytenkning. Noe enkelt sagt er da spørsmålet hva man bør gjøre nå som hittil ikke har blitt gjort. Det mest krevende er *kvalitetsfornyning*. For barnehagenes del vil dette være mest aktuelt dersom eiere og ledere går inn for å omstille barnehagen til å bli spesialisert innen kultur, friluftsliv eller naturfag – eller velger en ny pedagogisk plattform som innebærer andre måter å arbeide på. Slike omstillinger betyr endringer av personalets kompetanse, metodevalg, rutiner og pedagogiske prinsipper. Et generelt inntrykk er likevel at de fleste barnehager konsentrerer seg om vedlikehold av kvaliteten på det pedagogiske

arbeidet. En praktisk tilnærming til dette vil være innsamling og vurdering av pedagogisk dokumentasjon som nettopp går ut på å holde praksis nært opp til de pedagogiske standardene man ønsker å følge.

Figur 6: Totalkvalitetens hoveddeler



5.4 Barnehageutviklingens «to stemmer»

Alle opplysninger som samles inn i samband med lærings- og utviklingsarbeid må naturligvis vurderes av barnehagens personale og ledelse i fellesskap. Men hva man velger å fokusere på har sammenheng med hvem informasjonen og vurderingene kommer fra. Eller for å være mer presis: Hvilke stemmer er det som kommer med innspill – er det de som arbeider i barnehagen eller andre aktører? Begge disse stemmene er nyttige når man skal få et bilde av hvor forbedringer bør settes inn og hva man bør gjøre for å løse utfordringene.

I det følgende skal vi først se på arbeidsmåter som gir informasjon fra barnehagens egne folk – fordi det er nettopp de som først og fremst har erfaringer med hvordan arbeidet i barnehagen fungerer. Deretter skal vi se på bearbeiding av informasjon og vurderinger som kommer fra andre aktører.

5.5 Opplysninger og vurderinger fra barnehagens egne ansatte

Aksjonslæringsgrupper (Revans 2011) er kanskje ikke spesielt kjent under denne betegnelsen i norske barnehager, men det har forekommet at barnehageutvikling enten direkte bygger på- eller har likhetstrekk med aksjonslærings arbeidsformer. I utgangspunktet settes gruppene sammen av folk fra egen organisasjon. Men dette er ingen absolutt betingelse ettersom det også er mulig å ha deltakere fra samarbeidende barnehager i området.

Hovedpoenget til Reginald Revans, som utviklet konseptet, var egentlig at aksjonslæringsgruppene deltakere måtte være kolleger som hadde kompetanse på feltet – ikke nødvendigvis at de jobbet på samme sted. Man kan vurdere å ha separate grupper for hhv. assistenter/fagarbeidere og ledere – men dette må blant annet vurderes ut fra personalets størrelse og hvor trygge de er på hverandre.

Anvendt i en barnehage vil typisk fremgangsmåte kunne være slik: Noen fra ledelse eller øvrig personale legger fram en case med et problem eller en utfordring for resten av deltakerne. Casen kan være i form av en praksisfortelling støttet av fotografier eller annet pedagogisk dokumentasjonsmateriale. Den sosiale samhandlingen er basert på at de andre deltakerne skal gi tilbakemeldinger i form av spørsmål etter at presentasjonen er ferdig. Det er et sentralt poeng at tilbakemeldingene skal være i form av spørsmål – ikke påstander. For eksempel: «Hvordan vet vi at ... Har du prøvd å... Enn hvis du heller valgte å... Kan det tenkes

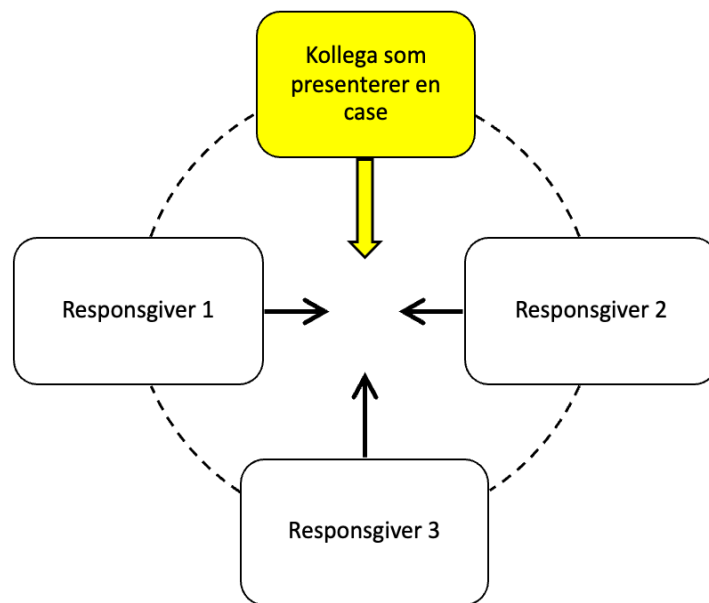
at ...». Av den grunn kunne et alternativt navn på aksjonslæringsgruppen være «responsgruppen» fordi deltakernes rolle nettopp er å fungere som responsgiver gjennom sine utforskende spørsmål.

Gruppen bør oppnevne ordstyrer og referent for å avlaste den/de som presenterer. Ut fra innspillene skal det forberedes et forbedringstiltak kalt «aksjon». Resultatene fra aksjonen rapporteres tilbake til de andre deltakerne på et senere tidspunkt. Framlegget behøver ikke å være i form av et personlig problem eller utfordring. Men det bør være fokus på noe som angår avdelingen eller hele barnehagen – i alle fall ut fra perspektivet til den/de som presenterer. Aksjonslæringsgrupper kan i prinsippet dekke forhold knyttet til alle sidene ved barnehagens total kvalitet – både rammebetingelser, arbeidsprosess, resultat og hvordan ulike parter opplever praksis. Arbeidsformen bygger i hovedsak på undersøkelse av erfaring ettersom fokus rettes mot de som arbeider i barnehagen.

Men Revans (2011) åpnet for at man også burde trekke inn innsikter fra faglitteratur, statistikk, rapporter eller andre anerkjente og troverdige kunnskapskilder for å supplere og styrke samtalene i gruppene⁷. Revans la i utgangspunktet vekt på at analysen skulle grunnes på vitenskapelige grunnprinsipper. Men i enkelte nyere varianter av aksjonslæring har den vitenskapelige basisen blitt nedtonet til fordel for mer erfaringsbaserte metoder (O'Neil & Marsick 2007, s. 9).

⁷ Revans var utdannet fysiker og illustrerte hva læring består av med en formel: $L = P + Q$. Læring (L) er kombinasjonen av programmert kunnskap (P) og teknikken med å kunne utforske gjennom spørsmål (Q). Med «programmert kunnskap» mente han etablert kunnskap fra forskning, faglitteratur og utdanning.

Figur 7: Sosial struktur i en responsgruppe



Mikroprosjekter betyr at en, to eller tre medarbeidere finner noe de ønsker å forbedre gjennom å sette i verk et lite prosjekt (Stenersen 2014). Dette kan for eksempel være utvikling av en ny pedagogisk aktivitet for barna, hvordan barnehagens lokaler og utearealer disponeres, barnas tilgang til- og bruk av pedagogisk materiell eller alternative måter å organisere måltidsavviklingen på. Det er viktig at det man vil ta opp er håndterbart slik at det ikke medfører mye ekstraarbeid. Følgelig bør mikroprosjektene legges til de tidspunktene som passer for personalet og deres arbeidssituasjon. Fremgangsmåten er som følger:

1. Dokumentere situasjon/vedvarende mønster (f.eks. ved praksisfortelling og foto).
2. Utarbeide en forståelse av hva utfordringene består i (analyse).
3. Foreslå et forbedringstiltak som presenteres for resten av barnehagen.
4. Daglig leder eller avdelingsleder må ta stilling til iverksetting.
5. Ny dokumentasjon og vurdering kan bli aktuelt for å se om forbedringstiltaket virket eller må justeres.

Medarbeiderne skal kunne velge tema selv – men det er en fordel om prosjektene ligger innenfor en av barnehagens satsinger. Som arbeidsmetode retter mikroprosjektene seg i hovedsak mot resultatkvalitet, i noen grad også prosesskvalitet, avhengig av problemstillingen. Det vil være naturlig å orientere resten av personalet om resultater og erfaringer fra arbeidet i avdelings- eller personalmøter. Dersom det er aktuelt, kan utfordringer eller problemer som ble avdekket under mikroprosjektet også tas opp i aksjonslæringsgrupper/responsgrupper.

Individuell kollegaveiledning er kanskje ikke direkte forbundet med utviklingsarbeid som sådan. Men det er et kompetansehevende tiltak som skal forbedre den enkeltes praksis gjennom individuell læring. Når dette blir systematisk gjennomført på bred basis, er tanken at det over tid har innvirkning på personalets arbeidsvaner, kvalitet og kompetansenivå. Kollegaveiledning pleier normalt å foregå mellom to deltakere: En som skal la seg observere i en arbeidssituasjon med omsorg, lek og læring – samt en kollega som er observatør. Den som skal observeres lager en skriftlig plan for den aktiviteten som tenkes gjennomført, med retningslinjer til observatøren om hva man vil bli vurdert på og hva man ønsker å oppnå. Etterpå skal deltakerne ha et møte der man gjennomgår inntrykkene og observatøren skal normalt gi en skriftlig sammenfatning av sine merknader.

Dette er en av de vurderingsformer som først og fremst gir innsyn i prosesskvalitet på individnivå. Veiledningen kan også gi den veisøkende en anledning til refleksjon over rammebetingelser for jobbutførelsen sin og det som skal til for å forbedre eget arbeid. Veiledning fra avdelingsleder eller daglig leder er kanskje mest vanlig – men en erfaren kollega kan også fungere som veileder. Det kan hende at individuelle utviklingsmål for medarbeideren drøftes under samtalen. Personlige utviklingsmål skal uansett etableres i den årlige «utviklingssamtalen», også kalt «medarbeidersamtalen», som sluttføres med en underskrevet avtale mellom leder og medarbeider. Hvordan veisøker lykkes med målene sine skal, i alle fall i prinsippet, følges opp gjennom arbeidsåret.

Ledervandring er et veiledningskonsept som opprinnelig ble utviklet for amerikanske skoler. Metoden går ut på at personalet gjør avtale med daglig leder om å besøke personalet under utvalgte arbeidssituasjoner for å foreta korte observasjoner av praksis (Downey m.fl. 2004).

Man avtaler på forhånd hva man vil bli vurdert på og hvor mange besøk som skal gjennomføres. Den observerende leder bestemmer selv tidspunkt for besøkene uten å informere om dette på forhånd slik at de som skal observeres ikke rekker å forberede «ekstraordinær innsats» for å gi et «godt inntrykk». Varigheten på hvert enkelt observasjonsbesøk er omtrent 10 minutter. Tilbakemeldingene gis gjerne i form av et møte i etterkant eller også supplert med et skrevet notat. Ledervandring dekker i hovedsak prosesskvalitet fordi det som først og fremst blir observert er arbeids- og samhandlingssituasjoner som personalet selv ønsker å forbedre.

S.W.O.T kartlegging har etter hvert blitt kjent i barnehagesektoren og fortjener av den grunn en kommentar. Som metode er den først og fremst egnet til å gi en tilstandsvurdering av organisasjonen og forholdet til dens omgivelser gjennom å undersøke disse fire forholdene (se f.eks. Vikøren & Phil 2025):

1. **S** for strengths er organisasjonsinterne styrker som for eksempel oppgaver man er dyktige til, innsatsvillige medarbeidere, velfungerende organisering eller gode resultater over tid.
2. **W** for weaknesses representerer organisasjonsinterne svakheter og kan være oppgaver man har problemer med å beherske godt nok, svak motivasjon blant medarbeiderne, mangel på kompetanse, ressursknapphet og uhensiktsmessig organisering.
3. **O** for opportunities viser til positive muligheter i organisasjonens omgivelser man ikke har utnyttet godt nok. Dette kan være tilgang på kompetansestøtte fra eksterne fagmiljøer, muligheter til samarbeide om tilkallingsvikarer med barnehager i området eller at barnehagen har et bedre omdømme i bransjen enn de selv er klar over.
4. **T** for threats står for truende forhold i omgivelsene som gjør barnehagens videre drift og utvikling usikker. Eksempler her kan være arbeidsmarked som gjør rekruttering av nye medarbeidere vanskelig, økt konkurranse fra andre barnehager i nærområdet eller enkeltpersoner/organisasjoner i omgivelsene som offentlig retter skadelig kritikk av barnehagens praksis.

S.W.O.T er altså en analyseform som gjennomføres av organisasjonsdeltakerne ut fra deres erfaringer med organisasjonens «strategiske situasjon». Ofte gjennomføres dette i et arbeidsmøte der personalet kommer med innspill til S.W.O.T kategoriene. Hvis det ikke er mulig å samle alle til et møte kan også deltakerne legge inn skriftlige merknader ved passende anledning. Et hensyn å vurdere er om personalet skal ha mulighet til å snakke sammen på forhånd før de leverer sine innspill. Dette kan åpne for dominans av medarbeidere som oppfattes å være mer kompetent enn de øvrige i personalgruppen. Problemet med dette kan være at disse personene ikke nødvendigvis er mer kompetent enn de andre (Anderson & Kilduff 2009). Innspillene deres kan dermed tillegges mer vekt enn det ellers ville være grunnlag for.

Men i seg selv har ikke S.W.O.T noen «oppskrifter» for å finne ut hvilke forbedringstiltak som bør iverksettes for å løse utfordringene. For eksempel kan det oppstå en situasjon der det kommer en ny og mer attraktiv barnehage i nærområdet som øker konkurransen om brukerne. Hva man rent konkret skal gjøre med det følger ikke automatisk av selve kartleggingen (med mindre funnene peker mot helt åpenbare løsninger). La oss se på noen av valgmulighetene i dette konkrete tilfellet.

Vi kan tenke oss fire alternative tiltak: 1) Å redusere egne kostnader for å holde ut den økte konkurransen i området. 2) Forbedre det pedagogiske tilbudet for å fremstå som mer attraktiv og fleksibel i forhold til nye og eksisterende brukere. 3) Flytte barnehagen til et annet område med færre konkurrenter. 4) Avvente situasjonen for å se om det hele løser seg uten at man trenger å foreta seg noe. Det er altså flere veivalg kan bli aktuelle når resultatene fra en kartlegging foreligger. En mulighet ligger kanskje i å supplere analysen av det strategiske bildet med andre metoder. Kanskje kan en såkalt «verdenscafé» (jfr. seksjon 5.7) være egnet til undersøkning og drøfting av mulige veivalg?

5.6 Opplysninger og vurderinger fra andre enn barnehagens ansatte

Mange vurderinger bygger på opplysninger som kommer fra andre enn barnehagens egne ansatte. Det kan dreie seg om kvantitative og/eller kvalitative data som barnehagen må forholde seg til. For eksempel brukerundersøkelser der barnas foreldre har gitt svar, resyme

fra barnesamtaler,⁸ rapporter fra forskningsprosjekter, utredninger fra offentlige myndigheter, eller vurderinger fra «kritiske venner».

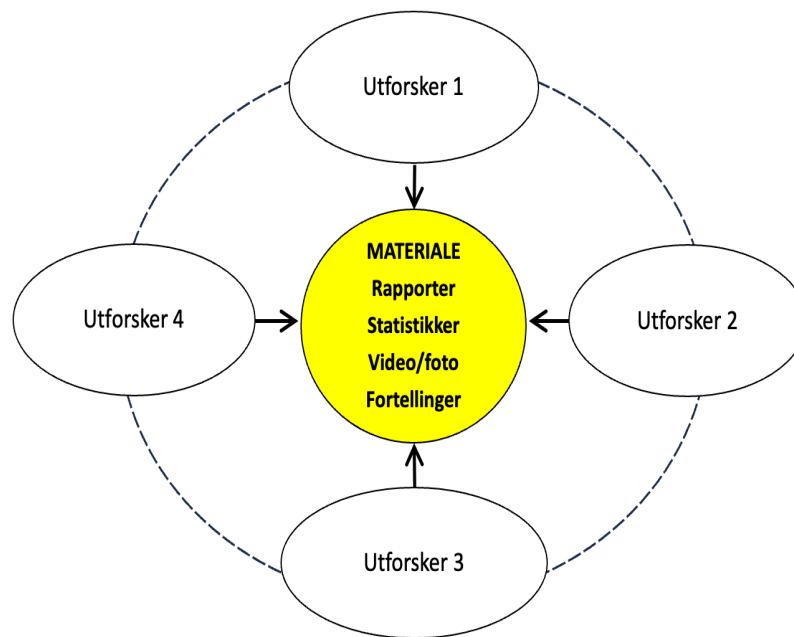
Kritiske venner er et konsept som går ut på at en gruppe kolleger fra samarbeidende barnehager inviteres til å foreta dokumentasjon og analyse av praksisen som barnehagen ønsker å få belyst. De kritiske vennene presenterer en skriftlig rapport om sine funn – kanskje også med anbefalinger dersom dette er avtalt på forhånd. Konklusjonene kan selvsagt presenteres på et avsluttende møte hvis det er praktisk mulig. På et senere tidspunkt kan de som nettopp har blitt vurdert gjøre samme vennetjeneste tilbake.

Utforskningsgrupper er ikke et kjent begrep i barnehagesammenheng, men kan være en nyttig idé for analyse og vurdering av materiale som er gjort tilgjengelig for barnehagens ledelse og personale. Gruppene kan settes sammen av folk fra barnehagens avdelinger eller etter yrkeskategori. For eksempel assistenter/fagarbeidere for seg og pedagoger/ledere for seg. Hvis barnehagen har få ansatte vil kanskje hele personalet kunne utgjøre en gruppe.

Det er en fordel å velge ordstyrer og referent for å holde orden på drøftingene. Rollen til deltakerne blir da å være «utforskere» av materialet – derav betegnelsen «utforskningsgruppe». Dette gir en litt annerledes sosial organisering enn aksjonslæringsgrupper/responsgrupper fordi det som står i sentrum er forståelsen av det materialet viser – ikke en presentasjon fra en eller flere kolleger som sådan.

⁸ I Reggio Emilia pedagogikken regnes barna som en aktør i barnehagens utviklingsarbeid. Men i vår fremstilling skilles det først og fremst mellom de som *arbeider* i barnehagen og de som *ikke arbeider* i barnehagen fordi disse to gruppene kan ha ulike perspektiver på- og forventninger til kvalitetsnivå og yrkespraksis.

Figur 8: Sosial struktur på en utforskningsgruppe



5.7 Metoder som er spesifikt basert på dialogiske prinsipper

Bushe & Marshak (2014) skiller mellom «diagnostiske» og «dialogiske metoder». Som navnet antyder, er diagnostiske tilnærminger ment til å undersøke en organisasjon og dens personale for å finne ut hva som ikke fungerer, hvor barrierer for effektivitet ligger eller hva slags innsatsområder et innsamlet informasjons- og datamateriale synes å avdekke. Satt på spissen kunne man si at dette handler om problemløsning for å finne en «kur». Disse metodene er aktuelle og nyttige i mange sammenhenger. Men noen ganger står barnehager overfor situasjoner der det er behov for å se nærmere på utfordringer, problemer og muligheter knyttet til fremtidige veivalg – uten at det er nødvendig å foreta en full diagnostisk undersøkelse. Dette er en oppgave som fordrer en «dialogisk» fremgangsmåte hvor organisasjonsdeltakerne bruker samtalen for å komme til forståelse av hvilke valg man ser for seg eller foretrekker.

Dialog går ut på at deltakerne må være villig til å finne ut av en sak av felles interesse uten å operere med skjult agenda eller manipulasjon. De plikter å gjøre sitt syn og sine behov forstått på ærlig vis – samtidig som de etter beste evne må prøve å forstå de andres syn og behov. Bruk av spørsmål for å sikre at man skjønner hverandre er sentralt. Dermed er det viktig å unngå sterke og udokumenterte påstander. Ideelt sett bør dialoger føre til en løsning

som alle deltakerne kan investere tid og krefter i – helst uten bruk av kompromisser som kan ha en tendens til å sprekke etter en tid fordi de grunnleggende problemene egentlig ikke er løst. Av metoder i utviklingsarbeid som eksplisitt er grunnet på dialogens prinsipper kan følgende tre nevnes:

Verdenscafé (se f.eks. Senese 2002) brukes til drøfting av et overordnet tema som rommer flere tilknyttete problemstillinger. Det bør ikke være så mange problemstillinger at man risikerer tidsnød under gjennomføringen. Varianter med ulike måter å legge opp en verdenscafé på finnes⁹, men dette er en mye brukt regi: Det etableres flere bord som skal ha plass til 4-5 deltakere. En prosessleder, kalt «fasilitator», hjelper deltakerne i gang med arbeidet. Man må gjerne ha forfriskninger tilgjengelig for å gi et mer innbydende preg av å faktisk sitte på en café. Hvert bord skal ha en problemstilling som skal drøftes. Har man tre bord har man også tre problemstillinger. Men alle problemstillingene bør være knyttet til et overordnet tema.

Når man starter velges en «vert» ved samtlige bord man har etablert. Verten sørger for at deltakerne noterer sentrale momenter og innspill på cafébordets papirduk (strengt tatt holder det med store flippover ark hvis det er mer tilgjengelig). Deltakerne skifter til nytt bord med ny problemstilling etter 20 minutter. Hver deltaker velger fritt hvilket bord man vil starte ved og hvilket bord man vil gå videre til etter 20 minutter. Deltakerne skal altså ikke holde seg til samme gruppe hele tiden – men hver individuelle deltaker må ha besøkt samtlige bord.

Når bordene skifter deltakere skal vertene sette nye deltakerne inn i hva man har snakket om så langt, samt sørge for at det ikke brukes tid på å gjenta alt det som andre allerede har sagt. Men det er en idé å notere at flere deltakere har vært inne på samme poeng – og gjerne få med utvidelser og nyanseringer av de momentene som ble drøftet. Når alle bordene er besøkt gir prosessleder signal om at alle må «hjem» til det opprinnelige bordet

⁹ Merk at det eksisterer alternative versjoner av dette konseptet som kalles «dialogcafé». Men både dialogcafé og verdenscafé bygger på dialogens prinsipper for samtale og erfaringsutveksling.

de startet ved for å dele erfaringer og inntrykk fra de andre bordene man har besøkt. Deltakerne har altså «reist ut i verden» for å hente ny innsikt fra caféene de har besøkt og kommer så hjem for å «dele sine erfaringer» – derav betegnelsen «verdenscafé».

Etter en pause kan ny runde påbegynnes med nytt hovedtema dersom det er aktuelt og praktisk mulig. Antallet bord, deltakere og tilgjengelig tidsramme har betydning for hvor mange overordnede tema man rekker å behandle. Når det noterte materialet er samlet inn fra bordene kommer etterarbeidet med å sammenfatte hovedinntrykk og vurdere eventuelle forslag som gruppene har presentert. Dette er en oppgave som gjerne må ivaretas av barnehagens ledergruppe.

Silent dialogue, eller «taus dialog» på norsk, er en metode som bygger på idéen om at deltakerne ikke skal kommunisere verbalt under arbeidsprosessen. Deltakerne skal samles rundt et bord med en problemstilling. Her skriver de ned sine innspill og kommentarer til hverandre på papirduken som dekker bordet. Rent praktisk betyr det at deltakerne ikke sitter ved bordet – men beveger rundt mens de leser og skriver. Fordelen med dette er at ingen kan dominere de andre deltakerne med verbale avbrytelser. Det at man skriver er også med på å skjerpe tanken fordi det er mulig å ta seg tid til formulering av innspillet sitt uten å måtte være spesielt «rask i replikken». Metoden er også fordelaktig dersom man har organisasjonsdeltakere med hørselshemming. Varigheten på en slik taus dialog kan settes til cirka 30 minutter – kanskje lenger. Men dette avhenger av hvor krevende problemstillingen er og hva som vil være rimelig tid til gjennomføring. Det er også mulig å bruke prinsippet om taus dialog i avviklingen av verdenscafé. I så fall har man flere bord med hver sin problemstilling – men altså uten verbal samtale – kun skriftlig kommunikasjon i taushet.

Dialogkonferansen er et konsept som ble utviklet av Arbeidsforskningsinstituttet (Ebeltoft 1991). Idéen går på at flere mindre grupper skal dele erfaringer, utfordringer og mulige løsninger på en overordnet problemstilling som for eksempel forbedring av arbeidsmiljøet på arbeidsplassen. Gruppene kan være «homogene» der medlemmene har samme bakgrunn, for eksempel fagarbeidere og assistenter fra samme barnehage, eller «heterogene» grupper med medlemmer med ulike stillings-, -avdelings- eller barnehagetilhørighet. Andre prinsipper for sammensetning kan også tenkes.

Konferanseformatet er kanskje for stort for et enkelt barnehagehus – særlig dersom barnehagen har få ansatte. Men dette kan egne seg for kommunale enheter eller private kjeder med flere hus hvor man avvikler en felles fagdag.

Metoden forutsetter at deltakerne på forhånd har fått en viss opplæring. Man starter konferansedagen med at alle møtes i plenum for innføring i temaet samt påminning om hvordan gruppearbeidet skal fungere. Deretter går deltakerne til sine grupper – og det er her dialogens prinsipper skal brukes. Konklusjoner og anbefalinger presenteres i plenum til slutt. Ettersom hver presentasjon skal være på 2-3 minutter legges det ikke opp til plenumsdiskusjoner. Innspillene kan danne grunnlag for etablering av prosjektgrupper som skal arbeide videre med de innsiktene og forslagene som har kommet inn. Hvis dialogkonferanse skal brukes i mer omfattende og lengre utviklingsprosess kan det være aktuelt å lage en serie med flere konferanser som dekker forskjellige prosessfaser og/eller ulike tema i utviklingsarbeidet.

Det må nevnes at flere av de utviklingsmetodene som tidligere er omtalt i seksjonene 5.5 og 5.6 kan også bygge på dialogiske kommunikasjonsprinsipper – selv om de ikke kalles for dialoger. Dette gjelder spesielt aksjonslæringsgruppene som bygger på bruk av utforskende spørsmål i stedet for utveksling av påstander. Det samme vil gjelde for ulike varianter av veiledning/coaching eller aktivitetene i en utforskningsgruppe.

5.8 Inkludering og deling gjennom I-G-P prinsippet

Dette prinsippet brukes ofte for å inkludere alle i barnehagen i utforskning og drøfting av det materialet man har mottatt – uavhengig av hva slags metode man har brukt. Tanken er at forberedelse, arbeidsmåte og deling av det man kommer frem til må omfatte individnivå, gruppenivå og plenumsnivå. Den vanligste fremstillingen starter med at alle individer (**I**) får anledning til å se det tilgjengelige materialet for å forberede seg og danne et foreløpig inntrykk. Tiller (1999) har anbefalt at individuelle forberedelser bør være i form av en skriftlig logg, som ikke nødvendigvis skal leses av de andre, men forplikte deltakere til å bearbeide sin forståelse av materialet før man møtes i til drøftinger i grupper. Tiller (1999, s. 85) omtaler fordelene slik:

Fordi alle visste at erfaringene som den enkelte la fram for gruppa, var silt ut fra loggnotatene, økte troverdigheten og seriøsiteten i framleggene. De konkrete referansene og eksemplene styrket videre de andres gjenkjenning og skapte assosiasjoner til eget arbeid. Kritiske erfaringer fikk god plass i diskusjonene.

Deretter går individene i gruppe (**G**), for eksempel i det som her er kalt «utforskningsgruppe», for å dele inntrykk og tanker rundt det de mener at materialet forteller dem. Hvis gruppene får i oppdrag å presentere forslag til konkrete forbedringstiltak tas også dette med i konklusjonene. Til slutt deles innspillene fra gruppene i plenum (**P**) slik at man får en mulighet til å danne et felles grunnlag for å kunne gripe de utfordringer barnehagen står overfor. I seg selv betyr ikke dette at alle deltakere må være helt enige om absolutt alt – mindretallsforslag er en mulighet. Men til sist er det overordnet ledelse som har ansvaret for prioriteringer og beslutninger i saken – vel å merke dersom prosessens formål er å treffe beslutninger. I noen tilfeller vil drøftingsprosesser i organisasjoner ha som formål å være utforskende eller rådgivende for personale, eiere og ledelse.

Rekkefølgen I-G-P må ikke alltid følges slavisk. Det er ikke uvanlig at vurderingsprosesser starter med at en gruppe får et oppdrag. Etter de innledende drøftingene får kanskje deltakerne mulighet til å fordype seg i saken på egen hånd før gruppen samles igjen og til slutt presenterer sine konklusjoner for plenum. Prosessen har da fulgt dette forløpet G-I-G-P. Dersom barnehagen har en liten personalgruppe gir det ikke mening å skille mellom gruppe- og plenumsnivå. Men også i disse tilfellene vil det være fordelaktig med individuell (gjærne skriftlig) forberedelse før personalet samles til felles drøfting.

5.9 Noen praktiske hensyn i ledelse av utviklingsarbeid

Lærings- og utviklingsprosesser må organiseres og ledes. Det er dermed ikke sagt at en «sjef» skal bestemme alt dette selv. Tilretteleggingen hviler på flere hensyn som må avklares i samråd med personalet. Her er noen punkter til vurdering:

Forklare formålet med utviklingsarbeidet er ofte noe av det første man starter med. Spørsmålet er hva vi vil vi oppnå: Er det forbedring av arbeidspraksis til gode for barna og deres foreldre, skal innsatsen rettes mot å gjøre arbeidsforholdene for personalet lettere – eller handler det om å gjøre barnehagens pedagogiske tilbud mer attraktivt for å tiltrekke seg nye brukere? For noen år siden var det ikke uvanlig at lærebøker og instruksjonsmateriell understreket behovet for organisasjonsutvikling ved å oppfordre ledere til å vise hvor galt det kunne gå dersom man ikke foretok seg noe. I sin studie av konsulentbyråers tjenester for offentlig sektor kom Røvik (1992, s. 186) over et notatet «Kommunal opplæring» fra 1987 der det på side 10 fremgikk følgende:

For det første må det «bevises» at nåværende atferd, innstillinger, strukturer eller beslutningsprosesser er uhensiktsmessige. Det er dette vi forsøker å oppnå gjennom diagnosene, eller nå-beskrivelsene. Dette innebærer at vi må skape tilstrekkelig skyldfølelse og «bekymring» hos dem som berøres og har autoritet, makt og innflytelse til å motivere for forandring. Skyldfølelsen skapes gjennom å få enkeltpersoner og/eller grupper til å innse at de ikke har levd opp til en forventning eller et ideal.

Generelt sett er dette ikke et godt råd. Det kan selvsagt være situasjoner hvor ledere ber om full innsats fordi det står om noe avgjørende for organisasjonens fremtid. Men i norsk barnehagesektor har utviklingsarbeidet stort sett vært forankret i ønsket om å oppnå noe konstruktivt og oppbyggende – ikke først og fremst for å unngå noe man frykter.

Finne- og gi opplæring i arbeidsmetoder som personalet vil kunne beherske. Dette gjelder ikke bare innføring i arbeid med lærings- og utviklingsmetoder, men også i grunnleggende ferdigheter som det å kunne fungere i grupper. Har medarbeiderne fått innføring i møteledelse – er noen i personalgruppen i stand til å være ordstyrer under møter? Har man trent på drøftinger der deltakerne ikke er enige, er personalet kjent med dialogiske prinsipper for kommunikasjon? Noe av dette kan man lære seg gjennom eksterne kurser – mens andre ting kan man lage egne øvingsopplegg for. Tross alt består jo barnehagen av folk med pedagogisk erfaring og utdanning – så det å benytte egne fagressurser skulle være fullt mulig.

Valg av arena som egner seg for barnehagen og barnehagens personale handler om flere ting. Her kan blant annet følgende hensyn nevnes: Anledning og tid: I hvilke sammenhenger skal utviklingsoppgaver tas opp? Er det naturlig å gjøre dette til en del av planleggingsdagene som barnehagene må gjennomføre når ny årsplan skal revideres – eller kan utviklingsoppgaver være innslag i noen av de personal- og avdelingsmøtene som avvikles på rutinemessig basis gjennom året? Noen ledere øremerker enkelte møter til lærings- og utviklingsoppgaver og det betyr at vanlige rutinesaker som ikke haster blir utsatt til senere. I noen tilfeller ser man at barnehageledere har etablert spesielle lærings- og utviklingsmøter med en halv- eller hel dags varighet.

Basert på funn fra Gulbrandsen og Eliassen (2013) ser det ut som at muligheten til arbeid med utviklingstiltak er bedre i større barnehager med flere ansatte. Trolig har dette sammenheng med at deler av personalgruppen kan delta i lærings- utviklingsaktiviteter mens de øvrige ivaretar driften. På et senere tidspunkt kan man bytte på det ved at de som ivaretok driften i første runde får anledning til å delta på lærings- og utviklingsaktivitetene i neste runde. Sted: Hvor bør man lokalisere arbeidsøktene – på arbeidsplassens møterom, på konferansesenter eller hotell? Vanligvis er det en fordel å kunne ta arbeid med viktige oppgaver på et eksternt sted for å unngå de avbrytelser som dagliglivet ellers er fullt av. Ikke alle barnehager ligger nært til lokaler som har møte- og konferansefasiliteter, og da vil gjerne ekstra kostnader og reisetid komme i tillegg.

Ha en realistisk oppgavefordeling mellom barnehagens ledere i utviklingsarbeidet: Alt utviklingsarbeid må planlegges, gjennomføres og følges opp. Det har vært en tendens til å tenke at det er de daglige lederne som først og fremst skal ha ansvaret for alt dette – med det øvrige personalets medvirkning. Men i Utdanningsdepartementets rapport «Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025», ble det slått fast at pedagogiske ledere har selvstendig ansvar for å lede utviklingsarbeidet i egen avdeling eller base. Altså er planlegging, gjennomføring og oppfølging av utviklingsarbeid en oppgave for alle ledere i barnehagen. Det betyr at daglig leder, sammen med de pedagogiske lederne, må lage en regi for oppgaver og arbeidsfordeling.

Dette kan høres ut som en stor jobb – spesielt hvis hele barnehageorganisasjonen skal engasjeres med lærings- og utviklingsaktiviteter på kontinuerlig basis. I tidligere versjoner av kompetanse- og organisasjonsutviklingsfagene tenkte man nok slik. Men daglige ledere og pedagogiske ledere i barnehagene trenger ikke nødvendigvis å lage en «generalplan» for utviklingsarbeidet. De bør likevel ta stilling til hovedtrekk ved måten lærings- og utviklingsaktiviteter skal drives på. Det viktige er at de tiltakene man velger må være realistisk å få gjennomført – spesielt i den pressete personalsituasjonen som barnehagene befinner seg i nå. Et forslag kunne for eksempel være bruk av selvvalgte mikroprosjekter som ligger innenfor et av barnehagens satsingsområder. Det er også et poeng at personalet får pauser i utviklingsarbeidet for å unngå at man slites ut og mister motivasjonen på grunn av krav til konstant innsats.

Valg av lederskapsstrategi i barnehagens utviklingsarbeid: Det som ble tatt opp i seksjon 1.2, skillet mellom lederskap utøvd som «styring» eller «ledelse» (Sørhaug 2010), har også betydning for utviklingsarbeid. Men begrepsbruken er her noe annerledes. Et eksempel på dette er utviklingsstrategiene «E» og «O», utviklet av Michael Beer og Nitin Nohria (2000), der «E» står for «economic» og viser til teknisk- økonomisk utvikling med bruk av styrende lederskapsmetoder. Her gjelder det å bruke sin myndighet som leder for å oppnå ønskete resultater. Strategi «O» står for «organization» og handler om å oppnå forbedringer gjennom å styrke organisasjonsmedlemmenes lærings- og utviklingskompetanse. Måten å arbeide på i en typisk «O-prosess» overlapper i stor grad med prinsippene i «ledelse» slik Sørhaug 2010 beskriver det. Beer og Nohrias strategimodeller er forøvrig omtalt på norsk av Dag. I. Jacobsen (2006).

I årene etter at barnehageutvikling ble satt på dagsorden, har både arbeidsmetoder og lederskapstilnærminger i stor grad blitt tuftet på prinsippene bak «ledelse» og den korresponderende utviklingsstrategi «O». Det er liten tvil om at utdanningsmyndighetene har ønsket dette. Ikke bare ved kravet om at barnehagene skal være «lærende organisasjoner» – men i den senere tid også gjennom forventningen til at barnehagene bør etablere «profesjonelle læringsfellesskap». Dette betyr grupper der personalet kan arbeide

med utforskning av-, refleksjon rundt- og dialog om forhold knyttet til dokumentert praksis (se f.eks. Stoll & Seashore Louis 2007, DuFour 2004).

Barnehagene styres altså ikke bare med tradisjonelle økonomiske og juridiske virkemidler, men også gjennom bygging av kompetanse. Borglund og Børhaug (2009) omtaler dette som «kapasitetsbygging». Men valget av arbeidsmåter må grunnes på en forståelse av hva slags situasjon den enkelte barnehage befinner seg i samt hva personalet og lederne er kompetent til- og motivert for. Disse spørsmålene retter blant annet oppmerksomheten mot måten man kan sette mål for barnehagens utvikling (jfr. seksjonene 4,2 og 4.3)

SJETTE AKT: ENDRING AV PRAKSIS GJENNOM «STYRING» OG «LEDELSE»

6.1 Hva består en praksis av?

Kvaliteten på oppgaver knyttet til drift eller utvikling avhenger av at yrkespraksis blir forbedret. Dette er grunnleggende i tenkningen rundt barnehagen som lærende organisasjon og såkalt «barnehagebasert kompetanseutvikling». Begge disse har forankring i Utdanningsdirektoratets anbefalinger og satsinger. Som nevnt i seksjon 5.2 innebærer dette at det er en kobling mellom personalets læring/kompetanseutvikling på den ene side og de utviklingsaktiviteter som barnehagene velger på den annen side. Men til sist handler alt om å forbedre barnehagens profesjonelle *praksis*. Spørsmålet da er hva vi konkret skal legge i dette begrepet?

Kemmis m.fl. (2014) bruker uttrykket «praksisarkitektur» om sammensetningen av de tre hoveddelene en praksis består av. Stedet der praksis blir utøvd kalles en «site». Dersom en organisasjon er stor kan man tenke seg flere «sites» – for eksempel i form av avdelinger som har egne lokale praksistradisjoner. De tre hoveddelene må ikke betraktes som tre ulike deler løsrevet fra hverandre – men heller forstås som tre sider ved samme fenomen i gjensidig påvirkning. Trekkene ved en praksisarkitektur kan oppsummeres slik:

1. *Det vi gjør*, originalt kalt «doings», viser til de foretrukne fremgangsmåtene man pleier å bruke i løsning av arbeidsoppgaver. Dette omfatter også valg av metoder og håndtering av ulike utfordringer eller problemer. Ikke rent sjelden blir begrepet «praksis» avgrenset til nettopp dette – altså mønsteret i de konkrete handlinger vi utfører i daglig arbeid. Sagt på en enkel måte: «Sånn utfører vi jobben her hos oss». Men som Kemmis m.fl. (2014) påpeker er det mer som får betydning for hvordan en yrkespraksis fungerer, og det leder til de neste to punktene.
2. *Det vi sier*, originalt kalt «sayings», handler om måten vi snakker om oss selv på, hvordan man omtaler arbeidet og de menneskene man forholder seg til i- og utenfor organisasjonen. Begreper og uttrykk som brukes hører med i dette – men også utbredte historier som skal illustrere spesielle forhold eller hendelser i praksisen. Det interessante er om det som sies uttrykker noe negativt, likegyldig eller kanskje kan betraktes som et forsøk på å bidra til oppdrift og inspirasjon. Den franske filosofen Foucault (1966) brukte et liknende begrep som han kalte for «de rådende diskurser». Altså måten man snakker om noe- eller noen på i samfunnet – med de konsekvenser dette kan ha for menneskene som blir omtalt.
3. *Relasjonene* på arbeidsplassen, og de man forholder seg til utenfor organisasjonen (originalt kalt «relatings»), påvirker også praksis. Finner man et hierarki med strengt skille mellom overordnede og underordnede i en «site», preges relasjonene av solidaritet, samhold eller konflikt? De fleste av oss har kanskje opplevd organisasjoner der en medarbeider ikke kan svare oss på våre spørsmål fordi dette må klareres med en overordnet først. Senere kan man oppleve at det svaret man får til slutt, preges av uenighet innad i organisasjonen og at det man først ble fortalt blir senere dratt i tvil av andre i samme organisasjon. Man ser da at relasjonene innad i en organisasjon/i en «site» setter preg på den praksisen man opplever som kunde, klient eller bruker.

Måten arbeidsoppgavene håndteres på henger naturligvis sammen med hvordan relasjonene fungerer samt hvordan oppgaveløsning og relasjoner kommer til syne gjennom de handlinger og holdninger vi kommuniserer. Dette er i samsvar med Bateson (1972) som understreket sammenhengen mellom kommunikasjonens form og innhold på den ene side og de kommuniserende partenes relasjoner på den annen side (jfr. seksjon 3.4).

Kemmis m.fl. (2014) antar at praksis i alle organisasjoner vil være påvirket av ytre samfunnsforhold. Ikke på den måten at praksisen blir fullt og helt bestemt av krefter utenfor organisasjonen, men snarere at kulturelle og formelle rammer setter grenser for hva som regnes for akseptabel atferd i organisasjonslivet. I barnehagene kjenner man disse grensene gjennom de etiske prinsippene som er en del av barnehagelærernes yrkeskompetanse.

Til tross for disse formelle og kulturelle rammene har barnehagens ledere et visst handlingsrom for å arbeide i retning av en konstruktiv praksis. Nå er det ikke ønskelig at ledere skal manipulere sine medarbeidere – og i samfunnsvitenskapen har det lenge vært skepsis til tanken om at menneskers tanker og atferd skal kunne «designes». Altså er det her ikke meningen å fremme idéen om at ledere skal fungere som «praksisarkitekter». Men kanskje kan de to formene for lederskap kalt «styring» og «ledelse» være et refleksjonsverktøy for å lettere å kunne se lederskapets handlingsmuligheter?

6.2 «Styring» og «ledelse» – tilnærming til forbedring av praksis?

Praksisarkitekturens tre hoveddeler samsvarer med lederskapsformene «styring» og «ledelse» på flere måter, og man kan tenke seg flere koblinger her (jfr. figur 9). Det er neppe mulig å drøfte alle muligheter dette åpner for, men noen eksempler er likevel på sin plass. Innholdet i konseptene «styring» og «ledelse» er for øvrig nærmere beskrevet i seksjon 1.2. Dersom en leder ønsker å ta initiativ til forbedring av praksis er det i lederskapsformen «ledelse» nærliggende å ta i bruk lærings- og utviklingsmetoder som gjør personalet i stand til selv å se hvor praksisen kan forbedres – gjerne også med forslag til hvordan forbedringer kan oppnås. Dette stiller krav til lederens kommunikasjonsferdigheter. Ikke først og fremst gjennom enveis kommunikasjon, men snarere ut fra dialogens prinsipper der både ledere og medarbeidere sammen tar ansvar for å finne ut hva som bør gjøres, hva slags fremgangsmåte som kan være aktuell og ikke minst hvor omfattende forbedringsarbeidet skal være.

Typiske arbeidsmetoder kan være bruk av utforskning og vurdering av pedagogisk dokumentasjonsmateriale som viser hvordan eksisterende praksis fungerer, verdenscafé for drøfting av de sammensatte utfordringer man mener å se, eller mikroprosjekter for

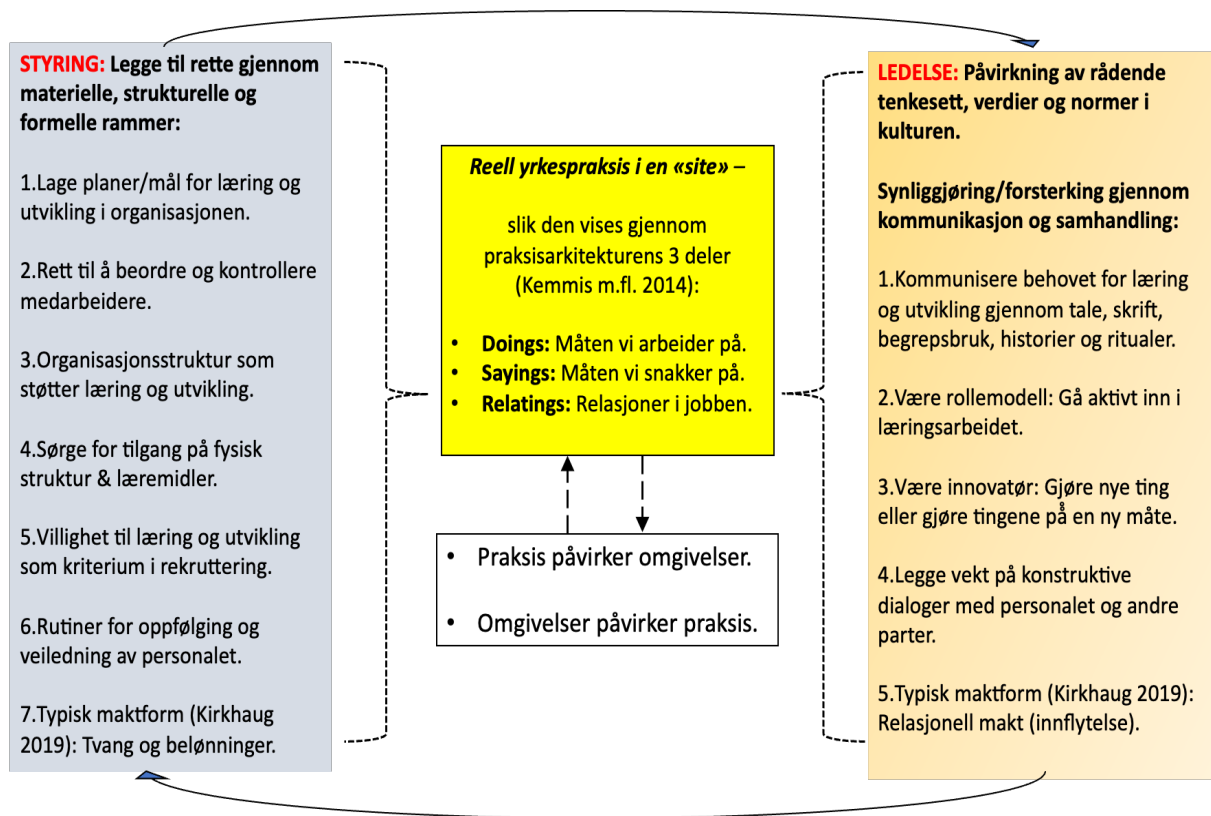
utprøving av alternative måter å organisere hverdagens praktiske og pedagogiske utfordringer. Mulighetene er flere (jfr. seksjonene fra og med 5.4 til og med 5.8).

Det er kanskje mye forlangt å forvente at barnehageledere skal bruke mye tid og energi på å være en «glitrende og sterk» inspirator for å få sitt personale til å delta aktivt i lærings- og utviklingsaktiviteter. Men arbeid med motivasjon er uansett en sentral del av alt lederskap – og i dette finnes det mer enn en enkelt fremgangsmåte. I «ledelse» søker man først og fremst å stimulere medarbeidernes mestringsfølelse ved at de lykkes med sine oppgaver eller lært noe nytt. Slik mestring trenger ikke å være resultatet av store satsinger – mye kan vinnes gjennom å få til små ting som gjør arbeidshverdagen enklere eller kanskje til og med litt mer morsom. Samtidig må «styrende» virkemidler også tas i bruk for å etablere de arenaer og rutiner som er nødvendige når man skal arbeide med lærings- og utviklingsaktiviteter.

Det må tildeles roller og oppgaver i dette arbeidet. Man trenger ordstyrere, referenter og folk til å organisere aktivitetene. Dette innebærer at man stiller krav til ledergruppens medlemmer og øvrig personale. Som leder for en barnehage har man også rett og plikt til å se til at arbeidet fungerer tilfredsstillende – og kanskje må litt kontroll og instruksjon til dersom det er nødvendig. Grunnlaget for å få utført sine oppgaver og plikter som leder ligger i den makten en leder har – uten makt får man ikke gjort noen ting. Maktgrunnlaget for å utøve «styring» bygger på prinsippet om at ledere har formell myndighet til å treffe avgjørelser samt gi instruksjoner til sine medarbeidere. Kirkhaug (2019) kaller dette for «tvangsmakt». Dette betyr ikke autoritær og brutal lederatferd – men snarere at ledere har beslutningsrett som andre i organisasjonen ikke har. I tradisjonell motivasjonsteori er bruk av belønninger nevnt som et styrende virkemiddel – men belønningstiltak er gjerne supplert med sanksjoner dersom medarbeidere bryter med sine avtalte- eller kontraktfestete plikter.

I lederskapsformen «ledelse» vil den sosiale og psykologiske innflytelsen være sentral. Kirkhaug (2019) omtaler dette som «relasjonell makt». Begrepet viser til den tillit som leder har gjort seg fortjent til gjennom sin faglige kompetanse samt evne til å ha positive samarbeidsrelasjoner til sitt personale, sine brukere og øvrige samarbeidspartnere.

Figur 9: Utvikling av praksis gjennom «styring» og «ledelse»



Disse lederskapeformene er ikke ment å være et spørsmål om «enten-eller». Det kan være lett å tenke at en selv helst vil praktisere «ledelse» fordi dette synes å være en mer «jovial» måte å forholde seg til sine medarbeidere på. Men skal man få fremdrift og retning på forbedringsarbeid er det nødvendig med beslutninger og organisering som ligger innenfor prinsippene i «styring». Begge lederskapsformene er nødvendig for å få konstruktive resultater – og man kan også si at de i en viss forstand betinger hverandre (jfr. pilene i øverst og nederst i figur 9). Det som en leder uttrykker gjennom sin rolleatferd og kommunikasjon må «bakkes opp» gjennom konkrete beslutninger. Hvis dette ikke skjer er det lett å tenke at lederen kun farer med «prat». Motsvarende må det som besluttes gjennom «styring» bli forklart og drøftet med medarbeiderne slik at de forstår grunnlaget for beslutningene.

AVSLUTTENDE MERKNAD

De presentasjonene som denne teksten bygger på, er forankret i den menneskeorienterte lederskapstradisjonen som vokste frem i løpet av 1950 og 1960 årene. Den overordnede verdien er at ledere og medarbeidere skal ha et gjensidig samarbeid til beste for seg selv, organisasjonen og dens brukere. Det betyr at lederskapsformer som «styring» aldri må gå i autoritær retning. Å ha retten til å bestemme noe betyr ikke at man har retten til å være brutal eller overkjørende i ord og gjerning. For å gi innhold til våre respektive yrkesroller som leder og medarbeider må gjensidig respekt og god vilje inngå i samhandlingen. Når denne samhandlingen ikke fungerer, og arbeidsrettslige tiltak må til, er det på mange måter et nederlag for alle parter selv om en av partene til slutt «vinner» i en formell prosess.

Det er historiske og faglige årsaker til at denne måten å tenke lederskap på står sterkt i land som for eksempel Norge (jfr. Werring & Langseth 1996). I andre deler av verden har man ikke nødvendigvis de samme forventningene til utøvelsen av lederskap. Det betyr at ledere som har nye medarbeidere fra andre land bør ta seg tid til å snakke om hvordan tradisjonen fungerer her slik at man unngår frustrasjoner og misforståelser.

Idealene om samarbeid, medvirkning, problemløsning via dialog og fokus på sammenhengen mellom læring-utvikling, kan synes å stå i motsetning til vår innledende definisjon av lederskap: «Å ha formelt ansvar for å få gjennomført organisasjonens oppgaver og mål på vegne av organisasjonens eiere, oppdragsgivere og brukere gjennom innsatsen til medarbeiderne». Denne definisjonen vektlegger det instrumentelle ved lederskap – at man skal få medarbeiderne til å løse oppgaver og innfri mål slik lederen bestemmer. Kjernen av dette er riktig i og med at ledere faktisk har et ansvar for å få tingene gjort – og noen må sørge for retning og fremdrift. Men det som gjør at denne forståelsen av lederskap ikke nødvendigvis må åpne for autoritære lederhandlinger, ligger i erkjennelsen av at måloppnåelse og oppgaveløsning ikke bare nås gjennom styrende virkemidler alene.

Sentralt er også at medarbeiderne har lært å meste jobben på en måte som gir jobbtilfredsstillelse, at det å ha gode relasjoner til kolleger og egen ledelse bidrar til et gunstig psykososialt miljø, samt at det å få arbeide med interessante oppgaver hjelper på motivasjonen. Når dette balanseres opp mot virkemidlene i «styring» får man arbeidsforhold

der ledere kan stille krav til sine medarbeidere – samtidig som at medarbeiderne vet at hvis de står fast og ikke får til en oppgave vil det være mulig å få veiledning og støtte av ledere som kjenner innholdet i- og balansen mellom disse to lederskapsformene.

REFERANSER

- Anderson C. & Kilduff G. J. (2009). Why Do Dominant Personalities Attain Influence in Face-to-Face Groups? The Competence-Signaling Effects of Trait Dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 96, No. 2, 491–503.
<https://doi.org/10.1037/a0014201>
- Aune, A. (2000). *Kvalitetsdrevet ledelse, kvalitetsstyrte bedrifter*. Gyldendal.
- Baltzersen, R. K. (2008). *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*. Fagbokforlaget.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924601.001.0001>
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251–264.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11302-016>
- Beer M. & Nohria N. (2000). Resolving the Tension Between Theories E and Theories O of Change. I M. Beer & N. Nohria (Red.), *Breaking the Code of Change* (s. 1-34). Harvard Business School Press.
- Blake, R. R., Mouton, J. S., & Bidwell, A. C. (1962). Managerial grid. *Advanced Management - Office Executive*, 1(9), 12–15.
- Borglund, S., & Børhaug, K. (2016). Statleg styring av barnehagesektoren. I K. H. Moen, K. Aa. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 85-104). Universitetsforlaget.
- Bushe, G. R., & Marshak, R. J. (2014). Dialogic organization development. I B. B. Jones & M. Brazzel (Red.), *The NTL handbook of organization development and change* (s. 193-211). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118836170.ch10>
- Byrkjeflot, H. (Red.). (1997). *Fra styring til ledelse*. Fagbokforlaget.

- Carr W. & Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*, 15th anniversary edition. Simon & Schuster.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston Jr, W. K. (Red.). (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Corwin press.
- DuFour, R. (2004). What is a «professional learning community»? *Educational Leadership* 61(8), 6-11.
- Ebeltoft, A. (1991). *Dialogkonferanser. Teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet*. AFI rapport 1/91.
- Foss, E., Hyrve, G., Klages, W. & Sataøen, S. O. (Red.). (1999). *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Glasø L. & Thompson G. (2024). *Situasjonsbestemt ledelse. Teori, forskning og praksis*. Gyldendal norsk forlag.
- Granrusten, P. T. (2016). Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena. I K. H. Moen, K. Aa. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som en læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 17-28). Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00120-0)
- Gotvassli, K. Aa. (2006). *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager (Nr. 1/13) *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American journal of sociology*, 82(5), 929-964. <https://doi.org/10.1086/226424>
- Hällstén, F. & Tengblad, S. (2006). *Medarbeiderskap i praktiken*. Studentlitteratur.
- Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2006). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget.

- Kemmis, S., Bristol, L. Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I. & Wilkinson, J. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kim, Y. H., Sting, F. J., & Loch, C. H. (2014). Top-down, bottom-up, or both? Toward an integrative perspective on operations strategy formation. *Journal of operations management*, 32(7-8), 462-474. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2014.09.005>
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap – person og funksjon*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Larsen & Slåtten (2014). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Universitetsforlaget.
- McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, 358(374), 5.
- Mørch, S. I. (2002). *Den pædagogiske kultur*. Systime Academic.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. AMACOM, American Management Association.
- Pettersen R. J. (2002). *Den gode barnehagen – Kvalitetsutvikling i barnehagen*. SEBU forlag
- Revens, R. (2017). *ABC of action learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315263533>
- Røvik, K. A. (1992). *Den «syke» stat. Myter og moter i omstillingsarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Sackett, P. R. & DeVore, C. J. (2001). I N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinanglir & C. Viswesvaran (Red.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology: Volume 1: Personnel Psychology* (s. 145-164). Sage Publications.
- Senese, M. (2002). Verdenscaféen – aktiv involvering gjennom meningsfulle konversasjoner. I M. Levin & R. Klev (Red.), *Forandring som praksis* (s. 207-212). Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. Doubleday.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. University of California Press.
- Simon, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics* 69(1), 99–118. <https://doi.org/10.2307/1884852>

- Skjæveland, Y. (2016). Leing av læring i barnehagen – nasjonale retningslinjer og lokale fortolkningar. I P. T. Granrusten, K. Aa. Gotvassli & K. H. Moen (Red.), Barnehagen som læringsarena. *Mellom styring og ledelse* (s. 167-183). Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Stenersen, B. (2014). Hva kan jeg lære i dag? Om arbeidsplasslæring i barnehagen ved bruk av mikroprosjekter som metode. *Master avhandling, UiT Norges arktiske universitet*.
- Stoll, L., & Seashore Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. McGraw-Hill International.
- St.meld. nr. 8 (1987-88) Barnehagen mot år 2000. Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Sørhaug, T. (2010). Lederskap: Mellom ledelse og styring. I G. Ladegård & S. I. Vabo (Red.), *Ledelse og styring* (s. 71-86). Fagbokforlaget.
- Thorsrud, E., & Emery, F. E. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: eksperimenter i industrielt demokrati*. Tanum.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget Kunnskapsdepartementet. *Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*.
- Vikøren, B. M. & Pihl, R. (2025). SWOT-analyse. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 26. august 2026 fra <https://snl.no/SWOT-analyse>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W.W. Norton & Company.
- Werring, H., & Langseth, P. (1996). *Personal: den skandinaviske måten*. Fagbokforlaget.

