



FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i barnehagevitenskap (MBVMAS)

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Janken Camilla Sæbø

Veileder: Margrethe Jernes og Francesca Granone

Tittel på
masteroppgaven: Det skal vise på gulvet at vi jobber med fag!
En studie om ledelse av ansattes læring i barnehager

Engelsk
tittel: A study on the management of employee learning in ECEC

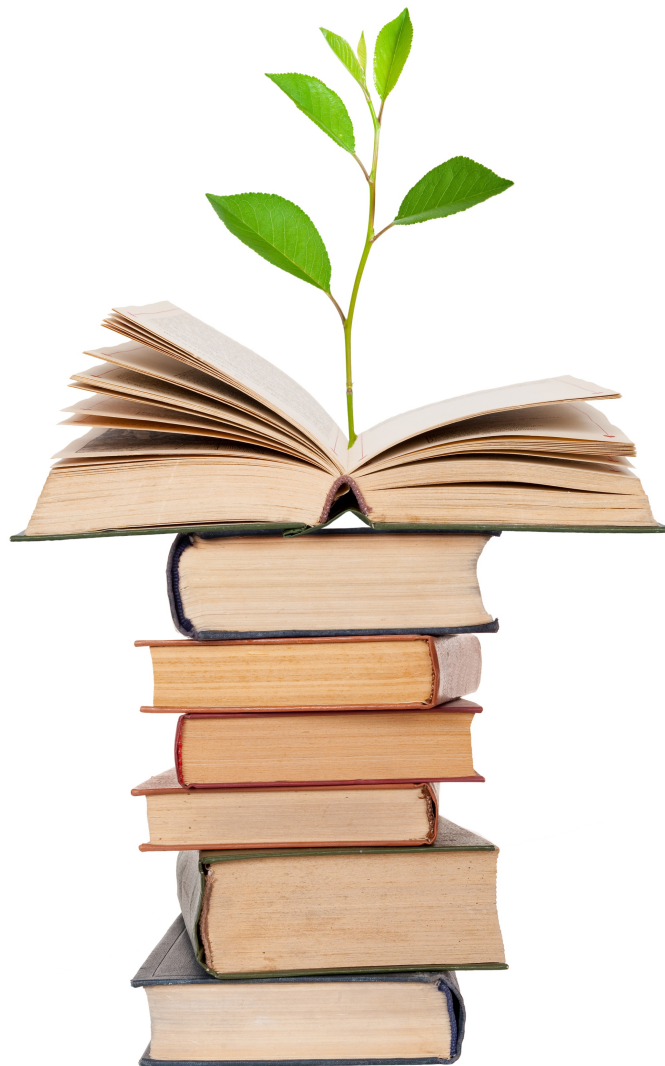
Emneord: Barnehage
Barnehageleder/styrer
Lærende organisasjon
Ledelse av læring
Ledelse
Praksisfellesskap
Refleksjon

Sidetall: 76
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 10.05.2022
dato/år

Det skal vise på gulvet at vi jobber med fag!

En studie om ledelse av
ansattes læring i barnehager



Forord

Sommeren 2018 var det en ledig plass på deltidsstudiet Master i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Dette var en master jeg hadde vurdert å ta tidligere, og nå bød muligheten seg. Jeg grep den med begge hender, og har aldri angret. Det har riktignok til tider vært både krevende og utfordrende, men det har også vært spennende, engasjerende og tankevekkende. Arbeidet med denne masteroppgaven har jeg stort sett opplevd som en reise i begeistring og undring. Begeistring over møter med så mange flotte mennesker, og tanker og ideer sprunget ut som direkte eller indirekte konsekvens av intervjuer og veiledningstimer. Undring omkring hvordan disse tankene og ideene kan brukes på gode måter i denne studien, og hvordan formidle dette videre på best mulig måte.

Det er mange som fortjener en takk etter disse fire årene. Først vil jeg rette en stor takk til medstudenter og faglærere. Det har vært en glede å bli kjent med dere! Gjennom forelesninger, diskusjoner og gode samtaler har jeg fått muligheten til å lære så mye og bli kjent med nye tanker, ideer og måter å se tingene på. Så vil jeg takke mine intervjupersoner for deres uvurderlige bidrag. Takk for at dere tok godt imot meg og delte så raust av deres erfaringer. Jeg trengte ikke å ta noen ekstra telefoner, alle sa ja med en gang, og makan til gjestfrie, kloke og rause personer skulle jeg jo tro jeg måtte lete lenge etter! Jeg vil også rette en stor takk til mine to veiledere, Margrethe Jernes og Francesca Granone, som har møtt meg med engasjement og raushet. Med faglig dyktighet og kritisk blikk har dere vært til god hjelp, og jeg vil takke for alle de kloke tilbakemeldingene og de mange gode diskusjonene underveis. Innspillene fra dere gjorde at jeg måtte grave dypt noen ganger, men det åpnet også for nye perspektiver og ga et løft til nye forståelser. Sist, men slett ikke minst, vil jeg takke familie og venner. Takk til dere alle for utallige heiarop! Takk til Tone, Ragnhild og Cathrine for hjelp til gjennomlesing av ulike oppgaver gjennom disse fire årene. En ekstra stor takk vil jeg likevel gi til Anders for all mulig støtte og for tro på meg, og til Thea og Idunn som har sørget for dusinvis av avbrytelser, og fått meg til å tenke på helt andre ting!

Når jeg nå setter siste punktum, er det med en god følelse av å ha seilt denne masterskuta i havn. Jeg håper du som leser finner noe som fanger din begeistring og ditt engasjement. God lesing!

Stavanger, 8. mai 2022

Janken C. Sæbø

Sammendrag

En barnehageleder har mange oppgaver, og en av disse er å lede ansattes læring. Bakgrunnen for denne masteroppgaven er sentrale styringsdokumenters vektlegging av barnehagen som en lærende organisasjon, og forskning som viser at barnehagene enda har en vei å gå for å bli en lærende organisasjon. Min erfaring som barnehageleder styrket interessen for å finne ut mer om dette. Med dette bakteppet ønsket jeg å høre hva barnehageledere mener om hvordan de styrker barnehagen som en lærende organisasjon, gjennom ledelse av ansattes læring. Problemstillingen peker på hva barnehageledere sier, og kvalitativ metode og bruk av semistrukturert intervju, var derfor bedre egnet enn en kvantitativ metode ville vært.

Teori og forskning som jeg bygger på dreier seg i særlig grad om lærende organisasjoner og lærende barnehager, ledelse og voksnes læring. Viktige moment her er hentet fra Senge, Gotvassli og Wadel, men også fra blant andre Hargreaves og Fullan om den profesjonelle kapitalens kraft, Dysthe om læring som sosial praksis, Nielsen og Kvale om mesterlære, Molander og Terum om kommentatorkompetanse, Bernstein om vertikal og horisontal diskurs, Eik om hvordan den horisontale diskursen dominerer i barnehagen, Granrusten om fagprofesjonell og ledelsesprofesjonell, og Larsen og Slåtten om fagspråkets betydning i barnehagen.

Gjennom kvalitative intervju med åtte barnehageledere i to kommuner har jeg fått et godt materiale å bygge oppgaven på. Intervjuene ble transkribert og analysert, og for analysen benyttet jeg et analysedokument, og hentet inspirasjon fra stegvis-deduktiv induktiv metode. Gjennom analysen av empirien identifiserte jeg tre kategorier som beskriver forutsetninger for at ledelse av læring skal kunne skje. Jeg beskriver disse som grunnpilarer, og de omhandler *trygghet og tillit* – hvor barnehagens kultur er temaet, *prioriteringer* – om struktur i barnehagen, og *felleskap og fag*. Disse blir senere gjentatt i en figur, i søyler hvor de blir omtalt som *kultur, struktur og fellesskap og fag*. Et sentralt funn i denne oppgaven er at læring i barnehagen skjer særlig gjennom arbeid på gulvet og via refleksjon, og at ledelsen her er vesentlig. Gjennom begge disse veiene til læring vil barnehageleder som rollemodell ha en viktig funksjon. Når det gjelder læring på gulvet blir felles språk en forutsetning for felles forståelse, noe som igjen danner grunnlag for kollektiv kapasitet. For ledelse av læring via refleksjon vil barnehageleders tilrettelegging for refleksjonsprosesser være en forutsetning for å initiere disse prosessene. Når disse forutsetningene er oppfylt, er det innholdet i refleksjonsprosessene som er med på å gi god utnyttelse av læringspotensialet i refleksjonene.

Denne studien peker på noen implikasjoner for praksis. Disse går i retning av hvordan barnehageleder kan lede læring ved å legge vekt på å bygge god kultur og struktur i barnehagen, og på at fellesskap og fag er essensielt å ha søkelys på. Her er det nyttig at barnehageleder særlig tenker på hvordan tiden utnyttes, både ved ledelse av læring på gulvet, og ledelse av læring via refleksjon. Dette kan gjøres ved at barnehageleder strukturerer, sorterer og systematiserer alle krav og forventninger, og planlegger, prioriterer og sorterer satsinger i barnehagen. Ved å ha søkelys på struktur velges det derfor retning for arbeidet i barnehagen. For en barnehageleder som skal lede læring for de ansatte er arbeid med kulturen i barnehagen essensielt, slik at de ansatte blir trygge på hverandre, og har tillit til hverandre. Kollektiv kapasitet bygges gjennom å utnytte den profesjonelle kapitalens kraft, utvikle et felles språk og dermed en felles forståelse, og sørge for at alle er godt kjent med de faglige satsingene i barnehagen. Ved å lede læring, og sørge for å utnytte mulighetene læring på gulvet og i refleksjonsprosesser gir, vil det kunne vise på gulvet at det jobbes med fag i barnehagen.

Det er også et annet sentralt funn i denne studien. Det peker i retning av at det er i ferd med å skje en bevegelse og endring i barnehageleders kunnskaper om hva lærende organisasjoner er, og hva det innebærer for ledelse av læring. Det kan se ut som det er i ferd med å vokse fram en ny tradisjon for barnehageledelse, som i større grad er kunnskapsbasert.

Den dagen du slutter å bli bedre,
den dagen slutter du å være god.

Oliver Cromwell

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling og mål med studien	8
1.2 Tidligere forskning	9
1.3 Definisjoner	11
1.4 Avgrensning av studien.....	12
1.5 Oppbygging av studien	12
2 Ledelse av læring i lærende organisasjoner, teoretiske perspektiv	14
2.1 Lærende organisasjon	14
2.1.1 <i>Mentale modeller</i>	15
2.1.2 <i>Gruppelæring</i>	15
2.1.3 <i>Kollektiv kapasitet</i>	16
2.2 Ledelse, et samspill mellom mennesker	17
2.2.1 <i>Ledelse som sosial praksis</i>	17
2.2.2 <i>Pedagogisk ledelse</i>	18
2.3 Læring skjer i sosiale sammenhenger	19
2.3.1 <i>Læring starter med dialog og forutsetter kommunikasjon</i>	20
2.3.2 <i>Læring skjer i praksisfellesskapet</i>	21
2.3.3 <i>Læring via refleksjon og undring</i>	24
2.4 En lærende barnehage	26
2.4.1 <i>Et uklart begrep</i>	27
2.4.2 <i>Evne til endring</i>	27
2.4.3 <i>Barnehageleders rolle</i>	28
2.5 Oppsummering	30
3 Metodologiske valg og overveielser	31
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	31
3.1.1 <i>Et sosiokulturelt perspektiv</i>	31
3.1.2 <i>Fenomenologisk tilnærming</i>	32
3.2 Kvalitativt intervju	33
3.2.1 <i>Pilot</i>	35
3.2.2 <i>Utvalg</i>	35
3.2.3 <i>Intervjuguide</i>	36
3.3 Reliabilitet og validitet.....	37
3.4 Etske betraktninger.....	40
3.5 Analyse, bearbeiding av data.....	42
3.6 Oppsummering	43
4 Resultater fra intervju med barnehageledere	44
4.1 Trygghet og tillit, grunnleggende forutsetninger	44
4.1.1 <i>Du skal være trygg på at kollegaene dine vil deg vel</i>	44
4.1.2 <i>Tilbakemeldingskultur</i>	46

4.1.3 Modellæring.....	47
4.2 Det handler om prioriteringer	48
4.2.1 Bruke tiden klokt	48
4.2.2 Struktur som hjelpemiddel.....	50
4.2.3 Vi må sortere.....	52
4.3 Fellesskapet, og fag – ikke kos	54
4.3.1 Refleksjon.....	54
4.3.2 Lærende fellesskap.....	59
4.3.3 Vi må ha alle med	61
4.4 Sammendrag.....	63
5 Diskusjon	64
5.1 Ledelse av læring som skjer gjennom arbeid på gulvet.....	65
5.1.1 Bygge kollektiv kapasitet	65
5.1.2 Bygge felles faglig grunnlag.....	66
5.1.3 Vektlegge rollemodellens betydning.....	67
5.1.4 Oppmuntre til individuell refleksjon i hverdagen	69
5.2 Ledelse av læring som skjer via felles refleksjon	71
5.2.1 Bygge grunnlag for gode refleksjonsprosesser	71
5.2.2 Være opptatt av innholdet i refleksjonene.....	73
5.2.3 Tilrettelegge for og initiere felles refleksjonsprosesser.....	74
5.3 Oppsummering	77
6 Avslutning.....	78
6.1 Oppsummering	78
6.2 Implikasjoner for praksis.....	80
6.3 Avsluttende refleksjoner om videre forskning	82
7 Litteraturliste	84
Vedlegg 1.....	87
Vedlegg 2.....	90
Vedlegg 3.....	93

1 Innledning

Denne masterstudien omhandler ledelse av ansattes læring, noe som er vektlagt i «Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», heretter omtalt som rammeplanen.

Rammeplanen er tydelig på at ledelse av ansattes læring har betydning, og det presiseres at: «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Videre viser en rapport om barnehagelærerrollen fra 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018) at det ennå er en vei å gå, og det legges vekt på at barnehagene må «rigges til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag» (s. 270). Dette gjør barnehagen som lærende organisasjon interessant å studere nærmere. I dette landskapet ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagen styrker seg som lærende organisasjon, ved å belyse barnehagelederens *ledelse av ansattes læring*. Min egen bakgrunn er også med på å danne et bakteppe for valg av tema. Som tidligere barnehageleder i over 20 år har jeg kjent på at det ikke alltid er lett å strekke til på alle områder. Her skulle jeg ha et overblikk over det praktisk pedagogiske arbeidet på de ulike avdelingene, et bredt personalansvar, hvor det å bidra til at alle ansatte var i læringsprosesser bare var ett av ansvarsområdene, samtidig som økonomien skulle styres med en stødig hånd og annet administrativt arbeid utføres på en ryddig og oversiktlig måte. Slik jeg ser det, vil denne studien om ledelse av ansattes læring, og spørsmål til barnehageledere om hvordan de leder arbeidet med ansattes læring barnehagen i dag, ha faglig relevans. I tillegg mener jeg den vil være relevant for dagens barnehageledere.

1.1 Problemstilling og mål med studien

Barnehageleders rolle i utvikling av barnehagen som lærende organisasjon har stor betydning. Rammeplanen framhever at det er barnehageleders ansvar å sørge for at kompetansen som ligger i personalgruppen blir tatt i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). I tillegg skal hele personalet involveres i refleksjon og holde seg faglig oppdatert (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Jeg ønsker å vite mer om hvordan barnehageledere ser på egen praksis når det gjelder ledelse av læring for de ansatte. Dette er bakgrunnen for problemstillingen i denne masteren:

Hva sier barnehageledere om hvordan de arbeider med å lede arbeidet med ansattes læring i barnehagen?

Målet med studien er å få mer kunnskap om hvordan arbeidet med ledelse av ansattes læring foregår i barnehagen, og hva dette innebærer for barnehageleders ledelse av læring i en lærende organisasjon.

For å få mer kunnskap om dette, har jeg intervjuet åtte barnehageledere om deres erfaringer med ledelse av læring. Jeg vil komme nærmere inn på metodiske valg i kapittel 3.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes relativt lite forskning som handler om hvordan barnehageledere leder arbeidet med ansattes læring i barnehagen. Tidligere forskning på feltet ser ut til å handle mest om barns læring, og om sammenhengen mellom ledelse og barns læring. Jeg vil her kort presentere forskning som er særlig interessant for meg i denne studien, og som jeg også kommer tilbake til under framstillingen av teoretiske perspektiv. Jeg har gjort flere søk i Oria, i tillegg til andre søk, som for eksempel i Skandinavisk forskning på barnehageområdet. Forskningen jeg har lagt vekt på handler om lærende organisasjoner og ledelse av læring, i tillegg til barnehageleders rolle.

Wadel og Knaben (2021) fant i sin studie «Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage» at barnehagelederne ser ut til å ha en sprikende forståelse av begrepet lærende organisasjon (Wadel & Knaben, 2021, s. 402). Noe ser likevel ut til å være en felles oppfatning hos barnehagelederne, nemlig at de forbinder dette begrepet med *å være i bevegelse* (s. 403). Videre i sin studie fant de at et av de mest sentrale kjennetegnene barnehagelederne trekker fram ved en lærende barnehage, er refleksjon. Barnehagelederne er i den forbindelse opptatt av møtene som arena for refleksjonen, men resultatene i denne studien viser at møtene i liten grad legger opp til refleksjon over egen praksis (s. 406). Her trekker en av intervjupersonene fram at en grunn til dette kan være at de ikke er trygge nok på hverandre (s. 405). En av konklusjonene i denne studien er at på grunn av dette, blir viktig læringspotensial ikke utnyttet. En annen konklusjon er, som jeg var inne på, at å være i bevegelse ses på som en del av det å være en lærende barnehage. Samtidig konkluderer de også med at barnehagelederne strever med å få til en helhetstenkning i arbeidet med læring og utvikling, og heller er preget av et «mangfold av lærings- og utviklingsprosesser» (s. 407).

Mørreaunet et al. (2019) har gitt ut en artikkelsamling om ledelse av lærende barnehager, med hovedfokus på ansattes læring. Søkelyset er rettet mot ledelse, og hvordan ledelse kan bidra til å bygge en lærende organisasjon. Jeg vil her nevne to artikler som har særlig relevans i tilknytning til min studie. I artikkelen «Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon» konkluderer Gotvassli (2019b) med at begrepet lærende barnehage virker å være uklart for barnehageledere, men at mange likevel har utviklet en praksis som er i tråd med å være en lærende barnehage (s. 81). Gotvassli mener det er overraskende at flere av barnehagelederne trekker fram at

en lærende barnehage handler om barnas læringsmiljø, særlig fordi det i rammeplan og litteratur ellers er de ansattes kollektive læring som fremheves i arbeidet med å bli en lærende barnehage (s. 81). Den andre artikkelen er «Motivasjon og mestring i en lærende barnehage» (Gotvassli & Skogen, 2019). Her viser forfatterne til at de i empirien fant at «et viktig grunnlag for å arbeide med motivasjon, mål, selvbestemmelse og mestring er knyttet til lederrollen» (s. 156). Lederrollen er av stor betydning, og en leder skal fremme elementer som for eksempel deltakelse i og refleksjon over læringsarbeidet. Dette er det samme som finnes i en produktiv undringskultur, og er noe som også kjennetegner en lærende organisasjon (s. 156).

Begrepet produktiv undringskultur blir brukt av Wadel (1997), og viser til en læringskultur hvor lederen legger vekt på det å være spørrende og sette i gang refleksjonsprosesser (s. 48). Wadel skriver om en pedagogisk ledelse som handler om å initiere og lede lærings- og refleksjonsprosesser (s. 39). I presentasjonen av disse begrepene, viser Wadel hvordan ledelse og læring henger sammen, og hva ledelse har å si for endring og utvikling i en organisasjon og av en organisasjonskultur. Disse begrepene er svært relevante for meg i min studie, hvor det å lede læring er temaet som blir tatt opp i problemstillingen.

Det å arbeide fram en kultur som bidrar til læring blir trukket fram hos Larsen og Slåtten (2017) i deres artikkel «Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk». Gjennom sin analyse av barnehagelæreres bruk av fagspråk, har de funnet at en bevisst lederrolle vil være avgjørende for i hvor høy grad fagspråket blir brukt i barnehagen. Kultur og struktur blir trukket fram som viktige komponenter i arbeidet med pedagogisk ledelse, og er avgjørende for hvordan fagspråket får rom i barnehagen. Et av funnene er at det ser ut som en likhetskultur og flat struktur i barnehagen fører til at fagspråket tones ned (s. 11). Barnehageleders rolle i ledelse av voksnes læring i barnehagen blir trukket fram som avgjørende (s. 16). De finner likevel at barnehagelederne i relativt liten grad er bevisst på deres rolle i arbeidet for å styrke fagspråket (s. 11).

Granrusten (2016) setter søkelys på «Styrernes profesjonelle identitet», og ser nærmere på hvordan barnehagelederne ser på egen rolle og identitet. Granrusten trekker fram at mange barnehageledere har liten utdanning innen ledelse, mens den pedagogiske utdanningen er sterk (s. 217). Han finner at det er stor variasjon på hvordan barnehagelederne oppfatter egen identitet som fagprofesjonell eller ledelsesprofesjonell. Det er også ulikt hvor tydelig den enkelte leder er på hva den anser som sin identitet. Et funn er at identiteten uansett er sterkt preget av pedagogprofesjonen som en basis i lederidentiteten (s. 232).

I den nevnte rapporten om barnehagelærrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018), legges det altså vekt på at barnehagene må «rigges til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag» (s. 270). Det hevdes derfor at dette må få konsekvenser for hvordan barnehagen er organisert. Blant annet trekker de fram at «mye tyder på at styreren er overbelastet, og at dette er en rolle der forventningene er større enn det en enkeltperson kan makte» (s. 271). Som en konsekvens av dette framhever de at barnehagelederne i større grad trenger avlastning fra den praktiske administrasjonen, og at barnehageledernes kompetanse må bli styrket (s. 270-271). Det blir her poengtert at det er på tide at det stilles krav om at alle barnehageledere bør ha en mastergrad (s. 270).

Den forskningen som jeg har redegjort for, svarer likevel ikke på hvordan barnehageledere leder arbeidet med ansattes læring i barnehagen. Jeg vil derfor undersøke dette nærmere i denne masterstudien. Jeg vil i kapittel 2 gi en nærmere framstilling av teoretiske perspektiv. Der utdypes det jeg har vist til her, sammen med annen teori og forskning som kan bidra til en større forståelse av begrepene lærende organisasjoner, ledelse og læring.

1.3 Definisjoner

Noen begrep er mer sentrale enn andre i denne studien. Jeg vil her redegjøre for et par sentrale begrep som brukes i den videre framstillingen.

Barnehageleder er et av de mest sentrale begrepene i denne studien. Ulik organisering og eierform av barnehagene gjør at en barnehageleder kan ha ulike titler. Dette kan være avdelingsleder, daglig leder, enhetsleder, styrer eller barnehageleder. I rammeplanen brukes styrer, og defineres som den som «er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Personlig synes jeg styrer er en lite dekkende tittel, og velger derfor å omtale de jeg har intervjuet som barnehageledere uavhengig av hvilken tittel de opprinnelig har. Selv om jeg benytter begrepet barnehageleder her, samsvarer oppgavene deres i stor grad med rammeplanens beskrivelse av styrers ansvarsområder.

Intervjuperson er begrepet jeg bruker om de personene som deltar i intervjuene. Begrepet er med på å bygge opp under hvordan mening i intervjuene utvikles, og Thagaard (2018) sier: «Denne betegnelsen er i samsvar med perspektivet som framhever at relasjonen mellom forskeren og intervjupersonene har betydning for utviklingen av kunnskaper og forståelse» (s. 90). Dette samsvarer med mitt syn på hvilken betydning relasjonen i intervjuene har.

Når det gjelder begrepene lærende organisasjoner, ledelse, læring og ledelse av læring, er dette begrep jeg vil komme tilbake til under teoretiske perspektiv i kapittel 2.

1.4 Avgrensing av studien

Denne studien retter oppmerksomhet mot ledelse av læring i barnehage. Ledelse av læring kan peke på både barn og ansattes læring. Jeg har valgt å avgrense denne studien til å kun undersøke ledelse av de ansattes læring i organisasjonen, og barnehageleders rolle i dette landskapet. I denne masteroppgaven vil jeg veksle litt på bruken av begrepene ansatte og personal, men innholdet i disse begrepene blir brukt som synonymer. En annen avgrensing er at selv om det finnes flere ledelses- og læringskulturer, og også ulike lederaktiviteter, er det særlig pedagogisk ledelse og produktiv læringskultur jeg vil legge vekt på i delkapitler om ledelse og læring. Jeg vil i denne masteroppgaven også bruke begrepet undringskultur, og bruker det som et synonym til produktiv læringskultur. Det finnes også mange ulike funksjoner for en leder, men jeg ser i denne studien kun på det problemstillingen rettes mot, nemlig ledelse av ansattes læring.

1.5 Oppbygging av studien

Denne oppgaven er bygd opp slik at kapittel 1 presenterer bakgrunnen for studien, problemstillingen og mål med studien. I tillegg viser jeg til tidligere relevant forskning, definerer et par sentrale begrep og redegjør for en avgrensing av oppgaven.

Kapittel 2 tar for seg teoretiske betraktninger omkring ledelse av læring i lærende organisasjoner. Jeg vil her komme nærmere inn på *lærende organisasjoner, ledelse og voksnes læring*. I tillegg vil jeg drøfte hva dette kan bety for barnehagen gjennom å belyse begrepet lærende barnehage i tilknytning til barnehageleders rolle.

I kapittel 3 blir betydningen av vitenskapssyn og metodiske valg presentert. Her legges det vekt på å vise hvilke valg jeg har tatt i denne studien. Underkapitler som vitenskapelig ståsted, kvalitativt intervju, reliabilitet og validitet, etiske betraktninger og til slutt analyse, vil bli presentert hver for seg.

Kapittel 4 er en grundig gjennomgang av empiriske resultater. Resultatene er sortert i tre kategorier. Disse omhandler trygghet og tillit, prioriteringer, samt fellesskap og fag. De tre kategoriene er videre eksemplifisert hver for seg gjennom tre aspekt. Det har vært viktig for meg å bruke mange sitat, for å

ligge nær empirien, og for at leseren skal ha gode forutsetninger for å vurdere kvaliteten av diskusjonen som følger.

Denne diskusjonen finnes i kapittel 5. Her drøftes empirien i lys av de teoretiske aspekt som ble trukket fram i kapittel 2. Diskusjonen er delt inn i to deler, og handler om ledelse av læring som skjer gjennom arbeid *på gulvet*, og ledelse av læring som skjer *via felles refleksjon*. Diskusjonen svarer på problemstillingen ved å sette søkelys på disse to delene, og på hvordan barnehageledere leder denne læringen.

Kapittel 6 er en oppsummering av studien, og en vurdering av hvilke implikasjoner for praksis resultatene jeg har kommet fram til vil ha. Dette kapittelet inneholder også noen tanker om hva som kan være interessant å undersøke nærmere i videre forskning.

2 Ledelse av læring i lærende organisasjoner, teoretiske perspektiv

Gjennom dette kapittelet vil jeg gjøre rede for litteratur som utgjør den teoretiske forankringen for denne studien. Jeg starter med å belyse hva det innebærer å være en lærende organisasjon, og legger her særlig vekt på betydning av mentale modeller, gruppelæring og kollektiv kapasitet. Videre handler det om ledelse, og da særlig ledelse som sosial praksis og pedagogisk ledelse. Deretter vil jeg gå inn på hvordan læring skjer i sosiale sammenhenger. I siste del vil jeg belyse den lærende barnehage. Her vil jeg vise hvordan dette kan være et uklart begrep, hvordan det krever evne til endring og til slutt komme nærmere inn på barnehageleders rolle.

2.1 Lærende organisasjon

Det er litt uklart når begrepet lærende organisasjon oppsto (Gotvassli, 2019a, s. 21), men jeg vil her ta utgangspunkt i Peter Senge sin framstilling av hva en lærende organisasjon er. Senge definerer lærende organisasjoner slik:

Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap. (Senge, 2004, s. 9).

I arbeidet med å være en lærende organisasjon trekker Senge fram fem disipliner som må utvikles. De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. Disiplinene henger sammen, noe som gjenspeiles i disiplinen systemtenkning. Det innebærer for eksempel at personlig mestring henger sammen med felles visjon, men også med mentale modeller og gruppelæring. Dette gir systemtenkning en sentral plass, fordi det at alt henger sammen med alt innebærer at helheten er viktig. Disse fem disiplinene er ikke tenkt spesielt for barnehagelederne, men noe som gjelder hele personalgruppen. Ikke bare angår det også dem, men det er vesentlig at alle er involvert for å utvikle en lærende organisasjon. Med forankring i Senge sine tanker om lærende organisasjoner vil jeg her belyse mentale modeller og gruppelæring da dette i empirien framkom som særlig relevant for denne studien. Til slutt vil jeg knytte kollektiv kapasitet til gruppelæring, da også dette ble vektlagt i empirien. Her vil jeg trekke fram Hargreaves og Fullan sin teori om hva profesjonell kapital har å si for en organisasjon, og knytte det til hvordan hele personalets engasjement og kompetanse, altså den kollektive kapasitet, må utnyttes.

2.1.1 Mentale modeller

Mentale modeller handler om hvordan vår forforståelse preger våre tanker og vår oppfatning av verden rundt oss. Senge (2004) forteller om abstraksjonssprang, og hvordan de «inntreffer når vi beveger oss fra direkte observasjoner (konkrete «data») til generaliseringer uten at vi prøver ut generaliseringene» (s. 198). Dette skjer for eksempel ved å anta noe om noen andre, bare basert på utseende, måten de snakker på eller hvor de er fra. Dette skjer som regel raskt og ubevisst, og gjør det ofte vanskelig å være oppmerksom på. Det å bli kjent med egne mentale modeller er betydningsfullt, og det gir også en mulighet for å kunne utfordre disse. Det handler om å se *det som ligger bak*, og se hvordan dette påvirker vårt syn på verden. I tillegg handler det om å se hvordan det påvirker vårt handlingsmønster, fordi «mentale modeller er *aktive*, de former den måten vi handler på» (Senge, 2004, s. 179). I denne sammenheng er det også nyttig å se til Gadamer, som snakker om *fordommer og førforståelse*, og at all forståelse bygger på en tidligere forståelse. Krogh (2014) forklarer dette med at «enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse» (s. 49). Som med mentale modeller, vil vår førforståelse forme våre tanker og derfor også våre handlinger.

Mentale modeller vil altså spille en rolle både for hva vi tenker og hvordan vi handler, noe som viser viktigheten av å bringe de fram i lyset. Å bli kjent med våre mentale modeller gjøres gjennom refleksjon og gransking, for de er sjelden umiddelbart synlige for oss. Når de blir åpenbart for oss, får vi også muligheten til å gjøre noe med uheldige mentale modeller. Dette er en prosess som tar tid. Slike refleksjoner gjøres både alene og sammen med andre. For å få dette til må trygghet og tillit prege fellesskapet. Ved å våge å kommunisere og reflektere sammen med andre mennesker om egne mentale modeller, åpner det seg muligheter for læring for alle som deltar. Dette bringer meg videre til gruppelæring.

2.1.2 Gruppelæring

Gruppelæring handler om at en organisasjon er avhengig av hvor godt menneskene arbeider sammen. Det er ikke et poeng at alle skal være like, men snarere bestå av mennesker som utfyller eller komplementerer hverandre (Senge, 2004, s. 237). I orkesteret er det mennesker som spiller ulike instrument, men når de under ledelse av en dirigent spiller det samme stykket, blir det harmoni, en samstemthet som formidler en helhet. Senge (2004) forteller om jazzmusikere: «det som virkelig betyr noe, er at musikerne vet hvordan de skal *spille sammen*» (s. 238). En gruppe, enten det er jazzmusikere eller ansatte i barnehage, må beherske kunsten å til sammen utgjøre en helhet. Derfor er også gruppelæring en gruppeferdighet som må trenes på (Senge, 2004, s. 260). Tillit til hverandre i gruppen er nødvendig for at refleksjonsprosessene skal være åpne og gode, og et

felles språk kan være med å bidra til dette. I det hele tatt er et felles språk et nyttig verktøy for at gruppelæring skal kunne skje (Senge, 2004, s. 271). Et felles språk bidrar til å forstå hverandre, og dermed være med på å skape samstemthet i gruppa. Dette er som i orkesteret, hvor det finnes ulike instrument, men hvor ulikheter likevel utnyttes til å utgjøre en samlet helhet, gjennom det felles språket – partituret. Felles språk gir grunnlag for gode refleksjonsprosesser. Det er slik at gruppelæring ikke er noe du gjør eller behersker alene. Det er gruppen som et kollektiv som må mestre. Som Senge (2004) påpeker vil det ikke gi mening å si «jeg mestrer evnen til å være et godt jazz-ensemble» (s. 239). Dette innebærer at gruppelæring er en kollektiv disiplin, og her er dialog og diskusjon viktige måter å samtale på. Dialog vil dreie seg om å utveksle meninger og lytte til den andre, mens i diskusjonen vil det å presentere og forsvare egne synspunkter være det viktigste. Selv om det for mange grupper er vanskelig å skille mellom disse to, vil det være nyttig å øve på å se forskjellene, og benytte seg av begge bevisst (Senge, 2004, s. 240). Begge deler vil være til nytte for læring i gruppen.

2.1.3 Kollektiv kapasitet

I forrige avsnitt så jeg på hvorfor gruppelæring er en disiplin i en lærende organisasjon. For å gå nærmere inn på dette, vil jeg belyse hva kollektiv kapasitet innebærer. Hvordan personalgruppens, altså kollektivets, engasjement og kompetanse kan utnyttes, kaller Hargreaves og Fullan (2014) for den profesjonelle kapitalens kraft (s. 17). Profesjonell kapital er satt sammen av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital handler om de ansattes kunnskap og ferdigheter, men også talent, og hvordan dette utvikles og opprettholdes (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26).

Hargreaves og Fullan legger til:

Men merkelig nok [...] kan du ikke oppnå stor humankapital ved kun å fokusere på kapital som genereres av enkeltindivider. Kapital må være i omløp og deles. Grupper, team og fellesskap er mye sterkere enn individer når det gjelder utviklingen av humankapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26).

Dette suppleres med sosial kapital, som legger vekt på at gruppen er sterkere enn individet, og at utvikling kun skjer via kontinuerlig kollektiv innsats (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26). Dette innebærer at for å øke humankapital, må det stor sosial kapital til. «Du blir en bedre lærer ved kun å bli medlem av lærerstaben på en annen og bedre skole» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27). Når sosial kapital vektlegges på denne måten for at humankapital, altså enkeltmenneskers talent, skal utvikles og styrkes, sier det noe om betydningen av kollektiv kapasitet i en organisasjon. Det tredje elementet ved profesjonell kapital er beslutningskapital, og dreier seg om evnen til «å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 28). Beslutninger skal tas hele tiden, og gjøres

både individuelt og i gruppe. For å utvikle sosial kapital er det nødvendig med «langsiktig deltakelse i profesjonelle fellesskap» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 29), og ved slik deltakelse får enkeltindividene også muligheten til å øve opp egen beslutningskapital. Investeringen i profesjonell kapital bør gi avkastning, og som leder bør det sørges for at disse tre formene for kapital som til sammen utgjør profesjonell kapital blir utviklet. Hargreaves og Fullan (2014) viser også til Mead som sa at «gruppen [...] er nøkkelen til endring» (s. 31). En leder bør derfor jobbe for å få alle ansatte med, da den profesjonelle kapital er nødvendig for personalgruppens utvikling og forbedring, altså den kollektiv kapasitet.

2.2 Ledelse, et samspill mellom mennesker

Når jeg nå går over til å belyse ledelse, legger jeg til grunn Erik Johnsen sin definisjon av ledelse som kommer fram i boken han har skrevet sammen med Busch og Vanebo: «Et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker» (Busch et al., 2003, s. 73). Dette innebærer å se på ledelse som en selvstendig funksjon som alle organisasjoner må sørge for er ivaretatt på en god måte. Jeg vil først vise hvordan ledelse er en sosial praksis, og så belyse hvilken betydning pedagogisk ledelse vil ha for en organisasjon.

2.2.1 Ledelse som sosial praksis

Ledelse er noe mer enn bare å sørge for at ansatte oppfyller sine kontrakter, men «i dagens samfunn er det viktigere å lede sammen med andre enn gjennom andre» (Busch et al., 2003, s. 73). På den måten kan ledelse ses på som en sosial praksis. Wadel (2012) beskriver et interaksjonsperspektiv på ledelse (s. 12), som innebærer at ledelse ses som en samhandling hvor både leder og de som ledes er en del av ledelsesprosessen. Dersom en leder ikke kan lede uten at det er noen som lar seg lede, betyr det at alle menneskene som inngår i ledelsesprosessen må ha komplementære ferdigheter. Denne sosiale praksisen, hvor «ferdighetene som kreves for å få til ledelse, er ferdigheter som de som tar ledelsen og de som lar seg lede, besitter sammen» (Wadel, 2012, s. 22), gjør at ledelse er noe som gjøres i fellesskap. Denne måten å se ledelse på legger med andre ord vekt på relasjonen mellom den som leder og de som ledes, og på prosessen som skjer i ledelse (Wadel, 1997, s. 41), og «det å la seg lede er en måte å bidra på i ledelsesprosesser» (Wadel, 2012, s. 24). Dette viser hvordan alle i organisasjonen har betydning for at god ledelse skal finne sted.

En som er ansatt som leder benytter ikke hele dagen til å utøve ledelse, og Busch et al. (2003) hevder også at det å utøve lederatferd er ikke utelukkende knyttet til de formelle lederne, men er en vanlig atferd som alle innimellom vil komme til å utøve (s. 73). Dette innebærer at av og til vil mennesker

som ikke er ansatt som ledere, også utøve ledelse. Det er summen av all den ledelse som utøves av de ansatte som utgjør *organisasjonens samlede lederprosess*, og det er de formelle lederne som har ansvaret for at denne samlede lederprosessen fungerer på en tilfredsstillende måte (Busch et al., 2003, s. 73). «En god leder er en leder som makter å utvikle en god ledelsesprosess innenfor sitt formelle (eller avtalte) ansvarsområde – dvs. makter å ivareta ledelsen av ledelsesprosessen» (Busch et al., 2003, s. 74). Å ta høyde for at alle i organisasjonen bidrar til ledelsesprosessen, og ta ansvar for å lede denne i en god retning, er derfor avgjørende for å være en god leder.

2.2.2 Pedagogisk ledelse

To grunnleggende dimensjoner ved ledelse er den administrative og den pedagogiske ledelse (Wadel, 1997, s. 43). Mens den administrative ledelsen handler mest om systemer og regler, og hvordan forholde seg til disse (Wadel, 1997, s. 44), handler pedagogisk ledelse om å initiere og lede lærings- og refleksjonsprosesser (Wadel, 1997, s. 46). Det vil i alle organisasjoner være behov for begge typer ledelse, men hvilken som er den dominerende kan variere. Den pedagogiske ledelsen er mer krevende enn den administrative ledelsen, da administrativ ledelse kan være enklere å definere, og dermed også utøve (Wadel, 1997, s. 47). Å vektlegge pedagogisk ledelse vil være nødvendig for å utvikle en lærende organisasjon. Det er også denne type ledelse som vil stå for utvikling og fornyelse av organisasjonen.

Pedagogisk ledelse handler om «ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner» (Wadel, 1997, s. 39). Dette henger sammen med «å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene *reflekterer* over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir» (Wadel, 1997, s. 46). Dette innebærer at lederen jobber aktivt for å sette i gang slike prosesser. Vektleggingen av refleksjonsprosesser er altså vesentlig når det kommer til pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse kan deles inn i reprodutiv pedagogisk ledelse og produktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997, s. 47). Mens reprodutiv pedagogisk ledelse vil vektlegge «læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter» (Wadel, 1997, s. 47), handler produktiv pedagogisk ledelse om «å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper» (Wadel, 1997, s. 48). Disse to formene for ledelse fører til to former for læring, og begge disse formene er det å anta at finnes i alle organisasjoner. De henger ofte sammen, og bygger også til en viss grad på hverandre (Wadel, 1997, s. 48).

Mørreaunet et al. (2019) understreker at det er et sentralt aspekt ved pedagogisk ledelse at «ledere må opptre som kulturelle arkitekter, de må lede sin barnehage med sikte på å skape en kultur for læring og endring, der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling» (s. 9). Å skape kultur for læring og endring i barnehagen innebærer å ta høyde for ideene om mentale modeller, gruppelæring og kollektiv kapasitet, legge til rette for gode refleksjonsprosesser og sørge for at de ansatte får trene på dette. Når ledelse henger sammen med læring på denne måten, vil utvikling av ulike læringskulturer også henge sammen med hvilken type ledelse som vektlegges i en organisasjon.

Skal en organisasjon være god på læring må det bygges en sterk læringskultur. Filstad (2010b) sier at dette «innebærer først og fremst en grunnleggende og felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er i organisasjonen» (s. 63). Arbeidet med å bygge en sterk læringskultur avhenger altså av hvor godt en klarer å fremme en felles forståelse for læringsarbeidet i organisasjonen. Pedagogisk ledelse er nødvendig for å kunne utvikle en slik sterk læringskultur. Jeg vil nå belyse hvordan læring kan foregå i en organisasjon.

2.3 Læring skjer i sosiale sammenhenger

Lærende organisasjoner kan forstås utfra et sosiokulturelt syn, og dette innebærer at læring skjer i sosiale sammenhenger. Det er mellom grensene for hva en person kan og hva den kan dersom den får hjelp til å mestre, at læringen foregår. Dette kaller Vygotskij den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 118). Det nye som skal læres, må altså henge sammen med det som er lært tidligere. Dette innebærer også at det hele tiden er mulig å lære mer, og at ingen blir ferdig utlært. Dette må igjen ses i sammenheng med at læring er grunnleggende sosial, ikke noe som skapes kun i hjernen. Det er gjennom «innsikter og handlingsmønstre som har blitt bygt opp over [...] lang historisk tid i eit samfunn, og som vi får del i gjennom interaksjon med andre menneske» (Dysthe, 2001b, s. 44) at kunnskap og ferdigheter springer ut. Interaksjonen blir dermed betydningsfull for hva som læres, og for hvordan det læres. I tillegg til den sosiale konteksten, har også den fysiske konteksten betydning for læring, fordi læring er situert. «Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid «situert»; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst» (Dysthe, 2001b, s. 36). Dysthe (2001b) vektlegger videre at læring er distribuert mellom mennesker (s. 45). Dette innebærer at ulike personer har ulik kunnskap, og at de til sammen er vesentlige for en helhetsforståelse. Ved å se på kunnskap som fordelt på ulike personer på denne måten, innebærer det at læringen må være sosial (Dysthe, 2001b, s. 45). At læring er sosial og skjer i sosiale sammenhenger gir praksisfellesskapet særlig stor betydning.

I den videre framstillingen vil jeg legge særlig vekt på læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv, noe som innebærer at jeg legger vekt på at læring skjer i sosiale sammenhenger. Jeg vil nå gå nærmere inn på dialog og kommunikasjon, før jeg går videre til betydningen av praksisfellesskapet. Til sist vil jeg belyse hvordan læring kan skje via refleksjon og undring. I beskrivelse av praksisfellesskapet, kommer jeg inn på flere ulike måter hvor praksisfellesskapet kan ha betydning for læring. Derfor vil dette også bli viet mest plass i dette kapittelet om læring.

2.3.1 Læring starter med dialog og forutsetter kommunikasjon

At læring skjer i sosiale sammenhenger, gjør dialog til et viktig utgangspunkt for læring. Det er fordi i dialogen møtes mennesker og snakker sammen. Ordet dialog har sitt utspring i gresk:

Dialog kommer fra gresk og er satt sammen av *dia*, som betyr *gjennom* eller *mellom*, og *logos*, som betyr *ord* eller *tale*. Det er altså *gjennom ordene* at man utforsker et tema eller søker sannheten, slik Sokrates eller Platon ville sagt det. (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 254).

Det gjensidige samspillet i dialogen er viktig, og møtet, ikke bare samtalen, ses på som dialog (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 255). Dette legger vekt på relasjonens posisjon i dialogen. I dialogen kan det oppnås innsikt som ellers ikke ville vært mulig, og det er vesentlig å ikke være ute etter å *vinne* eller *sette noen på plass*; her er formålet «å gå utover de enkelte individers forståelse» (Senge, 2004, s. 243). Det kreves derfor, slik som jeg også var inne på under mentale modeller, en vilje til å legge egen forforståelse til side, for først da er det mulig å høre hva andre sier, engasjere seg i å tenke sammen, og utforske og undre seg over nye aspekter. Dette innebærer også at et viktig aspekt ved dialogen er å lytte til den andre.

Kommunikasjon står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet, og Säljö beskriver det som at «kunnskap og erfaringer først eksisterer og blir synlige i kommunikasjon *mellom* mennesker» (Säljö, 2016, s. 113). Det at andres erfaringer blir tilgjengelige gjennom kommunikasjonen, gjør at læringen kan forstås som sosial, og ikke primært som en «individuell og mental prosess» (Gotvassli, 2019a, s. 23). Mennesket utvikler og bruker ulike redskap, og i et sosiokulturelt læringsperspektiv handler dette om «dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle» (Dysthe, 2001b, s. 46). Vi har altså tilgang til ressurser som er nyttige for å lære, som kan være ressurser som er utviklet gjennom generasjoner. Å benytte seg av slike ressurser innebærer at vi drar nytte av andre menneskers erfaringer. Dyste (2001b) vektlegger denne kommunikasjonen, og sier at «i alle desse prosessane er kommunikasjon og interaksjon mellom menneske heilt sentralt» (s. 46). Dette innebærer at relasjonsperspektivet i kommunikasjon er elementært, og understreker i tillegg betydningen av språket. «Sett frå eit sosiokulturelt

perspektiv er språk og kommunikasjon sjølve bindeleddet mellom individuelle mentale prosessar og dei sosiale læringsaktivitetane» (Dysthe, 2001a, s. 12). For å få kunnskap om andres erfaringer, og ved å forstå læring som sosial, blir språklig kommunikasjon essensielt i læringsprosessene. Gjennom språket, og gjennom kommunikasjon, lærer vi hvordan vi kan benytte oss av dette «for å påvirke andre eller for å få dei til å handle, og vi formar både oss sjølve og andre gjennom kommunikasjon» (Dysthe, 2001b, s. 48). Artefakter, som kan være alle slags redskaper, men her er eksemplifisert som språk, er en støtte i læringsprosessen, og viser hvordan læring kan være mediert gjennom artefakter. «Det viktigste medierande reiskapen for mennesket er språket» (Dysthe, 2001b, s. 47). Språk og kommunikasjon er et middel for å lære, men er også grunnlaget for at læring skjer.

Ifølge Jensen og Ulleberg (2011) er kommunikasjon alltid sirkulær (s. 25). Mens en lineær forklaring på kommunikasjon kan komme til å sette søkelys på et menneske sine egenskaper, vil en sirkulær forklaring ha søkelys på samspillet mellom de to menneskene, på relasjonen dem imellom. Med en sirkulær forklaringsmodell vil skylden ikke kunne legges på den ene parten, men på samspillet mellom dem, noe som gjør at begge parter må ta ansvar for å bygge en god kommunikasjonspraksis. Kommunikasjon og relasjon henger sammen, og vi kan snakke om et triadisk utgangspunkt for forståelsen (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 21). Dette innebærer at når vi kommuniserer, kommuniseres det om et innhold, men også om relasjonen mellom de som kommuniserer. I tillegg vil det også kommuniseres om de involverte sitt forhold til saken som det kommuniseres om. I alle møter vil mennesker kommunisere, for det er ikke mulig å la være. Selv når vi ikke gjør noe som helst vil også det bli fortolket av den andre som *noe*. En årsak til dette er at vi alltid også kommuniserer om relasjonen mellom oss, og indirekte forteller hverandre om hvilket syn vi har på denne relasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 22). Samtidig som vi kommuniserer om saken og om relasjonen, vil vi også kommunisere på flere nivå. Det kan for eksempel merkes når noen er interessert i, eller snakker ironisk om, det som det kommuniseres om.

Kommunikasjon og interaksjon henger sammen, og er essensielt i den sosiokulturelle forståelsen av hvordan læringsprosesser foregår. Jeg vil nå belyse hvordan læring skjer i praksisfellesskapet.

2.3.2 Læring skjer i praksisfellesskapet

Det at læring skjer i sosiale sammenhenger «innebærer å se på de sosiale relasjonene vi som individer har med andre mennesker, og hvordan de påvirker vår deltakelse i ulike sosiale fellesskap» (Filstad, 2010a, s. 78). Dette innebærer også at læring skjer i situasjoner som ikke nødvendigvis er lagt opp som en læringsituasjon. Mennesker lærer i alle situasjoner, uansett om det er planlagt som

læring eller ikke. Det følger erfaringer av alle disse situasjonene, og det innebærer at «læring og utvikling skjer altså gjennom deltakelse i sosiale praksiser» (Säljö, 2001, s. 242). Deltakelse i et praksisfellesskap er en type sosial praksis, og å praktisere sammen med andre mennesker er derfor en essensiell vei til læring. Filstad (2010b) kommenterer at «læring gjennom å praktisere og å reflektere over praktisk arbeid, gjenkjennes som den viktigste læringsarenaen» (s. 69). I barnehagen er personalet samlet om praktisk arbeid, og derfor blir gruppen godt egnet som læringsarena. I tillegg til å reflektere sammen, finnes det også muligheter for å møtes med ulike bakgrunner – en nybegynner og en mer kompetent, en nyutdannet og en med lang erfaring, eller en med utdanning og en uten utdanning. Slik blir også betydningen av hverandre som rollemodeller avgjørende for læring. «Rollemodellering og veiledning er derfor ikke noe som bare skjer fra ledelsen til ansatte, men også fra dem som har erfaring, til de mer uerfarne i organisasjonen» (Gotvassli, 2020, s. 151). Praksisfellesskapet, og læring gjennom dette, er en viktig del av opplæringen av de ansatte i barnehagen (Gotvassli, 2020, s. 151), og derfor er rollemodeller på flere nivåer i barnehagen av stor betydning.

Å lære gjennom praksisfellesskapet, og via rollemodeller, er altså vesentlig. I barnehagen er medarbeidere sammen gjennom hele dagen, og et lærende fellesskap med medarbeiderne vil derfor være av stor betydning. Her finnes både faglærte og ufaglærte ansatte. I en rapport publisert av forskningsstiftelsen Fafo, peker de på at arbeidslivet er en viktig arena for læring, og at flere undersøkelser viser at arbeidstakere mener de har bygd større deler av kompetansen gjennom arbeid enn gjennom utdanning (Skule & Reichborn, 2000, s. 3). Det understreker den store betydningen praksisfellesskapet har for læring. Rapporten ser ikke på barnehagen som arbeidsted, men bygger på en spørreundersøkelse gjort blant mange arbeidstakere i ulike yrker, i tillegg til noen kvalitative intervjuer. Det er likevel interessant å se hva arbeidstakerne her svarer, fordi de representerer en bredde i arbeidslivet, og det derfor er grunn til å tro at ansatte i barnehagen ikke vil skille seg veldig ut fra dette utvalget. Tre komponenter som utgjør det de kaller det lærende arbeidet er; egen oppfatning av hvor lærerik jobben er, kompetansens holdbarhetstid og jobbspesifikk kompetanse, og at det skilles mellom læringsfattig arbeid og læringsintensivt arbeid (Skule & Reichborn, 2000, s. 17-18). Et kjennetegn på de mest læringsintensive jobbene er «støtte og stimulans fra ledelsen til læring og kompetanseutvikling» (Skule & Reichborn, 2000, s. 28). Det innebærer at i lærende arbeid må barnehageleder være aktiv deltaker i arbeidet med ledelse av læring for de ansatte. Det er ulike måter leder kan være aktiv i ledelse av ansattes læring, selv om det i stor utstrekning vil handle om å arbeide via de andre pedagogene i barnehagen. Jeg vil nå gå nærmere inn på deuterolæring, mesterlære og kommentatorkompetanse.

I arbeidet med læring i en organisasjon vil det være snakk om læring på flere nivå. Argyris og Schön (1978) snakker om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, hvor enkeltkretslæring dreier seg om å spørre *hvordan* vi gjør ting, og dobbeltkretslæring retter seg mot å spørre *hvorfor* vi gjør det vi gjør (s. 3). Å spørre *hvorfor* krever mer av menneskene i en organisasjon, enn å spørre *hvordan*, fordi det rører ved grunnleggende holdninger og verdier. Å gjennomføre enkelt- og dobbeltkretslæring kalles deuterolæring (Argyris & Schön, 1978, s. 26). Gregory Bateson var den som innførte begrepet deuterolæring, og han oversatte dette med *å lære å lære* (Bateson, 2005, s. 359). Gjennom deuterolæring skjer det ikke bare læring om akkurat det som var ment å læres, men også om situasjonen, og muligheten til å kunne overføre dette til lignende og nye kontekster. Deuterolæring, som også kalles læring II, sier Jensen og Ulleberg (2011) at handler om å «lære vaner for å forstå sammenhenger, mønstre for handlinger, og å lære om seg selv i verden» (s. 166). Det innebærer at læring skjer på ulike plan samtidig. En rollemodell må derfor være bevisst sin egen væremåte, fordi det den kommuniserer ikke-språklig også har stor betydning for det andre lærer.

I praksisfellesskapet vil det å arbeide sammen med noen som er mer erfarne enn seg selv, være svært betydningsfullt for læring. Gjennom århundrer har det å gå i lære vært en vanlig måte å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og verdier (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17). Dette kan betegnes som mesterlære, og i mesterlære er det «*mesteren som støtter novisen*» (Lauvås & Handal, 2014, s. 124). Dette begrepet vektlegger også betydningen av den erfarne sin rolle i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Her vil den erfarne og den mer uerfarne, novisen, arbeide sammen i et lærende fellesskap, og det er vesentlig at novisen anerkjenner mesterens kompetanse (Lauvås & Handal, 2014, s. 126). Siden tanken her er å vise hvordan arbeidet skal utføres, i tillegg til at det er en sosialisering i ulike sider av det å være deltaker i en yrkeskultur (Lauvås & Handal, 2014, s. 126), er det svært viktig at mesterens kompetanse er av en slik art som det er ønskelig å videreføre til andre ansatte. Nielsen og Kvale (1999) trekker fram fire hovedtrekk ved mesterlære; praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis (s. 19). Dette innebærer at mesterlære finner sted i sosiale organisasjoner og faglig fellesskap. Her skjer det en gradvis innlæring av faget, og det vil være mulig å observere og imitere arbeidet til mesteren og eventuelle andre. Evalueringen skjer i arbeidssituasjonen, ved å få tilbakemeldinger eller prøve ut selv. Disse aspektene ved mesterlære vil også gjøre seg gjeldende i barnehagen, hvor ansatte med lite erfaring, og ofte også lite utdanning, vil kunne nyttiggjøre seg å lære av de erfarne barnehagelærerne.

Kommentatorkompetanse er et begrep som innebærer å «kunne skildre, analysere og evaluere aktiviteter» (Molander & Terum, 2008, s. 23). Den som lærer fra seg må kunne sette ord på

aktivitetene med faglige begreper, samtidig som den som lærer må være i stand til å forstå det som skjer, selv om den ikke nødvendigvis selv kan utføre den samme aktiviteten. Bruk av kommentatorkompetanse gjenspeiles også i nyere forskning på feltet. Eik (2014) bygger sin forskning på Bernsteins begrep om vertikal og horisontal diskurs (s. 69). Kort fortalt dreier vertikal diskurs seg om kunnskap som er ervervet gjennom utdanning, mens horisontal diskurs er en mer erfaringsbasert kunnskap – en type *common sense-kunnskap* (Bernstein, 2001, s. 222). Eik (2014) fant at den horisontale diskursen er den dominerende i barnehagen (s. 69). Hun fant også at det var forskjell på de utdannede og de ikke-utdannede sin utøvelse av de pedagogiske aktivitetene, noe som særlig kom til syne i de ikke-planlagte aktivitetene (s. 66). Videre funn pekte på at pedagogenes utøvelse i liten grad ble beskrevet, diskutert og evaluert. At disse forskjellene kom mindre til syne i planlagte pedagogiske aktiviteter, som assistenter og pedagoger utfører sammen, mener Eik viser betydningen barnehagelæreren har som rollemodell (Eik, 2014, s. 69). Et annet poeng Eik trekker fram, er at fagspråket forsvant (Eik, 2014, s. 67). Barnehagelærerne ga her uttrykk for at det var nødvendig å snakke slik at assistenter og foreldre forsto dem, og det innebar å legge bort fagbegreper fra utdanningen. Når språket som det viktigste medierende redskapet blir begrenset på denne måten, vil det ha betydning for en barnehagelærers kommentatorkompetanse:

Når førskolelærere beskrev og diskuterte sitt pedagogiske arbeid ved hjelp av et hverdagsspråk, ble utfordringer og problemer i liten grad analysert. [...] Hverdagspråket bidro dermed til å forenkle komplekse sammenhenger og ledet ofte mot ensidige og enkle forklaringer og løsninger. (Eik, 2014, s. 68).

Det blir derfor essensielt for læring å opprettholde bruk av fagspråket. Dette vil også bidra til å øke nytten kommentatorkompetanse vil ha i praksisfellesskapet i barnehagen, noe som også har betydning for mulighetene til læring for alle.

2.3.3 Læring via refleksjon og undring

Praksisfellesskapet gir også svært gode muligheter for læring via refleksjon. Jeg vil nå komme nærmere inn på hvordan refleksjon kan føre til læring. I felles refleksjoner har jeg tidligere i kapittelet vist at felles språk og felles aktiviteter vil ha stor betydning for god refleksjon, og for at refleksjon skal kunne skje på en god og åpen måte, må tillit prege fellesskapet. For at medlemmene i organisasjonen skal kunne reflektere over egen praksis, må refleksjonsprosessene initieres og ledes. En refleksjonsprosess er en læringsprosess, og det å lære er i seg selv en ferdighet som må læres. Å lære å lære er med andre ord viktig for en slik praksis. Refleksjoner omkring egen praksis vil kunne gi selvinnsett som man kan lære av. Og vesentlig for pedagogisk ledelse er at medlemmene skal bruke det de lærer selvstendig og kreativt, til beste for organisasjonen (Wadel, 1997, s. 46). Som jeg var

inne på er kollektive refleksjonsprosesser i grupper gode læringsfellesskap. I alle sosiale fellesskap er kommunikasjon grunnleggende, og språket vi formidler gjennom blir essensielt.

Refleksjon innebærer å se nærmere på hva som skjedde, hvorfor det skjedde på den måten, hva som var bra eller ikke så bra, og derfor også om det bør føre til endringer neste gang det skjer. Refleksjon forklarer Filstad (2010a) som «en prosess som krever en grundig vurdering av den kunnskap og tro, de antagelser, handlinger og prosesser som påvirker vår atferd» (s. 66). Læring skjer fordi i refleksjonen blir praksis, både egen, andres og felles praksis, synliggjort, og vi kan forstå og lære av våre erfaringer. I refleksjonen er erfaringer essensielt, fordi det er disse som ligger til grunn for selve refleksjonen, og dermed også til grunn for læring. Refleksjon kan knyttes til ulike nivåer av refleksjon. Mens noen gjøres individuelt, gjøres andre felles. Felles refleksjoner vil også kunne knyttes til et organisatorisk nivå, hvor det for eksempel kan stilles spørsmål ved etablerte praksiser (Filstad, 2010a, s. 74). Evnen gruppen har til refleksjon kan få betydning for arbeidets videre retning (Lafton & Skogen, 2019, s. 248). Dette gjør at arbeidet med refleksjon kan oppleves ulikt i forskjellige organisasjoner. En annen vesentlig side ved refleksjon, er å ikke ensidig vektlegge å sette ord på allerede kjent stoff, men å forsøke å sette ord på «den kunnskapen som til nå har vært innforstått» (Lafton & Skogen, 2019, s. 249). Å sette ord på kunnskap som er innforstått er ikke alltid like lett, men det er altså vesentlig at dette er noe som blir vektlagt i refleksjonsprosesser.

Refleksjonsprosesser i barnehagen kan være utfordrende. For å være en lærende organisasjon vil refleksjonsprosesser være nødvendige, da «refleksjon framstår som det mest sentrale kjennetegn ved en lærende barnehage» (Wadel & Knaben, 2021, s. 407). Wadel og Knaben (2021) trekker fram at refleksjon knyttet til ansattes hverdagserfaringer og pedagogisk praksis i liten grad blir benyttet (s. 407). Refleksjonene er i stedet ofte knyttet til fag og rammeplan, og det blir trukket fram at dette kan ha sammenheng med at faget har høyere status, eller at «ansatte kan oppleve kritisk refleksjon som en kritikk av egen praksis» (Wadel & Knaben, 2021, s. 406). Det er viktig at det også reflekteres over pedagogisk praksis, da det her ligger et stort læringspotensial. Wadel og Knaben (2021) mener barnehagene ikke er oppmerksom på dette i stor nok grad, i tillegg til at det ikke legges nok til rette for refleksjon i løpet av hverdagen (s. 406). De framhever at «refleksjon er flyttet inn på møterrommet, men refleksjonene som finner sted på møtene, er i begrenset grad knyttet til de ansattes praksis og erfaringer i hverdagen» (Wadel & Knaben, 2021, s. 407). Refleksjon knyttet til pedagogisk praksis i barnehagen vil også være en hjelp for å sikre en helhetstenkning i arbeidet med læring og utvikling. Wadel og Knaben (2021) framhever at slik helhetstenkning og systematikk synes å mangle i dag, og at det kan virke som om «barnehager har en tendens til å igangsette for mange prosesser og involvere seg ukritisk i for mange forhold» (Wadel & Knaben, 2021, s. 404).

Barnehagene må sørge for å velge satsingsområder og være kritisk til hva de involverer seg i, for at det skal være en *retning* på arbeidet.

Tidligere i kapitlet så jeg på pedagogisk ledelse, og hva det innebærer for ledelse. Jeg så på hvordan ledelse og læring henger sammen, og at typen ledelse som vektlegges i en organisasjon har konsekvenser for utvikling av læringskultur. Her viste jeg også til at en produktiv pedagogisk ledelse legger vekt på refleksjonsprosesser, og på det å være spørrende. En slik læringskultur kalles en produktiv læringskultur, eller en undringskultur (Wadel, 1997, s. 51). I en undringskultur er det å lære mer enn bare bestemte kunnskaper vektlagt. Wadel (1997) hevder at en undringskultur bidrar til at «organisasjonsmedlemmene lærer å lære og settes i stand til å overføre det som læres på ett område til nye områder» (s. 52). Det at læring kan brukes selvstendig, og ikke bare en gjentakelse av det som ble lært i utgangspunktet, er essensielt for organisasjonen. Også Gotvassli og Vannebo (2016) framhever dette: «i lærende organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter» (s. 256). Å se ting på nye måter vil bidra til at menneskene, og dermed også organisasjonen, vil være i utvikling. For at undringskultur skal være den rådende læringskulturen i organisasjonen må «verdiene mht. produktiv læring uttales og prioriteres» (Wadel, 1997, s. 54). Videre må det sørges for at nødvendige endringer skjer «i handlings- og samhandlingsformer blant organisasjonsmedlemmene som muliggjør prioriteringen og ivaretagelse av disse verdiene» (Wadel, 1997, s. 54). Når refleksjonsprosesser og det å være spørrende har stor betydning for en undringskultur, må medlemmene i organisasjonen være de som utøver denne praksisen. Alle må bidra, for det er utøvelsen i praksis som bestemmer kulturen, ikke beslutningen på papiret om hvilken kultur som skal kjennetegne organisasjonen.

2.4 En lærende barnehage

Det å være en lærende organisasjon har også betydning for en barnehage. Rammeplanen er et sentralt styringsdokument for barnehagene, og her blir barnehagen som en lærende organisasjon forklart slik: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Det rammeplanen framhever som en lærende barnehage, er altså knyttet til personalets refleksjonsprosesser, deres faglighet og at de er tydelige rollemodeller. Det er også knyttet til barnehagen som en pedagogisk virksomhet, som skal gi til et godt tilrettelagt tilbud til barna (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37). Jeg vil nå belyse barnehagen som en lærende organisasjon, og bygger her på nyere forskning omkring emnet.

Dette delkapittelet er bygget opp slik at jeg først vil vise at det kan virke som om begrepet lærende organisasjon er uklart for barnehageledere, før jeg sier noe om hvordan det å være en lærende organisasjon er å være i utvikling. Videre vil jeg komme inn på hvilke krav som stilles til barnehagelederrollen, og til slutt belyse hvordan barnehageleders arbeid med fagspråk og mestringstro blant de ansatte kan bidra til å fremme en lærende organisasjon.

2.4.1 Et uklart begrep

Begrepet *barnehagen som lærende organisasjon* ble innført i rammeplanen i 2006, og har siden blitt brukt i ulik litteratur i barnehagesammenheng. Dette er et begrep som har blitt brukt aktivt i både planer, litteratur og styringsdokumenter i flere år, men oppleves fortsatt som et uklart begrep for mange (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 269; Gotvassli, 2019b, s. 67; Wadel & Knaben, 2021, s. 402). De uklare aspektene handler gjerne om barn eller voksnes læring, og formell eller uformell læring (Gotvassli, 2019b, s. 68). Et utvalg ledet av Børhaug har sett på barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018), og de framhever: «Det er ingen tvil om at det kreves at barnehagen rigges til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag.» (s. 270). Dette innebærer at det er behov for større kunnskap blant ledere og ansatte i barnehagene om hva som kreves for å være en lærende barnehage. Samtidig påpeker Gotvassli (2019b) at selv om forståelsen av selve begrepet lærende organisasjon er uklar, kan praksis likevel innebære en organisering som fremmer en lærende organisasjon (s. 77). Det sier han på grunn av barnehagens vektlegging av «kollektive læringsprosesser og en sosiokulturell forståelse av læring» (Gotvassli, 2019b, s. 77). Det ser altså ut til at mange barnehageledere fremmer lærende barnehager, selv om flere har en uklar forståelse av hva dette begrepet egentlig innebærer.

2.4.2 Evne til endring

Som jeg var inne på under ledelse og i delkapittelet om undringskultur, vil det å være en lærende organisasjon bidra til utvikling. En barnehage som er preget av å være en lærende organisasjon vil altså ha evne til endring. Å ha evne til endring henger sammen med å utvikle kvalitet: «Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Å utvikle personalets kompetanse, og være en organisasjon som har evne til endring vil være med å gjøre barnehagen rustet til å møte nye krav og utfordringer, noe som er vesentlig for barnehagen i dag. Sektoren har vært gjenstand for endring og utvikling, og «store endringer i barnehagesektoren har ført til et økt kompetansebehov i barnehagene» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Et økt kompetansebehov generelt i barnehagene gjør det nødvendig å være en lærende barnehage, som bidrar til kvalitetsutvikling. I tillegg er det behov for

mer utdanning blant personalet: «Flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå i barnehagen vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Med økt formell kompetanse hos barnehagelærere, i tillegg til vektlegging av hele personalets kompetanse, vil det være mulig å rigge barnehagene til å bli lærende organisasjoner, lærende barnehager. I tillegg til dette vil barnehageleders rolle ha svært stor betydning, noe jeg vil bevege meg videre til nå.

2.4.3 Barnehageleders rolle

Barnehageleders rolle i barnehagen består av ulike ansvarsområder. Barnehagelovens § 24 slår fast at den som skal være barnehageleder, må ha barnehagelærerutdanning eller tilsvarende pedagogisk utdanning. Det er ingen krav til annen utdanning innen ledelse, og «ledelse på organisasjonsnivå og utadrettet ledelse er i liten grad en del av den formelle profesjonsutdanningen» (Granrusten, 2016, s. 217). Mange barnehageledere har med andre ord lite utdanning innen ledelse, men mye innen faget – altså pedagogisk utdanning. Granrusten (2016) snakker om fagprofesjonell og ledelsesprofesjonell som to ulike identiteter for barnehageledere, og oppsummerer med at det virker som om at fagprofesjonen er den mest utbredte identiteten for lederne i hans studie (s. 232). Utvalget ledet av Børhaug delte inn barnehageleders arbeid i pedagogisk arbeid (her i betydningen det pedagogiske tilbudet til barna), personalledelse, administrasjon og utadrettet ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 150). Barnehageledere arbeider altså med flere store ansvarsområder. I tillegg er det verdt å merke seg at barnehagelederne opplever seg møtt av store forventninger på mange områder, for eksempel som medmenneske, personalsjef og bedriftsleder (Børhaug et al., 2011, s. 110). Dette er noe flere er opptatt av. Granrusten (2016) sier: «Rollen som styrer er under press fra mange kanter» (s. 216). Det viser også igjen i konklusjonen til utvalget som så på barnehagelærerrollen, som hevder at «Mye tyder på at styrerne er overbelastet, og at dette er en rolle der forventningene er større enn det en enkeltperson kan make» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 271). For å komme dette i møte fremheves det at en konsekvens av dette er at barnehagelederne har behov for avlastning fra den praktiske administrasjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 270). I tillegg til avlastning, er det behov for mer kompetanse, og utvalget mener derfor at barnehagelederne bør ha krav om mastergrad (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 271). På den måten kan også barnehageledere på en bedre måte balansere de to identitetene fagprofesjonell og ledelsesprofesjonell.

Barnehageleder har altså en viktig rolle i å fremme barnehagen som en lærende organisasjon. Jeg vil videre trekke fram eksempler på et par områder hvor dette arbeidet vil være særlig betydningsfullt.

Først vil jeg belyse hvordan fagspråket vil ha betydning for læring, og hva som er nødvendig for å legge til rette for bruk av fagspråket i barnehagen. Jeg har tidligere vist til Bernsteins begrep om vertikal og horisontal diskurs, og hvordan Eik (2014) fant at den horisontale diskursen er den dominerende i barnehagen (s. 69). Dette finner også Larsen og Slåtten (2017) når de ser på barnehageleders ansvar for å sette søkelys på fagspråket som et område som hører til under pedagogisk ledelse (s. 10). Dette ses i sammenheng med Eik (2014), og hvordan hun fant at fagspråket forsvant fordi barnehagelærerne la vekt på å snakke et hverdagsspråk som de visste at assistenter og foreldre forsto (s. 67). Det er barnehageleders ansvar å ta i bruk de ansattes kompetanse, og sørge for at denne blir brukt på en god måte. I tillegg vil refleksjonsarbeid være grunnleggende for det vurderingsarbeidet som gjøres i barnehagen, og her er fagspråket et godt redskap. Larsen og Slåtten (2017) har funnet at en bevisst lederrolle vil være avgjørende for i hvor høy grad fagspråket blir brukt i barnehagen (s. 15). Larsen og Slåtten (2017) finner at informantene i studien deres peker på at en bevisst lederrolle blant annet henger sammen med barnehagens struktur og kultur. Dersom strukturen oppfattes som flat, og kulturen er preget av et hverdagsspråk, vil dette påvirke fagspråkets posisjon i barnehagen (s. 11). Ved å sørge for at assistentene får høyere faglig kompetanse, øker også mulighetene for å gå bort fra et hverdagsspråk, og over til å benytte seg av fagspråket (Larsen & Slåtten, 2017, s. 9). Det er en sammenheng mellom barnehagelæreres bruk av fagspråk og barnehageleders pedagogiske ledelse. Tydelig pedagogisk ledelse vil føre til mer bevisst bruk av fagspråket, samtidig som mer bevisst bruk av fagspråk vil føre til en tydeligere pedagogisk ledelse. Her vil barnehageleders rolle i ledelse av voksnes læring være avgjørende. Struktur og kultur er derfor viktige komponenter for barnehagelederen i arbeidet med ledelse av læring. Det er også en sammenheng mellom bruk av et fagspråk, og utvikling av et felles språk, som en forutsetning for gruppelæring:

Å kommunisere faglig om barnehagearbeidet og å opparbeide et felles barnehagefaglig språk er viktige forutsetninger for teamlæring. Teamet må kjenne til og ha felles forståelse av begreper for å kunne diskutere barnehagearbeidet. Når barnehagelærerne deler sitt barnehagefaglige begrepsapparat med fagarbeiderne og assistentene, har personalet muligheter for å forstå hverandre. (Aasen, 2019, s. 271).

I barnehagen vil derfor barnehagelærerne ha et ansvar for å dele sitt faglige språk med de andre, og dette vil igjen bidra til et godt grunnlag for god teamlæring, eller gruppelæring som er begrepet jeg har brukt i denne studien. For at dette skal skje, må barnehageleder bygge kultur og struktur på en slik måte at det er både mulig og forventet at det er et fagspråk, og ikke et hverdagsspråk, som benyttes av barnehagelærerne i organisasjonen.

Det andre jeg vil trekke fram er hvordan ansattes tro på egen mestring er av stor betydning for barnehagen som lærende organisasjon. Jeg har vist til refleksjon og undring som viktige elementer i en lærende organisasjon, og at prosesser med refleksjon og undring vil være nødvendig for å bygge en undringskultur. Det å bygge en undringskultur i en organisasjon bidrar til å tenke selvstendig, og se ting på nye måter. I dette arbeidet i barnehagen har barnehageleder stor betydning. Gotvassli og Skogen (2019) påpeker at en av lederens viktigste oppgaver er å motivere personalet: «Opplevelsen av mestring fremmes av tilrettelagte oppgaver og en kultur som verdsetter undring, kritisk refleksjon og deling av erfaringer med hverandre» (s. 139). Det trekkes her fram at det å ha motiverte og selvstendige ansatte, sammen med å utvikle en produktiv undringskultur, er dominerende trekk ved en lærende barnehage. Det kan derfor se ut som at å jobbe for å fremme mestringstro blant de ansatte vil være vesentlig for enhver barnehageleder som jobber for å bygge en lærende barnehage.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst teori som vil ha betydning for å undersøke barnehageleders ledelse av arbeidet med læring i barnehagen, i tillegg til at jeg har trukket inn nyere forskning for å utfylle bildet teorien har gitt meg. Jeg har redegjort for betydningen av gruppelæring, mentale modeller og kollektiv kapasitet, og for ledelse, hvor jeg har vektlagt pedagogisk ledelse. Så har jeg belyst hvordan læring er sosial, og vist betydningen av praksisfellesskapet, refleksjon og det å bygge en undringskultur, før jeg til slutt har trukket fram aspekter ved barnehagen som lærende organisasjon.

3 Metodologiske valg og overveielser

Dette kapitlet innledes med å belyse mitt vitenskapelige ståsted. Med dette viser jeg mitt ontologiske syn, som innebærer mitt syn på verden, og mitt epistemologiske syn, som innebærer mitt syn på læren om kunnskap og kunnskapsutvikling. Videre vil jeg redegjøre for valg av metode for denne studien. Jeg belyser her hvorfor jeg har valgt kvalitativt intervju, og hvilke begrunnelser som ligger bak valgene jeg har tatt. Dette blir etterfulgt av refleksjoner omkring studiens reliabilitet og validitet. Videre følger etiske betraktninger, før kapitlet avsluttes med en beskrivelse av analyse og bearbeiding av data.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Jeg har mitt vitenskapelige ståsted innen samfunnsvitenskapelig tradisjon. Samfunnsvitenskapelig tradisjon handler om «samhandling mellom mennesker» (Johannessen et al., 2016, s. 31). Her er målet å utvikle ny kunnskap om menneskers livsverden og deres interaksjon i verden. Først presenterer jeg mitt sosiokulturelle utgangspunkt, før jeg redegjør for mitt valg av en fenomenologisk tilnærming til denne studien.

3.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv

Utgangspunktet for denne studien er et sosiokulturelt perspektiv, og det er Leo Vygotskij som regnes som opphavsmannen til det sosiokulturelle læringssynet (Säljö, 2016, s. 106). Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at vi kan lære av andres erfaringer, og at «man lærer gjennom samhandling og samspill med andre» (Säljö, 2016, s. 124). Fellesskapet er derfor viktig i et læringssyn som vektlegger sosiale praksiser. Kommunikasjon står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet, og Säljö beskriver det som at «kunnskap og erfaringer først eksisterer og blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker» (Säljö, 2016, s. 113). Jeg ser på menneskets tilstedeværelse i verden som relasjonell, og på læringen som sosial, ikke primært en «individuell og mental prosess» (Gotassli, 2019a, s. 23). Utgangspunktet er derfor at kunnskap blir skapt sammen, noe som også vil gjelde for forskningsarbeidet i denne studien. Det sosiokulturelle perspektivet legger som nevnt vekt på at vi kan lære av andres erfaringer, og her, i kommunikasjonen mellom menneskene, er det at andres erfaringer blir gjort synlige og tilgjengelige. For meg har dette vært vesentlig, og for å oppnå dette har jeg lagt vekt på å møte intervjupersonene med en ydmyk og undrende holdning.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologisk filosofi oppsto rundt år 1900, og det er filosofen Edmund Husserl som regnes som grunnleggeren av denne retningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Flere har i ettertid utviklet fenomenologien videre, og begrepet livsverden er sentralt (Johansson & Rosell, 2020, s. 75).

Fenomenologi kan beskrives slik:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Livsverden er hvordan virkeligheten oppleves, og det er mulig å undersøke både egen og andres livsverdener, bare vi ikke glemmer «att vi fortfarande själva alltid är en del av livsvärlden» (Bengtsson, 1999, s. 30). I denne masteroppgaven er jeg opptatt av å høre hva barnehageledere forteller om hvordan de leder arbeidet med ansattes læring i barnehagen, og jeg ønsker å få kunnskap om deres erfaringer og opplevelser omkring dette fenomenet. Jeg fant derfor at en god tilnærming til intervjuet ville være fenomenologisk design. Ved å undersøke livsverdener, undersøkes det hvordan fenomener oppleves av mennesker, og hvordan opplevelsene skaper mening for individet (Postholm, 2010, s. 41). Jeg ønsket derfor å møte intervjupersonene med en undrende og ydmyk tilnærming, slik at jeg kunne få innblikk i deres erfaringer og opplevelser, og hvordan disse gir mening for den enkelte. Det var altså viktig å være lydhør ovenfor det som ble formidlet i møtet med intervjupersonene.

Møtet med andre mennesker springer altså ut av en interesse for å se fenomenene fra andres perspektiv. Bengtsson forteller om hvordan slike møter fører til en horisontutvidelse (Bengtsson, 1999, s. 40). Horisonten utvides ved at mennesker møtes og får presentert nye verdener, eller horisonter. Det å utvide horisonten handler derfor om å skape ny forståelse. Å møte intervjupersonene, og få høre om deres livsverden, førte til en horisontutvidelse for meg. Det dukket opp nye temaer etter hvert som intervjuene fant sted. I analysen var det viktig å identifisere og forstå betydningen av slike sentrale temaer, eller kategorier, som kom fram gjennom de intervjuedes beskrivelser av sin livsverden. Disse kategoriene var ikke fastsatt på forhånd, men kom fram av intervjuet, og gjorde at jeg måtte være åpen for tema jeg kanskje ikke forventet på forhånd. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for *bevisst naivitet* (s. 48). Alle møter verden med egen forforståelse. Det var et poeng for meg som intervjuer å forsøke å legge denne til side i så stor grad som mulig, og forsøke å konsentrere meg om å høre etter hva det var de fortalte meg. Ved å være mer opptatt av *hva de sa* enn hva jeg *trodde jeg var ute etter*, fikk jeg stort utbytte av intervjuene, og så flere nye interessante aspekt ved fenomenet.

3.2 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju som bygger på en fenomenologisk tilnærming, er ute etter å forstå intervjupersonens opplevelser, og med et sosiokulturelt perspektiv studeres hvordan mening skapes av opplevelser og erfaringer (Tjora, 2021, s. 129). Med utgangspunkt i problemstillingen så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av kvalitative intervju for å få svar på det jeg var ute etter. Det passet bedre til mitt formål enn hva en kvantitativ spørreundersøkelse ville gjøre, fordi bruk av intervju ville gi meg en mulighet til å stille utdypende spørsmål. Slik kunne det gi meg en dypere innsikt i intervjupersonenes fortellinger, og deres perspektiv på temaet. Det er altså intervjupersonenes opplevelser og erfaringer som er i sentrum, og det er forhold knyttet til deres subjektivitet som da kan utforskes i slike intervju (Tjora, 2021, s. 128). Med denne erkjennelsen forstår jeg det kvalitative forskningsintervjuet som «en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Intervjuene kan videre benyttes for å forsøke å «forstå sammenhenger ut over informantene som individer» (Tjora, 2021, s. 129). Når det er flere intervjupersoner, vil deres samlede opplevelser og erfaringer være det som danner utgangspunktet for videre analyse. Min erfaring var nettopp dette, at etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer dukket det opp noen begrep som gikk igjen, og som etter hvert dannet utgangspunktet for det som skulle bli kategorier i resultatene mine.

Et kvalitativt intervju ligger nær opp til en samtale, men til forskjell fra en dagligdags samtale vil det ha en viss struktur, og det vil ha en hensikt. Et intervju er derfor planlagt, og ikke tilfeldig. Det er heller ikke et likeverdig møte mellom to, eller flere, personer, da det er intervjueren som er den som bestemmer hva det spørres om, og som kontrollerer samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuet er altså en målrettet samtale omkring et tema som intervjueren har bestemt. En semistrukturert tilnærming til intervjuet kjennetegnes av at tema er fastlagt på forhånd, men at gjennomføringen av intervjuet er fleksibelt både når det kommer til rekkefølgen på temaene, og på måten spørsmålene kan tilpasses samtalen underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Det innebærer at ingen intervju blir helt like. Ved å ha slik semistrukturert tilnærming til intervjuet opplevde jeg at jeg kunne be intervjupersonene utdype svarene sine og jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål. Kvalitative intervju ga meg derfor muligheten til fleksibelt å tilpasse samtalen underveis, og på den måten så jeg det som et godt hjelpemiddel til å finne svar på problemstillingen min. En kvantitativ spørreundersøkelse derimot, med svar fra mange flere, kunne bidratt med interessant informasjon om bredden i feltet, men ikke på samme måte svart på problemstillingen min.

I intervjuet er det et mål å få tak i individets subjektive opplevelser, men samtidig spiller også selve intervjusituasjonen en rolle i intervjuet: «I dybdeintervjuer ansikt til ansikt er man opptatt av hvordan intervjuet som *sosial situasjon* vil spille en rolle for det som sies» (Tjora, 2021, s. 38). Det innebærer at også intervjueren har betydning for det som kommer fram i intervjuet, fordi dialogen mellom intervjuer og intervjuperson har betydning for refleksjonene som blir gjort (Tjora, 2021, s. 38). Det vil si at møtet mellom nettopp disse personene har noe å si for måten refleksjonene kommer fram. Jeg så det derfor som verdifullt at møtene mellom meg og intervjupersonene skulle være ansikt til ansikt, og derfor ble alle intervjuene gjennomført på den enkelte intervjuperson sin arbeidsplass. Med ett unntak foregikk intervjuene på kontoret til intervjupersonen. Ved å møte dem ansikt til ansikt hadde jeg god informasjon om intervjupersonens situasjon, siden vi var der sammen. For eksempel ville mange avbrytelser eller distraksjoner kunne ha noe å si for muligheten intervjupersonen ville ha for refleksjon. I løpet av de åtte intervjuene ble vi kun avbrutt to ganger ved at noen banket på døren, ellers snakket vi uavbrutt og uanstrengt, noe som var et godt utgangspunkt for refleksjonene i intervjuene.

Konteksten for intervjuet har også stor betydning, og det kan se ut som det er lettere å oppnå tillit i situasjoner der studien foregår innenfor et miljø som også intervjueren er godt kjent med. Det er fordi dette fører til at da «reduserer vi en mulig sosial avstand til intervjupersonene» (Thagaard, 2018, s. 105). Ved å redusere den sosiale avstanden er det altså lettere å etablere tillit mellom intervjuer og intervjuperson. Min opplevelse var at alle intervjuene foregikk i en tillitsfull atmosfære, og jeg tenker at min bakgrunn med mange år i tilsvarende arbeid som det intervjupersonene hadde, bidro til dette. Jeg opplevde at refleksjonene var åpne og at samtalen gikk ledig og lett. En utfordring i intervjusituasjonen var når intervjupersonen av og til spurte om jeg var kjent med ting de fortalte om. Her kunne det være vanskelig å være *bevisst naiv*. Jeg mener likevel at det i empirien ikke byr på et stort problem, da intervjupersonene snakket godt og grundig, og så godt som alltid utdypet det de snakket om i etterkant selv om jeg bekreftet at det de snakket om var kjent. Ett eksempel er at alle trakk fram det å jobbe med IGP, og flere spurte om dette var kjent for meg. IGP er en struktur for å involvere deltakere i samtaler ved at de først arbeider individuelt (I), deretter i grupper (G), og til sist via samtaler i plenum (P). Jeg svarte bekræftende på dette, men det ble uansett til at intervjupersonen snakket utdypende om dette i etterkant. Samtidig er opplevelsen min at min bakgrunn også førte til at det var enkelte deler som gjorde det enkelt for både meg og intervjupersonene, som for eksempel at jeg forstår hvordan personalet er sammensatt med at det er flere ulike yrkesgrupper i barnehagen. En av intervjupersonene kommenterte når jeg takket for meg, at dette var en av grunnene til at intervjuet opplevdes bra for henne. Alle intervjuene startet med enkle spørsmål, hvor de fortalte om egen bakgrunn, om utdanning og erfaring, noe som også var

veldig nyttig for meg å vite mer om. Jeg hadde laget en intervjuguide (vedlegg 3), og gjorde mitt beste for å kjenne denne så godt at jeg kunne frigjøre meg mest mulig fra denne i gjennomføringen av intervjuene. På den måten kunne jeg være så til stede som mulig, så oppmerksom som mulig og så avslappet som mulig. Det ble tatt opptak på diktafon av alle intervjuene. Jeg var forberedt på at det å skru på diktafonen kanskje ville føre til noen endringer i samtalepreget, og fant det noe overraskende hvor lite endring dette utgjorde. En av intervjupersonene tittet litt bort på diktafonen innimellom, særlig i starten, men opplevelsen var at alle var veldig åpne, og bød i stor grad på seg selv og sine erfaringer og opplevelser. Intervjuene var av ulik varighet, men jeg opplevde at alle intervjupersonene delte raust av sine erfaringer, og at uansett lengde på intervjuet, var de alle svært nyttige og ga meg god kunnskap om forskningstemaet.

3.2.1 Pilot

Det er ikke uvanlig å gjennomføre en pilot i forkant av intervjuene, og da helst med en person som har tilsvarende bakgrunn som intervjupersonene. En slik pilot er nyttig for å «prøve ut guidens gyldighet, men også å vurdere seg selv i intervjurollen» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 205). Da har intervjueren i etterkant av piloten mulighet til å endre både intervjuguide, og få nyttig informasjon om egen rolle som intervjuer. Jeg gjennomførte derfor et pilotintervju med en som har flere års erfaring som barnehageleder. Her ble temaene og spørsmålene mine prøvd ut, for å se om de ga svar på det problemstillingen spør etter. Her fikk jeg også øvd på å ikke stille for lukkede spørsmål, og kunne også oppleve hvordan muligheten var for å legge til spørsmål, og utdype tema underveis. Etter piloten snakket vi også sammen om hvordan intervjusituasjonen opplevdes. Intervjuguiden ble justert i etterkant av pilotintervjuet. Noen spørsmål ble tatt bort og andre lagt til, slik at spørsmålene som ble stående brakte meg nærmere det jeg ønsket svar på. I tillegg gjennomførte jeg en analyse av pilotintervjuet, for også å øve på denne fasen i forskningsmetode. Dette var nyttig å ha gjort før selve gjennomføringen av intervjuene, fordi også dette førte til noen endringer i intervjuguiden, og ga meg større trygghet i det videre arbeidet med intervjuene.

3.2.2 Utvalg

Å gå i dybden er det som er viktig i en kvalitativ studie, og antall intervjupersoner finnes det ingen fast oppskrift på. Selv med et relativt lite utvalg kan studien få overføringsverdi til andre, som i denne forskningen fra skole, hvor utvalget var kun én lærer og ett klasserom:

I en slik sammenheng blir det ikke snakk om en direkte overføring av en praksis fra ett klasserom til et annet. Læreren som leser et slikt forskningsarbeid, kan imidlertid oppfatte teksten og innholdet i den som parallell til egne erfaringer. Opplevelsen springer ut av gjenkjennelse, nesten som om leseren er til stede i den aktiviteten som har funnet sted og er beskrevet. På den måten er det sannsynlig at leseren kan overføre noe til sitt eget klasserom og dermed tilpasse handlingene til egen klasseromssituasjon. (Postholm, 2010, s. 38).

Det er altså ikke antallet intervjupersoner i seg selv som er det vesentlige, men jeg måtte sørge for et utvalg som var hensiktsmessig for å svare på problemstillingen min. Her ønsket jeg å få vite noe om hvordan barnehageleder leder arbeidet med ansattes læring i barnehagen. Dette krevde erfaringer og opplevelser om emnet, og jeg så det derfor hensiktsmessig å intervju barnehageledere som hadde noen års erfaring i jobben. Et annet kriterium for valg av intervjupersoner var at deres oppgaver i stor grad samsvarte med rammeplanens beskrivelse av hvilket ansvar det den omtaler som *styrer* har. Det kan være greit å starte med et lite antall intervjupersoner, og heller øke antallet dersom det anses som nødvendig underveis (Dalland, 2017, s. 76). Slik kan en sørge for å få nok informasjon. Mitt utgangspunkt var å starte med fem intervjupersoner. For å finne aktuelle kandidater, tok jeg kontakt med barnehageadministrasjonen i en kommune, og fikk navn på ledere jeg kunne ta videre kontakt med. I noen av intervjusituasjonene fikk jeg informasjon om at flere av intervjupersonene visste om hverandres deltakelse i min studie. Med hensyn til etiske prinsipper og for å opprettholde anonymitet for intervjupersonene, bestemte jeg meg derfor for å intervju personer fra enda en kommune. Jeg tok kontakt med en kommune til, og endte til slutt opp med åtte intervjuer med barnehageledere i to kommuner av ulik størrelse i Sør-Norge. Jeg kjente ingen av intervjupersonene. Alle åtte har barnehagelærerutdanning, og seks av de åtte hadde fullført, eller var i gang med, egen masterutdanning. Flere har også styrerutdanning, inkludert en av de uten master. Det var, som sagt, ansatte i barnehageadministrasjonen som valgte ut hvem jeg kunne kontakte, og jeg vet ikke noe mer om hvorfor de valgte nettopp de intervjupersonene de gjorde. Jeg opplevde utvalget av intervjupersoner som svært godt, fordi det var mennesker som hadde mange erfaringer å by på og som delte raust av sin kunnskap. Dette ga meg mer enn tilstrekkelig datamateriale for studien. Ved å intervju åtte personer ble det tatt hensyn til at dette er en begrenset studie, samtidig som jeg fikk en god del personers tanker om emnet.

3.2.3 Intervjuguide

Tema for intervjuet var satt opp på forhånd i en intervjuguide. I et semistrukturert intervju er det naturlig å ha en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål, hvor det er rom for å utdype spørsmålene underveis i intervjuet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 198). Det er derfor lurt å ikke ha altfor mange detaljerte spørsmål i intervjuguiden, slik at det blir knapt med tid til utdypende spørsmål. Jeg utformet en intervjuguide som hadde noen overordnede tema, med tilhørende åpne spørsmål. Tema og spørsmål, og rekkefølgen på disse, varierte noe i gjennomføringen av de ulike intervjuene. Dette er også et vanlig kjennetegn på et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2016, s. 146).

En intervjuguide skal være utformet slik at den er med på å bygge opp tillit mellom intervjuer og intervjuerperson, og gi rom for intervjuerpersonen å bli fortrolig med situasjonen (Tjora, 2021, s. 130). Starten er viktig for denne fortroligheten, og intervjueren må være oppmerksom på egen væremåte; være interessert og oppmerksom, vise respekt og forståelse, og være avslappet og tydelig. I tillegg skal også «intervjuet introduseres med en brifing» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). En brifing går ut på å fortelle om intervjuet, bruken av det, om opptakeren som skal brukes, og eventuelt annet som er viktig for intervjusituasjonen. Jeg startet alle intervjuene med å takke for at de ville stille til intervju, høre om de hadde gjort seg kjent med informasjonsskrivet, om rettighetene de hadde som deltakere og hvordan informasjonen fra intervjuene skulle brukes. Videre fortalte jeg kort om hva jeg ønsket å høre mer om, og at det var deres opplevelser jeg var ute etter. I tillegg informerte jeg igjen om at intervjuet ville bli spilt inn på diktafon. Ved å sørge for fortrolighet og tillit i intervjusituasjonen, er det mulig å få svært informative betraktninger om erfaringer og opplevelser fra intervjuerpersonen (Thagaard, 2018, s. 99). Noen innledende spørsmål kan bidra til å opparbeide tillit. Disse kan for eksempel handle om utdanning og arbeidserfaring. Etter det kan videre spørsmål om mer sentrale tema tas opp. Intervjuguiden min hadde noen slike innledningsspørsmål før spørsmålene omkring hovedtemaene som omhandlet ledelse av læring og refleksjon og undring (se vedlegg 3). Temaene springer ut av problemstillingen, og er noe jeg er oppriktig interessert i. Å høre intervjuerpersonene reflektere rundt spørsmålene var svært interessant, og det opplevdes på ingen måte unaturlig å være ydmyk og undrende i møte med de ulike barnehagelederne. Avslutningen på intervjuet kan inneholde en type debrifing, hvor det stilles et åpent spørsmål om det er noe intervjuerpersonen ønsker å legge til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Dette fikk alle intervjuerpersonene anledning til der og da, i tillegg til at jeg etablerte muligheten til gjensidig å ta kontakt med hverandre i etterkant ved behov.

3.3 Reliabilitet og validitet

I forskningen blir reliabilitet og validitet benyttet som kvalitetskriterier, og ofte blir begrepene pålitelighet, eller troverdighet, og gyldighet benyttet om disse kriteriene (Tjora, 2021, s. 259). Mens pålitelighet (reliabilitet) handler om sammenheng i studien og forskerens forkunnskap, handler gyldighet (validitet) om forholdet mellom undersøkelsen og det som undersøkes (Tjora, 2021, s. 259-260). Ingen forsker kan være fullstendig nøytral og objektiv, noe som selvsagt også gjelder for denne studien. For å sikre studiens reliabilitet og validitet, er det viktig at jeg er klar over min egen rolle, og hvordan den kan påvirke dataene, samtidig som jeg også er kritisk til egen tolkning og analyse av disse. Jeg har gjort mine valg synlige slik at andre skal kunne vurdere dette. I tillegg vil min bakgrunn ha betydning for min forforståelse. Bakgrunnen min er utdanning som barnehagelærer, og lang erfaring som barnehageleder. Dette vil ha noe å si for hvordan dataene er blitt utviklet og tolket. Det

at jeg de siste tre årene har studert, og ikke jobbet i barnehage, har gitt meg muligheten til å se barnehagen noe mer utenfra. For de som leser denne studien, er det viktig å vite at min nærhet, men også en viss avstand til praksisfeltet en periode, vil ha betydning for min tolkning, og derfor også resultatene jeg har kommet fram til. Jeg har vist hvordan bakgrunnen min kan ha bidratt til å påvirke mitt syn på det som undersøkes, hvilke valg jeg har tatt underveis, og hvordan jeg har kommet fram til resultatene i denne studien. Jeg vil nå redegjøre for disse to kvalitetskriteriene; reliabilitet og validitet.

En studies reliabilitet handler om sammenhengen internt i studien, og forskerens forkunnskap. «Relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til en styrket pålitelighet» (Tjora, 2021, s. 263), og disse må derfor være tydelige. Et grep jeg har gjort for å styrke studiens pålitelighet, er at jeg i resultatdelen har lagt stor vekt på empirien, og her brukt mange sitater. Dette er for «å gi leseren mulighet til å komme «tettere på» empirien enn bare gjennom forskerens tolkning» (Tjora, 2021, s. 265). Sitatene viser hva intervjupersonene sier, i stedet for at det er min gjenfortelling om hva de sa som kommer frem. Dette bidrar til transparens om relevante koblinger, og sammenhengen internt i studien. De perspektiver og teori en studie tar utgangspunkt i, har noe å si for hvilke metodiske valg som tas. I teoridelen av denne studien gjør jeg rede for mitt teoretiske utgangspunkt for utforming og undersøkelse av problemstilling. Dette utgangspunktet viser min forkunnskap om temaet, og har derfor noe å si for valgene jeg har tatt underveis. I kvantitative undersøkelser er det et poeng at for at det skal være høy reliabilitet skal du kunne gjenta målingen med samme instrument, og få samme resultat (Ringdal, 2018, s. 103). Siden en kvalitativ undersøkelse er avhengig av mennesket som utfører undersøkelsen, kan den ikke på samme måte repeteres av en annen forsker. Blant annet ville det spille inn at en intervjuperson ikke selv ville huske hva den svarte i første intervju, i tillegg til at den mest sannsynlig også selv har fått en større forståelse for fenomenet gjennom å allerede ha vært i et intervju om dette (Postholm, 2010, s. 169). Det er heller ikke mulig å gjennomføre intervjuet på ny med nøyaktig samme spørsmål, så lenge utgangspunktet er et semistrukturert intervju. I kvalitativ forskning er det viktig å oppnå transparens, eller gjennomsiktighet, og det gjøres gjennom å være tydelig på de valgene som er tatt underveis (Tjora, 2021, s. 264). Jeg har gjennom dette metodekapittelet tydeliggjort hvordan metodiske valg er tatt, og på hvilket grunnlag de er tatt. Å synliggjøre mine valg gjør at andre vil kunne vurdere reliabiliteten av min studie.

Validitet er knyttet til forskningens gyldighet og overførbarhet, og handler som jeg var inne på, om forholdet mellom undersøkelsen og det som undersøkes. Dataene må representere fenomenet som undersøkes på en god, eller relevant, måte (Johannessen et al., 2016, s. 66). Derfor er det slik at

«validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har gjennom dette kapittelet vist hvorfor jeg mener det var kvalitativ metode og bruk av dybdeintervju som egnet seg best til å undersøke min problemstilling nærmere. I tillegg til at metoden er egnet, må også svarene i forskningen være svar på det spørsmålet som er stilt (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke gyldigheten av denne studien har jeg derfor hele tiden sjekket opp mot problemstillingen, at jeg svarer på det den spør om. Både indre validitet, at dataene gir grunnlag for de slutningene som trekkes, og ytre validitet, at resultatene er overførbare til andre situasjoner, er viktig for studiens validitet. Intensjonen med denne studien er at en leser skal kunne gjenkjenne noe og trekke paralleller til egne erfaringer, og på den måten kunne overføre noe til eget arbeid (Postholm, 2010, s. 38). Dette innebærer at det er et mål at studien skal være generaliserbar ut over studien i seg selv, og på den måten ha gyldighet i samfunnet. I diskusjonen og oppsummeringen presenterer jeg en form for konseptutvikling, i form av en modell. Denne modellen kan transformeres på en slik måte at innholdet kan stykkes videre opp (som i figur 2 og 3 i kapittel 5), eller settes opp som en mer generell modell (som i figur 4 i kapittel 6). En slik konseptuell generalisering gjøres nettopp fordi den skal ha «relevans for andre tilfeller (caser) enn det (eller dem) som er studert» (Tjora, 2021, s. 268).

Det at validitet er knyttet til hvordan resultatene tolkes, gjør det viktig å være kritisk til egen tolkning og analyse (Thagaard, 2018, s. 181). Det at jeg har brukt mange sitater fra intervjuene, bidrar ikke bare til pålitelighet, men også til transparens med tanke på analysen. Slik viser jeg hvordan jeg tenker min analyse gir grunnlag for mine tolkninger. Med erkjennelsen av at «den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2021, s. 263), har jeg hele tiden brukt, og henvist til, annen teori og forskning. Jeg har på den måten gjennom hele studien lagt vekt på *å stå på kjempers skuldre*.

Flere grep kunne vært gjort for å styrke reliabilitet og validitet enda mer. Jeg kunne valgt å møte de jeg intervjuet flere ganger for å drøfte funn fra første intervju, og jeg kunne også valgt å intervju flere barnehageledere. Videre kunne jeg, i tillegg til intervju, invitert til kvantitativ spørreundersøkelse for mange flere barnehageledere, for på den måten å få nyttig informasjon fra bredden i feltet. Imidlertid ble ikke dette gjennomført av hensyn til begrensning i tid, og omfanget av denne studien.

3.4 Etske betraktninger

Som ellers i samfunnet er det ingen tvil om at forskning og forskere «må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer» (Johannessen et al., 2016, s. 83). Hva vi gjør mot hverandre, og hvordan vi påvirker hverandre har betydning for andre mennesker. En forsker må være ydmyk ovenfor de mennesker hun møter, og de tema som tas opp. Å være klar over egen rolle er vesentlig for en forsker. Rollen som forsker gir makt, og det er en makt som på ingen måte skal misbrukes. Når det gjelder forskerens etiske ansvar, er det avgjørende å vise tydelig når det er jeg som tolker og drøfter intervjupersonenes stemmer. Dette er viktig fordi virkeligheten kan framstå annerledes for forsker enn hva den gjør for de som deltar. Det etiske ansvaret følger gjennom hele prosessen med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det vil si at det gjelder i planleggingen, i intervjuene, i analysen, og i måten resultatene brukes videre i studien. Jeg har hele tiden lagt vekt på å arbeide i tråd med retningslinjene for forskningsetikk (NESH, 2021). Prinsippene om å respektere intervjupersonenes autonomi og integritet, respektere den enkeltes privatliv og unngå skade (Johannessen et al., 2016, s. 85-86) har jeg gjennom hele studien hatt klart for meg. I tillegg har jeg vært bevisst på at det er mitt ansvar å opprettholde de etiske grensene. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse tre prinsippene.

For det første skal intervjupersonenes autonomi og integritet respekteres, for det å bestemme over seg selv er en grunnleggende etisk verdi. Deltakeren skal gi informert samtykke, og skal på ingen måte være i tvil om at det er frivillig å delta i en studie. Informert samtykke innebærer at deltaker får god informasjon om prosjektet. Min studie ble godkjent av NSD (vedlegg 1) før jeg tok kontakt med aktuelle intervjupersoner. Alle intervjupersonene skrev under på informert samtykke (vedlegg 2) i forkant av intervjuet. Både i den første telefonkontakten, i informasjonsskrivet og i møte med intervjupersonene forklarte jeg hva det innebar for dem å være med i denne studien, at det var frivillig å stille, og at de hadde mulighet til å trekke samtykket også etter intervjuet. En utfordring kan være hvor mye informasjon som gis, for ikke å påvirke den som blir intervjuet for mye i en retning (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg fortalte om temaet for intervjuet og hva intervjuene skulle brukes til. Temaet var godt kjent for alle, og jeg opplevde det ikke så utfordrende å gi det jeg mente var passe mengde informasjon om hva studien dreide seg om på forhånd. Det er uansett viktig å gi informasjon om det som kan ha betydning for deltakeren, slik at deltakerens samtykke er gitt på et riktig grunnlag. Jeg ga derfor all den informasjonen jeg mente kunne ha betydning for den som ble intervjuet, for at jeg skulle være trygg på at alle visste hva de sa ja til.

For det andre er det viktig at privatlivet til de som intervjues respekteres. Studier som innebærer nær kontakt mellom intervjuer og intervjupersonen, fører til at intervjuer får informasjon om den som blir

intervjuet (Thagaard, 2018, s. 21). Det er forskerens ansvar å behandle den informasjonen de får konfidensielt. For å sikre konfidensialitet for intervjupersonene gjorde jeg flere grep. Alle navn som brukes i studien er fiktive, og alle blir omtalt som *hun*, selv om intervjupersonene var både kvinner og menn. Ingen transkripsjoner ble gjort på intervjupersonens dialekt, men alle er skrevet i bokmålsform. Jeg var inne på at intervjupersonene kom fra to kommuner. Dette var et valg jeg gjorde for å opprettholde anonymitet for intervjupersonene. Som intervjuer må jeg også være klar over at noen spørsmål kan oppleves for personlige og nærgående, og i intervjuet er det viktig å opptre med varsomhet. Min vurdering var at ingen av spørsmålene i intervjuguiden var spesielt nærgående. Jeg var likevel forsiktig i intervjusituasjonen, for å kunne fange det opp dersom det virket som om noen opplevde situasjonen ubehagelig. Intervjupersonene hadde høy utdanning og til dels lang erfaring, og stort sett alle snakket lenge rundt hvert spørsmål. I svarene kunne de derfor komme inn på mange ulike aspekt ved det vi snakket om. Kun ved ett tilfelle merket jeg at intervjupersonen i sin refleksjon rundt et spørsmål etter hvert ble litt forsiktig i sin uttalelse, og jeg spurte ikke mer inngående om dette. Etter intervjuet var avsluttet, tok hun opp tråden igjen, og fortalte mer om dette. Jeg opplevde at hun var trygg nok på meg til å fortelle om det, men at hun ikke ønsket at det hun sa om dette skulle tas opp på diktafonen. For å ivareta konfidensialitet er det viktig at personlige opplysninger lagres forsvarlig, som for eksempel lydopptak fra intervju, i tillegg til at deltakerne i studien anonymiseres i framstillingen av resultatene. Ingen lydfiler ble lagret knyttet til navn på intervjupersonene, barnehagene eller kommunen de er fra. Lydfilene ble sikret ved å benytte flerfaktorautentisering og adgangsbegrensning, i tråd med avtalen med NSD.

For det tredje er det et viktig prinsipp at ingen skal ta skade av å delta i en studie. Et eksempel kan være når stor åpenhet i intervjuet fører til at intervjupersonen svarer på spørsmål, og i etterkant angret. For stor åpenhet kan på den måten føre til skade. Det er intervjueren som har ansvar for å vurdere hvilke konsekvenser det kan være snakk om, og har derfor som ansvar å «beskytte deltakerens integritet gjennom hele forskningsprosessen» (Thagaard, 2018, s. 27). Det handler altså om hvilke konsekvenser det kan få for den som deltar, og hvilken beskyttelse forskeren gir. Intervjuguiden min var utarbeidet uten veldig personlige spørsmål. Siden det likevel kan hende at noen sier noe de angret på i etterkant, forsikret jeg meg i slutten av hvert intervju om at både jeg og intervjupersonen kunne kontakte hverandre i etterkant ved behov. Min vurdering er at det uansett ikke vil by på store konsekvenser for noen av intervjupersonene om noen skulle kjenne på dette uten å ta kontakt, da prinsippet om konfidensialitet er godt ivaretatt.

Det etiske ansvaret følger gjennom hele prosessen med studien. Det vil si at det gjelder i analysen, og i måten resultatene brukes videre i studien. Prinsippene om å respektere intervjupersonenes

autonomi og integritet, respektere den enkeltes privatliv og unngå skade er hele tiden til stede. Det er til enhver tid forskeren sitt ansvar å opprettholde de etiske grensene, noe jeg har hatt klart for meg gjennom hele denne studien.

3.5 Analyse, bearbeiding av data

Intervjuene var av ulik varighet, og transkripsjonene derfor også av ulik lengde. Tabellen under viser de ulike intervjuenes varighet, og lengde på transkripsjonen som fulgte.

Intervju	Varighet	Transkripsjon
Nummer 1	00:49:37	13 sider
Nummer 2	00:51:54	13 sider
Nummer 3	01:07:08	15 sider
Nummer 4	00:41:03	10 sider
Nummer 5	00:52:56	14 sider
Nummer 6	00:35:09	9 sider
Nummer 7	01:01:25	13 sider
Nummer 8	00:29:47	8 sider
Sum	06:28:59	95 sider

Tabell 1. Intervju; varighet og transkripsjon.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og ble transkribert ord for ord til bokmål. Av nonverbale ytringer som er tatt med, er det kun latter som er gjengitt i transkripsjonen. Det er fordi jeg opplevde at dette hadde en viss betydning for det som ble sagt, for eksempel ved at det ikke ble et like sterkt utsagn. Jeg har markert dette med [latter]. Ved presentasjon av resultatene, har jeg tatt bort nøling og gjentakelser for at det skal bli lett å lese. Når jeg bruker [...] i sitatene, er det fordi jeg har utelatt noe jeg finner ikke relevant for å få fram meningen i sitatet.

For analysen hentet jeg inspirasjon fra stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), en modell Tjora beskriver i boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2021). Her er betydningen av en «induktiv drevet nysgjerrighet» vektlagt (Tjora, 2021, s. 20). Dette innebar at empirien dannet utgangspunktet for kategoriene jeg kom fram til i resultatene. Målet med den induktivt drevne nysgjerrigheten som danner utgangspunktet for modellen, er å nå fram til generaliserbar forståelse (Tjora, 2021, s. 23). SDI-metoden legger stor vekt på å holde seg nær empirien. Både i koding og i arbeidet med å lage kodegrupper, er det et poeng at disse skal springe ut av empirien. Når det lages koder fra intervjuene, skal disse kodene handle om *hva de sier*, ikke *hva de snakker om*. Det vil si at begreper som allerede finnes i datamaterialet er nyttige å bruke (Tjora, 2021, s. 218). I de transkriberte intervjuene fant jeg mange ulike koder, og det var sjelden at samme kode ble brukt flere ganger. Fordi kodene er så empirinære, og utviklet fra teori, kan det bli veldig mange koder (Tjora, 2021, s. 219). I mitt datamateriale var det 522 koder i denne fasen av analysen.

Parallelt med transkripsjon og kodelarbeidet, arbeidet jeg med et analysedokument. I dette dokumentet satte jeg inn overskrifter fra kodegrupper jeg kom fram til underveis, og jeg skrev her inn henvisninger til kodene i intervjuene. Linjenummer i transkripsjonene, og henvisninger til disse i analysedokumentet, gjorde det lett å finne tilbake til hele sitat og sammenhengen det ble sagt i. I dette dokumentet skrev jeg i tillegg inn ulike tanker som dukket opp underveis, og vektla det jeg opplevde hadde særlig verdi. Dette ble til et stort dokument, som var svært nyttig når resultatene skulle skrives fram. Arbeidet med kodegruppene, eller kategoriene som jeg kaller de i resultatdelen, var en prosess, og de ble endret flere ganger før jeg opplevde at de var dekkende for empirien. Etter hvert som kodegruppene ble endret, endret jeg også analysedokumentet, slik at alle henvisningene var der de hørte mest naturlig hjemme. Til slutt satt jeg igjen med tre kategorier som omhandlet trygghet og tillit, prioriteringer, og fellesskap og fag. Kategoriene ble igjen delt inn i tre aspekt hver.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet metodiske valg som er tatt, og hvorfor nettopp disse valgene er gjort. Her har jeg også belyst mitt sosiokulturelle utgangspunkt, som innebærer mitt syn på intervjupersonen, og hvordan vi sammen konstruerer kunnskap gjennom intervjuene.

Videre har jeg vist hvordan denne studien har en fenomenologisk og kvalitativ tilnærming. I kapitlet har jeg også utdypet hvordan intervjuene ble planlagt og gjennomført, og hvordan jeg har jobbet for å gi denne studien høy reliabilitet og validitet. Jeg har også belyst hvordan jeg har vært bevisst forskningsetiske utfordringer underveis, og i siste del av kapitlet har jeg gjort rede for mine valg rundt analysen.

4 Resultater fra intervju med barnehageledere

Jeg vil gjennom dette kapittelet vise hva jeg ser barnehagelederne trekker fram som viktige aspekt ved ledelse av læring, med bakgrunn i hva de selv sier om hvor og hvordan læring foregår i barnehagen, og hva det innebærer for dem når det kommer til ledelse av læring. Empirien presenteres gjennom tre kategorier, og alle kategoriene er inndelt i tre aspekt hver. Titlene i dette kapittelet er gjennomgående inspirert av empirien. Kategoriene har jeg kommet fram til gjennom empirien, og jeg ser på de som tre grunnpilarer som empirien viser er viktige for at ledelse av læring skal kunne skje. Jeg starter med å presentere viktigheten av trygghet og tillit, før jeg redegjør for hva de sier om hvordan prioriteringer spiller en vesentlig rolle i arbeidet. Til slutt vil jeg belyse hvordan fagets rolle fremheves som viktig, og hvordan fellesskapet vektlegges. Aspektet om refleksjon er det som er viet mest plass, da dette var noe som alle intervjupersonene trakk fram som viktig, og som ble snakket mye om i intervjuene. For å illustrere hvordan resultatene er sortert og kapittelet bygget opp har jeg laget følgende tabell:

Kategori	Aspekt
Trygghet og tillit, grunnleggende forutsetninger	Du skal være trygg på at kollegaene dine vil deg vel Tilbakemeldingskultur Modellæring
Det handler om prioriteringer	Bruke tiden klokt Struktur som hjelpemiddel Vi må sortere
Fellesskapet, og fag – ikke kos	Refleksjon Lærende fellesskap Vi må ha alle med

Tabell 2. Sortering av resultatene

4.1 Trygghet og tillit, grunnleggende forutsetninger

Den første av grunnpilarene for arbeidet med ledelse av læring jeg vil presentere, er behovet for en kultur preget av trygghet og tillit. Intervjupersonene kommer på ulike måter inn på betydningen av å kjenne på trygghet og tillit i møte med både andre ansatte og ledelsen i barnehagen. De forteller at det er en utfordring når noen ikke opplever dette, og at det er viktig å jobbe for å fremme trygghet og tillit blant de ansatte.

4.1.1 Du skal være trygg på at kollegaene dine vil deg vel

Barnehageledere legger vekt på betydningen av trygghet og tillit, og hva dette har å si for mulighetene for læring. Jeg opplever at de framhever hvordan dette legger grunnlag for den enkelte til å våge å være åpen i refleksjonene, og våge å være undrende og nysgjerrig sammen med andre. Veronika sier det på denne måten:

Det handler mye om tillit, trygghet, at der er noen sånne grunnleggende ting som må være på plass i organisasjonen, altså, det går jo på kultur og arbeidsmiljø, og tør jeg å være åpen og ærlig her.

Sølvi sier noe om hvordan samtaler kunne bidra til trygghet når barnehagen gjennomgikk en stor ombygging og utvidelse. Ved oppstart av den nye barnehagen hadde de mange diskusjoner som gikk på å finne mer ut av egen og andres forforståelse: *De [samtalene] er også gode i forhold til et arbeidsmiljø, i forhold til å bli trygge på hverandre.* Når det kommer til betydningen av å være ærlig på de områdene noen strever, og at dette er lov å ta opp på personalmøter, sier Veronika: *Det er så godt å høre, altså det å kunne snakke om det vi ikke får til.* Det er ikke bare samtaler og diskusjoner som trekkes fram som positivt for å bli trygge på hverandre, også det å jobbe individuelt før ting tas opp i gruppe eller plenum ser Kristin på som verdifullt av flere grunner. Jeg hører henne si at det å jobbe individuelt først, også kan få betydning for hvem som snakker når flere er samlet: *Ellers har det, her, men også andre plasser, vært veldig fort pedagogene som tar mye plass når en er felles.* Det at alle skal våge å ta plass, og at dette henger sammen med trygghet, er noe som også Norunn er opptatt av: *Jeg vil at de [ansatte] skal vise at de tar plass,* og legger til: *det at jeg har flinke folk som kan faget sitt, og som viser det i hverdagen, det heier jeg veldig på.* Hun sier at hun ønsker at personalet skal si høyt og tydelig: *Dette er jeg god på.* Veronika er også tydelig på at tro på seg selv er viktig: *Og det at de [ansatte] får mer mestringstro også, at de kan stå stødigere i sin jobb, og ta gode valg i møte med barna.* Grete sier: *Vi vil ha trygge assistenter, vi vil ha trygge fagarbeidere, vi vil ha trygge pedledere.* Hun uttrykker altså hvor viktig det er å stå stødig i jobben og å ha tro på egen mestring.

Barnehagelederne forteller også om utfordringer i arbeidet med trygghet og tillit, og trekker fram hvordan manglende trygghet fort kan bli en dårlig sirkel. Kristin løfter fram hvordan manglende trygghet kan føre til at: *Det er vanskelig å si at «dette har jeg ikke egentlig forstått».* Manglende trygghet blir derfor en utfordring, fordi den kan være usynlig i kommunikasjonen. En annen utfordring som trekkes fram i arbeidet med mestringstro, og det å våge å si høyt at jeg er god på noe, formulerer Norunn slik: *Gjerne slå seg på brystet og si at dette er jeg god på. Det synes jeg er fint. Det har vi ikke kultur for i barnehagen.* Sånn jeg forstår henne, sier hun dette som en generell kommentar om norske barnehager.

Arbeidet med trygghet og tillit blir slik jeg ser det framhevet som en av grunnpilarene for å arbeide med ledelse av læring i barnehagen. Veronika trekker fram noe hun synes er grunnleggende i dette arbeidet: *Du skal være trygg på at alle dine kollegaer vil deg vel.* Dette er ikke minst viktig for å få til en god tilbakemeldingskultur i barnehagen.

4.1.2 Tilbakemeldingskultur

Intervjupersonene legger vekt på hvordan trygghet og tillit er viktig for å våge å gi tilbakemeldinger, særlig kritiske, til andre. Det trekkes fram flere muligheter for hvordan dette kan jobbes med, og hvordan det kan føre til læring. Først og fremst fremheves det at det er nødvendig å gi tilbakemeldinger, selv om det kan oppleves vanskelig. Veronika legger vekt på ordet *skal* når hun sier: *Vi skal tørre å stille spørsmål, og vi skal gripe inn.* Øyvor framhever at det å gi tilbakemeldinger er god praksis og medmenneskelig holdning: *Det der med at vi må si fra til hverandre, og vi gjør det for å ta vare på hverandre.* Hun legger også vekt på å gi tilbakemeldinger tidlig: *Ta det med en gang, i stedet for å la det vokse å bli noe stort.* Veronika trekker fram at det kan være nyttig å jobbe med felles tema, at det vil bidra til å skape en felles forståelse:

De [ansatte] reflekterer sammen, blir bedre kjent med hverandre, blir tryggere på hverandre, det blir lettere for eksempel å gripe inn hvis en ser ansatte som på en måte ikke handler i tråd med vår praksis.

Veronika sier at en årsak til at det da blir lettere å gripe inn, er at en slik felles forståelse gir et felles språk, og viser til et eksempel med når de jobbet med voksenrollen og balansen på større, sterkere, klokere, god: *Når vi nå har fått et felles språk så kan jo en ansatt bare se på deg og så si «reparere, nå må du reparere», og så er det sånn «ja, selvfølgelig må jeg det».* Hun framhever altså hvordan det å ha et felles språk kan legge til rette for å gi tilbakemeldinger, uten at det oppleves særlig dramatisk, og legger til:

Så hvis jeg stiller deg et kritisk spørsmål, så er det fordi jeg faktisk lurer på hvorfor du gjorde det på den måten, og hvis jeg gir deg en tilbakemelding – det er der jeg syns det er så viktig å skape dette felles språket – da blir det så mye lettere.

Å være trygg på at de andre vil deg vel er noe også Randi trekker fram. Hun forteller om hvor viktig det er å kunne stille spørsmål ved etablerte praksiser, som ellers tas for selvsagt: *For du er ikke ute etter å ta noen, men du er ute etter å gjøre oss bedre.* Kristin framhever at å være undrende i møte med andre er viktig, og at det er en god måte å være på. Hun sier vi må: *Stille spørsmål i stedet for å påstå.* Hun forteller om hvordan de har jobbet med dette både blant personalet og i forholdet deres til foreldrene i barnehagen, og at det utgjør en forskjell å slutte å påstå, men spørre og lytte i stedet.

Utfordringene i å gi tilbakemeldinger ligger først og fremst i at det kreves mot for å gjøre det. Når Øyvor sier, som også vist til i starten av dette aspektet: *Det der med at vi må si fra til hverandre, og vi gjør det for å ta vare på hverandre,* så legger hun til etterpå: *Men vi må tørre å gjøre det, ikke sant?* Denne utfordringen knyttes altså sammen med utfordringen med manglende trygghet. Men det er også andre utfordringer knyttet til dette. En utfordring forteller Kristin om når hun snakker om at det er viktig å stille spørsmål i stedet for å påstå noe. Her legger hun nemlig til at dette kan være

vanskelig: *Tror vi har en vei igjen å gå.* Slik jeg forstår henne, trekker hun altså fram at jobben kan ikke merkes av som ferdig, det er en kontinuerlig prosess. I tillegg til disse utfordringene, er det også andre utfordringer i det å jobbe med kulturen i barnehagen som blir trukket fram. En utfordring Grete trekker fram, er: *Den største fellen vi kan gå i som en kollegagruppe, det er kos med misnøye.* Dette er en utfordring hun sier må tas på alvor og hun sier at: *Du har faktisk ansvar for det du går og kjenner på, på godt og vondt, det må du faktisk si høyt.* Hun forteller at hun legger vekt på at hun som leder må jobbe for at personalet må bli bevisst dette ansvaret.

Å våge å gi tilbakemeldinger er altså vektlagt som viktig av barnehagelederne, ikke minst gjelder det de selv. Mariann forteller om hvordan hun som leder må være til stede og våge å gi også negative tilbakemeldinger til de ansatte. Ikke bare fordi tilbakemeldingen var viktig i seg selv, men også fordi lederen er en rollemodell: *Du skal jo gå foran, for hvis jeg kan gjøre det, så tror jeg også det er lettere at mine pedagoger kan gjøre det.* Slik jeg forstår det, kan det se ut til at barnehagelederne er bevisst sin posisjon som rollemodell, noe jeg vil komme nærmere inn på nå.

4.1.3 Modellæring

I tillegg til å være en tilrettelegger for en kultur preget av trygghet og tillit, blir leders rolle som rollemodell altså trukket fram. En side av dette framhever Veronika ved at hun sier at det er en leders rolle å sørge for at det skapes en kultur hvor det er rom for diskusjon og uenighet: *Et tiltak var at jeg måtte skape, jeg sa at det skal vi ha, vi skal ha rom for diskusjon, vi skal ha rom for å være uenig.* Norunn trekker fram at for å bygge en kultur i barnehagen hvor trygghet og tillit er rådende, må alle lære hverandre å kjenne, ikke minst henne som leder. Hun har god erfaring med å bruke verktøy som er utviklet for dette formålet, og sier: *Det gjør noe med forståelsen av andre.* I tillegg legger hun vekt på at barnehagelederen må være tydelig på forventninger: *Vi må stille krav og forventninger,* og sier at forventninger også er en forutsetning for trygghet: *du kommer jo ikke inn i en jobb og ikke vet hva du skal gjøre, det ville jo være galskap.* Veronika trekker også fram viktigheten av forventninger: *Så syns jeg det er viktig med forventninger og krav, at man er tydelig der.* Grete forteller at samtidig som det er viktig å minne de ansatte på hvilke forventninger hun har til de, så ønsker hun også at de kommer med forventninger tilbake: *Hvis de vil ha en god leder, så må jeg jo vite hva de trenger.* To av de åtte intervjupersonene forteller at de alltid har en runde på avdelingene om morgenen, og Randi forteller om at det å si hei til alle bidrar til at alle føler seg inkludert. Hun framhever også viktigheten av å være raus med hverandre og tåle ulikheter, viktigheten av å gi ros, og ikke minst: *Ta hverandre i å gjøre gode ting.* Modellæring er viktig også her, og leder må gå foran med et godt eksempel. Slik jeg forstår barnehagelederne, tenker de at å være trygg i egen rolle er en

forutsetning for å være en god rollemodell, noe Norunn kommenterer slik: *Hvis du ikke er trygg i deg selv, og skal ha en rolle som leder, så kan det bli en utfordring.* Seks av åtte intervjupersoner har tatt, eller holder på med, master. De mener de nå har den kompetansen de trenger for å være trygg i lederrollen, noe Øyvor kommenterer slik: *Den hjalp meg ja. Jeg hadde ikke nok kunnskap før den.* Eller som Randi sier om at masterstudiet har hatt betydning: *Ja, [jeg er blitt] mye mer bevisst.* Slik jeg forstår dem, har masteren gitt kompetanse som har bidratt til å gi dem utvidet kunnskap, og gjort dem tryggere.

Å være trygg på seg selv er også viktig når det kommer til det å jobbe med struktur og prioriteringer, da dette innebærer å ta avgjørelser og ha kunnskap nok til å systematisere krav og forventninger som stilles til barnehagen. Jeg skal nå gå videre til denne kategorien, og redegjøre for hvordan intervjupersonene trekker fram dette som viktig.

4.2 Det handler om prioriteringer

Barnehagelederne forteller at de kjenner på store forventninger i kravet til innhold og kvalitet i barnehagen. Veronika beskriver det slik: *Det kommer stadig nye krav i forventningene. Høyere krav og høyere forventninger.* For å klare å gjennomføre dette i praksis, i en barnehagehverdag hvor rammene er stramme, kommer syv av åtte intervjupersoner på ulike måter inn på at det handler om å prioritere klokt. Det handler altså om hvordan barnehagelederne forvalter rammebetingelsene. Dette er den andre grunnpilaren jeg mener empirien viser at en barnehageleder må beherske for å jobbe godt med ledelse av læring.

4.2.1 Bruke tiden klokt

Barnehagelederne forteller at de opplever mange utfordringer med å prioritere tiden på en god måte. De forteller at det tar tid å gjennomføre læringssituasjoner for de ansatte, og særlig behovet for tid til refleksjon, både selvstendig og sammen med andre, blir tydeliggjort i intervjuene. Det trekkes fram av alle at tid er mangelvare. Randi er tydelig på dette: *Det er jo veldig begrenset hva vi har av tid,* mens Veronika sier det på denne måten: *Vi er jo under et tidspres.* Videre kommenterer Veronika at knappe ressurser kan slite på personalet: *Vi strekker jo strikken langt, og det er lite tid og mulighet å ta ansatte ut av avdeling.* Dette knytter hun til at det kan være vanskelig å få til gode læringsprosesser:

Det er jo vanskelig å legge til rette for gode arenaer og prosesser inn forbi læring i barnehage fordi at det er veldig vanskelig å ta ansatte ut av avdeling. Så det syns jeg er en utfordring, å finne tid og rom for det.

Kristin er også tydelig på at hun mangler tid: *Jeg skulle ønske jeg kunne legge til rette for at vi kunne være mye mer felles og ha tid.* Mariann forteller om hvordan hun ønsker seg mer tid til å være sammen med barn og voksne, for å være til stede der det skjer, men kommenterer: *Jeg har jo ikke tid til å gjøre det så veldig mye.* Slik jeg forstår det, opplever hun at arbeidsoppgavene hennes tar så mye tid, at noe av det hun egentlig opplever som viktig i hverdagen, blir nedprioritert.

Det at tiden ikke strekker til, kan oppleves overveldende. Sølvi kommenterer: *Bruker tid? Hvor mye tid har vi?* Ledelse krever tid, og hun forteller om en hverdag som er særlig travel for de ansatte på avdelingene: *Jeg har jo masse tid til å drive ledelse, men de andre har jo ikke helt tid til å bli ledet.* Jeg tenker at hun sier noe om at det å komme på etterskudd ikke føles godt. Også et par av de andre intervjupersonene trekker fram at de mener tidspresset kommer særlig til syne for de som jobber på avdelingene. Randi uttrykker det slik: *Det er på gulvet det er vanskeligst ja. Jeg kan jo styre det mye mer.* Det kan altså være enklere for de med kontorjobb i barnehagen å planlegge tiden sin, enn for de som jobber med barna på avdelingene. Også Øyvor kommenterer at tidspresset er særlig stort for de på avdelingene, og trekker fram konsekvensene av dette: *Så det blir altfor liten tid til faglig utvikling.* Tiden som ikke finnes kan komme til å styre jobben du gjør, noe Sølvi påpeker når det kommer til det å gjennomføre møter: *Krevende avdelinger og vanskeligheter med bare det å gjennomføre et ledermøte.* Hun forteller videre om hvordan møtene preges av avbrytelser fra avdelingene og fravær blant personalet, og hvordan dette påvirker innholdet i møtene: *Så det blir jo ikke de gode dype diskusjonene og refleksjonene når rammene er på den måten der.* Hun opplever at dette med få, og til tider haltende, møtepunkter hindrer henne i å jobbe så systematisk som hun ønsker: *Det er jo ikke noen tvil om at vi selvfølgelig kunne hatt flere møtearenaer, sånn typisk uten barn til stede, det ville jo kunne gitt rom for å jobbe enda mer systematisk.* Jeg forstår henne slik at behovet for å være sammen oppleves som større enn mulighetene for å få dette til faktisk er.

Randi kommenterer at økte forventninger til faglighet står i kontrast til tiden de har: *For vi har jo ikke fått mer tid, det er enda mer tid vekk fra ungene.* Hun forteller at med økte forventninger følger det også et økt søkelys på effektivitet: *Mye fokus på at vi gjør ting på en bedre og effektivere måte når vi da får økt vår kompetanse.* Effektivisering setter nye krav til prioritering og struktur, og derfor også til kompetanse.

Kompetanse skal altså legge til rette for muligheter til å jobbe enda bedre med effektivitet. De seks intervjupersonene som har tatt, eller holder på med, masterstudier forteller at arbeidet med masterstudiene har vært viktig for å utføre jobben på en enda bedre måte. Randi forteller hvordan kompetansen har gjort henne mer bevisst på å holde fokus: *Det å være bevisst sin egen rolle, det*

tenker jeg har kommet mye mer fram. Hvordan gjør vi dette på en strukturert og god måte, at ting ikke bare er tilfeldig. Jeg forstår de sånn at høy kompetanse oppleves å gi et godt grunnlag for å jobbe med prioriteringer og struktur.

En av mulighetene intervjupersonene nevner, men som også blir sett på som en utfordring, er å forsøke å rydde tid. Dette handler igjen om prioriteringer og struktur i arbeidet. Kristin forteller: *Rydder tid, jeg føler ofte det er utfordringen.* Å finne tid kan altså oppleves som krevende, og alle uttrykker samme oppfatning som Randi gjør når hun snakker om utfordringer hun ser for å legge til rette for læring for de ansatte: *Tiden. Ja, det er jo veldig begrenset hva vi har av tid.* Kristin legger til: *Så må en gjøre mest utav det, av det vi har. Men det er det jeg tror står høyest på ønskelisten min.* Å rydde tid er også Grete opptatt av: *For hvis det ikke er tid i hverdagen, inn forbi åpningstiden, da må vi rydde tid.* Mariann kommenterer at å rydde tid er noe som det må øves på: *Det krever som sagt tid, men det er vel å strukturere seg enda mer, og rydde tid til det.* Tid er en altså en ressurs som må benyttes – og utnyttet – på best mulig måte.

Norunn er ikke uenig med de andre i at hun kunne tenke seg mer tid, men hun ser også mulighetene i den tiden som finnes i dag, og legger til: *Tiden er nå den tiden vi har, og det er viktig å være ryddig i hodet og bruke den klokt.* Å bruke mye energi på å tenke på tid hun ikke har, opplever hun som lite fruktbart, og velger å ikke dvele ved dette: *Altså jeg rydder i hodet i forhold til hva jeg bruker energi på.* Hun sier at dette bidrar til en type arbeidsro: *Jeg er rolig på at jeg har mye å gjøre. For hvis jeg ikke hadde vært det så hadde jeg vært superstressa.* Hun trekker også fram at ved å jobbe effektivt i 7,5 timer er det mye som faktisk blir gjort: *Vi kan ikke jamre over at vi ikke har tid nok. Da jobber vi feil, ut ifra forutsetningene vi har, og rammene vi har.* Rammene er som de er, og Norunn legger til: *Så jeg gidder ikke å sutre over tid jeg ikke har, jeg må heller bruke den tiden jeg har klokt.* Veronika sier det på denne måten: *For jeg hører mange ledere sier de ikke har tid, og det tror jeg handler om å strukturere arbeidet sitt godt.*

4.2.2 Struktur som hjelpemiddel

Det at arbeidet i barnehagen må prioriteres, og dermed struktureres godt, går igjen i syv av de åtte intervjuene. Dette ses på som viktig for å kunne jobbe med ledelse av læring, fordi dette får konsekvenser for tiden til refleksjon og faglig oppdatering. Veronika trekker fram at for å jobbe med struktur er det viktig å se et større bilde: *Så jeg tror det er mye dette med å evne å se det store bildet, helhet, og systemisere arbeidet sitt godt. [...] Men det handler om prioriteringer.*

Intervjupersonene trekker fram ulike utfordringer knyttet til arbeidet med prioriteringer og struktur i hverdagen. Kristin forteller at det innimellom kommer mye nytt fra kommunen: *Så blir det noen ganger veldig mye, da synes jeg det er vanskelig. Ja. Da må jeg gjerne prioritere.* Hvordan det er en leders jobb å rydde og prioritere, er Kristin også tydelig på: *Så må vi rydde, så må vi prioritere, det føler jeg er min oppgave.* Andre forteller også at de ser på dette som sin oppgave, Randi forteller om sitt ansvar: *At det er system og strukturer på ting, og at jeg har kunnskaper om det.* Jeg forstår det sånn at barnehagelederne tenker at svaret på å få mange oppgaver tildelt, ligger i å prioritere oppgavene, og ha struktur på arbeidet.

En annen utfordring som blir trukket fram, er hvordan sørge for systematikk i jobben med ledelse av ansattes læring. Mariann kommenterer hvordan hun ser at større vekt på struktur faktisk hadde vært til hjelp: *Jeg kunne godt tenkt meg og hatt enda mer systematikk på det, sånn at en fikk det nærmest inn i et årshjul eller noe sånn. Det har jeg tenkt på.* Likevel har hun ikke fått gjort det. Hun kjenner på tidspresset, og forteller at det kanskje er den største utfordringen når hun svarer på hva som hindrer henne i å gjennomføre dette: *Det er nok mest rammebetingelser kanskje, at det er veldig mye som tar mye tid.* Sølvi forteller at hun for egen del savner mer kunnskap om metodikk og støttesystemer for gode langsiktige planer, og sier: *Jeg er jo kanskje ikke som person veldig sånn langt-fremtenkende i store planer og systematikk.* Slik jeg forstår barnehagelederne, er alle enige om at struktur er viktig, enten de føler de behersker dette eller ikke.

Kristin på sin side forteller om utfordringer rundt hvordan det å være ny leder i barnehagen medførte endringer i hvordan ledelsen ble utført: *Vi tar en ting av gangen, for jeg har overtatt av en leder som gikk av med pensjon som hadde en helt annen tilnærming til det enn det jeg har fått i fra min utdanning.* Det er altså viktig å ikke gå for fort fram. Videre trekker hun fram at det er organisering og forventninger som nå er annerledes, ikke hvor læring skjer: *Vi har de samme læringsarenaene, men vi strukturerer det annerledes og har andre forventninger.* Med læringsarenaer trekker hun først og fremst fram møtene i barnehagen, og måten disse struktureres på.

Hvordan møtene planlegges og gjennomføres, er noe som går igjen når det gjelder gode muligheter for strukturering av arbeidet med ledelse av læring. Veronika forteller at alle møter forberedes lang tid i forveien:

Jeg er veldig opptatt av å legge langsiktige planer, jeg ligger alltid minst et halvt år foran der vi faktisk er. Og vi har satt alle møter inn i en agenda, så alle møtene våre, med innhold og alt er satt opp for dette halvåret, sånn at da har jeg på en måte kjøpt meg tid.

Det er også noe Kristin vektlegger som viktig. Hun har også planer for møtene, for hele barnehageåret, men legger til: *Av erfaring så viser det at noen ganger så blir det litt justert når det er så langt fram i tid.* Også Randi trekker fram at det innimellom kan dukke opp behov for å justere litt på planen: *Sånn at der er lagt en plan, men likevel så er det rom og mulighet for å justere den planen hvis vi ser at det er nødvendig.* Grete legger også planer for møtene for året, og hun lar de ansatte få komme med innspill om hva de har behov for: *For jeg lager årshjul for alle møtene. Og da ber jeg om innspill.* Hun trekker også fram behovet for at møteagendaen blir gjort tilgjengelig god tid i forveien: *Uansett hva type møte vi har, så lager jeg alltid agenda som de [ansatte] får ut minimum en uke i forkant.* Å vite hva som skal jobbes med i møtene, både for den som leder møtet og deltakerne, er viktig for læringen som skjer, og et av de essensielle områdene for struktur som trekkes fram av barnehagelederne. Jeg vil komme mer inn på møtestruktur i delkapittelet om lærende fellesskap.

En viktig del av arbeidet med struktur som blir trukket fram, er det å sortere arbeidet. Hvordan barnehagelederne trekker fram sortering som redskap, og hva dette innebærer, vil jeg belyse nærmere nå.

4.2.3 Vi må sortere

En måte hvor arbeid med struktur og prioriteringer i læringsarbeidet trekkes fram, er i det å arbeide med å sortere det nye som dukker opp. Det er altså viktig å flette det inn i det som allerede finnes: *Vi ledere har en kjempeviktig jobb i å systematisere alle krav og forventninger,* sier Veronika. Hun sier videre at en god grunn til å sortere er at det skal bli lettere for de som arbeider på avdelingene: *Sånn at det ikke skal virke så overveldende nedover i organisasjonen. Men sortere det litt, og sette det i system. Jeg er veldig opptatt av at ikke alt skal oppleves som nytt.* På denne måten framhever Veronika at det også gir mening for personalet: *Jeg er veldig opptatt av at det skal være sammenheng på en måte, i det vi jobber med [...] Jeg er veldig opptatt av at alt skal henge sammen, sånn at det skaper en mening for de ansatte.* Det å sortere, og på den måten sørge for at det ikke oppleves for overveldende av de ansatte, sier Norunn er en måte å sørge for god kvalitet: *Jeg er opptatt av å gjøre ting så lite komplisert som mulig for å kunne få brukt det. [...] Gjøre det så enkelt som mulig sånn at vi ser det i praksis.* Grete trekker fram, med eksempel fra arbeidet med ny mobbelov, hvordan det må innlemmes i det allerede eksisterende arbeidet:

Kunststykket er vel å få de [ansatte] til å skjønne at selv om det kommer nye ting som blir nedfelt i lovverk, så må vi ikke glemme at vi har jo egentlig jobbet med det lenge, lenge. Men bare nå er kravene blitt presisert, de er lovfestet.

Det blir også trukket fram av flere at kommunens planer kan hjelpe til med sorteringsarbeidet. Øyvor opplever at det danner et grunnlag for alt det jobbes med: *Den [om kommunens overordnede plan] brukes som utgangspunkt for alt som er på dagsorden egentlig. Det å ha få mål, og holde på disse over tid, og langsiktig innsats.* Grete sier noe lignende, når hun forteller om barnehagene og kommunen som en stund satset på mye forskjellig, men kommenterer at det her har vært en endring:

Dreiningene har gått vekk fra det nesten å hoppe på alt en stund. For det var jo med en gang det kom et tog «Vi går på det også!» Så var det litt sånn «Hvor skal vi nå?» «Har ikke peiling!» Mens nå har vi liksom valgt ut noen avganger bare, som vi går på, og så følger vi de helt til endestasjonen. Det tror jeg er nøkkelen til suksess.

Sortere hva som skal satses på, som i dybdelæring eller å velge hvilke *tog man skal gå på*, blir altså fremmet som nøkkelen til suksess. At kommunale planer kan danne et godt grunnlag, og hjelpe å holde fokus sier også Randi:

De [kommunale planer] henger jo også sammen med rammeplan og ned til årsplan, sånn at det er jo å se denne røde tråden i alt da. At en ikke tenker at vi skal inn med noe nytt, men dette er ting vi allerede jobber med.

Når kommunale planer bidrar til å få ting til å henge sammen, oppleves dette bra. Kristin kommenterer dette slik: *Jeg synes det er bra med push, og jeg synes det er bra at en har felles satsinger, og jeg synes det er kjempegøy.* Sølvi framhever i denne sammenheng at kommunens valg av hva som skal satses på kan være en støtte:

Når en kanskje føler at en har en pedledegruppe som er litt i alle retninger på hva de synes er viktig, og hvor vi skal sette inn støtet og hva engasjerer vi oss i [...] så kan det kanskje være greit å si at noen andre har bestemt litt retningen.

Jeg forstår det slik at om hun innimellom skulle tenke at det er vanskelig å skjære gjennom, og ta en avgjørelse, så kan det være til god hjelp at retningen blir bestemt av noen høyere oppe i systemet.

Påleggene fra kommunen kan også oppleves som en utfordring i denne sammenheng. Sølvi kommenterer at det kan komme for mange pålegg fra kommunen: *Vi synes kanskje det kommer veldig mange baller i fra rådhuset, som gjør at det er litt vanskelig å vite hvilken ende skal vi begynne i.* Hun etterlyser derfor mer hjelp, ved at ansatte i kommunen kunne sortere mer hva de sender ut til barnehagene, og slik hjelpe barnehagelederne å identifisere hva de skal konsentrere seg om: *Jeg synes det å jobbe systematisk og det å ha gode verktøy, og kanskje støttespillere, i det å vite «hvilken ende skal en begynne i?» og ... identifisere «ok, vi skal gjøre det, men ikke det».* Det hadde altså vært til stor hjelp om kommunen kunne hjelpe til med dette sorteringsarbeidet, og være med i prioriteringsarbeidet.

Det er altså litt ulike synspunkt på kommunens bidrag til barnehagene, men felles satsinger ser det ut til at barnehagelederne opplever svært positivt. Jeg vil nå belyse hvordan barnehagelederne vektlegger fagets rolle i ledelse av ansattes læring.

4.3 Fellesskapet, og fag – ikke kos

Den siste grunnpilaren er særlig knyttet til fellesskapet, og at når det legges til rette for felles læringssituasjoner må faget stå i sentrum. Faget er det sentrale i læringen, og Norunn kommenterer: *Det er jo sånn barnehagegreie at man skal kose seg sånn. Jeg er helt imot kos [latter], jeg er for fag.* Sånn jeg forstår henne, mener hun det er viktig å benytte – og utnytte – anledningene barnehagelederne har, til å la faget være det viktige.

4.3.1 Refleksjon

Jeg har vært inne på at barnehagelederne er opptatt av å forsøke å rydde tid, ved å ha god struktur og sortere godt, til refleksjonsprosesser. I tillegg har jeg også vist hva de sier om hvor viktig det er at ansatte kjenner på trygghet og tillit til hverandre, for å våge å være åpne og ærlige i refleksjonene. Her vil jeg belyse hva de sier om hvordan refleksjonsprosessene foregår i barnehagen, og hvorfor de tenker at refleksjon er viktig for faget, og for læring.

Refleksjon blir vektlagt av alle intervjupersonene som viktig for læring. Veronika sier: *Jeg tenker jo at den viktigste læringen som foregår hos oss er gjennom refleksjon.* Videre sier hun: *Å lære å lære, jeg tenker at det handler mye om å lære seg å reflektere.* Refleksjonen blir altså i særlig grad knyttet til å lære. Hun forteller om hvordan det i barnehagen må handles i øyeblikket, og at valgene man tar bygger på kunnskap og erfaring: *Vi jobber jo i et yrke som [...] man må handle i øyeblikket, en må ta avgjørelser der og da [...] Jo høyere faglighet, jo mer faglig begrunna blir jo handlingene dine.* Refleksjon spiller derfor en viktig rolle også i hverdagslivet, og det å sikre kunnskap og faglighet i refleksjonene er derfor nødvendig. Evnen til refleksjon er noe som kan øves opp forteller Veronika, og knytter det til et eksempel med å ha studenter i barnehagen:

Når jeg får en førsteklassestudent, så er ikke de trent i å reflektere. Så det å øve opp evnen til refleksjon, både selvrefleksjon, men også det å reflektere over læringsmiljøet, [...] jeg så en enorm utvikling i evnen til refleksjon, altså det hvor dypt går vi i refleksjonen.

Hun sier altså at det er mulig å øve opp evnen til refleksjon. Veronika forteller videre om hvordan hun som barnehageleder har et ansvar i å bidra til hvordan de ansatte kan øve opp evnen til refleksjon: *Så må man jo trene de, stille de riktige spørsmålene, sånn at de kommer seg litt dypt ned i*

refleksjonen. Jeg forstår henne slik at hun vektlegger arbeidet med å hjelpe andre å utvikle evnen til refleksjon.

Refleksjon på gulvet

En mulighet for refleksjon som trekkes fram i intervjuene, er å reflektere underveis.

Barnehagelederne er opptatt av at læring skjer *på gulvet*. Øyvor forteller om at når hun er inne på avdelingene overhører hun de pedagogiske lederne være mentor for de andre, og hun hører de svare: *Å ja, var det det som skjedde nå ja!* Hun forteller om hvordan de ansatte bruker refleksjonen aktivt i det daglige: *Så de reflekterer underveis, i handling sammen med barna*. Det er altså viktig å snakke om det som skjer, når det skjer. Grete forteller at hun ønsker mer didaktiske planer for å bidra til mer refleksjon i hverdagen: *Med gode didaktiske planer, som også kan fortelle assistenten hvorfor skal vi gjøre dette, hvorfor er dette viktig*. Hun legger vekt på at dette henger sammen med større bevissthet på faget, og legger til: *At vi hele tiden har faget først, og at det er synlig for alle. [...]* *For da holder du også det faget ferskt hele tiden. Du går ikke på autopilot*. Sånn jeg forstår henne gjelder dette alle ansatte, for også pedagogene som skal skrive planene blir bevisstgjort i prosessen. Å holde faget ferskt er også Randi inne på når hun forteller om at hun legger vekt på å ha fagstoff tilgjengelig: *Den faglige oppdateringen skal ligge over alt sånn at en i ledige stunder kan gå og lese der*. Hun forteller at det kan for eksempel være den som passer på barn som sover. I det hele tatt kjenner hun på en endring når det kommer til å jobbe med fag: *Det har jo vært en kjempeendring i forhold til faget inn i barnehagen. Vi jobber så mye mer med det*. Hun legger til: *Vi benytter hver en sjans vi har for å jobbe fag. For å bli bedre, for å være i utvikling og ta til oss den nyeste kunnskapen som kommer*. Barnehagelederne ser altså mange muligheter for å jobbe med refleksjon i hverdagen.

En utfordring Grete er inne på når det gjelder refleksjon på gulvet, i hverdagen, er at det ikke alltid oppleves at det er rom for refleksjon i en travel hverdag: *Det er så høyt tempo i barnehagen*. Hun forsøker derfor å oppfordre sine ansatte til å bruke litt tid på vei hjem: *Tar seg tid til å ta en sånn refleksjonsrunde med seg selv [...] på vei hjem*. Hun sier at det å tenke gjennom hvorfor noe ikke ble så bra, og hva som kunne vært gjort annerledes er viktig, men vel så viktig er det å tenke gjennom hva man gjorde bra: *For det prøver jeg å oppmuntre de til, tenk på alt det gode du fikk til. For vi er skrudd litt sammen sånn at vi drar med alt det som du bomma litt på*. Slik jeg forstår henne ser hun en utfordring i at det er lett å bare tenke på det som gikk galt, og at det er viktig for henne å oppmuntre til refleksjon over ting som gikk fint, og hvorfor det gikk så fint.

Refleksjon i møter

En annen mulighet for refleksjon som trekkes fram i intervjuene, er muligheten møtene i barnehagen gir for refleksjon. Halvparten av intervjupersonene trekker fram hvor viktig det er at alle kommer forberedt til møtene, og Veronika forteller: *jeg er opptatt av å ha lærende møter, og da leser man ett kapittel i en bok før møtet, sånn at du på en måte starter din individuelle refleksjon før du kommer i møtet.* Jeg forstår de slik at de ser dette som svært nyttig for å diskutere fag. Videre forteller alle åtte at de bruker IGP (at en jobber først individuelt, så i gruppe og i plenum til slutt), og at dette fremmer bruk av refleksjon i møtene. Barnehagelederne legger vekt på at det i møtene settes av tid til refleksjon. Norunn har fortalt om hvor viktig dette er i ledermøtene og sier videre: *Vi gjør det på personalmøter en del, og på planleggingsdagene. Alltid legge inn noe rom for refleksjon og egevaluering.* Hun knytter det videre opp mot jobbing i grupper og felles (IGP): *Du tenker litt selv, og så deler du i en gruppe. Så deler man det med hverandre på slutten av dagen.* Alle forteller også om at det som skjer i praksis er sentralt i møtene, som for eksempel Øyvør sier det: *det er særlig det praksisnære, å få tak i tanker og reflektere over handlinger og hvorfor gjør vi som vi gjør.* To av de åtte intervjupersonene forteller at de ansatte oppfordres til å ta med praksisfortellinger, som for eksempel Grete: *Jeg oppfordrer de til å ta med seg praksisfortellinger.* Randi påpeker: *Jeg tror det å bruke de hverdagslige situasjonene, og reflektere over de, at det er en god mulighet for læring.* Hun forteller at læringen skjer i all hovedsak på gulvet, og videre når det blir satt av tid på møtene til å reflektere over praksis. Også Mariann legger vekt på betydningen av praksis: *Når vi har personalmøter eller fagdager, planleggingsdager, så bruker vi jo gjerne egen praksis.* Hun forteller videre om hvordan det å jobbe med Ståstedsanalysen fra Utdanningsdirektoratet var til god hjelp i dette arbeidet:

Da merket jeg at når vi hadde en refleksjon rundt de spørsmålene, [...] der traff vi veldig godt med møtet og klarte å få med mange forskjellige som kom med innspill og som stilte spørsmål. For Ståstedsanalysen, det er jo en refleksjon rundt egen praksis.

Her opplevdes verktøyet å være til god hjelp for å få med mange i refleksjonen. For som Mariann sier: *Her var det bra engasjement, og du fikk med deg mer enn de der kanskje syv som ofte sier noe, og legger til: og som sier noe riktig også.* Det er derfor viktig at flest mulig får sagt noe, for ingen vet på forhånd hvem som kommer til å si det som er viktig, eller som legger grunnlag for de gode diskusjonene. Grete er også opptatt av at alle får sagt noe, selv når personalet ikke er enige: *De prosessene er veldig lærerike, hvor det nesten er ingen som er enige.* Selv om det kanskje kan oppleves ubehagelig å ikke være enig, ser hun på dette som et engasjement som kan føre til læring. For å understreke viktigheten av dette sier Grete: *Men det er kjempeviktig. For det kan faktisk være*

den ene der som faktisk ikke er enig, som faktisk sitter på gullet. Refleksjon sammen i gruppe kan på den måten føre til at ingen blir *sittende på gullet*, men sørger for å dele med de andre.

Barnehagelederne forteller om utfordringer i møtene også. En av disse er at de opplever å ha for liten tid. Grete sier det slik: *Ja, altså jeg ser jo det, hvert møte, det strekker jo ikke til, ikke sant. For det blir gode diskusjoner.* Å oppleve å måtte kutte i gode diskusjoner for å komme seg gjennom agendaen i møtene oppleves sånn jeg forstår det som et hinder for læring. Noe annet som oppleves som en utfordring er når det alltid er de samme som sier noe, og resten forholder seg tause. Grete forteller om møter med gode diskusjoner, men sier også at det ikke alltid har vært sånn:

*Det merker jeg jo også, på de årene jeg har vært styrer, så har jeg hatt møter hvor omtrent det er ingen som har sagt noen ting. Jeg kommer hjem og så setter jeg meg ned, og skal liksom da slappe av litt før jeg går og legger meg, men det er akkurat som jeg hører meg selv bare kverner og snakker [latter]. Jeg er den eneste som har sagt noe. Og det, **det** var tungt å ha de møtene, hvor folk bare satt og nikket.*

Hun har jobbet for en endring her og legger til: *Så har vi jo kommet langt på de årene som jeg har vært styrer, for nå er det ganske god drive.* Hun forteller altså at det er en utfordring som det er mulig å gjøre noe med. Sølvi opplevde at det å få alle med i diskusjonen ble en utfordring når refleksjonene skulle føre til skriftlig dokumentasjon:

Vi snakker om så mye hos oss, men jeg har ikke så mange sånne fine dokumenter. Men i det øyeblikket vi skulle begynne å skrive ned noe, så skjedde det noe, for da måtte de så mye mer stå for det. Da ble det så mye mer fasit.

Sølvi forteller altså at å skulle skrive det ned det, gjorde det mye mer forpliktende, og da ble flere stille. For Sølvi ble refleksjonene viktigere enn dokumentasjonen, og hun forteller: *Jeg må stole på at det har vært mange gode refleksjoner som har satt i gang noen sånne prosesser i hodene på folk.* Refleksjoner blir på den måten viktige for å sette i gang prosesser, som kan føre til læring.

Refleksjon i veiledning

En tredje mulighet for refleksjon barnehagelederne trekker fram, ligger i veiledning. De forteller om ulike måter for veiledning som de benytter seg av ved behov. Den formen for veiledning som ble benyttet mest, og som hos halvparten av intervjupersonene var jevnlig, var kollegaveiledning, særlig i forbindelse med ledermøtene. Kristin er en av dem som har satt av fast tid på ledermøtene: *Vi har det alltid på ledermøte, da har vi kollegaveiledning når vi jobber med de faglige tingene. [...] Minst en halv time skal det alltid være.* Hun forteller også hvordan veiledningen skal videre ut til de andre ansatte: *Og så er det jo pedagogenes rolle å ta med veiledningen på avdelingen.* Øyvor er opptatt av at det skjer mye læring i kollegaveiledning: *Kollegaveiledning, veldig flott læringsform syns jeg.* En

grunn til dette sier hun er: *Gruppeveiledning tenker jeg, at da kommer det flere til nytte.* Det er altså lærerikt for alle som deltar. Øyvor forteller også at gjennom gruppeveiledning trer den enkeltes verdier og holdninger fram, og hun kommenterer: *Det ligger skjult av og til, ikke sant, hvilke holdninger og verdier vi har. Og det kommer jo gjerne til uttrykk med barna.* Veronika er opptatt av at refleksjon omkring egne holdninger og verdier også er viktige for fellesskapets holdninger og verdier: *For å skape mer felles grunnsyn da. Felles holdninger, felles verdier, felles kunnskap.* Jeg opplever at de sier at egne holdninger og verdier må komme til syne for å kunne skape et grunnsyn som skal gjelde for fellesskapet. Individuell veiledning benyttes også ved behov, og Kristin forteller: *Har vi hatt utfordringer, så har jeg hatt veiledning sammen med pedagogen, ja, både til pedagog og til fagarbeider og assistent, som vi bare har individuelt.* Ved særlige utfordringer kan det altså være et nyttig verktøy med individuell veiledning. Mariann forteller også om behovet for individuell veiledning, særlig når ansatte gjør noe som ikke er så bra: *Hvis du da tar den voksne til side og så bare tar en refleksjon rundt «hva skjedde egentlig nå».* Mariann legger til at det å ta ting med en gang betyr veldig mye, og opplever at det gjør det til en fin opplevelse også for den som blir tatt til side.

Lederne forteller om utfordringer også her. En utfordring er tid til dette. Øyvor forteller som nevnt om at kollegaveiledning er en flott læringsform. Men det er først og fremst på pedagogmøte dette gjennomføres, pedagogene tar ikke dette videre til avdelingsmøtene: *Det rekker de ikke. For vi har kuttet ned på avdelingsmøter.* De har bestemt at de ønsket å kutte ned på avdelingsmøter, for å være mer sammen med barna. Sølvi forteller at til tross for nyttig veilederutdanning, brukes ikke veiledning i barnehagen: *Der har vi et stort potensial.* Hun ser det som en utfordring at det har vært mye utskifting i personalet: *Der har vært mye utskiftninger og [...] folk har mer enn nok med å finne sin plass.* Slik jeg forstår det, opplever hun at veiledning er noe som krever stabilitet og kontinuitet i personalet. Sølvi er opptatt av at det er viktig, men også en utfordring, at veiledning skal ende ut i handling: *For ofte synes jeg vi kan bruke altfor mye tid på mye ord på, mye tid på å snakke om et problem, og så skjer det ingenting.* Hun forteller at gruppeveiledning kan være til hjelp her: *Ved å gjøre det i gruppe så tenker jeg også at det er et tankesett som en kan ta med seg ut i hverdagssituasjoner.* Hun legger til: *Så absolutt, det å veilede i grupper, det hadde vært kjempegøy å gjort mye mer.* Veiledning oppleves, slik jeg forstår henne, som noe hun har lyst til å bruke tid til, men at personalet ikke helt er klar for dette, da de har nok med å finne sin plass i barnehagen.

4.3.2 Lærende fellesskap

Barnehagelederne trekker fram lærende fellesskap som en viktig mulighet for å sørge for at faget får plass i barnehagen, og at det gir muligheter for at læring kan skje for de ansatte. Veronika forteller om dette:

Det er litt det jeg tenker med lærende organisasjon, at du har det systemperspektivet på det, at det er et tannhjul som skal rulle helt fra regjeringa og ned til hvert enkelt barn, og hvordan vi skal få de tannhjulene på en måte til å rulle best mulig. Og da tenker jeg at det er viktig med felles læring, og at det er jeg som er ansvarlig for å lede den, i form av å legge til rette for å skape arenaer der vi kan ha felles læring.

Under dette aspektet vil jeg komme tilbake til flere av de tingene Veronika her er inne på; kvalitet og utvikling av barnehagen, at faget skal vise igjen på gulvet hos barna, å lære sammen, og leders ansvar for å lede felles læring.

Øyvor forteller om hvordan et lærende fellesskap bidrar til kvalitet: *Så tenker jeg at vi bruker lærende fellesskap som en metode for å heve kvaliteten i barnehagen.* Hun forteller videre om hvordan kvalitet henger sammen med lærende fellesskap, og det å være en lærende organisasjon:

Kvalitet i barnehagen, det er det jo personalet som står for. I den meningen vi mener det er kvalitet, ikke sant? Så lærende organisasjon, det er kollektiv læring, kollektive læringsprosesser, lærende fellesskap, profesjonelle læringsfellesskap. Det er jo liksom den veien en går for å utvikle barnehagen.

Å knytte lærende organisasjon til utvikling av barnehagen er også Randi opptatt av: *Vi skal ta til oss ny kunnskap, ny forskning. [...] Ting må hele veien evalueres og reflekteres rundt.* Hun utdyper at utvikling avhenger av evne til å endre oss: *Ingenting skal være statisk, det kan ikke være forutbestemt hvordan vi skal gjøre tingene.* Også Norunn er opptatt av at kunnskap, og faget i barnehagen, er knyttet til det å være en lærende organisasjon: *Så det å kunne dra ting ned, og det skal vise, det skal vise på gulvet at vi jobber med fag. Det tenker jeg er en lærende organisasjon.* Å være en lærende organisasjon, og å jobbe med fag, skal altså vise igjen på gulvet. Barnehagelederne er opptatt av dette, og Grete sier: *Du må være helst enda bedre på faglig ledelse. For det er det som skal ut til ungene, det er det som skal skape kvaliteten.* Kvaliteten i barnehagen knyttes altså til faglig kompetanse hos de ansatte. At det å være en lærende organisasjon er knyttet til kvalitet og utvikling er noe Veronika også forteller om:

En lærende organisasjon, det er jo dette med at vi er i stadig utvikling, og at vi ser vår egen praksis opp imot ny forskning, ny kunnskap, og at jeg som leder har et ansvar for å sikre at alle mine ansatte er i stadig utvikling. [...] En forskningsbasert praksis, men det også at vi lærer sammen, det syns jeg er veldig viktig.

Intervjupersonene forteller at et lærende fellesskap handler om å lære sammen, og knytter det sammen med det å være en lærende organisasjon. Øyvor sier det sånn: *Lærende organisasjon, det er*

jo at vi kollektivt skal lære sammen. Barnehagelederne er slik jeg forstår dem tydelige på at et lærende fellesskap er en viktig del av det å være en lærende organisasjon.

En mulighet for læring i fellesskap, er i lærende møter. Et lærende møte beskriver Veronika slik: *Du skal ha et forarbeid, og så skal vi ha en gjennomføring der vi har refleksjon i fokus, og så skal det være et etterarbeid.* Øyvor forteller hvorfor hun er opptatt av at det skjer et forarbeid: *I og med at vi har så trøkk på lærende fellesskap, så vil jo jeg at dette skal skje i fellesskap, så nå har vi lærende møter på agendaen, i forhold til at vi må prøve å forberede oss noe, lese oss opp på noe.*

Forberedelser er også Grete opptatt av, og som vist i kapittel 4.2.2 jobber hun for at møteagenda kommer tidlig ut: *Uansett hva type møte vi har, så lager jeg **alltid** agenda som de [ansatte] får ut **minimum** en uke i forkant.* Hun legger til: *Og der står det spesifikt hva de skal tenke gjennom, altså hva de skal reflektere over for seg selv, som de skal bringe inn.* I lærende møter er det altså viktig å gi agenda for møtet i god tid på forhånd, slik at alle kan møte forberedt. Et lærende møte gjennomføres med refleksjon i fokus, og hvordan et lærende møte gir rom for refleksjon, sier Veronika noe om:

Jeg bruker mye IGP-metoden i forhold til refleksjon, for jeg tenker i lærende møter så handler det faktisk om å reflektere over egen praksis opp mot fagkunnskap, forskning. Og at hvis vi skal klare å gå dypt i refleksjonen så må vi ha lest oss opp på det samme.

Å ha lest seg opp på det samme knyttes også til dette med å skape et felles språk. Under aspektet om tilbakemeldingskultur (se kapittel 4.1.2) var jeg inne på at Veronika forteller om viktigheten av dette. Barnehagelederne trekker fram hvordan bruk av lærende møter kan bidra til dette, fordi alle har lest seg opp på det samme i forberedelsene. Kristin sier det slik: *Å begynne med teori felles, [...] både sette fokus og lære noe i fellesskap, men også det å ha felles språk å snakke ut ifra.* Hun legger til hvordan de alltid gjør dette på personalmøter og planleggingsmøter, men også hvordan IGP bidrar til dette: *Da lærer vi mye av hverandre føler jeg.* Lærende møter, hvor forberedelser er viktige, og bruk av metoder som IGP, kan altså bidra til å skape et slikt felles språk for de ansatte i barnehagen.

Jeg forstår det sånn at de her vektlegger hvordan lærende møter er en arena som legger opp til at læring skal skje i fellesskap. Slik jeg ser det viser noen av de allerede nevnte sitatene at barnehagelederne mener det er deres ansvar å sørge for at det er et lærende fellesskap i barnehagen. Veronika forteller at det også er leders ansvar at de pedagogiske lederne får opplæring i hvordan lærende møter skal gjennomføres:

Nå skal vi jobbe mye i vårt lederteam om dette med lærende møter. Jeg har vært veldig opptatt av å ha lærende møter både på planleggingsdager, personalmøter, ledermøter. Men avdelingsmøter er det jo ikke jeg som leder, så jeg tenker de prinsippene i lærende møter, det må mine pedagoger også lære seg. For da kan de lede andre sin læring bedre.

Jeg forstår det altså slik at intervjupersonene mener at gode lærende møter i seg selv er en hjelp til å lede ansattes læring på en god måte. Her er forberedelsene svært viktige, i tillegg til refleksjonen i møtene. Etterarbeidet forteller de at er viktig, men sier ikke så mye om hva det består i. Det de forteller gjentatte ganger, er hvor opptatt de er av at det skal vise på gulvet at det jobbes med fag. Jeg forstår de slik at de mener at derfor må innholdet i møtene få konsekvenser i det daglige arbeidet med barna.

En utfordring i dette med lærende fellesskap kan være hensynet til det individuelle. Kristin forteller at samtidig som fellesskapet er viktig, må vi ikke glemme det individuelle: *Lærende organisasjon, da tenker jeg at vi skal utvikle oss som organisasjon sammen, det kollektive. Men også er jeg opptatt av det individuelle, at hver enkelt setter seg utviklingsmål.* Slik jeg oppfatter henne er hun opptatt av å ha to tanker i hodet samtidig, og ikke konsentrere seg kun om det som handler om fellesskapet. Mens Kristin er opptatt av balanse her, opplever jeg at Sølvi legger enda litt større vekt på det individuelle: *Jeg tror alltid jeg har hatt en sånn tanke om at det å reflektere, og det å stille seg selv noen gode spørsmål, og ta litt ansvar for egen læring, er kanskje veien å gå.* Hun legger til: *En må skjønne at det er en selv som er nøkkelen til endring. Det er ikke andre. Og det er jo krevende.* Men selv om Sølvi vektlegger det individuelle, og forteller at det kanskje er veien å gå, er også hun opptatt av å ha et lærende fellesskap: *Vi skal sammen endre praksis, [...] lære og nyttiggjøre oss det som en sånn praksishelhet for barnehagen.* Alle er med andre ord opptatt av å ha et lærende fellesskap i barnehagen.

4.3.3 Vi må ha alle med

Det siste aspektet jeg vil trekke fram er at alle må være med. Dette knytter Øyvor sammen med lærende fellesskap: *Men lærende fellesskap, jeg tenker at det er det kollektive, kollektiv utvikling og så tenker jeg at da må vi ha alle med.* Faget er sentralt her, for slik jeg forstår barnehagelederne, knytter de kvalitet til hvordan faget viser igjen på gulvet. Derfor handler dette særlig om at det ikke nytter å bare jobbe med en gruppe ansatte i barnehagen, men alle må være med. Det å få alle med er en del av det å være en lærende organisasjon forteller Mariann:

For å være en lærende organisasjon så må du for det første være åpen for at du skal videre, du skal lære nye ting, [...] du skal gjøre ting på en ny måte, og så må du ha med alle. Det er jo helt sentralt, at du jobber for at alle har en forståelse av dette og klarer å få et eierforhold til dette.

Hva det innebærer å lære nye ting er interessant, for i barnehagen har de ansatte svært ulik bakgrunn. Den enkeltes kapasitet har betydning også for organisasjonen sin kapasitet sier Veronika:

Så jeg tror det foregår læring på [...] individnivået da, og [...] det handler jo også om kunnskap og erfaringer og menneskelige ressurser. [...] Så en håper jo [...] at man kan øke organisasjonen sin kapasitet ved på en måte å øke individene sin kapasitet.

Å øke individene sin kapasitet vil altså øke organisasjonen sin kapasitet. Barnehagelederne trekker fram noen muligheter for å bygge kapasitet. En av disse forteller Randi om: *Så jeg tenker jo at mye læring skjer gjennom deling og erfaring og det å snakke høyt om tingene.* Hun legger til: *Så mye fokus på å dele, ja. At jeg ikke skal sitte inne med min kunnskap, men vi skal dele det med hverandre.* Jeg forstår henne slik at ved å dele kunnskap med hverandre, vil de på denne måten være med å bygge individets kapasitet, og dermed også organisasjonens kapasitet. En annen mulighet for hvordan kapasiteten kan økes forteller Kristin at hun er opptatt av:

Alle setter sine individuelle mål, med små ting, vi tar de små stegene, og lager en progresjonsplan selv, det lager de på avdelingen, og så tar vi det med igjen på ledermøtet, for å evaluere underveis og se «Sørger dette for den læringen vi ønsker?», og ikke minst se det sammen, pedagogene sammen, og gi hverandre tips og veiledning i forhold til det.

Hun forteller altså om hvordan det å ha gode mål, som er små og målbare, gjør at de kan gå sammen. Å vite hvor du skal handler også om forventninger, som Norunn forteller at hun er tydelig på. Hun knytter dette sammen med å få alle med: *Så en måte å få alle med på, det er at alle forstår hva de skal.* Slik jeg forstår henne ser hun på det å være tydelig som en forutsetning for å få alle med.

En utfordring noen av intervjupersonene er framhever er at det er ulike yrkesgrupper i barnehagen. Det kan gjøre det vanskelig å finne en god vei å gå for å få alle med. Randi forteller om dette: *Det som er utfordringen er jo at det er en sånn veldig spredt gruppe. Med de som ikke har noen kompetanse omtrent som de kommer inn med, og de som har lang utdanning.* Sølvi snakker også om dette: *at vi er forskjellige faggrupper, det er mest utfordrende.* At det blir en gruppe som har så ulik bakgrunn oppleves altså utfordrende. Det er her Kristin er opptatt av små mål, og små skritt, men også det å gå sammen: *Gode mål, men ikke for store, og de må være målbare [...] så vi kan gå de små skrittene sammen.* Hun utdyper dette:

Jeg ser det for meg som en trapp på en måte. Noen har lyst til å være på toppen av trappen med en gang, men vi må få alle med på første skritt før vi tar neste skritt. Vi kan ikke ha noen på toppen og noen nederst.

Slik jeg forstår det sier hun at organisasjonens kapasitet handler nettopp om å få alle med, og at ved å gå sammen bidrar alle til at hvert individs kapasitet bygges. Dette gjelder ikke minst fordi det er ulike yrkesgrupper i barnehagen.

4.4 Sammendrag

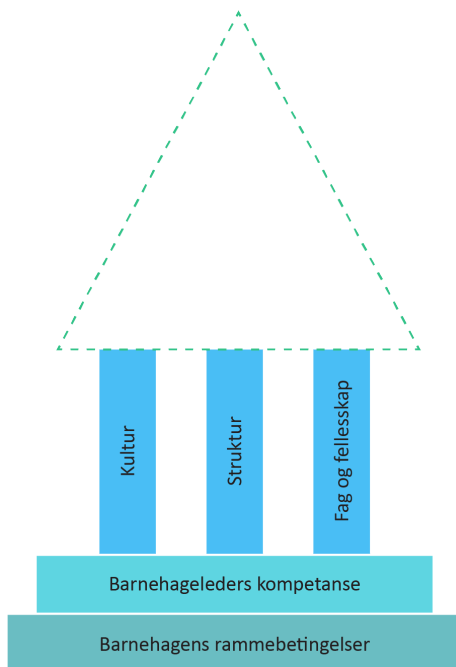
I dette kapitlet har jeg sett på tre kategorier som viser hva jeg ser intervjupersonene trekker fram om ledelse av læring. Disse tre kategoriene er først trygghet og tillit, så handler det om prioriteringer, og den siste er om fellesskapet og faget. Hver kategori er vist gjennom tre aspekt, og alle er presentert med rikelig av sitater fra empirien.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene som er presentert i kapittel 4, og se på dem i lys av teori og forskning beskrevet i kapittel 2. Hensikten nå er trekke linjer på tvers av kategoriene og aspektene som ble belyst der, og slik søke å gi svar på problemstillingen min:

Hva sier barnehageledere om hvordan de arbeider med å lede arbeidet med ansattes læring i barnehagen?

Resultatene viser at *barnehagens rammebetingelser* og *barnehageleders kompetanse* ligger til grunn for arbeidet med ledelse av læring. Videre viser resultatene, at når barnehageleder så skal bygge et stødig grunnlag for god ledelse av læring er det tre grunnpilarer som står fram som viktige, nemlig arbeid med *kultur*, med *struktur* og med *fag og fellesskap*. Dette er vist gjennom modellen under, som er utviklet på bakgrunn av empiri og teori. I figur 1 er den øverste delen, taket på bygningen, ikke fylt ut enda. Bakgrunnen for det er at denne figuren viser forutsetninger for ledelse av læring, mens taket står for selve *ledelsen av læring*. Jeg skal i diskusjonen fylle denne delen med mer detaljert innhold, som jeg vil vise i figur 2 og 3.



Figur 1. Hva ledelse av læring bygger på (egen illustrasjon)

For å svare på problemstillingen er diskusjonen delt i to. De to delene sier noe om på hvordan ledelse av læring skjer på arenaer for læring som er trukket fram av intervjupersonene som særlig viktige. Først vil det dreie seg om hvordan ledelse av læring skjer gjennom arbeid i hverdagen – på gulvet. Det ser i analysen min ut til å være stor enighet blant barnehagelederne om at det skjer mye læring i

hverdagen, på gulvet, og at ledelse av læring derfor er viktig her. Det er her de ansatte tilbringer store deler av dagen, og det er derfor nødvendig at hverdagen utnyttes som arena for læring. Resultatene fra analysen viser at barnehagelederne vektlegger betydningen av at faget skal vise igjen på gulvet. Videre vil jeg gå nærmere inn på ledelse av læring som skjer via refleksjon. Analysen min viser stor enighet blant barnehagelederne om refleksjonens betydning for læring, og barnehagelederne vektlegger derfor ledelse av læring på dette området.

5.1 Ledelse av læring som skjer gjennom arbeid på gulvet

Jeg starter med å se på ledelse av læring som skjer gjennom arbeid på gulvet. Her vil jeg belyse viktigheten av å bygge kollektiv kapasitet, før jeg går videre til hvorfor det er verdifullt å bygge et felles faglig grunnlag for de ansatte. Videre vil jeg undersøke rollemodellens betydning og hvordan det å oppmuntre til individuell refleksjon kan være verdifullt.

5.1.1 Bygge kollektiv kapasitet

Som jeg var inne på i kapittel 2.4.1, har nyere forskning vist at begrepet lærende organisasjon kan virke å være litt uklart for barnehageledere (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 269; Gotvassli, 2019b, s. 67; Wadel & Knaben, 2021, s. 402). Imidlertid peker mine funn i en annen retning.

Barnehagelederne jeg snakket med var alle godt kjent med begrepet, og var tydelige på at det handlet om å være i utvikling, se egen praksis opp mot ny forskning og kunnskap, og det å lære sammen. Dette er forenelig med Senge sin definisjon av lærende organisasjoner, som jeg viste til i kapittel 2.1. På bakgrunn av dette tenker jeg at det kan være grunn til å tenke seg at en endring er på vei, og at det er i ferd med å vokse fram en ny ledelse som i større grad er kunnskapsbasert.

Å lære sammen, og at alle skal med, blir trukket fram som elementært. Øyvor sier det slik: *Men lærende fellesskap, jeg tenker at det er det kollektive, kollektiv utvikling og så tenker jeg at da må vi ha alle med* (se kapittel 4.3.3). En slik kollektiv kapasitet handler om at det er elementært at hele personalgruppen utvikler og forbedrer seg sammen, og kollektiv kapasitet og felles forståelse vil føre til større engasjement og kunnskap enn hva en enkeltperson alene kan oppnå. Hargreaves og Fullan (2014) viser til at dette kan gjøres ved å utvikle profesjonell kapital (s. 17). En viktig del av den profesjonelle kapital er sosial kapital. Den sosiale kapitalen peker på at gruppen er sterkere enn individet. Det innebærer at for at det skal være en utvikling, må det skje ved at gruppen kontinuerlig og kollektivt gjør en innsats for at dette skal skje (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26).

Intervjupersonene trakk fram betydningen av et felles språk. Dette er noe som vil være verdifullt i byggingen av kollektiv kapasitet, fordi det fører til større felles forståelse. Senge (2004) er opptatt av

at et felles språk er et nyttig verktøy i gruppelæring (s. 271). Særlig er dette betydningsfullt fordi det gjør det lettere å forstå hverandre. Hvordan felles språk ga et felles grunnlag å bygge på, trakk også noen av intervjupersonene fram. For eksempel påpeker Kristin: *Å begynne med teori felles, [...] både sette fokus og lære noe i fellesskap, men også det å ha felles språk å snakke ut ifra* (se kapittel 4.3.2). Dette felles grunnlaget er nyttig på mange måter, blant annet i refleksjoner og i tilbakemeldinger til andre ansatte. Det felles språket barnehagelederne trekker fram i intervjuene er knyttet til fagspråket. Her kan det trekkes paralleller til Larsen og Slåtten (2017), som finner at der assistentenes faglige kunnskap økes, øker også fagspråket (s. 9). Sagt på en annen måte økes den kollektive kapasiteten når fagspråket i større grad kan benyttes de ansatte imellom. Larsen og Slåtten (2017) legger også vekt på at for å opprettholde høy bruk av fagspråk er det nødvendig med en bevisst lederrolle (s. 15). Det ser altså ut til at for å bygge kollektiv kapasitet, er det nødvendig at leder er bevisst sin rolle for å fremme felles språk, da dette igjen vil fremme felles forståelse. Jeg vil nå belyse hvordan det å bygge et felles faglig grunnlag vil bidra til læring, og derfor er viktig for ledelse av læring.

5.1.2 Bygge felles faglig grunnlag

Felles språk blir av intervjupersonene knyttet til faget, og de legger stor vekt på at faget skal være synlig i arbeidet som skjer på gulvet. Dette innebærer at alle som arbeider i barnehagen har behov for et solid faglig grunnlag. Noen av barnehagelederne forteller at de syns det er en stor utfordring at de ansatte består av ulike yrkesgrupper, noe som innebærer at det kan være store variasjoner i faglig utgangspunkt for de ansatte i barnehagen. Sølvi sier: *at vi er forskjellige faggrupper, det er mest utfordrende* (se kapittel 4.3.3). Dette kan ses i sammenheng med Bernsteins begreper om horisontal og vertikal diskurs, som jeg var inne på i kapittel 2.3.2. Intervjupersonene fremholder at det er vanskelig når medlemmene av personalgruppen hører til ulike diskurser, og det kan være krevende å vite hvordan det er mulig å bygge et solid felles faglig grunnlag ut fra det. Ved å se til Larsen og Slåtten (2017) sin forskning, kommer det fram at det er nødvendig å la den vertikale diskursen dominere, og at leder må være bevisst dette for at det skal kunne skje.

Noe annet som har betydning for å bygge felles faglig grunnlag, er å sørge for at faget er tilgjengelig for alle. Randi forteller: *Den faglige oppdateringen skal ligge over alt sånn at en i ledige stunder kan gå og lese der* (se kapittel 4.3.1). Faglitteratur og didaktiske planer – som hjelper *alle* ansatte å se hva som skal gjøres og hvorfor det skal gjøres – er eksempler intervjupersonene trekker fram på materiale som de ønsker å ha tilgjengelig der hvor de ansatte oppholder seg. Et eksempel er i barnehager som har sovevakt hos barn som sover, at det her er utvalgt fagstoff tilgjengelig som den

ansatte kan lese mens den passer på de sovende barna. Ved å bruke slike anledninger, eller *gylne stunder*, kan barnehageleder sørge for å bygge felles faglig grunnlag. Derfor blir jakten på disse gylne stundene verdifulle for barnehageleder å være oppmerksom på.

I tillegg til at fagstoffet må være tilgjengelig, må det også være mulig å forstå. Å holde seg nær den nærmeste utviklingssonen åpner for muligheter for læring. Dette skjer ved at det nye ikke er fullstendig nytt, men henger sammen med det som er lært før. Barnehageleders arbeid med å strukturere, sortere og systematisere alle krav og forventninger, samtidig med å velge retning for arbeidet og hva som skal satses på, virker for meg å være vesentlig for å lede ansattes læring på en god måte. På denne måten sørger også lederen for at hele arbeidet i barnehagen henger sammen.

5.1.3 Vektlegge rollemodellens betydning

For at faget skal vise igjen på gulvet, er det nødvendig at de ansatte våger å ta plass, og vise at de kan faget sitt (se også kapittel 5.2.1). Gjør de det, kan de også være verdifulle rollemodeller for de andre ansatte, og her er det gode muligheter for læring. I barnehagen finnes det erfarne og uerfarne medarbeidere, og det vil foregå mesterlære enten det er noe som tenkes over eller ikke. I mesterlære vil den erfarne pedagogiske lederen støtte en mindre erfaren medarbeider i arbeidet, og vise hvordan arbeidet skal utføres (Lauvås & Handal, 2014, s. 124). Pedagogisk leder behøver da å være sitt ansvar bevisst, både når det gjelder å vise hvordan arbeidet skal utføres, men også å bidra til sosialisering i yrkeskulturen som er gjeldende i barnehagen. Også i rammeplanen er betydningen av det å være rollemodell framhevet: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). For å være en gode rollemodeller, trenger barnehagen reflekterte og oppdaterte ansatte.

Å være en rollemodell kan bli ytterligere betydningsfullt når medarbeiderne snakker sammen om det som skjer underveis. Da vil det ikke bare være *hva* som gjøres som blir gjenstand for oppmerksomhet, men også *hvorfor* det gjøres. I funnene presenterte jeg hvordan Øyvor mener de pedagogiske lederne er gode på å være mentorer, og at hun har hørt de andre ansatte si: *Å ja, var det det som skjedde nå ja!* (se kapittel 4.3.1). På den måten gjør den pedagogiske lederen bruk av kommentatorkompetanse når hun underveis bidrar til å analysere og evaluere det som skjer (Molander & Terum, 2008, s. 23). Molander og Terum (2008) beskriver også aktørkompetanse, og dette innebærer «den kompetanse som må til for å kunne utføre handlinger» (s. 23). De hevder at aktørkompetanse ikke er nødvendig for kommentatorkompetanse, fordi dette vil identifisere

kunnskap med erfaring. Likevel vil det være nødvendig med kjennskap til aktiviteten som studeres. Eik (2014) fant at det var forskjell på barnehagelærere og assistenters utøvelse av arbeidet, men at denne forskjellen kom bedre til syne i de ikke-planlagte aktivitetene enn gjennom de planlagte pedagogiske aktivitetene (s. 66). Det at denne forskjellen ikke var like stor i de planlagte pedagogiske aktivitetene knytter Eik til hvordan barnehagelærerens betydning som rollemodell her kom til syne (Eik, 2014, s. 69), noe som da innebærer viktigheten av å være rollemodell også i hverdagssituasjoner. Dette rollemodellbegrepet knytter Eik sammen med mesterlære, og påpeker en utfordring ved denne måten å lære på, nemlig at det som læres ikke må *tas for gitt*, men være gjenstand for nødvendig refleksjon, diskusjon og vurdering (Eik, 2014, s. 69). Dette innebærer at den refleksjonen som følger læringsprosessene i praksisfellesskapet vil ha stor betydning for læringen. Eik (2014) peker på at det er den horisontale diskursen som dominerer i barnehagen, noe som innebærer at det er hverdagsspråket og ikke fagspråket som brukes (s. 69). Dette er noe som vil ha betydning for kommentatorkompetanse, fordi det å bruke et hverdagsspråk kan lede til «ensidige og enkle forklaringer og løsninger» (Eik, 2014, s. 68). Det er derfor nødvendig med barnehageledere og barnehagelærere som er med på å opprettholde den vertikale diskursen i barnehagen. For å få til god bruk av kommentatorkompetanse er det nødvendig at barnehagelærerne sørger for å være rollemodeller også i ikke-planlagte aktiviteter, og det er barnehageleder sitt ansvar å bygge kultur og struktur for at dette skal være mulig. Dette kan også ses i sammenheng med Wadel og Knaben (2021) som finner at det ikke legges nok til rette for refleksjon i løpet av hverdagen (s. 406). Bruk av kommentatorkompetanse vil kunne bidra til å gjøre refleksjon mer vanlig også i hverdagssituasjonene. Selv når det er lite tid, vil det å ha snakket noe om situasjonen gjennom bruk av kommentatorkompetanse, gjøre det lettere å ta det med som en praksisfortelling til felles refleksjon i et senere møte.

Det er av stor betydning for læring i arbeidet at en barnehageleder støtter og stimulerer de ansatte (Skule & Reichborn, 2000, s. 28). Derfor er det grunnleggende at leder legger merke til dette, slik som jeg viste til at Øyvor gjorde i eksemplet i forrige avsnitt, og oppmuntret til fortsatt å benytte seg av denne type læringsmetoder i læringsfellesskapet. Det er også nødvendig å være klar over at samtidig som denne læringen skjer, vil det skje deuterolæring. Deuterolæring handler om å lære å lære, og som i enkelt- og dobbeltkretslæring spør vi både hvordan vi gjør ting, og hvorfor vi gjør det vi gjør. Ved dobbeltkretslæring vil derfor ikke bare atferden måtte endres, men også føre til endringer i holdninger og verdier som ligger til grunn for selve atferden. Dette peker på hvordan «høy evne til dobbeltkretslæring forutsetter at organisasjonsmedlemmene er i stand til å endre sine grunnleggende mentale modeller» (Busch et al., 2003, s. 223). Dette innebærer at det også læres av konteksten læringen skjer i (Bateson, 2005, s. 359). Konteksten vil ha betydning for senere læring, og

det er et poeng å bruke tid til å se på og reflektere over kontekstene (Argyris & Schön, 1978, s. 27). Når Jensen og Ulleberg (2011) forteller at det handler om å «lære vaner for å forstå sammenhenger, mønstre for handlinger, og å lære om seg selv i verden» (s. 166), eksemplifiserer de dette med at samtidig som en elev i en mattetime lærer en metode, lærer de også noe om hvordan de oppfatter rammene for læringen, som for eksempel kan være: *jeg forstår ikke matematikk* (s. 166). Det betyr at det skjer læring på ulike plan samtidig. Fordi det dannes en generalisert kontekst, noe som handler om at det utvikles et mønster, er tanken at læring i en situasjon kan overføres til en annen. (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 166). På deuterio-nivået, som er et metanivå, vil det være mulig å «lære å lære, man kan lære om seg selv, om verden og om seg selv i verden» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 167). I profesjonsutøvelsen vil dette metanivået ha stor betydning for hva som læres, fordi det ikke-uttrykte også læres bort i situasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 169). Som rollemodell er det derfor nødvendig at den som lærer bort er bevisst hvordan egen væremåte i seg selv også vil bidra til læring (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 169). Siden det i hverdagen er pedagogisk leder som jobber nærmest de andre ansatte, er det nødvendig at barnehageledere jobber via de pedagogiske lederne, noe også flere av intervjupersonene legger vekt på at de gjør.

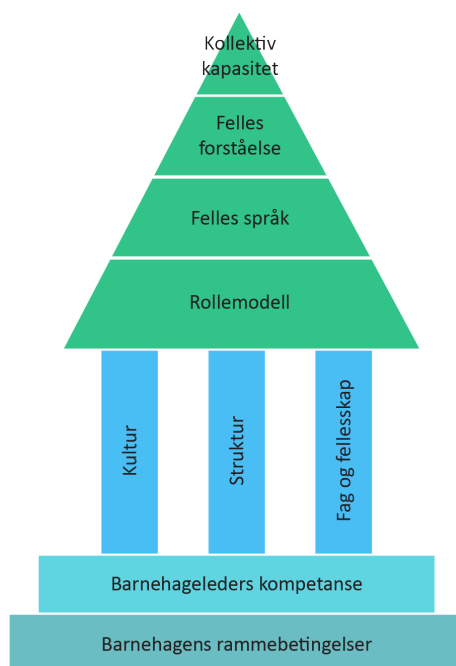
På den ene siden er altså bevissthet rundt at faget skal vise igjen på gulvet essensielt, og kan ses i sammenheng med hva rammeplanen sier om sammenhengen mellom en lærende organisasjon og tilbudet som gis til det enkelte barn (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37). Som vist i analysen var det også dette noe Veronika la vekt på: *at det er et tannhjul som skal rulle helt fra regjeringa og ned til hvert enkelt barn, og hvordan vi skal få de tannhjulene på en måte til å rulle best mulig* (se 4.3.2). Eller som Norunn sa: *det skal vise på gulvet at vi jobber med fag* (se 4.3.2). Det fremstår for meg at en forutsetning for kvalitet i barnehagen er at faget viser igjen på gulvet, og er synlig for alle. På den andre siden er det en utfordring knyttet til å få dette til, og det handler om mangel på tid. Noen intervjupersoner var opptatt av at det var særlig travelt for de som jobber på avdelingene, og at dette har konsekvenser for faglig utvikling. En kommenterer det høye tempoet og sier det får konsekvenser for tid til refleksjon underveis. Jeg vil komme tilbake til hvordan tid er en begrenset ressurs når jeg skal belyse forutsetninger for at gode refleksjonsprosesser skal kunne foregå (se kapittel 5.2.1), men først vil jeg se på betydningen av individuell refleksjon.

5.1.4 Oppmuntre til individuell refleksjon i hverdagen

Jeg skal i neste delkapittel belyse betydningen felles refleksjonsprosesser har for læring, men refleksjon skjer også individuelt. Intervjupersonene er opptatt av refleksjon i det daglige, og de trekker fram et par måter å gjøre dette på. For det første forteller Øyvør om hvordan refleksjon er

noe som skal gjøres hele dagen, gjennom arbeidet med barna i hverdagen, og at refleksjon derfor gjøres underveis (se kapittel 4.3.1). Slik refleksjon skjer som regel individuelt, eller ved hjelp av for eksempel kommentatorkompetanse som jeg har vært inne på tidligere. Det vil nok være ulikt hvor øvet den enkelte ansatte er i å reflektere, men som Veronika påpeker, er dette en evne som er mulig å øve opp (se kapittel 4.3.1). For det andre snakker Grete om hvordan hun oppmuntrer de ansatte til å reflektere over dagen på vei hjem fra jobb (se kapittel 4.3.1). Hun ønsker at de skal reflektere særlig over det som gikk fint, men også over det som kanskje ikke gikk så fint, og hvorfor det i begge tilfeller ble slik. Det blir trukket fram av flere av intervjupersonene at det er en utfordring at det er travelt. Grete sier: *Det er så høyt tempo i barnehagen*. Dette er en grunn til at hun gjerne oppfordrer sine ansatte til å bruke tiden på vei hjem fra jobb til refleksjon. Det er vanskelig for en leder å ha kontroll over at slik refleksjonen faktisk finner sted, selv om det skulle eksistere en generell forventning om å reflektere i løpet av, eller i etterkant av, arbeidsdagen. Slik jeg ser det, er det likevel fint å oppmuntre til slik refleksjon selv om det er vanskelig å ha kontroll med, da det sier noe om hvilken kultur leder ønsker å bygge. Felles refleksjonsprosesser er det derimot noe enklere å ha kontroll med at skjer, og jeg vil nå gå videre til å belyse dette nærmere.

I dette kapittelet (5.1) har jeg sett på ledelse av læring gjennom arbeid på gulvet. Jeg har vist hvordan et *felles språk* fører til en *felles forståelse*, og at felles forståelse er en forutsetning for å bygge *kollektiv kapasitet*. Til grunn for dette ligger betydningen av barnehageleder, men også av de andre pedagogene, som *rollemodell*. De har i oppgave å gå foran for å vise vei. I figur 2 har jeg vist dette gjennom å fylle ut taket på bygningen. Denne figuren viser *ledelse av læring på gulvet*.



Figur 2. Ledelse av læring på gulvet (egen illustrasjon)

5.2 Ledelse av læring som skjer via felles refleksjon

Den ledelse av læring som skjer via refleksjonsprosesser vil jeg her belyse gjennom først å redegjøre for viktigheten av å bygge et solid grunnlag for gode refleksjonsprosesser. Videre vil jeg vise at innholdet i refleksjonsprosessene har betydning for utbyttet prosessene gir, og til slutt belyse viktigheten av at leder tilrettelegger og initierer de felles refleksjonsprosessene.

5.2.1 Bygge grunnlag for gode refleksjonsprosesser

Et resultat som kom fram av analysen var at det var særlig to områder som utgjør forutsetninger for at gode refleksjonsprosesser skal kunne foregå. For det første er det en forutsetning å sørge for en kultur i barnehagen hvor trygget og tillit råder. For det andre er det en forutsetning å bygge en struktur hvor tiden blir utnyttet, at leder er god på å sortere, og er tydelig på satsinger. Jeg vil derfor si at arbeidet med å bygge gode forutsetninger for refleksjonsprosesser er en del av barnehageleders ansvar i arbeidet med ledelse av ansattes læring. Det er også av vesentlig betydning at barnehageleder er en god rollemodell i arbeidet med å bygge en god kultur og struktur.

Ved å opptre som kulturelle arkitekter i sin barnehage, kan barnehagelederne ha søkelys på å «skape en kultur for læring og endring, der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling» (Mørreaunet et al., 2019, s. 9). Å bygge en kultur for læring og endring krever at de ansatte kjenner at de er trygge på, og har tillit til, hverandre. Dette er et godt grunnlag for arbeidet med refleksjon i barnehagen. Veronika peker på at det handler om å våge: *Det handler mye om tillit, trygghet, [...] det går jo på kultur og arbeidsmiljø, og tør jeg å være åpen og ærlig her* (se kapittel 4.1.1). Ved å se læringen som grunnleggende sosial, legges det vekt på interaksjonen mellom mennesker, og at den har betydning både for hva som læres, og hvordan det læres (Dysthe, 2001, s. 44). Dette sier noe om hvilken betydning kulturen har for læring. I et arbeidsmiljø som er preget av en raus og trygg kultur er det godt å være. I tillegg trekker intervjupersonene fram to konsekvenser av en slik kultur. For det første vil det som Kristin sier være rom for å si: *dette har jeg ikke egentlig forstått* (se kapittel 4.1.1). En slik åpenhet mener jeg er grunnleggende for å danne en undringskultur. Når noen våger å vise sin usikkerhet kan refleksjonsprosesser settes i gang, og da kan alle bli utfordret til å se ting på nye måter. For det andre vil det være mulig å følge Norunn sin oppfordring: *Gjerne slå seg på brystet og si at dette er jeg god på* (se kapittel 4.1.1). Som jeg allerede har vært inne på, er mesterlære og kommentatorkompetanse nyttige redskap for læring på gulvet. Da er det betydningsfullt å også være tydelig på hva man er god på. Ikke bare lærer den nye av selve handlingene, men også at kulturen er raus nok til at det er lov å ha høye tanker om seg selv når det er på sin plass. Som Bateson (2005) framhevet, læres det også av konteksten læringen skjer i

(s. 359). Dette er to konsekvenser av trygghet og tillit som er som to sider av samme sak. Begge deler krever en raus kultur, og begge deler handler om å gjøre seg sårbar for andres meninger. Men ikke minst kan begge deler føre til læring for flere enn seg selv. Som vist til i kapittel 2.2.2, er det leders ansvar å opptre som en kulturell arkitekt (Mørreaunet et al., 2019, s. 9), og er den som tar ansvar for å bygge en produktiv læringskultur (Wadel, 1997, s. 51). Derfor er det av stor betydning at en leder legger til rette for en kultur preget av trygghet og tillit, slik intervjupersonene forteller om her.

Resultatene viser at struktur har stor betydning for ledelse av læring for de voksne, særlig når det gjelder det å prioritere, sortere og bruke tiden klokt. Å bruke tiden klokt er en utfordring intervjupersonene trekker fram, og alle intervjupersonene fremstår enige om at tid er en begrenset ressurs i hverdagen. Likevel viser analysen at de har ulikt utgangspunkt for sine tanker omkring dette. På den ene siden er det noen som har en relativt proaktiv holdning til denne utfordringen. Som når Norunn sier: *Vi kan ikke jamre over at vi ikke har tid nok. Da jobber vi feil, ut ifra forutsetningene vi har, og rammene vi har* (se kapittel 4.2.1), og Veronika forteller: *For jeg hører mange ledere sier de ikke har tid, og det tror jeg handler om å strukturere arbeidet sitt godt* (se kapittel 4.2.1). Det er altså nødvendig å strukturere arbeidet ut fra forutsetningene som finnes. På den andre siden kan det virke som mangelen på tid kan bli lammende og gjøre deg resignert, slik jeg forstår Sølvi når hun sier: *Bruker tid? Hvor mye tid har vi?* (se kapittel 4.2.1). Hun legger til at hun har tid til ledelse, men at de ansatte ikke har tid til å bli ledet. Hun ser på denne måten begge parter som del av en ledelsesprosess. Dette virker å være i samsvar med Wadel (2012) sin beskrivelse av et interaksjonsperspektiv på ledelse, som framhever at både den som leder og den som blir ledet er en del av ledelsesprosessen (s. 24). Det er likevel viktig å ikke stoppe helt opp, men se at det er leders ansvar å lede denne samlede ledelsesprosessen (Busch et al., 2003, s. 73). Selv om tiden er en begrenset ressurs, ser intervjupersonene at det er nødvendig å bruke tid til refleksjon. Ved å identifisere når mulighetene til å sette av tid til refleksjon er til stede, kan denne tiden utnyttes som arena for læring. Dette innebærer også at det får konsekvenser for hvordan barnehageleder legger til rette for refleksjonsprosessene i barnehagen, og hvordan strukturen i barnehagen bygges med tanke på disse.

Å bygge struktur kan oppleves som en utfordring, som når Mariann sier: *Det krever som sagt tid, men det er vel å strukturere seg enda mer og rydde tid til det* (se kapittel 4.2.1). For å gjøre dette på en god måte er kompetanse nødvendig. I rapporten om barnehagelærrollen kommer det fram at det er på tide å stille krav om mastergrad til barnehageledere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 271). De seks intervjupersonene som har tatt, eller er i gang med, masterutdanning, opplever at de nå har fått den kompetansen de trenger i arbeidet som leder i barnehage. Kompetansen de har fått

oppleves også som nødvendig for å holde fokus. To aspekt blir trukket fram som særlig betydningsfulle; *å sortere*, og *å fordype seg*. Begge deler handler om faget, om satsinger og om å sørge for at det er en samlet pedagogisk retning på arbeidet. Veronika legger vekt på det å sortere: *men sortere det litt, og sette det i system. Jeg er veldig opptatt av at ikke alt skal oppleves som nytt* (se kapittel 4.2.3), og Grete bruker metaforen om å velge tog når hun forteller at de nå velger områder de fordype seg i: *dreiningene har gått vekk fra det nesten å hoppe på alt en stund. [...] Mens nå har vi liksom valgt ut noen avganger bare, som vi går på, og så følger vi de helt til endestasjonen* (se kapittel 4.2.3). At hun legger til: *det tror jeg er nøkkelen til suksess*, syns jeg er svært interessant. Det betyr at dette kan føre til god kvalitet i barnehagen, både for barn og voksne. I motsetning til mine funn står funnene til Wadel og Knaben (2021), som sier: «vi mener at det er grunn til å stille spørsmål ved om barnehager har en tendens til å igangsette for mange prosesser og involvere seg ukritisk i for mange forhold» (s. 404). I min analyse er det særlig intervjupersoner med masterutdanning som er opptatt av disse forholdene, og jeg tenker derfor at denne utdannelsen har hatt betydning for deres syn på nødvendigheten av å fordype seg i noe. Det er selvsagt mulig det handler mer om person enn om utdanning, og jeg vet ikke hvilken utdanningsbakgrunn barnehagelederne i Wadel og Knaben sin studie hadde. Likevel ser jeg det som et funn at ledere med, eller som er i gang med, masterutdanning, er opptatt av å arbeide etter en helhetstenkning, og sørge for å systematisere arbeidet slik at det gir tydelig retning. Det ser også ut som om de med masterutdanning er tryggere på hvordan de kan gjøre en god sorteringsjobb enn de uten. Igjen vil jeg si, som jeg sa i kapittel 5.1.1, at det kan se ut som det er i ferd med å vokse fram en ny ledelse som er kunnskapsbasert.

Det at kultur og struktur er viktige elementer for barnehageleders ledelse av læring var også funn hos Larsen og Slåtten (2017). Her var riktignok begrepene knyttet til vektlegging av horisontal diskurs og bruk av hverdagspråk, og hvordan en slik kultur ga utslag i en flat struktur i barnehagen. Slik jeg ser det, er dette en bekreftelse på at det finnes ulike årsaker til at kultur og struktur er essensielt for en leder å ha søkelys på, og jeg tenker at mine funn er med på å bekrefte og utfylle dette bildet.

5.2.2 Være opptatt av innholdet i refleksjonene

Refleksjon over praksis blir trukket fram som sentralt for intervjupersonene. Som vist til i kapittel 4.3.1 forteller Øyvor: *det er særlig det praksisnære, å få tak i tanker og reflektere over handlinger og hvorfor gjør vi som vi gjør*. En årsak til at det oppfattes som sentralt blir trukket fram av Veronika, som forteller om hvordan det i barnehagen hele tiden oppstår situasjoner hvor handling er nødvendig (se kapittel 4.3.1). Hun legger vekt på at refleksjon er viktigste vei til læring og dermed

faglig kvalitet, og at det derfor vil føre til gode avgjørelser. Dette kan ses i sammenheng med beslutningskapital, som er en del av profesjonell kapital, og handler om det å kunne ta beslutninger selv i komplekse situasjoner (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 28). For å bygge profesjonell kapital må også beslutningskapital øves på og økes. Derfor blir det også nødvendig å reflektere over avgjørelser i etterkant, og et eksempel er hvordan de ansatte blir oppfordret til å ta med praksisfortellinger til møter (se kapittel 4.3.1). Wadel og Knaben (2021) finner i sin forskning at refleksjon knyttes i liten grad til hverdags erfaringer og pedagogisk praksis i barnehagen, og at dette innebærer uutnyttede muligheter for læring (s. 406). Mine funn peker også her i en annen retning, da intervjupersonene er opptatt av å reflektere over praksis. Dette viser at de ser verdien av læringen som skjer når praksis blir gjenstand for refleksjon. Det er altså av stor betydning at leder legger til rette for refleksjon omkring praksis, gjerne i form av utstrakt bruk av praksisfortellinger, slik noen av intervjupersonene i min analyse trakk fram at de gjorde.

Intervjupersonene er også opptatt av refleksjon omkring faget. Et eksempel er Veronika som forteller om at hun forventer at de ansatte forbereder seg før møtet: *jeg er opptatt av å ha lærende møter, og da leser man ett kapittel i en bok før møtet, sånn at du på en måte starter din individuelle refleksjon før du kommer i møtet* (se kapittel 4.3.1). For å reflektere omkring fag er det altså nyttig at hele personalet har lest det samme i forkant. Sett i sammenheng med Eik (2014) og Larsen og Slåtten (2017) vil dette kunne også være med på å styrke den vertikale diskursen, og bidra til at fagspråket blir ivaretatt blant personalet i barnehagen. Wadel og Knaben (2021) finner som nevnt at praksis reflekteres relativt lite omkring i barnehagen, og at refleksjon i møtene er mest knyttet til rammeplan og faglitteratur (s. 406). Det legges vekt på at også disse refleksjonene er nyttige, bare de ikke blir for fjerne fra praksis og det praktiske arbeidet. Ved å ha nærhet til praksis kan de gjøre seg nytte av et stort, og ifølge Wadel og Knaben (2021) ikke tilstrekkelig kjent for barnehagelederne, læringspotensial som ligger her (s. 406). Slik jeg ser det, henger dette også sammen med det å sortere, slik at ting får mening. Veronika sa: *Jeg er veldig opptatt av at alt skal henge sammen, sånn at det skaper en mening for de ansatte* (se kapittel 4.2.3). Det vil derfor ha stor betydning at barnehageledere sørger for at når det reflekteres omkring fag, knyttes det til hverdagspraksisen i barnehagen, slik at det gir mening for de ansatte.

5.2.3 Tilrettelegge for og initiere felles refleksjonsprosesser

Refleksjon kan foregå på ulike måter og på ulike arenaer, og den kan skje sammen med andre eller individuelt. Dette kapitlet handler om felles refleksjonsprosesser, men jeg vil her starte med å si noe om hvordan individuell refleksjon brukes som en forberedelse til felles refleksjon. Dette skjer

gjennom bruk av IGP. IGP brukes av alle intervjupersonene i møtene, og halvparten av dem forventer at de ansatte kommer forberedt til møtene (se kapittel 4.3.1 og 4.3.2). Dette innebærer gjerne at den enkelte er ansvarlig for at I-en i IGP er gjort før de kommer på møtet, det vil si at de reflekterer over deler av innholdet i møtet i forkant. De ansatte er da avhengig av god informasjon på forhånd om det som skal reflekteres over. Ikke alle forventer at det er gjort forberedelser på forhånd, men legger heller inn tid til individuell refleksjon i møtet. Knyttet til hvordan flere trekker fram at det er mangel på tid til, men også i møter, (se kapittel 4.2.1) synes jeg dette punktet er svært interessant. Ved å tidlig gi utfyllende informasjon om innholdet i møtet, og legge til rette for at alle forbereder seg på forhånd, vil det bidra til en bedre utnyttelse av den knappe tiden som er satt av til felles møter for de ansatte. Her kan eksempelet fra kapittel 4.3.1 og 5.1.2 være et bidrag; når det som skal leses før møtet er tilgjengelig ved for eksempel sovevakt, kan denne tiden benyttes til forberedelse.

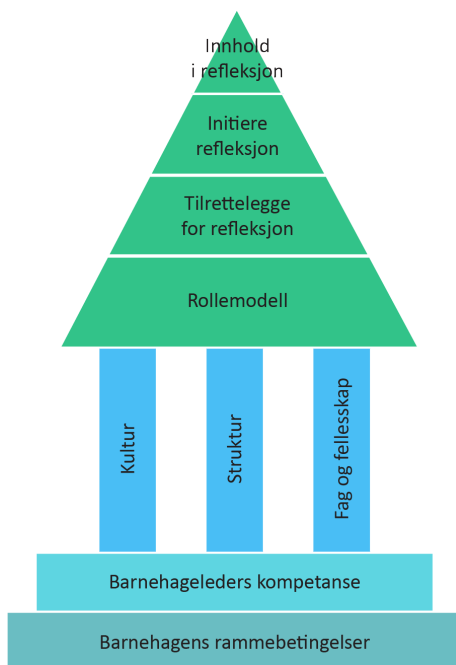
Møtene i barnehagen blir trukket fram som den viktigste arenaen for felles refleksjon av intervjupersonene. Det er her de har anledning til å møtes og sammen dele kunnskap gjennom gode og dype refleksjoner. Men samtidig forteller noen at det er vanskelig å avholde så mange møter, i tillegg til at avbrytelser kan ødelegge de møtene som gjennomføres. Det blir da vanskelig å starte de gode refleksjonene. Dette forteller både Sølvi om, i kapittel 4.2.1, som kommenterer begge disse utfordringene, og Øyvor, i kapittel 4.3.1, som forteller om hvordan de har kuttet ned på møter for å være mer sammen med barna. Derfor er det nødvendig at de anledningene som finnes vernes om, og brukes på en god måte. Barnehageleder er den som bygger forutsetninger for refleksjon, og da er det viktig å være oppmerksom på at dette også handler om å sortere og prioritere. I tillegg er det barnehageleder sitt ansvar å sørge for, som også Wadel og Knaben (2021) påpeker, at det ligger en helhetstenkning og systematikk til grunn for dette arbeidet (s. 404). Intervjupersonene i denne studien snakker mye om å reflektere sammen med andre, og hvordan læring skjer i sosiale sammenhenger. De forteller også om flere andre fordeler med å reflektere sammen med andre, som jeg nå vil gå nærmere inn på.

En av fordelene med å bruke tid til refleksjon sammen er at de ansatte blir bedre kjent med hverandre, og derfor også tryggere på hverandre (se kapittel 4.1.2). Dette vil kunne føre til en god sirkel, da det også er slik som jeg har vært inne på tidligere, at å være trygge på hverandre er en forutsetning for gode refleksjoner. Derfor er det nyttig for en leder å sørge for at refleksjonsprosessene også fremmer trygghet. En annen fordel trukket fram av intervjupersonene er at refleksjon omkring ny kunnskap og ny forskning fremmer en lærende organisasjon (se kapittel 4.3.2). De er opptatt av at det også vil føre til at det viser igjen på gulvet at det jobbes med fag, og dette ser de på som essensielt. Rammeplassen er også tydelig på at lærende barnehage er knyttet til

personalets refleksjonsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). For det tredje er barnehagelederne jeg intervjuet opptatt av fordelene felles refleksjon omkring praksis gir, at de ansatte vil forstå mer av hvorfor de gjør som de gjør, og handler som de handler (se kapittel 4.3.1). Dette vil gi kunnskap om egne mentale modeller, og kunne bidra til deuto-læring. Den fjerde fordelene refleksjon sammen med andre gir, henger sammen med at alle må være med, fordi alle har noe verdifullt å bidra med. Grete er opptatt av at hvem som helst kan være den som har noe virkelig nyttig å dele med de andre, og trekker fram eksempel med at selv om en person er uenig med alle andre, er det svært verdifullt å få dette fram. For som hun sier: *For det kan faktisk være den ene der som faktisk ikke er enig, som faktisk sitter på gullet* (se kapittel 4.3.1). Betydningen av dette er det derfor nødvendig at barnehageleder kjenner til, slik at hun sørger for at alle bidrar inn i refleksjonene. Dette kan også ses i sammenheng med distribuert læring (Dysthe, 2001, s. 45), og det at forskjellige personers ulike kunnskap til sammen er vesentlig for en helhetsforståelse.

Barnehagelederne er også opptatt av innholdet i refleksjonene, og refleksjon omkring praksis og fag, som jeg viste i kapittel 5.2.2. Noe annet som trekkes fram som betydningsfullt, er betydningen av det å spørre, og ikke bare påstå. Kristin forteller at å jobbe med dette har utgjort en forskjell (se kapittel 4.1.2). Dette kan ses i sammenheng med flere av de allerede nevnte fordelene ved refleksjon i fellesskap, både å jobbe med ny kunnskap, forstå egne mentale modeller, og det å innse at andre kan *sitte på gullet*. I tillegg kan dette ses i sammenheng med å vektlegge en undringskultur, hvor det å lære noe mer enn bestemte kunnskaper har betydning. I en undringskultur vil det derfor også dukke opp ny kunnskap som er uventet. Dette er en spennende kultur å være en del av, og kan derfor føre til ny inspirasjon for de ansatte. Det å vektlegge en undringskultur vil bidra til at både menneskene og organisasjonen vil være i utvikling, noe som igjen vil bidra til å sikre kvalitet for barna i barnehagen: «Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Intervjupersonene er opptatt av at det stilles store forventninger til innhold og kvalitet i barnehagene, og at det stadig kommer nye krav (se kapittel 4.2). Også dette er fremhevd i *Kompetanse for fremtidens barnehage*, som sier noe om hva disse endringene må føre til: «store endringer i barnehagesektoren har ført til et økt kompetansebehov i barnehagene» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Å stå rustet i møte med nye krav og forventninger, er vesentlig for barnehagene. Flere av intervjupersonene er opptatt av at personalet stadig skal utvikle ny kompetanse. Som jeg har vært inne på opplever de seks intervjupersonene som har fullført eller er i gang med masterutdanning, selv denne utdanningen som svært nyttig, og at den imøtekommer et økt kompetansebehov. Derfor vil jeg igjen trekke fram, at jeg mener det kan være grunnlag for å tenke seg at det er i ferd med å vokse fram en ny ledelse som er kunnskapsbasert.

I dette kapitlet (5.2) har jeg sett på ledelse av læring gjennom arbeid med refleksjon. I modell 2 viste jeg hvordan taket i modell 1 kunne fylles ut med hva som er nødvendig i ledelse av læring på gulvet. I modell 3 har jeg fylt ut taket med hva som er nødvendig i *ledelse av læring via refleksjon*. Betydningen av barnehageleder, men også av de andre pedagogene, som *rollemodell* og veiviser er grunnleggende. Videre viser modellen at leder som *tilrettelegger* for refleksjonsprosesser, er en forutsetning for å kunne *initiere* disse prosessene. Etter at disse prosessene både er tilrettelagt og initiert, er det essensielt at leder *sørger* for at *innholdet* i refleksjonsprosessene er med på å gi god utnyttelse av læringspotensialet som ligger her.



Figur 3. Ledelse av læring via refleksjon (egen illustrasjon)

5.3 Oppsummering

Jeg har i dette diskusjonskapitlet sett på at læring skjer først og fremst på gulvet og via refleksjon, og at barnehageleders ledelse vil ha betydning for å legge til rette for slik læring. Refleksjonen vil skje både alene og sammen med andre, men særlig betydning har felles refleksjonsprosesser. For å legge best mulig til rette for læring på gulvet og via refleksjon, er det essensielt at barnehageledere sørger for god prioritering av tid og satsinger og bygger en kultur som er preget av høy tillit og trygghet. Samtidig er det nødvendig at barnehageleder sørger for at det er høy faglighet blant de ansatte, og vektlegger det å bygge kollektiv kapasitet.

6 Avslutning

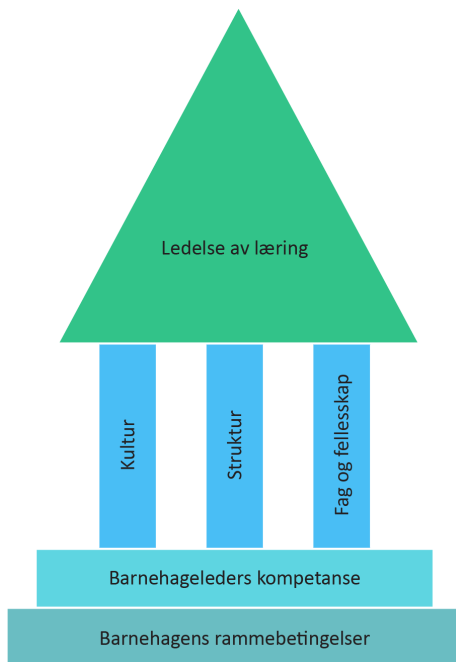
I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på hva barnehageledere sier om hvordan de arbeider med ledelse av ansattes læring i barnehagen. Gjennom empiri, teori og forskning har jeg belyst problemstillingen min:

Hva sier barnehageledere om hvordan de arbeider med å lede arbeidet med ansattes læring i barnehagen?

For å besvare problemstillingen har jeg sett på teori og forskning omkring lærende organisasjoner, ledelse, læring og lærende barnehager, og jeg har intervjuet åtte barnehageledere i to kommuner i Sør-Norge. Min opplevelse var at de mange kloke intervjupersonene delte rikelig av deres erfaringer med dette arbeidet. Dette ga meg et svært nyttig innblikk i deres tanker om hva ledelse av læring for de ansatte i barnehagen innebærer. Dette har ført til det jeg mener er verdifulle og interessante funn. Jeg har drøftet problemstillingen via empiri, teori og forskning i kapittel 5, og jeg vil nå oppsummere hovedfunn.

6.1 Oppsummering

Når jeg nå skal presentere en oppsummering av mine funn, vil jeg ta opp igjen modellen jeg på ulike måter jeg har vist til i kapittel 5, og her fylle taket med det mer generelle *ledelse av læring*. I en figur vil delene gjerne kunne brytes ned i mindre deler, og der er hva jeg har vist gjennom diskusjonen. I figur 2 og 3 stykket jeg opp ledelse av læring, og viste hva resultater og teori sa om ledelse av læring på gulvet (figur 2) og ledelse av læring via refleksjon (figur 3). Her i oppsummeringen vil disse være slått sammen til den mer generelle betegnelsen *ledelse av læring*. Jeg har utviklet modellen på bakgrunn av resultater fra intervjuene med barnehagelederne og den teori og forskning jeg har presentert. Modellen tar utgangspunkt i at barnehagens rammebetingelser og barnehageleders kompetanse utgjør grunnlaget for hvordan ledelse av læring blir bygd i barnehagen. Når barnehageleder videre bygger kultur og struktur med tanke på læring, og legger vekt på faget og fellesskapet, vil dette utgjøre et godt grunnlag for ledelse av ansattes læring i barnehagen.



Figur 4. Ledelse av læring i barnehagen (egen illustrasjon)

Modellen viser at det er flere forhold som er nødvendige forutsetninger for god ledelse av læring. Funnene peker på, som figur 4 også illustrerer, at *barnehageleders kompetanse* er av stor betydning. Denne kompetansen er barnehageleders grunnlag for å bygge *kultur*, *struktur* og *fag og fellesskap*. Dette er viktige elementer å basere ledelse av læring på. I en barnehage med god kultur er de ansatte trygge på at de andre vil dem vel, tilbakemeldinger blir verdsatt og sett på som positivt, og de ansatte er trygge på seg selv og bevisst på at de er rollemodeller. Der hvor god struktur er til stede, vil tiden brukes klokt, og det legges vekt på å systematisere og sortere arbeidet godt. Den siste søylen i modellen handler om at det er nødvendig å vektlegge det å være et lærende fellesskap, og sørge for at faget har en sentral plass i dette fellesskapet. Det er også viktig at alle er med, og kollektiv kapasitet har en svært verdifull betydning i dette arbeidet.

Arenaer hvor intervjupersonene mener det skjer mye læring, og som derfor får konsekvenser for leders ledelse av læring, er i hverdagen – på gulvet, og via felles refleksjon. I hverdagen blir betydningen av å bygge kollektiv kapasitet vektlagt. En forutsetning for dette er at personalet har en felles forståelse, som igjen forutsetter et felles språk. I refleksjonsprosessene er det særlig viktig hvordan leder tilrettelegger for refleksjonsprosesser, og i neste omgang initierer slike prosesser. Sist, men ikke minst, er det av stor betydning at innholdet i refleksjonsprosessene utnytter læringspotensialet som finnes.

Barnehagelederne jeg intervjuet opplever flere utfordringer i arbeidet sitt. Noen utfordringer handler om rammebetingelser og organisering av barnehagen, som er det som ligger til grunn for alt i modellen min. Dette er utfordringer som antakeligvis vil fortsette å være til stede, og derfor er det nødvendig å jobbe med hvordan de kan møte disse utfordringene på best mulig måte. De største utfordringene som trekkes fram her er tid, og det at det er ulike yrkesgrupper ansatt i barnehagen. Noen av intervjupersonene opplever det som utfordrende å prioritere og rydde tid på en god måte. Også det å sortere slik at ikke alt oppleves nytt og overveldende blir kommentert av noen som en utfordring. Selv om dette er områder som alle kan kjenne på som utfordrende, virker det som at de med masterutdanning er tryggere på hvordan de kan gjøre denne jobben på en god måte enn de uten. Andre utfordringer handler mer om utfordringer leder er nødt til å håndtere, og sørge for å gjøre noe med. Noen av utfordringene som trekkes fram her er når kulturen ikke er preget av tillit og trygghet, når de ansatte ikke våger å gi tilbakemeldinger til de andre, når ansatte mangler mestringstro i arbeidet sitt, når noen stadig påstår i stedet for å spørre eller når det er vanskelig å få alle med i diskusjonene. Jeg har vist at det vil ha betydning for ledelse av læring i barnehagen, at leder tar tak i slike utfordringer, og sørger for å bygge et godt grunnlag.

Barnehagelederne opplevde også at forventningene til barnehagen hadde endret seg sterkt de siste årene, noe som er med å bidra til et økt kompetansebehov. De som har fullført, og de som er i gang med, masterutdanning, er tydelige på at denne utdanningen har vært nyttig for å imøtekomme dette behovet. Jeg har gjennom diskusjonen vist at det kan se ut som noe er i ferd med å endre seg når det gjelder barnehagelederens kunnskap. Når jeg ser mine funn opp mot tidligere forskning, mener jeg at det på noen områder ser ut til å være en bevegelse. Jeg har blant annet pekt på at innholdet i begrepet lærende organisasjon virker å være bedre kjent, at de er opptatt av å velge retning og ha en helhetstenkning omkring satsingene i barnehagen, og at de ser betydningen av å sørge for praksisnære refleksjoner. Dette kan bety at det er i ferd med å vokse fram en ny lederkultur, og at denne i enda større grad er kunnskapsbasert

6.2 Implikasjoner for praksis

Ved å se på utfordringen barnehagens rammebetingelser gir for tiden som finnes til rådighet, er det nødvendig for barnehageleder å utnytte tiden på best mulig måte. Jeg har vist hvordan bevissthet om bruk av kommentatorkompetanse, mesterlære og deuterolæring kan være til god hjelp i arbeidet på gulvet, fordi det i hverdagen ikke tar særlig ekstra tid, men inngår i de daglige aktivitetene. Bevissthet om slike prosesser vil være nyttige på grunn av tidsaspektet, men også fordi det er viktig i seg selv. Læringsprosesser som skjer på denne måten er svært verdifulle veier til læring, og kan være med å

bidra til å styrke en vertikal diskurs i barnehagen. Med tanke på bevissthet omkring hvordan tiden utnyttes vil det også være verdifullt å lete etter gyldne stunder hvor det er muligheter for hver enkelt å lese fagstoff. Undersøkelsen min har vist at det er av grunnleggende betydning å sørge for at den kollektive kapasiteten bygges. Å bygge kollektiv kapasitet innebærer å utnytte den profesjonelle kapitalens kraft, og er summen av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Disse tre delene er det nødvendig å være bevisst på, da gruppens forbedring avhenger av dette. Kollektiv kapasitet er avhengig av at det utvikles en felles forståelse. En slik felles forståelse krever et felles språk, slik at alle vet hva det snakkes om. Tidligere forskning har vist at leders bevissthet omkring egen rolle har stor betydning for å bygge et felles språk, og får dermed grunnleggende betydning også når det kommer til å bygge kollektiv kapasitet.

Min undersøkelse viser at for å kunne utnytte tiden godt, må barnehageleder strukturere, sortere og systematisere alle krav og forventninger. Dette må gjøres samtidig med at det velges en retning for arbeidet, noe som innebærer å være tydelig på hva som skal satses på. Videre har denne studien vist at det er nødvendig å sørge for at alle er godt kjent med de faglige satsinger for arbeidet i barnehagen, noe som også har betydning for å bygge kollektiv kapasitet. For å lede arbeidet med ansattes læring på gulvet, er barnehageleder også avhengig av å jobbe godt i sammen med de pedagogiske lederne. De pedagogiske lederne er de som er tette på de andre ansatte på gulvet. Barnehageleder må derfor også lede ansattes læring gjennom de pedagogiske lederne, ved at de også de tar ansvar for læringsprosessene, og er bevisst sin funksjon som rollemodell i hverdagen.

Barnehageleder skal initiere og lede refleksjonsprosessene i barnehagen. Igjen er det fremtredende at barnehagens rammebetingelser er utfordrende, ved at det er lite tid til felles samlinger eller møter for de ansatte. Derfor er det nødvendig for barnehageleder å utnytte tiden som finnes til rådighet til refleksjonsprosesser på en best mulig måte. Denne undersøkelsen har vist at for å få dette til må det bygges et grunnlag som gjør at refleksjonsprosessene kan bli gode. Det innebærer at for at refleksjonsprosessene skal bli gode, må det bygges kultur på en måte som bidrar til trygghet og tillit blant personalet, i tillegg til at det å bygge struktur vil være vesentlig. Å bygge god struktur handler her om å planlegge, prioritere, sortere og bruke tiden klokt. Videre er det vesentlig å utnytte læringspotensialet som finnes i refleksjonsprosessene. Derfor må innholdet i refleksjonene også knyttes til pedagogisk praksis i hverdagen. Bruk av praksisfortellinger vil her være til stor hjelp. Samtidig viser undersøkelsen at barnehageleders evne til å sortere slik at også nytt materiale oppleves som en del av allerede eksisterende pedagogisk praksis, vil ha stor betydning for læringsutbyttet i refleksjonsprosessene. I og med at flere av barnehagelederne i denne studien opplever å ha for liten tid til møter, vil det være viktig å utnytte denne tiden så godt som mulig. Her

har empirien vist at ved å gi god informasjon om innhold i møter på forhånd, og også legge til rette for individuelle refleksjoner i forkant, vil tid i møtet være spart. Denne tiden kan da brukes til felles refleksjon i stedet. I refleksjonsprosesser blir også personalet tryggere på hverandre, får bedre kjennskap til egne mentale modeller, faget viser mer igjen på gulvet og potensialet i distribuert læring blir utnyttet ved å være oppmerksom på at alle bidrar. Ved å vektlegge en produktiv læringskultur, vil personalet åpne seg for ny kunnskap, både kunnskap som kan være forventet og kunnskap som kan komme uventet på dem. I alle disse prosessene må betydningen av barnehageleder, men også pedagogene, som rollemodell vektlegges.

For å få til dette, har denne undersøkelsen vist at det er nødvendig at barnehageleder har god kunnskap. Dette innebærer blant annet kunnskap om lærende barnehager, om ledelse, om refleksjonsprosesser, om hvordan dele kunnskap, om kollektiv kompetanse og om hvordan deres rolle som leder har betydning for ledelse av de ansattes læring. I tillegg til dette er det nødvendig med kunnskap om hvordan barnehageleder kan jobbe for at barnehagen preges av en endringskultur som driver barnehagen i riktig retning.

6.3 Avsluttende refleksjoner om videre forskning

Jeg har gjennom denne studien vist at det kan se ut som det er i ferd med å skje endringer i barnehageleders kunnskap om hva lærende organisasjoner er, og hvilken betydning dette kan ha for barnehagen. For videre forskning vil det være interessant å se nærmere på dette.

Dersom hypotesen er at det er i ferd med å vokse fram en ny tradisjon for barnehageledelse, vil det være interessant å se nærmere på hva dette innebærer, og betydningen det kan ha for barnehagesektoren. Det vil her være interessant å se på eiersiden av barnehagene – å undersøke hvilke krav kommuner og private barnehager stiller til de som nå ansettes som barnehageledere, og om dette har endret seg de siste årene. I tillegg vil det også være interessant å se hvordan barnehageeier arbeider for å styrke sine ledes kunnskap på disse områdene. Videre bør utdanningsnivået til de som arbeider som barnehageledere undersøkes nærmere. Med nasjonal styrerutdanning og søkelys på masterutdanning for barnehagelærere er det kanskje flere og flere barnehageledere som har kompetanse ut over barnehagelærerutdanningen. Hvordan de ulike utdanningene møter det økte kompetansebehovet for ledere i barnehagen er også interessant å se nærmere på, i tillegg til hvem som tar slike utdanninger, og hvem som velger å ikke gjøre det.

Jeg mener også at det er svært interessant å undersøke forskjeller mellom private og kommunale barnehager. Her mener jeg imidlertid det også bør skilles mellom private barnehager som er en del av en større kjede og enkeltstående barnehager, fordi enkeltstående barnehager ikke har en administrasjon i ryggen på samme måte som større kjeder og kommunale barnehager har. Dette gjør dem mer utsatt for ytre påvirkning, som for eksempel størrelse på offentlig økonomisk tilskudd og tilgang til kunder, noe som igjen kan ha noe å si for hvilken kompetanse eierne mener det er behov for at barnehagelederne besitter. De ulike eierformene kan ha noe å si for hvordan en lederkultur, og en eventuelt ny tradisjon for barnehageledelse vil se ut, og vil derfor være interessant å undersøke nærmere.

Til slutt vil jeg trekke fram at det også bør undersøkes hvilken betydning det vil ha for barnehagene dersom lederkulturen endres, og at den i enda større grad blir kunnskapsbasert. De ulike aspektene ved en endret lederkultur som jeg her har trukket fram som interessante å studere nærmere mener jeg vil gi et svært spennende og verdifullt bidrag til dagens forskning.

7 Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: Skridt i en utvikling* (B. Nake, Overs.). Akademisk Forlag.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9–58). Studentlitteratur AB.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt* (T. Bøgeskov, Overs.). Akademisk Forlag.
- Busch, T., Johnsen, E. & Vanebo, J. O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (Red.). (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag AS.
- Eik, L. T. (2014). Førskolelæreres profesjonsspråk. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 65–72). Akademia forlag.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/forskolelæreres-profesjonssprak/>
- Filstad, C. (2010a). *Organisasjonslæring—Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2010b). Suksesskriterier for etablering av sterk læringskultur. *Magma*, 3.
<https://www.magma.no/suksesskriterier-for-etablering-av-sterk-laeringskultur>
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2019a). Barnehagen som en lærende organisasjon—Teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 17–40). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2019b). Styreernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 63–83). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. & Skogen, E. (2019). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen, (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 139–158). Fagbokforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon—Den pedagogiske lederfunksjonen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. (s. 255–272). Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016). Styrernes profesjonelle identitet. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. (s. 215–233). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2020). Livsvärldsfenomenologi—Att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 73–88). Gleerups Utbildning AB.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lafton, T. & Skogen, E. (2019). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen, (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 235–254). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres

- profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K. Å., Moen, K. H. & Skogen, E. (Red.). (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 17–33). Ad Notam Gyldendal AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skule, S. & Reichborn, A. N. (2000). *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. (Fafo-rapport 333). Forskningsstiftelsen Fafo. https://fafo.no/media/com_netsukii/333.pdf
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I L. O. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 39–54). Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2012). Ledelse i et interaksjonsperspektiv. *Sosiologi I Dag*, 42(2).
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen—En lærende organisasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(4), 397–408.
- Aasen, W. (2019). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage—Teamledelse og teamlæring i barnehagen. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 255–276). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

18.09.2021, 13:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse av ansattes læring i barnehagen

Referansenummer

823436

Registrert

15.09.2021 av Janken Camilla Sæbø - jc.sebo@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Margrethe Jernes, margrethe.jernes@uis.no, tlf: 51833511

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Janken Camilla Sæbø, janken.camilla@gmail.com, tlf: 90024414

Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.12.2022

Status

17.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

17.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 17.09.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ledelse av ansattes læring i barnehagen?

Dette er informasjon til deg som har sagt deg villig til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på styreres opplevelser av ledelse av ansattes læring i barnehagen. Her finner du skriftlig informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg, i tillegg til skjema for samtykke.

Formål

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg tar mastergrad i barnehagevitenskap. Informasjon fra intervjuene skal brukes i min masteroppgave.

Formålet med denne studien er å kunne bidra med ny kunnskap omkring styreres opplevelser av egen rolle i ledelse av ansattes læring i barnehagen. Det vil være styreres erfaringer og opplevelser som belyses i denne sammenheng. Jeg planlegger å intervju 5 styrere i ulike barnehager. Studiens problemstilling er *Hvordan opplever noen styrere sin rolle i ledelse av ansattes læring i barnehagen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon. Institutt for Barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har snakket med barnehageadministrasjonen i din kommune, og fått lov å ta kontakt med styrere i kommunens barnehager. De har gitt meg navn på styrere som har hatt jobben i noen år som jeg kunne ta kontakt med, for å spørre om de kunne tenke seg å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å ta del i et intervju med varighet på ca en time. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet, for senere å transkribere det. Intervjuet vil handle om temaet ledelse av læring, knyttet til dine egne erfaringer i ledelse av ansattes læring i barnehagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt vil kun framkomme på samtykkeskjemaet, du vil være anonymisert alle andre steder. Verken navnet ditt eller navn på arbeidsstedet ditt vil framkomme i noen notater, transkripsjoner eller annet materiale som oppbevares elektronisk. Alt elektronisk lagring vil skje på sikkert område hvor tofaktorautentisering må benyttes.

Jeg, Janken Sæbø, vil samle inn, bearbeide og lagre data. Det vil ikke være andre personer ved andre institusjoner som skal ha tilgang på datamaterialet fra denne studien. I publikasjon knyttet til prosjektet vil datamaterialet anonymiseres. Ved behandlingsansvarlig institusjon vil

prosjektansvarlige, førsteamanuensis Margrethe Jernes og førsteamanuensis Francesca Granone ha tilgang på datamaterialet. Det vil bli laget en koblingsnøkkel, som gjør at navnet og kontaktopplysningene dine blir erstattet med en kode i datamaterialet. Koblingsnøkkelen lagres på en egen sikker server – der kun jeg og prosjektansvarlige veiledere vil ha tilgang.

Ingen deltakere skal kunne gjenkjennes i studien. Anonymisering gjøres av personene som deltar, og arbeidsstedet deres. Jeg vil i transkripsjonen bruke bokmål, så dialekt vil heller ikke framkomme. Sitater fra transkripsjonen vil kunne framkomme i masteroppgaven, men dette vil da være helt anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og lydopptak slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er innen utgangen av 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, ved Institutt for Barnehagelærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Janken C. Sæbø ved Universitetet i Stavanger, tlf 900 24 414, (janken.camilla@gmail.com)
- Hovedveileder: Førsteamanuensis Margrethe Jernes ved Universitetet i Stavanger, tlf 51 83 35 11, (margrethe.jernes@uis.no)
- Biveileder: Førsteamanuensis Francesca Granone ved Universitetet i Stavanger, tlf 51 83 34 46, (francesca.granone@uis.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no), eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Margrethe Jernes
(Veileder)

Francesca Granone
(Veileder)

Janken C. Sæbø
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelse av ansattes læring i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Navn)

(Dato)

(Arbeidsstilling og sted)

(Telefon)

(Mail)

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

Spørsmål i fet skrift er hovedspørsmål, de andre hjelpespørsmål.

A. Åpningsspørsmål

- **Kan du fortelle om din bakgrunn; om utdanning og erfaring?**
- **Hvor mange ansatte har du ansvar for i dag?**
- **Fortell om hvordan du opplever forventningene fra sentrale og lokale myndigheter for de ansattes læring?**
 - Opplever du at forventningene har endret seg i forhold til dette mens du har vært styrer?
 - Hva legger du i begrepet «barnehagen som lærende organisasjon»

B. Ledelse av læring

- **Fortell om hvordan du tenker de ansattes læring foregår i barnehagen i dag?**
 - Hva er dine tanker om det å lære å lære?
- **Hva tenker du er din rolle i å legge til rette for de ansattes læring?**
 - Hvordan forsøker du å tilrettelegge for ansattes mestring?
 - Hvordan forsøker du å legge til rette for å utnytte og utvikle ansattes kompetanse?
- **Er det noe i forbindelse med ansattes læring du ønsker å legge til rette for i større grad enn du gjør i dag?**
 - opplever du at rammebetingelsene er gunstige for dette?
 - hvilke behov må dekkes for at det skal være mulig å få til?
 - hvordan opplever du din egen kompetanse til dette?
 - har videreutdanning vært nyttig?

C. Refleksjon og undring

- **Fortell om hvordan refleksjonsprosesser foregår i barnehagen din?**
 - Hva legger du i begrepet taust kunnskap?
 - Gjør du noe for at ansatte skal få innsikt i egen taust kunnskap og forforståelse?
 - Kan du si noe om dine tanker om å jobbe *sammen* for å avdekke taust kunnskap og forforståelse?
 - Er veiledning et redskap du bruker? I tilfelle: hva til og hvordan?
 - I barnehagen er vi gode på å bruke undring og nysgjerrighet i arbeidet med barns læring. På hvilken måte tror du at undring og nysgjerrighet kan føre til læring for voksne?
 - Hvilke tanker gjør du deg i forhold til om det er «rom for undring» i barnehagen?
- **Hvordan legger du til rette for at de ansatte skal oppleve trygghet og tillit til hverandre?**
- **Hvordan er det med planlegging, planlegger du for eksempel møter langt fram i tid?**
 - På hvilken måte hjelper kommunale styringsdokumenter deg? I feks planlegging eller struktur eller i det å vite hva du skal jobbe med.

D. Avslutningsspørsmål

- Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker er relevant og har lyst til å legge til når det gjelder tanker og opplevelser omkring temaet å lede ansattes læring?