



**Høgskulen  
på Vestlandet**

## **BACHELOROPPGAVE**

En litteraturstudie om motivasjon og pedagogisk leders måter å motivere personalet på.

A literature study about motivation and pedagogical leader's ways of motivating the employees.

**Kandidatnummer: 492, 523 & 527**

BACH301 2021/2022

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett  
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag  
Barnehagelærerutdanning

Veileder: Wenche Aasen

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 12 891

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

**Abstract**

On September 7<sup>th</sup>, 2017, Kjetil Børhaug and the expert group was tasked by the Ministry of Education to research and document the role of kindergarten teachers as a professional role. Then, they were to discuss how the kindergarten teacher profession is developed, based on professional ethics and kindergarten pedagogical perspectives on the role expectations and forms of professional practise in question. According to the expert group, its main task is to make the kindergarten teacher visible. They also claim that their mandate placed a major emphasis on the future development of the kindergarten teaching profession.

Based on our experience, we have noticed that there are huge differences between the employees' motivation. We have also experienced the value of having a motivated staff.

In this bachelor thesis, we have chosen to do a literature study about motivation and pedagogical leader's ways of motivating the employees. Based on this issue, we want to see what Børhaug and the expert group says about motivation in kindergarten in general and how pedagogical leader motivates by discussing what we think is relevant theories.

When it comes to all types of motivated behaviour, it has in common that there must be a form of driving force that makes us act the way we do. As future pedagogical leaders, we hope to benefit from these findings and use them as tools to form a good knowledge base to create motivation among the employees.

In our opinion, the report does not say enough about motivation and pedagogical leaders' ways of motivating the employees. Based on these findings, we concluded that the theories that we find important about motivation, are not well used in this report.

## Forord

Vi er nå ferdige med tre hele år på barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen. Våre tre år har vært preget av Covid-19, noe som blant annet har hatt sine utfordringer. Sammen har vi likevel hatt gode, faglige diskusjoner og lært masse i vår dannelsingsprosess til å bli ferdig utdannede barnehagelærere.

Som gode venner bestemte vi oss raskt for at det var vi tre som skulle skrive bachelor sammen. Bacheloroppgaven viser til vår interesse for å kunne bli en profesjonell pedagogisk leder som motiverer sitt personale til å yte sitt beste, og evnen til å se hva barna i barnehagen fortjener. Bacheloroppgaven har styrket vår faglige kompetanse, og dette er noe vi håper å ta godt i bruk som fremtidige pedagogiske ledere.

Takk til Børhaug og ekspertgruppens rapport *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag* for inspirasjon og grunnlag til bacheloroppgaven.

Vi vil gjerne rette en spesiell takk til vår engasjerte og kunnskapsrike veileder Wenche Aasen for gode tips og konstruktive tilbakemeldinger. Denne oppgaven hadde ikke vært i boks uten deg.

Ellers vil vi takke familie og nære som har kommet med oppmuntrende ord, støtte og hjelp.

**Innholdsfortegnelse**

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>s.5-6</b>
<b>1.1 Problemstilling.....</b>	<b>s.7</b>
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>s.7</b>
<b>3.0 Motivasjonsteori.....</b>	<b>s.8</b>
3.1 Indre og ytre motivasjon.....	s.8
3.2 Selvbestemmelsesteori.....	s.8-9
3.3 Flytsonemodell.....	s.9-10
<b>4.0 Pedagogisk ledelse.....</b>	<b>s.10</b>
4.1 Team og teamledelse.....	s.10-11
4.2 Relasjonell ledelse.....	s.12
4.3 Veiledning og veilederrollen.....	s.12-13
4.4 Modell-læring.....	s.13-14
4.5 Kompetanseutvikling.....	s.14
4.6 Kvalitet og kvalitetsutvikling.....	s.15
<b>5.0 Metode.....</b>	<b>s.16</b>
5.1 Kvantitativ metode.....	s.16
5.2 Kvalitativ metode.....	s.16
5.3 Litteraturstudie.....	s.16-17
5.4 Bakgrunn av valg for litteraturstudie.....	s.17
5.5 Søkestrategi og søkeord.....	s.18
<b>6.0 Analyse og drøftelse av funn.....</b>	<b>s.19</b>
6.1 Motivasjon i rapporten.....	s.19-30
6.2 Pedagogisk leder i rapporten.....	s.31-40
<b>7.0 Konklusjon.....</b>	<b>s.41-42</b>
<b>8.0 Litteraturlister.....</b>	<b>s.43-50</b>

## 1.0 Innledning

Vi er tre studenter med ulik erfaring og bakgrunn, hvor alle har en felles interesse for pedagogisk leders motivasjonspraksis i barnehagen. Vi vil i oppgaven studere pedagogisk leders mandat og rolle i forbindelse med motivasjon. Når det kommer til all type motivert atferd, har det til felles at det må være en form for drivkraft som får oss til å handle slik vi gjør (Skogen & Haugen, 2021, s.113).

En pedagogisk leder har en treårig høyskoleutdanning som barnehagelærer. En utdanning som skal være forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisnær (Aasen, 2018, s. 20). Det som skiller en pedagogisk leder og en barnehagelærer, er at pedagogisk leder er gitt et ledelsesmandat som sikrer at barnehagen arbeider i forhold til de kvalitetskravene som settes i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at den pedagogiske lederen har ansvar for andre barnehagelærere og assistenter på avdelingen, samt det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Bakgrunnen for valget om å studere pedagogisk leder sine måter å motivere personalet på, er at vi ser verdien av å ha et motivert personale i arbeidet med barna i barnehagen. Av erfaring har vi opplevd at det er store forskjeller i motivasjonen blant de ansatte. Derfor synes vi at dette er et interessant tema. Som fremtidige pedagogiske ledere, kan vi dra nytte av disse funnene som et verktøy til å danne et godt kunnskapsgrunnlag for å skape motivasjon blant personalet.

Vi har valgt å gjøre en litteraturstudie av rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (2018), av Kjetil Børhaug og ekspertgruppen. Bakgrunnen for dette valget, er at vi ønsker å se hva som er skrevet om motivasjon, og hvilken forskning som kommer frem. Deretter vil vi analysere forskningen som kommer frem. Som nevnt over, har vi som mål å fokusere på pedagogisk leder sine måter å motivere personalet på.

7.september 2017 fikk ekspertgruppen i oppgave av Kunnskapsdepartementet å dokumentere barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle. Der skulle de drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen utvikles, med utgangspunkt i profesjonsetiske og barnehagepedagogiske perspektiver på hvilke rolleforventninger og yrkesutøvelsesformer det er snakk om. Den har, ifølge ekspertgruppen, som hovedoppgave å synliggjøre barnehagelæreren. De hevder også at mandatet deres la en hovedvekt på fremtidig utvikling av barnehagelærerprofesjonen (Børhaug et.al, 2018, s.5).

Vi ønsker å undersøke hva som kommer frem i rapporten om motivasjon og analysere disse funnene med teorier om motivasjon i barnehagen. Her vil vi se på diverse teori knyttet til motivasjon, indre og ytre motivasjon, selvbestemmelsesteori, team og teamledelse, relasjonell ledelse, veiledning og veilederrollen, modellering, flytsonemodell, kompetanseutvikling, kvalitet og kvalitetsutvikling. Ut ifra de funnene vi har gjort, ønsker vi å finne ut om de teoriene vi mener er relevant for motivasjon, er drøftet i rapporten.

I all hovedsak har vi valgt å forholde oss til nyere og norsk forskning i rapporten, og forbindelse med teorien vi har valgt. Her har vi gjort et par unntak ved å anvende Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori fra 1990 og Csikszentmihalyi sin teori om flytsonemodellen fra 1990. Dette på bakgrunn av at vi mener at disse teoriene er høyst aktuelle og relevante for å svare på vår problemstilling i forbindelse med funnene fra rapporten.

Vi har valgt å utheve ordene *pedagogisk leder* og *motivasjon* i kursiv i drøfting av empiri for at det skal være enklere for leseren å finne frem.

## 1.1 Problemstilling

Formålet med vår bacheloroppgave er å gjøre en litteraturstudie innenfor feltet motivasjon i barnehagen. I forbindelse med dette ønsker vi å studere hva som kommer frem i rapporten, og eventuelt hva som ikke kommer frem. Vi har valgt å ta utgangspunkt i hva rapporten skriver om pedagogisk ledere og motivasjon, for å studere hvordan pedagogisk leder kan motivere personalet sitt.

Vi gjør en litteraturstudie i rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (2018) for å finne ut hvordan denne forholder seg til motivasjonsarbeidet til pedagogiske ledere. Denne rapporten har som nevnt i innledningen gjennomgått forskning på og drøftet hvordan barnehagelærerrollen utvikles, med utgangspunkt i barnehagepedagogiske og profesjonsetiske perspektiver på hvilke rolleforventninger og yrkesutøvelsesformer det er snakk om. Vi begrenser vår litteraturstudie til forskning som er rapportert frem i rapporten.

Problemstillingen er formulert slik:

*Motivasjon i barnehagen. En litteraturstudie av pedagogisk leders måter å motivere personalet på.*

## 2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi redegjøre for teori som vi mener er relevant for å kunne analysere rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag* (2018) av Børhaug et.al. Teorien vi har valgt er basert på det vi mener er viktige faktorer for motivasjon blant personalet i barnehagen. For å kunne analysere rapporten og den forskningen som ligger til grunn for motivasjonsperspektivene, bruker vi i hovedsak Deci og Ryan (1990) sine teorier om indre og ytre motivasjon. Vi vil også bruke annen litteratur som omhandler relevant litteratur for å kunne forstå rapportens perspektiver på motivasjon. Vi bruker også Csikszentmihalyi (1990) sin flytsonemodell som vi anser som en sentral modell for å forstå begrepet motivasjon.

Vi ønsker også å bruke denne teorien, kombinert med funnene i rapporten, til å svare på vår problemstilling: *Motivasjon i barnehagen. En litteraturstudie av pedagogisk leders måter å motivere personalet på.*

### 3.0 Motivasjonsteorier

I barnehagen er et motivert personale viktig for å skape en kultur som fremmer ønske til kompetanseutvikling. Dette vil danne basis for kvalitet i arbeidet (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 127). Ved motivert atferd handler det om at vi har noe i oss som får oss til å handle. Dette kalles motivasjon og er en drivkraft som kan påvirkes av indre faktorer eller ytre faktorer. Motivasjon blir sett på som en prosess som endrer seg i forhold til styrke, intensitet og varighet, som skal resultere i et bestemt mål (Skogen & Haugen, 2021, s.113).

### 3.1 Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er når en person føler at hen velger å handle selv ut fra et ønske om å mestre omgivelsene, og anser seg selv som årsak til den aktuelle handlingen (Deci & Ryan, 1990; Skogen & Haugen, 2021, s.128). Deci og Ryan (1990) hevder at “når et menneske får lov til å bestemme selv, kan den indre motivasjonen øke” (Deci & Ryan, 1990; Skogen & Haugen, 2021, s.129). En medarbeider har et større ønske om å gjøre en god jobb, dersom hun føler at hun i stor grad får bestemme selv hva hun ønsker å gjøre (Skogen & Haugen, 2021, s.129).

Ytre motivasjon handler om ulike faktorer som for eksempel lønn, anerkjennelse og sosiale goder. For å kunne få en motivert personalgruppe i barnehagen, handler det for lederen om å benytte seg av denne kunnskapen for å kunne legge til rette for arbeidsbetingelsene (Deci & Ryan, 1990; Skogen & Haugen, 2021, s.128-129). Det er lite man kan gjøre med lønnen i barnehagesektoren. Men man kan legge til rette for andre sosiale goder, som for eksempel sammenkomster, avspasering ved behov eller å dra på turer med personalet (Deci & Ryan, 1990; Skogen & Haugen, 2021, s.128-129).

Indre og ytre motivasjon kan kombineres på en naturlig måte, og er vesentlige faktorer i en yrkesfunksjon (Deci & Ryan, 1990; Skogen & Haugen, 2021, s.129).

### 3.2 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan (1990) sin selvbestemmelsesteori (SDT – Self – Determination Theory), er en behovsteori som er i en kontinuerlig utvikling hvor den fortsetter å bli vurdert og endret ut ifra aktuell forskning (Skogen & Haugen, 2021, s.128). Å se seg selv som grunnlaget for en



handling kan være en kvalitet ved menneskets væremåte. Selvbestemmelsesteorien som motivasjonsteori har tre grunnleggende behov; selvbestemmelsesbehovet, kompetansebehovet og det interpersonlige behovet (Skogen & Haugen, 2021, s.127-128).

Ifølge Deci og Ryan (1990) blir selvbestemmelse definert som en egenskap eller et personlighetstrekk ved menneske. Indre behov består av behov for mestring, utforskning og aktivitet, i tillegg til de fysiologiske behovene og vil alle resultere i energi til handling (Skogen & Haugen, 2021, s. 127-128).

Behovet for selvbestemmelse kan gi indre motivert atferd samt opplevd kompetanse. Derfor kan man se at Deci og Ryan knytter kompetansebehovet til selvbestemmelsesbegrepet (Skogen & Haugen, 2021, s. 128). I en gitt arbeidssituasjon er det ønsket mestring. Ved følelsen av mestring i arbeidet kan det resultere i følelsen av at man har god kompetanse (Skogen & Haugen, 2021, s. 128).

Med interpersonlige behov menes det menneskets behov for fellesskap, følelsen av tilknytning til andre mennesker og egen identitet (Skogen & Haugen, 2021, s. 128).

Selvbestemmelsesbehovet bør oppleves som reell og at man har forutsetningene for å kunne ta egne avgjørelser og ikke minst, som nevnt over, mestre oppgavene i barnehagen (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 132).

### **3.3 Flytsonemodell**

Motivasjon til å prestere, tørre å være god og opplevelsen av å mestre skjer best i nær relasjon til muligheten for å bruke sin kompetanse. Dette sies å være hovedpoenget til Csikszentmihalyi (1990) sin flytsonemodell. Når man kommer i en god balanse mellom trygghet og utfordringer i arbeidssituasjonen vil det gi en positiv følelse av «flyt» (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 138-139). Om dine ansatte opplever at de ikke har kompetansen eller ferdighetene til å løse en oppgave, kan det resultere i at de vil oppleve usikkerhet og kan utvikle angst for utførelse av evt. oppgave. På den andre siden, om dine ansatte føler at utfordringene er for lave i forhold til deres kompetanse og ferdigheter, kan det resultere i at de ansatte kjenner på kjedsomhet, som igjen kan føre til mindre motivasjon og i verste fall apati (Gotvassli & Skogen, 2014, s. 138-139).

Derfor, som pedagogisk leder, er det viktig å kjenne sitt personale og at utfordringene du delegerer til ditt personale er i samsvar med deres utfordringer og kompetanse. Dette krever at personalet blir møtt av leder og at leder er åpen for diskusjon (Gotvassli & Skogen, 2014, s.139).

## 4.0 Pedagogisk ledelse

### 4.1 Team og teamledelse

#### **Hva er team og teamledelse, og hvorfor er de viktige faktorer i arbeidet med motivasjon?**

Barnehagen som organisasjon har årevis med erfaring med å organisere seg i team, og her er man avhengig av å skape mestringsfølelse og motivasjon for å oppnå kvalitet i arbeidet (Aasen, 2018, s.152). Her er teamlederens oppgave å oppnå teamtillit ved å skape dialog og åpenhet, slik at den enkelte ansatte tør å vise sin personlige mestring i arbeidet (Aasen, 2018, s.152).

Wenche Aasen sier i boken *Teamledelse i barnehagen*, at det er tre faktorer som er viktige for å kunne kalle seg et team: å ha felles mål, erkjenne at man er avhengige av hverandre og behovet for koordinering (Aasen, 2018, s.33). Det finnes mange ulike måter å organisere seg på, men de vanligste er avdelingsteam eller baseteam (Aasen, 2018, s.15). Et avdelingsteam er et lite team bestående av én pedagogisk leder med vanligvis to assistenter. Et baseteam er et større team som gjerne består av to barnehagelærere, med fire assistenter. Assistentene er både faglærte og ufaglærte. På et baseteam er det vanlig at de to barnehagelærerne fordeler lederskapet mellom seg. Uavhengig av teamsammensetning, er man avhengig av at alle de ansatte bidrar med egne erfaringer og kompetanser for å kunne oppnå felles mål (Aasen, 2018, s.16).

Teamlederen/pedagogisk leder har ansvaret for å lede, veilede og motivere sitt personale, og har hovedansvaret for sin avdeling eller base (Aasen, 2018, s.99). Hovedfokuset er å tilføre kvalitet til barna i barnehagen, som teamlederen skal oppnå ved å ha et faglig og relasjonelt ansvar for teamarbeidet (Aasen, 2018, s.99). For at teamarbeidet skal gi resultater, må man

som teamleder sørge for at man arbeider målrettet og i tråd med barnehagens mål, verdier og som er i tråd med rammeplanens forskrift. Det er en viktig lederoppgave å sørge for å gi personalet en følelse av at man er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape gode resultater sammen (Aasen, 2018, s.99). For å kunne oppnå dette må man som teamleder planlegge godt og koordinere medarbeiderne, slik at man får synkronisert personalets motivasjon, kunnskaper, erfaringer og verdigrunnlag. På denne måten vil man kunne benytte de ansattes kompetanser på en god måte, for å kunne gjennomføre de ulike oppgavene og motivere personalet. Teamfølelse en viktig faktor for å kunne oppnå suksess (Aasen, 2018, s.100).

I et team kan det være motivasjonsfremmende at man har delte visjoner, som har fokus på felles formål der målene virker samlende for medlemmene i teamet (Aasen, 2018, s.153-154). Her er det viktig at målene er motiverende for hver enkelt ansatt, som kan bidra til at det er kjekt å gå på jobb (Aasen, 2018, s.154). I teamet ligger det et felles ansvar for alle de planlagte aktivitetene, men vel så viktig er de hverdagslige gjøremålene som bleieskift, måltider, lek og av- og påkledningssituasjoner. Teamlederen skal lede både planlagte og ikke-planlagte aktiviteter som her-og-nå-situasjoner (Aasen, 2018, s.100-101). I en planlagt aktivitet har man klare mål, arbeidsmåter og rammebetingelser, der man i planleggingen må ta hensyn til både barnas og medarbeidernes forutsetninger. Dersom man skal på en planlagt tur, må man planlegge arbeidsmåter ut fra rammebetingelser. For eksempel hvor mange barn, hvor mange voksne, alder på barna, reisevei m.m. Her kreves det didaktisk planlegging fra teamleder, med innspill fra medarbeiderne. Men selv om man planlegger en aktivitet, vil det skje uforutsette hendelser som krever målrettet handling (Aasen, 2018, s.100-101).

Hvordan vi handler er ofte et resultat av den enkeltes holdninger og verdier. Det er derfor viktig at holdningsarbeidet ledes slik at det ikke blir et resultat av den enkeltes holdning, men et resultat i samsvar med rammeplanens kulturelle og verdimeslige sider (Aasen, 2018, s.101). Man har som teamleder ansvar for å implementere disse verdiene i de ansattes arbeidsmåter, da det danner grunnlag for barnas dannelsesprosesser. En ledelsesstrategi for å kunne lede holdningsarbeid i tråd med rammeplanens forskrift, er å motivere medarbeiderne gjennom veiledning (Aasen, 2018, s.101).

## 4.2 Relasjonell ledelse

### Relasjonell ledelse som motivasjonsfaktor

En sentral form for ledelse i team er relasjonell ledelse, som man anvender som et middel med hensikt å motivere til ytelser (Aasen, 2018, s.139). Dersom man har en relasjonsorientert lederstil som teamleder, har man som mål å prioritere gode relasjoner både med og mellom medarbeiderne (Aasen, 2018, s.139). Ifølge Spurkeland (2011) i boken *Teamledelse i barnehagen* av Wenche Aasen (2018), handler relasjonsledelse om å gjøre andre gode (Aasen, 2018, s.139). Her er kommunikasjon helt sentralt, da samspill og kommunikasjon er vesentlige elementer i et relasjonelt syn på ledelse (Aasen, 2018, s.139).

## 4.3 Veiledning og veilederrollen

### Hvordan kan bruk av veiledning og fokus på veilederrollen motivere de ansatte?

Ifølge Wenche Aasen sies det at «Følelsen av å mestre kan være en motivasjonsfaktor for trivsel i barnehagearbeidet» (Aasen, 2018, s.152). Gjennom veiledning av de ansatte kan man finne ut hva den ansatte mestrer, for å kunne spille på den enkeltes styrker (Aasen, 2018, s.152). Veiledning har vært et sentralt fagområde innenfor en rekke profesjonsutdanninger siden 1980-årene (Tholin, 2021, s.143). Som barnehagelærerstudent vil man møte på veiledning både i praksis og på studiet, og man vil møte denne arbeidsformen i forskjellige former og på ulike arenaer. Man får erfare å få ukentlig veiledning i praksis, og på det skriftlige arbeidet som i et arbeidskrav på skolen (Tholin, 2021, s.143). Ifølge Nina Carson og Åsta Birkeland i boken *Veiledning for barnehagelærere* (2017) sies det at «Veiledning har en sentral plass i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen. Dette skyldes blant annet at veiledning blir betraktet som en viktig undervisnings- og læringsform, og at barnehagen har mange og varierte veiledningsoppgaver; veiledning av studenter, kolleger og foreldre» (Carson & Birkeland, 2017, s.11). Som pedagogisk leder på en avdeling, må man kunne veilede foreldre/foresatte og personalet. Med personale menes alt fra vikarer, fagarbeidere, barnehagelærere, studenter, lærlinger, nye ansatte og erfarne ansatte (Carson & Birkeland, 2017, s.16).

Som pedagogisk leder kan man bruke relasjonsledelse til å gjøre andre gode (Aasen, 2018, s.139). Dersom man har en relasjonsorientert lederstil, der målet er å ha gode relasjoner med og mellom de ansatte i teamet, kan det også brukes til å motivere til ytelser (Aasen, 2018,

s.139). I denne formen for ledelse, er kommunikasjon sentralt. Dersom man har god kommunikasjon, vil man kunne dra nytte av det i veilederrollen dersom veisøker opplever å ha god relasjon til veileder. I rollen som veileder er det viktig at man lar veisøker reflektere fritt, stille åpne spørsmål og ikke førende, vise forståelse og ha åpent sinn (Aasen, 2018, s.139). Ifølge Carson og Birkeland sies det at «Veiledningsrelasjonen innebærer nærhet mellom noen få, der både veileder og veisøker deler tanker, opplevelser og følelser med hverandre. Her ligger kimen til sårbarhet, men også kravet om å ta vare på den andre» (Carson & Birkeland, 2017, s.41). Som veileder har man ansvar for veisøkers trygghet og følelse av å kunne reflektere fritt uten å dømmes for sine tanker. For å kunne veilede sitt personale på best mulig måte og for å få frem hovedstrukturen i en veiledningssamtale, kan det være nyttig å ta i bruk en modell for veiledning (Carson & Birkeland, 2017, s.83).

*Refleksjon over handling* er en av flere veiledningsmodeller som kan være relevant å bruke i veiledningssituasjoner. Veiledningsmodellen bygger på et tydelig menneskesyn, læringssyn og et syn på dialogen (Carson & Birkeland, 2017, s.84). Den har som formål å gjøre veisøker bevisst på sine handlinger og refleksjon, og har ikke som formål å fortelle veisøker hva de bør gjøre i en gitt situasjon. Det kan bidra til å styrke yrkesutøvelsen ved å stille veisøker spørsmål om hva de bygger sine handlinger på, og hva de står for som yrkesutøver (Carson & Birkeland, 2017, s.90). Veiledningsmodellen vil i tillegg til å føre til økt refleksjon, fungere som metode for å løse aktuelle eller akutte problem. Denne veiledningsmodellen vil også gi mulighet til å arbeide med verdier og utvikling av verdibevissthet (Carson & Birkeland, 2017, s.90).

#### **4.4 Modell-læring**

##### **Modell-læring som motivasjonsfaktor**

Gjennom vår utdanning og fagkompetanse vil vi som profesjonsutøvere kunne ha en positiv innflytelse på teammedlemmene (Lundestad; Skogen, 2021, s. 88). Når teammedlemmene har observert ulike måter å håndtere ulike arbeidsmetoder, kan pedagogisk leder fremme følelsen av mestring når teammedlemmene prøver ut det de har observert. Dette kan bli sett på som en motivasjonsfaktor for trivsel i barnehagearbeidet (Aasen, 2018, s.152-154).

I barnehagen har teamet gode muligheter til å observere hverandres yrkeshandlinger i praksis. Teammedlemmene observerer ulike måter å håndtere ulike arbeidsoppgaver på (Aasen, 2018, s. 158). En modellkandidat kan være en person med høy kompetanse, høy status, har en ønsket jobbatferd, og en som viser menneskelighet i arbeidssituasjonen (Aasen, 2018, s. 159). For at det skal skje modell-læring er det noen viktige forutsetninger som må være på plass. Ifølge Kaufmann & Kaufmann (2009) er disse forutsetningene at “Man må observere modellen under selve atferden. Man må være i posisjon til å kunne persipere atferden nøyaktig. Man må kunne huske den observerte atferden. Man må ha ferdighetene og evnene som skal til for å kunne modellere. Man må se til at modellatferd får positive konsekvenser.” (Aasen, 2018, s.159)

#### **4.5 Kompetanseutvikling**

##### **Kan arbeidet med kompetanseutvikling virke motivasjonsfremmende?**

I Gotvassli (2020) står det at følelsen av å være kompetent, forventningen man har til å mestre konkrete arbeidsoppgaver, fellesskap, engasjement og medvirkning er vesentlig for at de ansatte skal bli motivert. Det er vesentlig at personalet er motiverte for at kompetanseutvikling kan skje. Dette kan øke kvaliteten i barnehagen. Videre peker Gotvassli på at det er viktig å se personalet og anerkjenne dem for det gode arbeidet de gjør. Dersom det er behov for opplæring er det viktig å kunne observere personalet, og planlegge måter å gjennomføre tiltak (Gotvassli, 2020, s. 98-99). Kompetanse blir ifølge Gotvassli «summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte barnehageansatt og i barnehagen som helhet» (Gotvassli; Skogen & Haugen, 2021, s. 127).

Kompetanseutvikling kan skje på ulike måter, og er individuelt i forhold til personens oppgaver og læringsbehov. Dette skal støtte opp under barnehagens felles mål. For at det skal være strategisk kompetanseutvikling må det være presise mål og planer. Dette må skje over tid og gjennom ulike faser. Kompetanseutvikling kan skje gjennom opplæring på jobben, barnehagebasert kompetanseutvikling, faglige kurs, jobbrotasjon, studiereiser/fagkonferanser, arbeid i faglige nettverksgrupper eller formalisert utdanning utenfor jobben (Gotvassli, 2020, s.70-81). Det er leders ansvar å sørge for at de ansatte får muligheten til den kompetanseutviklingen som hver enkelt ansatt trenger.

## 4.6 Kvalitet og kvalitetsutvikling

### **Kan arbeidet med kvalitet og kvalitetsutvikling virke motivasjonsfremmende?**

På grunn av et tett samarbeid mellom personalet i barnehagen er det en viktig forutsetning å ha et godt arbeidsmiljø. Dette kan stille seg som en motivasjonsfaktor som kan fremme kvalitetsutviklingen i barnehagen. Ved å utvikle kvaliteten er det viktig med godt samarbeid innad i barnehagen. Hele personalet er deltagere med forståelse for felles mål og hvilke prioriteringer dette har. Her er det pedagogisk leder, som teamleder, som har ansvaret for at dette gjennomføres (Aasen, 2018, s. 52-53).

Begrepet kvalitet er komplekst og kan være utfordrende å forklare. Hva som går under dette begrepet i barnehagesammenheng er individuelt. Spørsmålet om hva som er kvalitet stiller seg ulikt ut ifra foreldres og barnehagepersonalets ståsted (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 30-32). Gotvassli (2020) peker på at kvalitet kan kategoriseres etter kriteriekvalitet og opplevelseskvalitet. Forskjellen er at kriteriekvalitet kan måles, driftes og kartlegges ut ifra objektive kriterier. Det vil si at kriteriene baserer seg utelukkende på fakta.

Opplevelseskvalitet er subjektivt og skjer derfor i øyeblikkelige situasjoner i relasjoner med andre (Gotvassli, 2020, s. 41). I tråd med at barnehagesektoren er i stadig endring, er det viktig at kvaliteten samsvarer med denne utviklingen. For å kunne gjennomføre kvalitetsutvikling viser Gotvassli (2020) til viktigheten ved å ha fokus på kompetanseutvikling av personalet. Det er en klar fordel å ha et kompetent personale i arbeidet med kvalitetsutvikling (Gotvassli, 2020, s. 14).

## 5.0 Metode

Sosiologen Vilhelm Aubert har formulert metode som en “[...] fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (1985; i Dalland, 2021, s.53) Metoden vi velger hjelper oss til å samle inn data og er selve redskapet vi bruker for å undersøke ulike temaer. Med data menes det informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2021, s. 54). Dermed er det viktig for oss å velge den metoden som gir helhetlig bilde av hvilke måter pedagogisk leder kan motivere personalet på (Dalland, 2021, s. 54).

Vi har to metoder; kvantitative og kvalitative metoder. På hver sin måte bidrar metodene til å gi oss en bedre forståelse på samfunnet vi lever i, og av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2021, s. 54).

### 5.1 Kvantitativ metode

De kvantitative metodene går i bredden og gir data i form av målbare enheter gjennom spørreskjema med faste svaralternativer eller systematiske og strukturerte observasjoner (Dalland, 2021, s. 54). Andre kjennetegn med den kvantitative metoden er at datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt med feltet og forskeren skal være nøytral og tilstrebe avstand (Dalland, 2021, s.55).

### 5.2 Kvalitativ metode

De kvalitative metodene går i dybden, fanger opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle, og som forsker ser du på fenomenet innenfra (Dalland, 2021, s. 55). Du erkjenner som forsker at du har en påvirkning og delaktighet i forskningsarbeidet, og selve datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2021, s. 55).

### 5.3 Litteraturstudie

Litteraturstudie går ut på allerede eksisterende fagkunnskap, forskning og teori (Dalland, 2021, s. 199). Litteraturstudiet skal tilføre nye perspektiver og gi en utvidet forståelse. Studiet kan også være det første leddet i et forskningsprosjekt (Støren, 2013, s. 17). I litteraturstudie



må vi tilegne teori og forskning ved å søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den (Støren, 2013, s. 17).

#### **5.4 Bakgrunn for valg av litteraturstudie**

Vi har valgt litteraturstudie for å kunne svare på vår problemstilling. Grunnen til at vi ønsker å ta i bruk litteraturstudiet for denne bacheloroppgaven, er på bakgrunn av at vi synes Børhaug og ekspertgruppen sin rapport *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag* (2018) er svært interessant. Målet vårt er ikke å finne et representativt utvalg og gjøre statistiske generaliseringer, slik som det er i kvantitative undersøkelser, men derimot et utgangspunkt for å utvikle forskningsbaserte skildringer, forklaringer og fortolkninger (Larsen, 2017, s. 84). Fordeler med å bruke litteraturstudie er at det er lett å få tilgang til rapporten, og vi trenger ikke å melde inn prosjektet til NSD. I tillegg er det ressurs sparende i form av tid siden vi ikke trenger å samle inn data fra feltet.

Utfordringer med litteraturstudie er at vi må velge og avgrense søket vårt. Samtidig kan det bli en utfordring i forhold til hvor mange/få treff vi får i rapporten.

Som nevnt tidligere ønsker vi å studere hva Børhaug og ekspertgruppen (2018) sier om motivasjon og pedagogisk leder sine måter å motivere personalet på. Vi vil se om vi kan identifisere forskningshull i deres arbeid i forhold til motivasjon i barnehagen, og pedagogiske leder sine måter å motivere personalet på.

## 5.5 Søkestrategi og søkeord

Søkestrategien vår er å bruke cmd + F + søkeord i rapporten og vi tar et systematisk søk. Deretter har vi lest gjennom hvert funn og forholdt oss til funnene som har vært relevant for vår problemstilling: *Motivasjon i barnehagen. En litteraturstudie av pedagogisk leders måter å motivere personalet på.*

Vi har valgt disse søkeordene:

- Motivasjon
- Pedagogisk leder
- Veiledning
- Teamsamarbeid
- Teamarbeid
- Teamledelse
- Kompetanse + kompetanseheving
- Kvalitet + kvalitetsutvikling

## 6.0 Analyse og drøftelse av funn i rapporten til Børhaug og ekspertgruppen

### 6.1 Hvordan kommer motivasjon frem i rapporten

Når vi søkte på motivasjon i rapporten til Børhaug og ekspertgruppen fant vi 22 treff. Vi synes det er overraskende lite antall funn. Motivasjon i rapporten er kategorisert i forhold til barna, styreren, og studenters og assistenters motivasjon til å utdanne seg til å bli barnehagelærer. Når vi skal presentere våre funn vil vi se det opp mot pedagogisk leder og personalet.

#### På side 86 i rapporten står det:

##### 4.2.5 utfordringer for yrkesstabiliteten

Selv om flere blir i yrket er det også en god del barnehagelærere som ikke blir værende. Grunnene er flere. En kartlegging gjennomført i 2012 fra TNS Gallup (2012) frembrakte en liste med såkalte «kravspesifikasjoner» over områder barnehagelærerne ønsker og forventer endringer på for å gjøre barnehagen til en mer attraktiv arbeidsplass. Områder som framheves er at den totale belastningen i yrket må reduseres, flere barnehagelærere, bedre lønn, tydeligere rolleavklaring, antall barn per voksen bør ikke økes, mer/bedre kompetanseutvikling, økte ressurser og mer støtte når det gjelder strukturelle forhold samt bedre vikarordninger. Blant de som ønsker å bli er den viktigste grunnen at de liker å jobbe med barn og at de verdsetter kollegafellesskapet. De som har valgt seg ut av barnehagen peker på stress og overbelastning, større barnegrupper, økt ansvar og administrative oppgaver som faller på pedagogisk leder og få fagpersoner, dårlig bemanning og lite ressurser som årsaker til at de i sin tid forlot barnehagen. Flere peker på samværet med barna som en motivasjons- og trivselsfaktor for å bli i barnehagen (Knaben & Abrahamsen, 2017; Østrem, 2018). Østrem (2018) finner at relasjonen til barna, opplevelsen av å gjøre en betydningsfull jobb, yrkets allsidighet, faglige engasjement, frihet og handlingsrom er grunner til at barnehagelæreren finner jobben meningsfull, dette «på tross av at barnehagens egenart og verdier er under press» (Østrem, 2018, s. 195). Knaben og Abrahamsen (2017) finner i sin studie at når pedagogiske ledere møter økende press på barnehagelærerens rolle og krav som oppleves å gå på tvers av fagligheten, så kan det å ta midlertidig avbrekk bidra til yrkesstabilitet. Dette synes å gi energi mot egen faglig utvikling som fører til at de «pedagogiske lederne kommer tilbake til arbeidet og fortsetter yrket med ny kraft» (Knaben & Abrahamsen, 2017, s. 361).

(Børhaug et.al, 2018, s.86)

Som Knaben og Abrahamsen (2017) og Østrem (2018) peker på er samværet med barna en *motivasjons-* og *trivselsfaktor* for å bli i barnehagen. Dette mener vi er en viktig indre *motivasjon* som bør være grunnleggende for alle som jobber i barnehagen. Vi synes derfor det er viktig at personalet får anerkjennelse fra pedagogisk leder i form av ytre *motivasjon*, på at jobben de gjør er betydningsfull for både dem selv og for barna i barnehagen. Dersom personalet føler at arbeidet de gjør har en mening, kan også lysten til å utvikle egen kompetanse øke. Vi kan ikke se hvordan *pedagogisk leder* arbeider med personalet i denne delen av rapporten. Dette mener vi er bekymringsverdig for hvordan personalet får anerkjennelse for arbeidet de gjør, som igjen skal kunne skape ytre *motivasjon*.

Deci og Ryan (1990) snakker om at den indre *motivasjonen* kan øke dersom personalet får lov til å bestemme selv, slik som Østrem (2018) også nevner angående frihet og handlingsrom. Rammeplanen (2017) gir klare føringer på hva som skal inneholde i barnehagehverdagen. Samtidig er det muligheter for fritt spillerom når det kommer til utførelse av de ulike punktene som står nedskrevet i rammeplanen.

Dersom man trives i arbeidet sitt, tror vi det vil være verdifullt med midlertidig avbrekk i arbeidet i barnehagen. Med midlertidig avbrekk mener vi ferie eller avspasering. Samtidig tenker vi at dersom en person ikke trives i yrket sitt generelt sett, vil gjerne et midlertidig avbrekk føre til at man ikke ser frem til å gå på jobb etter endt avbrekk. Dette er en form for ytre *motivasjon* som vi mener er nødvendig for personalet å motta regelmessig i løpet av arbeidslivet. Det vi synes er interessant er at det midlertidige avbrekket er rettet mot kun *pedagogisk leder* i Knaben og Abrahamsen (2017) sin studie. Et spørsmål her blir da om hvor *motivert* er personalet til *pedagogisk leder*? Vi har forståelse for at *pedagogisk leder* har flere arbeidsoppgaver utover arbeidstiden enn resten av personalet, men vi mener at alle har det samme grunnleggende behovet for ferie eller avspasering. Er det bare *pedagogisk leder* som skal få dette avbrekket for å komme tilbake til arbeidet med “ny kraft”?

Etter å ha sett på kartleggingen til TNS Gallup (2012) og Knaben og Abrahamsen (2017) sin studie, mener vi at det ikke kommer frem hvem de refererer til i forbindelse med *motivasjonsteorier*.

**På side 156 i rapporten står det:**

M. Moe (2014, s. 788) oppsummerer forskning på arbeidsmiljøet i barnehagen ved å peke på at sykefraværet er relativt stort i norske barnehager, og at arbeidsmiljørelatert fravær henger sammen med støy, stress og lite rom for samarbeid og bearbeidelse av problem og erfaringer. Faktorer som henger sammen med lavere sykefravær, er gode relasjoner til barn og kollegaer, humor og opplevelse av at arbeidet er meningsfylt. M. Moe stadfester her Gotvassli sine funn fra noen år tidligere (Gotvassli, 1990a, s. 186).

Lundestad (2012) bekrefter utfordringene styrere møter i personalledelse som blant annet innebærer å sørge for at medarbeidere føler seg like mye verdt og å skape faglige og samarbeidsmessige standarder for arbeidet.

En kvalitativ arbeidsmiljøundersøkelse utført av Arbeidsforskningsinstituttet på oppdrag fra Utdanningsforbundet med intervjuer og observasjoner fra fire casebarnehager viser at helsefremmende faktorer er kollegiale relasjoner og arbeidet med barna. Studien viser imidlertid også at faktorer som lønn, fysisk arbeidsmiljø, status, manglende faglig oppfølging og lav bemanning er med på å bidra til økt slitsomhetsfølelse og sykefravær (Enehaug, Gamperiene & Grimsmo, 2008). Å fremme integrering og skape fellesskap og samarbeid kan sees på som avgjørende for å minske sykefravær.

Vassenden et al. (2011) sin rapport om barnehageorganiseringens betydning for kvalitet viser at de minste barnehagene har vesentlig lavere sykefravær enn de større barnehagene. Det kan tolkes som at arbeidshverdagen er mer stressende når barnegruppene blir større og det er flere barn per ansatt. Større barnehager vil presse fram forventninger om en sterkere samordning av ressurser og mer innsats for å skape et godt samarbeidsklima.

For noen år tilbake sluttet mange førskolelærere å jobbe i barnehagen. Nyere forskning viser derimot at frafallet av barnehagelærere er stoppet opp og at jobbstabiliteten har økt (Gulbrandsen, 2015). Det er ikke lenger slik at førskolelærere slutter å jobbe i barnehage. Av styrere var det høsten 2008 51 prosent som var ansatt i samme barnehage i fem år eller mer, mens i 2012 var andelen økt til 61 prosent. Dette er en utvikling som kan tyde på at i alle fall barnehagelærerne er motiverte. Hvordan utviklingen er for andre grupper i barnehagen vet vi lite om.

(Børhaug et.al. 2018, s. 156)

### **På side 233 i rapporten står det:**

#### **Forskningskartleggingen her er: lavere sykefravær i private barnehager**

Forskningskartleggingen peker på at barnehagelærerorganisasjonen gir begrensede rammer for at barnehagelærere selv kan drive profesjonsutvikling. Høyt sykefravær (9,2 prosent) (PBL, 2018a), trange organisatoriske ramme og konkurranse mellom parallelle prosjekter og satsingsområder (Naper et al., 2018, s. 47) samt mangel på tid til felles refleksjon og utvikling av profesjonsspråk, kritisk refleksjon og gjennomføring av veiledning (Eik et al., 2016; Haugum et al., 2017) er utfordringer som kommer fram som mulige forklaringer for dette.

(Børhaug et.al, 2018, s. 233)

Sykefraværet er relativt stort i norske barnehager, og Moe (2014, s.788) sin forskning sier at fraværet kan henge sammen med støy, stress og lite rom for samarbeid og bearbeidelse av problem og erfaringer. Dette får oss til å undre om det kan ha noe med *motivasjonen* til de ansatte i barnehagen å gjøre? Kan de ansattes indre *motivasjon* svekkes av faktorene som er nevnt over, som igjen kan føre til at de holder seg hjemme fra jobb? Er kanskje ikke den ytre *motivasjonen* som lønn og annerkjennelse til stede?

Ifølge forskningskartleggingen til PBL (2018a) kommer det frem at det er høyt sykefravær i barnehagen. Ifølge Børhaug et.al i rapporten sies det at “Andre faktorer som sykefravær kan rokke ved stabiliteten i personalgruppen i barnehagen. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at legemeldte sykefravær i barnehagen er høyere enn i andre yrker, hele 9,2 prosent, mens generelt for arbeidstakere i Norge ligger sykefraværet på 5,5 prosent (PBL, 2018a) (Børhaug et.al, 2018, s.87). Slik vi tolker det er det store forskjeller i forhold til sykefravær i barnehagen kontra gjennomsnittet i andre yrker. Naper et.al (2018) peker på mulige årsaker til begrensede rammer for at barnehagelærere selv kan drive med profesjonsutvikling. Blant disse er høyt sykefravær en sentral faktor, ifølge han. Hva er det som er årsaken til at det i barnehagene er høyere sykefravær enn i andre yrker?

Ut ifra funnene til M. Moe (2014, s. 788) og forskningskartleggingen til PBL (2108a) virker det igjen som at barnehageansatte ikke har funnet en god balanse mellom trygghet og utfordringer i arbeidssituasjonen, slik Csikszentmihalyi (1990) sin flytsonemodell mener er nøkkelen til positiv følelse av "flyt". Er det noe som kan bli forandret på i barnehagen som minsker disse ytre faktorene som stress, støy, lite rom for bearbeidelse av problemer og erfaringer? Hvor er *pedagogisk leder* oppi dette? Funnene viser til hvordan styrer møter utfordringer med personalledelse i forhold til å sørge for at medarbeiderne føler seg like mye verdt, skape faglige og samarbeidsmessige standarder for arbeidet. Men som vi ser ifølge teorien til Aasen (2018, s. 99) at det er en viktig lederoppgave for *pedagogisk leder* å sørge for at personalet får en følelse av at man er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape gode resultater sammen. Med dette synes vi det er underlig at dette ikke kommer frem i rapporten.

Forskningen til M. Moe (2014, s. 788) viser også at funn på faktorer som henger sammen med lavere sykefravær, er humor, gode relasjoner til barn og kollegaer, og opplevelsen av at arbeidet er meningsfylt. Dette ser vi på som en positiv *motivasjonsfaktor* og er sentral i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1990). Det interpersonlige behovet blir dekket, hvor de ansatte føler på fellesskap, følelsen av tilknytning til andre mennesker og egen identitet. Opplevelsen av at arbeidet er meningsfylt, mener vi at kan føre til økt *motivasjon* og mestring som igjen kan resultere i følelsen av at man har god kompetanse. Alle funnene er relevante i forhold til hvordan *motivasjonen* er for de ansatte, men vi setter igjen spørsmål til hvor pedagogisk leder er oppi dette? Er det *pedagogisk leder* som er med på å gjøre arbeidet deres meningsfylt? Er det kompetansen de har fra før som gjør det meningsfylt? Hvem gir de denne kompetansen? Er det basert på tidligere utdanning eller har pedagogisk leder oppfordret og inspirert til dette?

Det kan fremstå som at de minste barnehagene har funnet en måte å løse høyt sykefravær ved en tilfeldighet. For Vassenden et.al (2011) påpeker at stress er relatert til store barnegrupper og flere barn per ansatt, men i en mindre barnehage er det færre barn per ansatt.

### **På side 156 i rapporten står det:**

Børhaug og Lotsberg (2016) finner at omtrent alle styrerne i deres materiale driver med utviklingsarbeid og at styrerne selv har en viktig rolle i det. Tematisk dekker utviklingsarbeidene en stor bredde. Foruten styrerne selv ser styrerne de ansattes

motivasjon som en nøkkelforutsetning. Etterutdanning i organisasjon og ledelse bidrar også til mere utviklingsarbeid. 80 prosent av barnehagene har en eller annen form for interne opplæringstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19). Funn fra forskningsprosjektet Ledelse for læring – utfordringer for barnehager i Norge viser at styrerne vektlegger sammenhengen mellom personalets læring og barns læring, der erfaring med pedagogisk arbeid med barn legger grunnlag for hvordan det arbeides med læring og kollektiv bevisstgjøring også i personalgruppen (Gotvassli, 2014b; Skjæveland, Granrusten, Moen & Lillemyr, 2017).

Kompetanseutvikling er en viktig dimensjon ved den pedagogiske ledelsen av barnehagen – faglig utvikling har som regel et kompetanseutviklingsaspekt ved seg. I et nyere arbeid har Gotvassli (2013) studert kompetanseutvikling i norsk barnehage. I en spørreskjemaundersøkelse finner han at kompetanseutviklingsbehovet blir opplevd som stort, og størst av eierne (s. 31). Det er særlig knyttet til saksfelt der omgivelsene krever større innsats, ikke minst fagområdene i rammeplanen og samarbeid internt og eksternt. Behovene er mindre på mer tradisjonelle tema som lek. Han finner videre at ytre motivasjonsfaktorer spiller en viktig rolle, mange barnehageansatte mener at det er en hindring for kompetanseutvikling at det ikke gir mer lønn. Mer generelt er det et ressurssspørsmål hvor omfattende kompetanseutviklingen kan være.

(Børhaug et.al. 2018, s. 156).

Vi er enige med at styrere har en viktig rolle når det kommer til utviklingsarbeid i barnehagen, men hvor er viktigheten av *pedagogisk leder* overfor personalet? Vi lurer også på om eiere og styrere ikke har et helhetlig innblikk i hvordan barnehagen faktisk driftes “på gulvet” på en avdeling/base. Vi stiller spørsmål til om deres fokus er mer rettet mot konkurranseaspektet mellom de ulike barnehagene, og hvordan deres barnehage frontes. Erfaringsmessig har vi opplevd at styrerne går rundt på avdelingene og observerer i større eller mindre grad, men hvorvidt dette har en betydning for styrerens utviklingsarbeid innad i personalet er uvisst. Det kan også hende eierens og styrerens ønske om utviklingsarbeid innad i personalet blir gitt videre til *pedagogisk leder*.

Erfaringsmessig blir det satt i gang utviklingsarbeid jevnlig i barnehagen innad på de ulike avdelingene. Med utviklingsarbeid menes alt fra at måltidsituasjonen ikke er helt optimal, der det gjerne er mye støy, til at samlingsstunden kan forbedres. Etter vår mening, er dette utviklingsarbeid som skjer “på gulvet”, der styrer har liten til ingen innflytelse eller



deltakelse. Derfor mener vi det er underlig at store deler av fokuset på utviklingsarbeid i rapporten, ligger på styrer. Ifølge Aasen (2018) sies det at hele personalet er deltagere med forståelse for felles mål og hvilke prioriteringer dette har. Her er det *pedagogisk leder*, som teamleder, som har ansvaret for at dette gjennomføres (Aasen, 2018, s.52-53). Vi har heller ikke opplevd at pedagogisk leder blir gitt mer planleggingstid til å arbeide med personalet utover det hen allerede har blitt gitt. Erfaringsmessig har vi opplevd at *pedagogisk leder* føler at tiden ikke strekker til med arbeid som skal utføres, og at kravene fra styrer ikke senkes i takt med økt arbeidsmengde.

I denne delen av rapporten sier Børhaug og Lotsberg (2016) at styrerne mener at personalets *motivasjon* er en nøkkelforutsetning for et utviklingsarbeid. Ettersom at *motivasjon* er en nøkkelforutsetning, finner vi det overraskende at de ikke utdyper dette i større grad ettersom *motivasjon* blir ansett som viktig. Ifølge Gotvassli (2020) sies det at det er vesentlig at personalet er *motiverte* for at kompetanseutvikling kan skje. Dette kan øke kvaliteten i barnehagen (Gotvassli, 2020, s.14). Et interessant funn er hvordan ytre *motivasjonsfaktor* som lønn kan ha stor innvirkning på om barnehageansatte har ønske om kompetanseutvikling. For kompetanseutvikling kan gi bedre kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaring som er med på å at personalet kan få bedre flyt i arbeidet sitt i barnehagen (Gotvassli; Skogen & Haugen, 2021, s. 127). At ytre *motivasjon* som lønn er med på å hindre barnehageansattes ønske om kompetanseutvikling er bekymringsfullt, men samtidig forståelig. Vi synes det er bekymringsfullt med tanke på at intet ønske om kompetanseheving kan gå utover det pedagogiske arbeidet i barnehagen, som deretter kan gå utover barna. Det er likevel forståelig ettersom andre yrker gir bedre lønn på bakgrunn av at man har bedre kunnskaper/fordypning i arbeidet man gjør.

I denne delen av rapporten ser vi at det er Børhaug et.al (2018) som tolker funnene fra Gotvassli (2013) som ytre *motivasjonsfaktorer*. Etter å ha sett på *motivasjonsteorien* til Gotvassli i boken *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2013), kommer det frem at Gotvassli har hentet *motivasjonsteorigrunnlag* fra Deci og Ryan (1985) om indre og ytre *motivasjon* (Gotvassli, 2013, s. 90). Dette er teorigrunnlag om *motivasjon* vi mener er meget relevant, med tanke på at vi har hentet tilnærmet lik *motivasjonsteori* fra Deci og Ryan (1990).

**Videre på side 157 står det at:**

Børhaug og Lotsberg (2016) finner at personalledelse er en omfattende oppgave for styrerne, som vist over. Det mest slående funnet gjelder motivasjon. Det krever svært mye av styrerne, og mye mer burde vært gjort, mener de. Av 89 prosent som utfører motivasjonsarbeid hver uke, svarer 82 prosent flere ganger i uken. Det er slik sett bortimot en hverdagsaktivitet. Når styrerne må bruke så mye tid på dette kan det tolkes som at barnehagen har nokså store utfordringer med utilstrekkelig motivasjon. Det kan henge sammen med manglende opplevelse av mening og sammenheng, overarbeid og press i arbeidssituasjonen. Det kan også henge sammen med at motivasjonen mellom assistentene og fagarbeiderne er ujevn. Løvgren (2014) undersøker emosjonell utmattelse blant barnehageansatte og finner at det oppstår som respons på langvarig jobbrelatert stress, fra faktorer som relasjoner til kollegaer, total arbeidsmengde og mangfold i arbeidsoppgaver. Vi trenger mer forskning om dette.

På et annet spørsmål om hva styrerne så som viktige lederferdigheter, svarte 96 prosent at å kunne motivere og inspirere er viktig i stor eller svært stor grad (N=1167). Det kan tyde på at mange styrere er etisk forpliktet til motivasjon og trivsel for den enkelte, og det reflekterer at barnehagekvaliteten er svært avhengig av motiverte ansatte. Men tallene tyder også på at utilstrekkelig motivasjon er et stort problem i norske barnehager. Det kan henge sammen med mange forhold, en grunn er sannsynligvis at det store flertallet er heller lavtlønte og ikke har barnehagelærerutdanning. Det kan også henge sammen med at presset på barnehagene er stigende, for eksempel ved at snittalderen på barna går ned, dokumentasjonskravene går opp, og det kan være stor gjennomtrekk og mye fravær i personalet. Motivasjon kan være et spørsmål om innholdet i arbeidet, og i barnehagen har et viktig stridsspørsmål vært om barnehagelærere og de andre ansatte skal ha de samme oppgavene (se nedenfor). Helgøy og Homme finner i et intervju materiale stor støtte for likhetstanken (Børhaug et al., 2011) mens Børhaug og Lotsberg i spørreskjemamateriale finner at et stort flertall mener formelle kvalifikasjoner burde være viktig for fordeling av arbeidsoppgavene. Det er således ikke entydig oppslutning om det tradisjonelle synet om at alle skal gjøre alt.

(Børhaug et.al. 2018, s.157)

Her påpekes det at styrerne synes personalledelse er en omfattende oppgave, og *motivasjon* i forhold til personalet er noe som blir brukt mye tid på. Mange styrere føler at det å kunne *motivere* er en viktig lederferdighet, og de føler seg etisk forpliktet til *motivasjon* og trivsel for den enkelte. Indirekte mener vi at funnet sier at *pedagogisk leder* har ingenting å gjøre med *motivasjonsarbeidet* ovenfor personalet, og at det ser ut til at det kun er styrerens ansvar. Styreren sitt mandat om å ha det overordnede ansvaret ligger der, men det er *pedagogisk leder* som har underordnet ledelsesmandat ovenfor avdelingen/basen. Prøver rapporten å si at det er utilstrekkelig *motivasjon* hos *pedagogisk leder* også? Betyr det at arbeidsfordelingen i barnehagen ikke er “riktig” fordelt? Betyr det at styrer mener at barnehagen sliter med *motivasjon* generelt? Hvis vi ser for oss at styrer skal stå for all personalledelse i hele barnehagen, slik det virker som i rapporten, synes vi ikke det er overraskende at dette blir en stor utfordring for styrerne. Slik Aasen (2018) påpeker er *pedagogisk leder* en teamleder som er en viktig brikke oppi det hele, som skal stå frem som en tydelig leder for sin avdeling/base (Aasen, 2018, s.99). Vi ser derfor nødvendigheten av at *pedagogisk leder* blir implementert i dette arbeidet.

Børhaug et.al (2018) i rapporten tolker at “[...] barnehagen har nokså store utfordringer med utilstrekkelig *motivasjon*”, og Løvgren (2014) sin undersøkelse om emosjonell utmattelse sier at dette kan oppstå som “[...] langvarig jobbrelatert stress, fra faktorer som relasjoner til kollegaer, totalarbeidsmengde og mangfold i arbeidsoppgaver”. Ut ifra det tolker vi at barnehagen og barnehageansatte ikke har oppnådd en flytsone. Csikszentmihalyi (1990) sin flytsonemodell sier at det å komme i god balanse mellom trygghet og utfordringer i arbeidssituasjonen er med på å skape positiv følelse av “flyt” (Gotvassli & Skogen, 2014, s.138-139). Basert på Børhaug et.al (2018) sin tolkning ser det ut til at barnehageansatte ikke føler at de har ferdighetene eller kompetansen til å løse en oppgave som resulterer i opplevelsen av usikkerhet i forhold til arbeidet. Ellers kan det være at de ansatte føler at utfordringene i arbeidet rett og slett er for lave for deres kompetanse og ferdigheter, og at det de ikke ser mening og sammenheng med utførelsen. Hvorfor kommer det ikke frem i rapporten hvordan *pedagogisk leder* kan være med på å *motivere* personalet? Vi ser bare at rapporten viser til at styrerne synes det er en utfordring og at det er mangel på *motivasjon*.

Rapporten tar også frem at dersom barnehagen har utfordringer med utilstrekkelig *motivasjon*, kan det ha sammenheng med at *motivasjonen* mellom assistentene og fagarbeiderne er ujevn. Hva skal til for at deres *motivasjon* blir jevn? De har muligens ulike *motivasjonsfaktorer* hvor assistentene ser mer på ytre *motivasjonsfaktorer* som at de får lønn

for arbeidet, og at det pedagogiske arbeidet med barna ikke er en like stor *motivasjonsfaktor* slik det gjerne er for en fagarbeider.

Vi synes det er underlig at rapporten ikke har sett på hvordan *pedagogisk leder* er en forutsetning for å *motivere* deres ansatte på avdelingen/basen. Som *pedagogisk leder* jobber man nært sine ansatte og dersom du som teamleder har en relasjonsorientert lederstil, ønsker du å gjøre andre gode (Spurkeland, 2011; Aasen, 2018, s. 139). *Pedagogisk leder* har gode forutsetninger for å kjenne personalet sitt, og vet med stor sannsynlighet hva som *motiverer* hver enkelt ansatt. Uavhengig av om de er assistenter eller fagarbeidere.

Etter å ha sett på teorien til Børhaug og Lotsberg i boken *Barnehageleiing i praksis* (2016), mener vi at det ikke kommer frem hvem de har hentet teori fra i forbindelse med *motivasjonsteorier*.

**På side 161 og 162 står det at:**

Størrelsen på barnehagen er den kontekstuelle variabelen som i klart størst utstrekning medvirker til variasjon (Børhaug og Lotsberg, 2016). Jo større barnehager, jo mer utviklingsarbeid, mindre involvering av de ansatte i beslutningsprosesser, mer vekt på personalutvikling, veiledning, motivasjon og medarbeidersamtaler. I store barnehager er det også mer vektlegging av styringsorienterte rolleforståelser, mer vekt på personlige egenskaper som autoritetsgrunnlag, og sterkere identitet som leder foran profesjonell barnehagelæreridentitet. Det er også slik at de pedagogiske lederne i store barnehager er mer involverte i årsplanarbeidet, foreldresamarbeid og økonomiske spørsmål for hele barnehagen. Store barnehager har oftere systematiske opplæringstiltak enn de mindre (Utdanningsdirektoratet 2015, s 19). Størrelse gir altså systematisk utslag. Det kan tolkes som at større barnehager gir mer systematikk i personalarbeidet og utviklingsarbeidet, eller at det gir mer formalisering og tydeliggjøring av det. Størrelse gir tydeligere ledelse kombinert med større grad av involvering av de pedagogiske lederne, trolig for å avlaste styreren.

(Børhaug et.al. 2018, s. 161-162)

Vi tolker det slik at jo større barnehagen er, jo større grad vil *pedagogisk leder* involveres. Dette trolig for å avlaste styreren, ifølge Børhaug og Lotsberg (2016). Dette resulterer også i mindre involvering av de ansatte. Likevel, sies det også at i de større barnehagene ligger det mer fokus på *motivasjon*, personalutvikling, veiledning og medarbeidersamtaler. Ifølge selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1990) sies det at behovet for selvbestemmelse kan gi indre *motivert* atferd samt opplevd kompetanse. Dersom det stemmer at jo større barnehager, jo mindre involvering av de ansatte i beslutningsprosesser, mener vi at dette kan føre til at *motivasjonen* svekkes. Dette mener vi også kan ha en negativ påvirkning på de interpersonlige behovene i selvbestemmelsesteorien, som handler om bl.a. menneskets behov for fellesskap. Da finner vi det underlig at det i de større barnehagene er lagt mer vekt på *motivasjon*, men som likevel strider mot selvbestemmelsesteorien som en sentral *motivasjonsfaktor*. Vi stiller derfor spørsmål til hvordan *pedagogisk leder* arbeider med å *motivere* sine ansatte i de større barnehagene, da de ansatte tilsynelatende ikke har noe særlig innflytelse ifølge Børhaug og Lotsberg (2016). Vi tolker det også slik at i de større barnehagene involveres *pedagogisk leder* mer i beslutningsprosesser, som gjør at vi håper at *pedagogisk leder* involverer og tar imot innspill fra sine ansatte i forkant av disse prosessene. Etter å ha sett på teorien til Børhaug og Lotsberg i boken *Barnehageleiing i praksis* (2016), mener vi at det ikke kommer frem hvem de har hentet teori fra i forbindelse med *motivasjonsteorier*.

**På siste siden vi finner om motivasjon, side 231, står det:**

Styrerens ledelse spiller som sagt en helt sentral rolle for å lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling. Styrerne forteller at de er bevisst på at prosjekter skal forankres i egen lederrolle og at dette er en forutsetning for å legge til rette for gjennomføringen av prosjektene (Naper et al., 2018, s. 46). Evalueringen peker på viktigheten av et godt fagmiljø for å jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. Herunder anses en rekke lederoppgaver som viktig: Å motivere personalet, å framsnakke tiltak med faglig engasjement og koblingen til gode og strukturerte planer, å være mottakelig for motstand, å ha forståelse for det daglige arbeidstrykket og å balansere utfordring og motivasjon i forhold til dette. Videre handler det om å bygge gode relasjoner i personalgruppen, skape trygghet og arbeidsglede, trigge faglig nysgjerrighet og gi ansatte oppmerksomhet og anerkjennelse (Naper et.al., 2018, s. 46).

(Børhaug et.al. 2018, s. 231)

Dette er et eksempel på nok et avsnitt der styrerens rolle er eneste fokus i forbindelse med motivasjon og kompetanseutvikling. Vi må igjen presisere at vi har forståelse for styrerens viktige rolle i forbindelse med dette, men fremdeles savner vi pedagogisk leders rolle i denne sammenheng. Her kan man jo spørre seg om det er Børhaug et.al som ikke tar høyde for rollen til pedagogisk leder i denne sammenheng, eller om det rett og slett er styrerne som ikke involverer dem. Det nevnes også en rekke sentrale lederoppgaver i rapporten, ifølge Naper et.al. (2018) knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling. Disse lederoppgavene er absolutt sentrale for styrer, men vi ønsker å påpeke at ifølge Aasen (2018, s.99-100) sies det blant annet at pedagogisk leder skal lede, veilede og motivere sitt personale, planlegge godt og koordinere medarbeiderne, synkronisere personalets motivasjon, kunnskaper, erfaringer og verdigrunnlag med mer.

Videre sies det at en del av styrerens oppgaver handler om “[...] å bygge gode relasjoner i personalgruppen, skape trygghet og arbeidsglede, trigge faglig nysgjerrighet og gi ansatte oppmerksomhet og anerkjennelse”, ifølge Naper et.al (2018) i rapporten. Dette anser vi også som en stor del av ansvaret til pedagogisk leder. Aasen hevder at relasjonell ledelse er en sentral form for ledelse i team (Aasen, 2018, s. 139). Ut ifra denne tolkningen mener vi at det ville vært relevant å se på pedagogisk leders rolle i forhold til relasjonell ledelse. Aasen sier videre om relasjonsledelse at kommunikasjon er helt sentralt, da samspill og kommunikasjon er vesentlige elementer i et relasjonelt syn på ledelse (Aasen, 2018, s.139).

Etter å ha sett i delrapporten 3 til Naper et.al (2018), mener vi at det ikke står hvilke motivasjonsteorier de har brukt.

## 6.2 Pedagogisk leder

**På side 163 og 164 i rapporten står det om pedagogisk leder og ledelse av medarbeiderne på avdelingen/basen at:**

Barnehagen har tradisjon for flat struktur og at alle gjør det samme knyttet til ordningen med at arbeidsoppgaver følger vakter. Flere forskningsbidrag har funnet at det er liten forskjell mellom oppgavene som barnehagelærere og øvrige medarbeidere på avdelingen/basen utfører (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Nicolaisen & Seip, 2014; Steinnes, 2014). Bidragene peker på hvordan barnehagelærere og medarbeiderne vurderer hverandre som like kompetente til å utføre de fleste oppgavene og hvordan dette utfordrer den pedagogiske autoriteten til barnehagelæreren. Det er verdt å merke seg at disse studiene fokuserer på hvordan arbeidet er delt mellom barnehagelærere og medarbeidere, og at dette dreier seg om de pedagogiske og praktiske kjerneoppgavene rettet mot barna og ikke personalledelsesoppgaver.

Andre studier finner også svak arbeidsdeling, men i tillegg kombinert med et personalledelsesansvar (Børhaug & Lotsberg, 2014). Det kan tendere mot en økt differensiering da pedagogisk leder har personallederoppgaver i tillegg til de andre oppgavene som hele personalet deler mellom seg. Personalledelsesoppgavene handler ikke bare om de klare og mer formelt relaterte personaloppgavene som rapportering, medarbeidersamtaler eller vaktlister og å skaffe vikar slik andre studier har pekt på. Det er også andre personalledelsesoppgaver som ikke er så opplagte, men som skjer hver dag knyttet til tilretteleggelse, administrering og utvikling av det daglige arbeidet. De pedagogiske oppgavene er mange og for å få avdelingen/basen til å fungere godt kreves stor grad av integrasjon. Hva vet vi om hvordan integrasjon fremmes gjennom ledelsestiltak på pedagogisk ledernivå? Arbeidsforholdet mellom pedagogisk leder og øvrige medarbeidere har sin egen karakter i form tette samarbeidsrelasjoner og med en gjensidig avhengighet for å få gjennomført barnehagens mål og oppgaver. For å skape helhet og sammenheng i det pedagogiske arbeidet i løpet av dagen må de pedagogiske lederne skape et godt samarbeid med medarbeiderne.

Flere har pekt på betydningen av hensynet til medarbeiderne, deres trivsel og deltakelse for at arbeidsdagen skal fungere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Helgøy et al., 2010; Lundestad, 2012; H. K. Nilsen, 2015). Studien til Bøe og Hognestad (2015) viser hvordan nære relasjoner er nødvendig for å ivareta og holde en faglig standard i det

pedagogiske arbeidet og for å få til faglig utvikling i personalgruppen på avdelingen. Ved å skygge (følge etter) pedagogiske ledere i daglig praksis på avdelingen og dokumentere verbal kommunikasjon mellom pedagogisk leder og medarbeidere gjennom video-observasjon, feltnotater og intervju viser forskningen at pedagogiske ledere leder medarbeidere ved hjelp av sju forskjellige ledelsesstrategiske kategorier: informasjonshandlinger, håndtere henvendelser, ressursfordeling, korte ikke-planlagte møter på avdelingen, beslutningstaking, faglig utvikling og omsorg og hensyn. Funnene viser at selv om pedagogisk arbeid er regulert gjennom dagsrytme, vaktlister og rutiner er kommunikasjon mellom medarbeiderne til stede innimellom arbeidet, i overgangssituasjoner, i forbi farten, mellom to aktiviteter eller i andre situasjoner der det er rom for, eller nødvendig å snakke sammen.

Kommunikasjonshandlingene er mer enn trivielle handlinger nettopp fordi det er den pedagogiske lederen, med sin formelle og faglige myndighet, som utfører handlingene. Det gjør lederhandlingene betydningsfulle fordi de bidrar til å bygge sterke relasjoner i kollegafellesskapet og å styre retningen på det pedagogiske arbeidet. Studien betegner personalledelsehandlinger som inkluderende, dynamisk og faglig som kjennetegn på at den pedagogiske lederen kombinerer relasjonelle og dialogorienterte handlinger med tilstrekkelig kontroll og autoritet (Bøe, 2016). Funnene bekrefter resultater fra tidligere studier der omsorg og hensyn ikke bare omfatter barna, men også assistentene (H. K. Nilsen, 2015; Steinnes & Haug, 2013).

Ved at den pedagogiske lederen deltar i mange av de samme oppgavene som medarbeiderne på sin avdeling, er en del av kollegafellesskapet og leder innenfor det, bidrar hun eller han til å skape seg en posisjon som likeverdig medlem av personalgruppen. Den pedagogiske lederen er «lik», men samtidig annerledes. Tilstedeværelse er med på å skape en intern legitimitet og på den måten styrke lederposisjonen. Lederposisjonen blir ytterligere styrket gjennom dialogorienterte lederhandling der den pedagogiske lederen bruker sin pedagogiske grunntenkning og faglige ståsted som base. Bøe og Hognestad (2015) fant at den pedagogiske lederen gjennom å utøve personalledelsehandlinger skiller seg fra de øvrige medarbeiderne i kollegafellesskapet ved at de blir et kjernemedlem og et «nervesenter» på avdelingen. Lederansvaret for medarbeiderne på avdelingen skjer i nær tilknytning til det pedagogiske arbeidet. Studier har pekt på at en mer markert lederrolle med et delegert



personalansvar kan føre til at pedagogiske ledere beveger seg bort fra det direkte arbeidet med barna og med mindre faglig fokus i det daglige pedagogiske arbeidet (A. K. Larsen & Slåtten, 2014). Også andre oppgaver drar de pedagogiske lederne vekk fra det direkte arbeidet med barna. Nicolaisen og Seip (2014) har gjort en undersøkelse i en bydel i Oslo om hvordan arbeidsorganisering påvirker kvaliteten i den pedagogiske utøvelsen. En del av undersøkelsen ser på hvordan barnehageansatte vurderer sin egen tidsbruk. Spørreskjemaundersøkelsen viser at oppgavene som trekker de pedagogiske lederne vekk fra barna er planleggingsoppgaver, faglig utvikling, møter og praktisk arbeid.

De pedagogiske lederne forstår seg selv som ledere selv om de er tett integrert med assistentene og fagarbeiderne. «Vi ser en endring i profesjonell identitet hos nær halvparten av gruppen med pedagogiske ledere, ved at de har fått en tydeligere lederidentitet» (A. K. Larsen & Slåtten, 2014, s. 17).

Vi trenger mer kunnskap om hva slags ledelsestiltak som kan ivareta hensynet til både barna og pedagogiske lederen som står i dilemma mellom å balansere mellom barna og medarbeiderne, og som ikke fjerner barnehagelæreren fra arbeidet med barn. De dagligdagse lederhandlingene kan lett «tas for gitt» i en arbeidsorganisering preget av begrenset oppgavedifferensiering og med mange oppgaver og hensyn som skal håndteres samtidig. Det trengs mer kunnskap om hvilke lederoppgaver som skal ligge til den pedagogiske lederrollen, til forskjell fra styrer og barnehagelærere som ikke er pedagogiske ledere. Det er også et viktig spørsmål hvilke samarbeidsarenaer og støttefunksjoner den pedagogiske lederen trenger for å håndtere den komplekse lederrollen.

(Børhaug et.al. 2018, s. 163-164)

I denne delen av rapporten føler vi at vi får se betydningen av *pedagogiske ledere* og deres teamledelse. Rapporten får frem at den *pedagogiske lederen* er lik sine ansatte, men samtidig annerledes, og at det er viktig å skape sterke relasjoner i kollegafelleskapet for å styre retningen på det pedagogiske arbeidet. Ifølge Aasen (2018) er det viktig at alle ansatte bidrar med egne erfaringer og kompetanser for å kunne oppnå felles mål (Aasen, 2018, s.16). Som teamleder har du også ansvaret for å lede, veilede og *motivere* ditt personale (Aasen, 2018, s. 99). Ved å skape sterke relasjoner i kollegafelleskapet gir det gode muligheter for samspill, kommunikasjon og fokus på å gjøre hverandre gode (Aasen, 2018, s. 139). Det kommer også

frem i studien til Bøe (2016) at den *pedagogiske lederen* kombinerer relasjonell-ledelse med tilstrekkelig kontroll og autoritet. Dette ser vi på som verdifullt når *pedagogisk leder* skal motivere sitt personale til arbeidsoppgavene i barnehagen. Her mener vi at det ville vært relevant å trekke inn ulike *motivasjonsteorier*, da vi tolker det slik at de indirekte fremmer måter *pedagogisk leder* kan *motivere* personalet sitt på.

I denne delen av rapporten kommer det også frem at arbeidsforholdet mellom *pedagogisk leder* og medarbeiderne er avhengig av tette samarbeidsrelasjoner, og en forståelse for at man er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne gjennomføre barnehagens mål og oppgaver. Wenche Aasen peker på tre faktorer som er vesentlige for å kunne kalle seg et team: erkjenne at man er avhengige av hverandre, ha felles mål og behovet for koordinering (Aasen, 2018, s.33). Slik vi tolker det, kan det være *motiverende* for personalet å ha en følelse av fellesskap i teamet og ved at det er fokus på gjensidig avhengighet.

Ifølge Aasen (2018) har teamet i barnehagen gode muligheter til å observere hverandres yrkeshandlinger i praksis. Hun sier videre at en modellkandidat innenfor modell-læring kan være en person som har høy status, er kompetanserik, har en ønsket jobbatferd og som viser menneskelighet i arbeidssituasjonen (Aasen, 2018, s.158). Forhåpentligvis har den *pedagogiske lederen* en ønsket jobbatferd som kan føre til positiv innflytelse på teammedlemmene. Rapporten viser til at man kan skygge *pedagogiske ledere* i daglig praksis, og kan dokumentere verbal kommunikasjon mellom *pedagogisk leder* og medarbeidere gjennom ledelsesstrategiske kategorier. Det kommer derimot ikke frem hvorfor det er lurt å skygge den *pedagogiske lederen* i praksis, og hvordan man kan få utbytte av dette?

I rapporten står det “Studier har pekt på at en mer markert lederrolle med et delegert personalansvar kan føre til at pedagogiske ledere beveger seg bort fra det direkte arbeidet med barna og med mindre faglig fokus i det daglige pedagogiske arbeidet” (A.K Larsen & Slåtten, 2014; Børhaug et.al, 2018, s. 164). Når *pedagogisk leder* er mye borte fra avdelingen, er forutsetningene der for at de andre ansatte på avdelingen skal kunne ta egne avgjørelser, noe som Deci og Ryan (1990) hevder kan øke den indre *motivasjonen*. På den andre siden kan det at *pedagogisk leder* ofte er borte føre til stress, usikkerhet og lite til ingen anerkjennelse fra *pedagogisk leder*. At *pedagogisk leder* er til stede på avdelingen ser vi på som en god ytre *motivasjon* der *pedagogisk leder* kan gi anerkjennelse og vises som en modellkandidat. Teammedlemmene får observere ulike arbeidsmetoder, og den *pedagogiske*

*lederen* kan fremme følelsen av mestring når teammedlemmene prøver ut det de har observert. Her ville det vært interessant å vite hvordan dette påvirker de ansattes *motivasjon*, og hvordan man som *pedagogisk leder* kan *motivere* personalet sitt på i lys av sitt fravær på avdelingen.

### **Hvordan kommer team, teamledelse og teamsamarbeid fram i rapporten?**

I rapporten er det 32 treff på team, syv treff på teamledelse og ingen funn på ordene teamsamarbeid og teamarbeid. Teamledelse i rapporten er kategorisert i forhold til styrer, pedagogisk leder og BLU-studenters tanker om organisering av utdanningen. Team i rapporten er kategorisert i forhold til barnehagelærerne i styrerrollen, styrerens ledelse og noen av funnene er “feil” i den forstand at team kommer opp i ordet “førsteamanuensis”. Disse fagbegrepene ser vi på som sentrale nøkkelord i forhold til barnehagelærerprofesjonen, og som stadig har blitt gjentatt i løpet av vårt utdanningsforløp. Når vi skal presentere våre funn vil vi se det opp mot pedagogisk leders måter å motivere personalet på.

### **På side 272 i rapporten står det at:**

Teamledelse synes ikke å være framtrødende på barnehagenivå. Tvert imot har styrer og pedagogisk leder atskilte oppgaver, og de pedagogiske lederne ser også ut til å få delegert mange oppgaver som tidligere lå hos styrer. Det er nødvendig å heve kompetansen til denne lederrollen. (Børhaug et.al, 2018, s.272).

Vi klarer ikke helt å få tak på hva Børhaug et.al mener med at teamledelse ikke synes å være framtrødende på barnehagenivå, selv etter å ha lest gjennom punkt 13.4.3 i rapporten der dette utdraget er hentet fra. Vi mener at teamledelse er helt sentralt og framtrødende på barnehagenivå, da avdelingene i barnehagen organiserer seg i team med en *teamleder/pedagogisk leder*. Aasen sier om teamledelse at det er tre faktorer som er viktige for å kunne kalle seg et team: å ha felles mål, erkjenne at man er avhengige av hverandre og behovet for koordinering (Aasen, 2018, s.33). Hun sier videre at det er en viktig lederoppgave å sørge for å gi personalet en følelse av at man er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape gode resultater sammen (Aasen, 2018, s.99). Vi sitter igjen med spørsmålet om Børhaug og ekspertgruppen bruker andre fagbegreper enn team, teamledelse, teamarbeid og teamsamarbeid ettersom de er overraskende lite anvendt i rapporten.

### **Hvordan kommer kvalitetsutvikling frem i rapporten?**

I rapporten finner vi ingen funn om kvalitetsutvikling knyttet opp mot pedagogisk leder sin rolle når det kommer til motivasjonen til personalet. Det står om kvalitetsutvikling basert på barnehagen sitt samfunnsmandat fra styrer- og eierperspektiv. Vi mener at motivasjon, pedagogisk leder og kvalitetsutvikling er begreper som henger sammen, som bør være relevant i denne sammenheng.

### **Hvordan kommer kompetanseheving frem i rapporten?**

#### **På side 140 i rapporten står det:**

Moen (2016b), som undersøker sammenhengen mellom strukturerte læringstiltak blant personalet og hva som vektlegges i arbeidet med barns læring, viser til at organiserte eller strukturerte tiltak for å fremme læring og utvikling blant personalet har en positiv og sterk innvirkning på de strukturerte læringsaktivitetene for barna. Ifølge barnehagelærere som deltar i Eik og Steinnes' (2017) forskningsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling, har et systematisk arbeid med vurdering ført til felles læreprosesser. De oppgir at vurderingsarbeidet i starten var preget av individuelle vurderinger, som etter hvert ble mer kollektive.

Når barnehagelærerne satte ord på og begrunnet vurderingene sine overfor medarbeiderne, fikk de synliggjort sin egen kompetanse. Dermed opplevde de at prosjektet førte til en form for kompetanseheving fordi de delte kunnskaper. Evertsen et al. (2015) viser mellom annet til behovet for refleksjon og kollegasamtaler om litteratur og praksis.

Ifølge rapporten er refleksjon rundt egen praksis viktig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Læringsmiljøet til barnehagelærerne forbedres mellom annet ved at teorier, ideer, visjoner og forskningsbaserte aktiviteter blir overført til en praktisk hverdag. Sunnevågs (2012) prosjekt om barnehagen som læringsmiljø og danningsarena viser at barnehagen, ved å bevisstgjøre egne og andres holdninger og arbeidsmetoder, oppnår en tydeligere pedagogisk plattform. Ulla (2016), som undersøker formasjoner av makt og kunnskap som settes i spill, finner at barnehagelærerne hadde en kritisk holdning til egen praksis, og at de dvelte ved etiske implikasjoner knyttet til sin egen profesjonsutøvelse.

(Børhaug et.al. 2018, s. 140)

Ifølge forskningsprosjektet kommer det frem at barnehageansatte har gått fra å ha individuelle tanker og refleksjoner, til å se verdien i kollektiv læring og delte kunnskaper. De opplevde at prosjektet førte til en form for kompetanseheving ved å dele kunnskaper, i form av å sette ord på og begrunne vurderinger ovenfor hverandre. Ifølge Gotvassli (2020) sies det at følelsen av å være kompetent, forventningen man har til å mestre konkrete arbeidsoppgaver, fellesskap, engasjement og medvirkning er vesentlig for at de ansatte skal bli *motivert*. Det er vesentlig at personalet er motiverte for at kompetanseutvikling kan skje, da dette kan øke kvaliteten i barnehagen (Gotvassli, 2020, s.98-99). Vi tenker også det kan være *motivasjonsfremmende* at de deler kunnskap og refleksjoner, på grunn av at det kan gi delte visjoner og mål som kan virke samlende for medlemmene i teamet.

Her mener vi at det ville vært relevant å trekke inn rollen til *pedagogisk leder* i forhold til kompetanseheving og *motivasjonen* det kan gi. Basert på det som kommer frem i forskningsprosjektet i forhold til refleksjoner rundt egen praksis, mener vi at det vil være relevant å se på veiledning av personalet. Refleksjon over handling er en viktig veiledningsmodell som vi ser på som en *motivasjonsfaktor*. Hvordan og hvorfor dette er en viktig veiledningsmodell, kommer frem i funnene i neste avsnitt.

## **Veiledning**

**På side 165-166 i rapporten står det:**

### **8.6.4 Pedagogisk leder og veiledning av medarbeiderne**

Pedagogiske ledere er ledere for medarbeidere med ulik erfaring og med ulik formell kompetanse. Flere forskningsbidrag peker på hvordan ulikhet i kompetansenivået i personalet kan være en utfordring i pedagogisk arbeid (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014). Pedagogiske ledere er ansvarlige for medarbeidernes utførelse av det pedagogiske arbeidet og har et ansvar for å veilede og utvikle medarbeidere faglig. Studien til Fimreite og Fossøy (2018) finner at kollegaveiledning fører til at det brukes mer fagspråk når det snakkes om utfordringer i barnehagen. Forskning på nyutdannede ledere peker på at medarbeiderledelse, veiledning og faglig utvikling av medarbeidere er utfordrende og noe de bruker mye tid på (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Erfarne pedagogiske ledere ser ut til å ha funnet en måte å håndtere veiledning og faglig

utvikling av medarbeidere på. I intervjuundersøkelsen til Lundestad (2012) av åtte erfarne pedagogiske ledere skjer faglige utviklingsprosesser og veiledning knyttet til det pedagogiske arbeidet. De pedagogiske lederne uttrykker at dette er en side ved personalledelse som de liker, men som det er vanskelig å finne tid til. Studier viser at pedagogiske ledere også i liten grad opplever å ha kunnskap om veiledning og at de får og gir lite veiledning. Et mindretall av assistentene opplever å få veiledning på sitt arbeid (Steinnes, 2014).

Når det ikke er tilstrekkelig tid til veiledninger i strukturert form løser pedagogiske ledere dette ved å ha korte spontane veiledningssamtaler i hverdagen og ved å bruke seg selv som rollemodell i opplæring av medarbeidere. Rollemodell som strategi for å veilede medarbeidere i det daglige arbeidet blir trukket fram av flere (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Hognestad og Bøe (2014) sin skyggestudie av erfarne pedagogiske ledere har sett hvordan de bruker sin faglige kunnskap til å veilede og støtte medarbeidernes utvikling i det daglige arbeidet og dermed også den faglige forståelsen av det pedagogiske arbeidet. Funnene identifiserer fire handlinger som bidrar til dette: å være rollemodell, gi spontan veiledning, gi tilbakemelding på ønsket praksis og å sette ord på praksis. Handlingene kjennetegnes av den vedvarende utfordringen det er å håndtere medarbeidernes ulikheter samtidig som de må forholde seg til en hektisk arbeidsdag.

Funnene til Nicolaisen og Seip (2014) viser at assistentene gir uttrykk for ønske og behov for veiledning av de pedagogiske lederne, og de savner at de pedagogiske lederne er sammen med dem og veileder dem. Funnene her er at så lenge de pedagogiske lederne deltar like mye i det praktiske arbeidet som de andre ansatte, kan de ikke bruke mer tid på barnehagens kjerneoppgaver. Pedagogiske ledere har ansvar for å ivareta kvalitet i pedagogisk arbeid på et annet nivå enn styrer, og det trengs mer kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen, hvordan strukturelle rammer kan forbedres for at pedagogiske ledere kan gi veiledning og til slutt hvordan veiledning bidrar til å styrke pedagogisk ledelse.

(Børhaug et.al. 2018, s. 165-166)

Flere forskningsbidrag viser til at det er ulikheter i kompetansenivået i personalet, og peker på at dette kan være en utfordring i det pedagogiske arbeidet (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014). Kan denne ulikheten innenfor kompetansenivået virke demotiverende for

personalet, i form av å ikke ha samme mål og kompetanse, samt mangel på bakgrunn på hvorfor man handler slik man gjør? Vil dette føre til at personalet ikke forstår meningen i arbeidet? Her mener vi at den *pedagogiske lederens* rolle er å samle teamet til en felles forståelse og tilhørighet til målene. Aasen (2018) sier at teamlederens oppgave er å oppnå teamtillit ved å skape dialog og åpenhet, som fører til at den enkelte ansatte kan få frem sin personlige mestring i arbeidet (Aasen, 2018, s.152).

Ifølge Eik (2016) i Hognestad og Bøe (2014) i rapporten har de *pedagogiske lederne* ansvar for å utvikle og veilede medarbeiderne faglig, samt for deres utførelse av det pedagogiske arbeidet. Gjennom veiledning av de ansatte kan man finne ut hva den ansatte mestrer, for å kunne spille på den enkeltes styrker (Aasen, 2018, s.152). Veiledning blir betraktet som en viktig undervisnings- og læringsform, som kan bidra til at personalet føler seg kompetent, få veiledning i å mestre konkrete oppgaver, skape engasjement, bidra til følelsen av fellesskap og medvirkning som igjen vil føre til at personalet *motiveres* (Gotvassli 2020, s.98-99) (Carson & Birkeland, 2017, s.11).

Det kommer frem at tiden ikke strekker til, og slik vi tolker det kan dette føre til at personalet blir demotiverte av å ikke få reflektert rundt egen praksis. Refleksjon over handling er en sentral modell å bruke i veiledning. Den har som formål å bevisstgjøre veisøker på sine handlinger og refleksjoner, og vil gi mulighet for å arbeide med verdier og utvikling av verdibevissthet (Carson & Birkeland, 2017, s.90). Det at *pedagogiske ledere* føler at de ikke har nok tid til og kunnskap om veiledning, skaper et hinder for å heve kompetansen til sine medarbeidere og de får ikke reflektert over egen handling. Dette er noe vi mener kan gå utover *motivasjonen* til medarbeiderne. Vi synes det er synd at det kommer frem i rapporten at tiden ikke strekker til og at medarbeiderne ønsker mer veiledning, ettersom vi mener det kunne vært en gylden mulighet til å skape *motivasjon*, felles mål og et mer kompetent personale.

Med tanke på at det ikke er tilstrekkelig med tid til veiledning i strukturerte former kommer det frem i rapporten at det å ha korte, spontane veiledningssamtaler i hverdagen, og bruke seg selv som rollemodell i opplæring av medarbeiderne, er måter *pedagogisk leder* har løst veiledningssituasjonen på. Flere i rapporten peker på rollemodell som strategi for å veilede medarbeiderne; (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Vi ønsker å sette modell-læring i lys av dette funnet. For modell-læring gir teammedlemmene mulighet til å prøve ut det de har observert av en kompetent profesjonsutøver, som i denne

sammenheng vil være *pedagogisk leder*. Det er også en viktig forutsetning at medarbeiderne oppfatter *pedagogisk leder* på en korrekt måte (Aasen, 2018, s.152-154). Barnehagen gir mange muligheter for å observere hverandres yrkeshandlinger i praksis, som i av- og påkledningssituasjoner, måltidsituasjoner, og i samspill med barn og ansatte generelt.

I og med at vår problemstilling for denne bacheloroppgaven spør om *pedagogisk leders* måter å *motivere* personalet sitt på, lurer vi på hvorfor veiledning ikke blir sett på som en *motivasjonsfaktor* på det *pedagogisk leder* gjør? Indirekte ser vi at rapporten tar opp at medarbeiderne ønsker veiledning og reflektere over egen handling, som kan tolkes som at personalet blir *motivert* av veiledning. Vi ønsker å støtte opp under at det trengs mer “[...] kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen, hvordan strukturelle rammer kan forbedres for at pedagogiske ledere kan gi veiledning, og til slutt hvordan veiledning bidrar til å styrke pedagogisk ledelse” (Børhaug et.al, 2018, s.166).



## 7.0 Konklusjon

Denne rapporten er lang, og inneholder en rekke ulike sider ved barnehagelærerrollen. Vi vil igjen presisere at vi har vektlagt vårt fokus mot de søkeordene som tidligere er nevnt, og at drøfting av empiri ikke fremviser et helhetlig fokus av rapporten. Det kommer frem en rekke interessante funn i rapporten, som vi mener er relevant for pedagogisk leders måter å motivere personalet på.

Periodevis får rapporten frem betydningen av pedagogiske ledere og deres teamledelse. Den fremmer at den pedagogiske lederen er lik sine ansatte, men samtidig annerledes. Funnene viser til at de ønsker å skape sterke relasjoner i kollegafellesskapet, for å styre retningen på det pedagogiske arbeidet. De viser også til arbeidsforholdet mellom pedagogisk leder og medarbeiderne, der det bygger på en felles forståelse for gjensidig avhengighet. Dette har vi tolket som motivasjonsfaktor for personalet i forhold til følelsen av fellesskap og gjensidig avhengighet.

Det vi likevel har merket oss, er at vi mener det foreligger flere hull i rapporten. Tittelen på denne rapporten av Børhaug med ekspertgruppen er *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Bakgrunnen for valget av å bruke denne rapporten i vår litteraturstudie, var at vi så for oss at den inneholdt informasjon som var relevant for vår problemstilling. Vi synes tittelen på rapporten til en viss grad er misvisende, da den i store deler har rettet fokuset mot styrerens rolle og fra et organisasjonsperspektiv.

Det som står om motivasjon i barnehagen er også i stor grad knyttet til styrers perspektiv, og de fremhever lite informasjon om rollen pedagogisk leder har i forbindelse med dette. Som barnehagelærerstudenter, har vi erfart at pedagogisk ledelse er et sentralt tema både i teorien og i praksis. Derfor mener vi det er underlig at det ikke er rettet et større fokus mot nettopp dette i rapporten. Ut ifra de funnene vi har inkludert i besvarelsen fra rapporten, har vi også sjekket hvilken litteratur de har anvendt i forbindelse med motivasjon. Etter vår mening, ser vi at det i de fleste tilfeller ikke kommer frem hvilke motivasjonsteorier de har brukt i forbindelse med dette.

Vi savner et større fokus på hvordan man som pedagogisk leder kan motivere sitt personale. Når rapporten gjentatte ganger viser til at det generelt er lav motivasjon blant de ansatte i barnehagen, mener vi at det mangler et større fokus på hva som kan snu denne uheldige trenden. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at legemeldte sykefravær i barnehagen er høyere enn i andre yrker. Hele 9,2% i barnehagesektoren, mens det generelt for arbeidstakere i

Norge ligger på 5,5% (PBL, 2018a). Det kommer frem en rekke faktorer som kan være relatert til dette sykefraværet, men vi må spørre oss om dette kan ha sammenheng med lav motivasjon blant de ansatte. Kan man som pedagogisk leder arbeide for å forebygge dette?

Rapporten gir oss ikke et tydelig svar på vår problemstilling; *Motivasjon i barnehagen. En litteraturstudie av pedagogisk leders måter å motivere personalet på.*

I teoridelen vår har vi plukket ut de teoriene vi mener er relevant for pedagogisk leders måter å motivere personalet på. Ettersom de begrepene ikke kommer særlig godt frem i rapporten i forbindelse med dette, sitter vi igjen med å ikke få et konkret svar på vår problemstilling. Det står generelt lite om pedagogisk leder i forbindelse med å motivere sitt personale, og derfor blir konklusjonen at det er for lite fokus på dette i rapporten. Som tidligere nevnt, sitter vi igjen med spørsmålet om Børhaug og ekspertgruppen bruker andre fagbegreper enn team, teamledelse, teamsamarbeid og teamarbeid. Dette fordi at de er overraskende lite anvendt i rapporten. Teorien vi har brukt i forhold til disse fagbegrepene, er i store deler hentet fra Wenche Aasens bok *Teamledelse i barnehagen* (2018). Den er utgitt samme år som rapporten. Vi synes det er underlig at det blir utgitt en hel bok om dette sentrale temaet, mens i rapporten er det ikke nevnt. Vi mener at hvordan pedagogisk leder kan motivere sitt personale burde vært et sentralt tema, basert på at det er pedagogisk leder som har ansvar for å lede og veilede sitt team på avdelingen.

## 8.0 Litteraturlister

### Litteraturliste fra teoridelen:

Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S., Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Carson, N & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm AS.

Csikszentmihalyi, M (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper perennial.

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). *Intrinsic Motivation of Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Gotvassli, K-Å. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, K-Å & Skogen, E. (2014). *Motivasjon og mestring i en lærende barnehage*. I Skogen, E (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s.127-144). Fagbokforlaget.

Kaufmann, G & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4.utg). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2018). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode*. Fagbokforlaget.

Lundestad, M. (2021). *Ledelse av team i barnehagen*. I E.Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s.88). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skogen, E. & Haugen, R. (2021). *Motivasjon og selvbestemmelse*. I E.Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s.113-146). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk.

Tholin, K.R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

**Litteraturliste fra rapporten:**

Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser - et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2396996>

Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>

Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.628>

Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.

Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen* (18). Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge Hentet fra <https://>

brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468108/18\_Skriftserie\_Eik.pdf?  
sequence=1&isAllowed=y

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.

Enehaug, H., Gamperiene, M. & Grimsmo, A. (2008).

*Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor. AFI-notat 9.*

Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret.

Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). *Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar*. *Nordic Studies in Education*, 38(01), 52-66.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>

Gotvassli, K.-Å. (1990a). *Barnehagestyrerne – mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen (5)*. Nord-Trøndelags distriktshøgskole.

Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.

Gulbrandsen, L. (2015). *Barnehagelærerne: yrkesgruppen som sluttet å slutte*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). *Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen?* Tidsskrift for veldferdsforskning, 13(1), 43-57.

Hognestad, K. & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>

Knaben, Å. D. & Abrahamsen, G. (2017). *Pedagogiske lederes yrkesstabilitet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(04), 352-363. □ <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-07> ER

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?* *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7, 19-19.

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.

Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37-49). Universitetsforlaget.

Løvgren, M. (2014). *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra

<https://oda.hioa.no/en/professional-boundaries-the-case-of-childcare-workers-in-norway-phd/asset/dspace:9134/A-14-3-Lovgren-SPS-17x24.pdf>

Moe, M. (2014). *Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass: med mennesker som tør å sette seg selv på spill* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisknaturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.

Moen, K. H. (2016b). Personalets læring og barnehagens arbeid med barns læring - to sider av samme sak? I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 273-295). Universitetsforlaget.

Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3. Steinkjer*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kompetanse-for-framtidens-barnehage-delrapport-3/>

Nicolaisen, H. & Seip, Å. A. (2014). *Barnehager – arbeidsorganisering og kvalitet i en likhetsorientert kultur*. Tidsskrift for velferdsforskning, 17(4), 16-29.

Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11, 15-15.

PBL. (2018a). *Lavere sykefravær i private barnehager*. Hentet fra: <http://enbedrebarnehage.no/lavere-syke-fravær-i-private-barnehager>



Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05>

Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.

Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: en artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

TNS Gallup. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake? Kvalitativ undersøkelse gjennomført av TNS Gallup på oppdrag fra Utdanningsforbundet*. Oslo.

Ulla, B. (2016). Læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering. I N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Barnehagespeilet. Tall og analyse av barnehager i Norge*. Oslo. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2018c). Tall og analyse av barnehager 2017 (notat). Hentet fra [https:// www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/ tall-og-analyse-av-barnehager-2017/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/)

Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (7252263). Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/strukturelle\\_faktorers\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf)

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen*. Cappelen Damm.

Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærerne ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-202). Cappelen Damm AS.