



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i barnehagevitenskap (MBV)

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Andrine Austbø

Veileder: Aud Torill Meland

Tittel på masteroppgaven: Barnehagen som lærende organisasjon

Engelsk tittel: Kindergarten as a learning organisation

Emneord: Lærende organisasjon,
pedagogiske ledere, arbeid,
forståelse og kompetanse

Antall ord: 30 269
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 31.05.2022
dato/år

FORORD

Disse to årene med masterstudie er snart over, noe jeg lenge har sett fram til. De har vært spennende og svært lærerike. Jeg har blitt kjent med en bukett av flotte mennesker som fra dag én har hatt troa på at dette prosjektet var mulig.

Oppgaven som jeg nå leverer fra meg, har jeg arbeidet med i over ett halvt år. Det er med en stor lettelse og glede jeg gir den ifra meg. Nå er jeg klar for nye utfordringer som venter, men kommer garantert til å tenke og lengte tilbake til den fine tiden som student.

Takk til informanter som tok seg tid til å stille til intervju. Deres tanker og erfaringer fra barnehagehverdagen har bidratt til at jeg har fått økt kompetanse innenfor barnehagen som lærende organisasjon. Samtidig vil jeg takke venner og familie for gode innspill og råd på veien. Spesielt takk til min veileder, Aud Torill Meland, som har gitt meg uvurderlig støtte og veiledningen gjennom hele prosessen. Du har vært en sann inspirasjon som alltid har gitt meg raske og gode råd når det har trengtes.

Stavanger, mai 2022

Andrine Austbø

SAMMENDRAG

Den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektla betydningen av ytterligere utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Formålet var å tydeliggjøre kravene om at barnehager skal arbeide med å være lærende organisasjoner. Masteroppgaven undersøker teamet «lærende organisasjon» og problemstillingen lyder: *“Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet lærende organisasjon? På hvilken måte arbeider pedagogiske ledere med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?”* Som empiriske kilder baseres forskningen på seks pedagogiske ledere fra seks ulike barnehager.

Begrepet «lærende organisasjon» danner det teoretiske bakteppet for prosjektet. Sentrale teoretikere er blant andre Peter Michael Senge, Cato Wadel og Kjell-Åge Gotvassli. Deres teorier og tenkninger blir brukt i drøftingene av de pedagogiske ledernes forståelse og arbeid i en kvalitativ undersøkelse. Datainnsamlingen er basert på intervjuer med lydopptak som grunnlag for senere transkribering.

Funnene viser til variert forståelse av begrepet «lærende organisasjon» blant pedagogiske ledere. De ulike forståelsene og perspektivene viser seg å ha en sammenheng med barnehagens innarbeidede kultur og delingskultur. Ansvaret med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon viser seg å være fordelt mellom styrer og pedagogiske ledere. Et slikt felles fokus ville føre til at barnehagens medlemmer kunne dele og ta del i en utvikling, hvor engasjement og refleksjoner står i sentrum. Funnene viser også at ny kunnskap blir lagt fram på en forståelig måte, uten å bruke et komplisert fagspråk, er mest effektiv. Samtidig viser funnene at pedagogiske lederes arbeid med å inkludere assistenter og nyutdannede i arbeidet, bidrar til en nyanserende tenkning som skaper en helhetlig forståelse innad blant personalet.

Videre viser funnene at tilbakemeldinger brukes for å skape motivasjon, for å få til et systematisk samarbeid. For å få til et slikt samarbeid, ble også bruken av Individuell, Gruppe og Plenum (IGP) nevnt. Samtidig ble viktigheten av å løfte fram taus kunnskap ved å gjøre den eksplisitt, slik at den eksplisitt kunnskap blir internalisert, nevnt. Enkelte rutiner viste seg å hemme og undergrave autonomien da arbeidet ble for rutinstyrt. Pedagogiske ledere hadde blant annet faste rutiner når det kom til bruk av pedagogisk dokumentasjon. Funnene viser imidlertid at pedagogiske ledere stiller for lave krav til drøfting av dokumentasjonen, noe som reduserer nytteverdien.

SUMMARY

The new Framework Plan (Kunnskapsdepartementet, 2017) emphasized the importance of further development of kindergartens as learning organizations. The purpose was to clarify the requirements for kindergartens to continuously improve their capabilities as learning organizations. This master's thesis examines the topic «learning organization» and the research question investigated is: *“How do pedagogical leaders understand the concept of learning organizations? In what way do pedagogical leaders work to make kindergartens learning organizations?”* As empirical sources, the research uses six pedagogical leaders from six different kindergartens.

The term «learning organization» forms the theoretical foundation for the project. Key theorists include Peter Michael Senge, Cato Wadel and Kjell-Åge Gotvassli. Their theories and thinking are used to discuss the pedagogical leaders' understanding and work in a qualitative study. The data collection is based on audio-recorded and transcribed interviews.

The findings refer to a varied understanding of the concept of «learning organizations» among the pedagogical leaders. The different understandings and perspectives may be attributed to the established culture and sharing culture. The responsibility for developing kindergartens as learning organizations turns out to be divided between boards and pedagogical leaders. With such a focus, the members of kindergartens will be able to share and take part in a development in which commitment and reflections are at the centre of attention. The findings suggest that new knowledge, if presented in an understandable way, without using a complicated professional language, is most effective. The findings also highlight the importance of pedagogical leaders' efforts to include assistants and recent graduates in the development, contributes to a nuanced thinking that creates a holistic understanding among the staff.

Furthermore, the findings shows that feedback is used to create motivation in order to bring a systematic collaboration. To accomplish this, the use of Individual, Group and Plenum (IGP) was mentioned, as well as the importance of highlighting tacit knowledge, making it explicit, so that the explicit knowledge becomes internalized. Some routines proved to inhibit and undermine autonomy when controlled too routinely. Among other things, pedagogical leaders had set routines of using pedagogical documentation. However, the findings indicate that pedagogical leaders define too low requirements for discussions of documentation, which reduces the usefulness.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.3.1 Hva viser forskning?.....	4
1.4 Avgrensning av studien	7
1.5 Oppgavens oppbygning	7
2.0 TEORIGRUNNLAGET	8
2.1 Lærende organisasjon i barnehagen og skole – en historisk gjennomgang.....	8
2.2 Begrepsavklaring: lærende organisasjon kontra organisasjonslæring	11
2.3 Hva er så en lærende organisasjon?.....	11
2.4 Kjennetegn ved lærende organisasjoner?	14
2.5 Fagspråk og pedagogisk dokumentasjon i barnehagen	16
2.6 Endring i organisasjoner knyttet til barnehagen som lærende organisasjon.....	19
2.7 Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling	23
2.8 Hvordan motiverer ansatte i arbeide med lærende organisasjon	26
2.9 Kultur i barnehagen	28
2.10 Oppsummering	30
3.0 FORSKNINGSTILNÆRMINGER OG METODE	31
3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt	31
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	32
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	33
3.2.1 En abduktiv tilnærming	34
3.2 Intervju	34
3.2.1 Utvalg	36
3.2.2 Gjennomføring av intervju	37
3.3 Analyseprosessen – bearbeiding av data	38
3.4 Feilkilder	40
3.5 Forskerrollen	41
3.5.1 Relabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	42
3.5.2 Etske overveielser.....	43
3.6 Oppsummering	45

4.0 RESULTATER	46
4.1 Hvordan forstås begrepet lærende organisasjon?	46
4.2 Hvordan utvikles barnehagen som lærende organisasjon?	48
4.3 Nytteverdi av arbeidet med å være en lærende organisasjon	49
4.4 Hvordan forankrer de pedagogiske lederne arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?	50
4.5 Hvordan arbeidet barnehagen med å være en lærende organisasjon?	51
4.6 Merker barn og foreldre noe til at barnehagen er en lærende organisasjon?	53
4.7 utfordringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon	54
4.8 Videreutvikling av barnehagen som lærende organisasjon	56
4.9 Oppsummering	57
5.0 DRØFTING	58
5.1 De pedagogiske ledernes forståelse av lærende organisasjon	58
5.2 Bruk av rammeplanen	61
5.3 Kompetanseheving i barnehagen	63
5.4 Rutiner	64
5.5 Motivasjon	65
5.6 Arbeidsmåter og inkluderingsformer	67
5.7 Faglitteratur og assistentenes kunnskap	69
5.8 Pedagogisk dokumentasjon	70
5.9 Oppsummering	71
6.0 KONKLUSJON	72
6.1 De viktigste funnene	72
6.2 Avsluttende refleksjoner	74
6.3 Forslag til videre forskning	74
LITTERATURLISTE	76
Vedlegg 1: Intervjuguide	83
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	84
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	87

1.0 INNLEDNING

Begrepet «lærende organisasjon» kan tolkes og defineres ulikt, noe som kan tenkes å ha innvirkning på arbeidet som utføres knyttet til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Med utgangspunkt i dette handler denne masteroppgaven om hvordan pedagogiske ledere forstår og arbeider med at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Dette er viktig da pedagogisk ledelse er en fundamental del av å drive fram endringer innad i barnehagen. Interessen for emnet kan også anses å komme fra de pågående diskursene omkring kvalitet og kravet om barnehagens stadige utvikling. Debattene knyttet til tematikken viser seg å engasjere fagfeltet, men også det offentlig rom.

I dette kapitlet retter jeg søkelyset mot hva som har skapt engasjement og nysgjerrighet hos meg for å utforske temaet barnehagen som lærende organisasjon. Først redegjør jeg for temaets aktualitet ved å ta for meg bakgrunn for valg av tema, og formålet og problemstillingen. Videre vil jeg ta for meg tidligere forskning knyttet til barnehagen som lærende organisasjon, samt avgrensninger som er tatt i løpet av studien, før jeg til slutt vil ta for meg oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet er i kontinuerlig utvikling og stiller endringskrav til hvordan barnehagen som organisasjon skal utvikles. Barnehagen er stedet hvor barn mellom ett og seks år oppholder seg store deler av dagen, noe som har ført til at krav og forventninger øker i takt med samfunnets utvikling. Kravene og forventningene som stilles retter søkelyset mot barnehagens kvalitet, innhold, samt personalets kompetanse. I de senere årene har offentlige utredninger, stortingsmeldinger, læreplan og rammeplan også belyst viktigheten av arbeidet med at barnehage og skole fremstår som en lærende organisasjon. Som pedagogisk leder i barnehagen vil arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon også angå meg og mine medarbeidere. Oppmerksomheten som rettes mot lærende organisasjon fra sentrale myndigheter, har bidratt til at jeg ble nysgjerrig på hvordan barnehager arbeider med å bli stadig bedre lærende organisasjoner.

Ett spørsmål som jeg har undret over i lang tid, er hvordan pedagogiske ledere arbeider med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Bakgrunnen for min søken etter å forstå

dette, var at temaet lærende organisasjon ble introdusert på kunnskapsområdet «Ledelse, Samarbeid og Utviklingsarbeid» (LSU) i bachelor i barnehagelærerutdanningen. Temaet lærende organisasjon ble grundig presentert på LSU og senere vektlagt på masterstudiet i barnehagevitenskap. Begge har bidratt til min interesse for feltet, og et ønske om å styrke min kompetanse på området.

En annen faktor som påvirket min interesse, er at rammeplanen pålegger barnehagepersonalet å reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger. Her blir også personalet pålagt å holde seg oppdaterte til enhver tid for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Som pedagogisk leder i barnehage opplever jeg et behov for mer kunnskap, ettersom jeg føler jeg kan for lite om tematikken. På den ene siden opplever jeg meg selv som en kompetent leder, som er villig til å lære og utvikle min rolle i en positiv retning. På den andre siden ønsker jeg å utvide min horisont når det gjelder arbeid innen praksisfeltet. I løpet av min arbeidstid som pedagogisk leder har jeg fått en større forståelse for viktigheten av å sette ord på kunnskap og hvor viktig formidling av kunnskap er. Selv om jeg anser meg selv som en kompetent leder som er villig til å lære, framstår det for meg at arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende en organisasjon omhandler mye mer enn min villighet til å lære.

Videre understrekes det at «Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Rammeplanens presisering bidro også til min motivasjon på feltet. Ikke minst vil jeg få nytte av dette som pedagogisk leder i og med at jeg i en slik rolle vil være pålagt arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Da spørsmålet om tematikken til masteroppgaven kom opp, bestemte jeg meg for å fordype meg i temaet barnehagen som lærende organisasjon. Siktemålet er å kunne tilegne meg verdifull kunnskap på området ved å løfte fram, analysere og drøfte sider av tematikken som kan komme meg til nytte i arbeidslivet.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse hvordan pedagogiske ledere arbeider med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. I lys av dette ønsker jeg også å utvikle ny kunnskap på området. Jeg håper at mine funn kan bidra til ytterligere kunnskapsutvikling, samt

refleksjon over barnehagen som lærende organisasjon. Min intensjon er også at studien skal være med på å heve min egen kompetanse rundt tematikken. Dette vil i så fall gjøre at jeg som pedagogisk leder senere vil kunne arbeide konstruktivt med mine medarbeidere med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

I tråd med dette vil jeg se nærmere på problemstillingen:

“Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet lærende organisasjon? På hvilken måte arbeider pedagogiske ledere med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?”

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å få svar på noen relevante forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter pedagogiske ledere sin rolle med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?
- Hvilke kjennetegn mener pedagogiske ledere barnehagen har som lærende organisasjon?

Det blir tatt utgangspunkt i at en pedagogisk leders forståelse og arbeidsmåte, antakeligvis ikke er like som alle andre pedagogiske lederes forståelse og arbeidsmåter. For å få svar på problemstillingen, vil jeg innhente empiri gjennom intervjuer. Funnene vil bli tolket og drøftet opp mot relevant teori. Drøftingsdelen vil på denne måten besvare forskningsspørsmålene.

1.3 Tidligere forskning

For å finne tidligere forskning relevant for denne studien, søkte jeg i ulike databaser knyttet til barnehagen som lærende organisasjon. Søkene har jeg gjennomført ved bruk av blant annet Idunn, Oria, Eric, SpringerLink og Google Scholar. Søket ble avgrenset til forskning på barnehagen og styreres, og pedagogiske lederes beskrivelser av barnehagen som lærende organisasjon. Søkord jeg benyttet i de digitale basene var knyttet til disse områdene for å få frem norsk, svensk og dansk studie. Dette ble brukt i kombinasjon med søkeordet «learning organization kindergarten» for å få frem relevante engelske studier.

Mine søk resulterte i mye forskning på lærende organisasjon. Mye av forskningen er avgrenset til styreres arbeide med tematikken. Mitt søk avslørte imidlertid at pedagogiske

leders rolle var et område som var lite undersøkt. Jeg vil i fremstillingen nedenfor presentere et utvalg av forskning som danner et bakteppe for min problemstilling.

1.3.1 Hva viser forskning?

Antinluoma et al. (2021) har i artikkelen «*Practices of Professional Learning Communities*», undersøkt lærende organisasjon relatert til skolen. De hevder at skoler som legger til rette for profesjonell læring i fellesskap, klarer å skape lærende organisasjoner. I Antinluoma et al. sin studie ble skolers praksis knyttet til ledelse, kultur, lærersamarbeid og utvikling undersøkt. Resultatet viser at når rektor hadde ansvar for arbeidet, førte dette til profesjonell læring. Forklaringen til delt ledelse og et engasjement rundt et felles mål, påvirket rektor sine beslutningsprosesser. Beslutningsprosessene om delt ledelse bidro til en større grad av tilfredsstillelse blant lærerne. Dette fordi lærerne fikk mulighet til å være deltakende og inkludert i et (demokratisk) fellesskap som bidro til å utvikle skolen som en lærende organisasjon (s. 1).

Wadel & Knaben (2021a) har i artikkelen «*Untapped Potential for Professional Learning and Development: Kindergarten as a Learning Organization*» undersøkt hva som kan kjennetegne norske barnehager som lærende organisasjoner. Deres undersøkelse er basert på kvalitative intervjuer med fem barnehagestyrere i relative store barnehager. Resultatet viser at styrerne opplever det utfordrende å skape en felles forståelse om hvordan barnehagen skal arbeide for å bli en lærende organisasjon. Styrerne gir uttrykk for at arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon er spesielt utfordrende når arbeidet skal gjøres til en naturlig del av daglig praksis. Problemene hevder Wadel & Knaben kan forklares med at barnehagene ikke klarer å utnytte et viktig potensial for faglig læring i forbindelse med å arbeide med barnehagen som lærende organisasjon. Wadel og Knaben konkluderer med at felles refleksjon er viktig for å utnytte potensialet blant de ansatte slik at det skjer faglig læring og utvikling.

Forskning om barnehagen som lærende organisasjon viser videre at området også kan ses i relasjon til ledelse. I den forbindelse har Bøe (2016) i artikkelen «*Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon*» dokumentert hvordan ulike prioriteringer og ledelsesformer kan forklares med samfunnskonteksten. Bøe har i sin studie undersøkt ledelse i barnehagekontekst og hvorfor ledelse har fått en stor rolle i barnehagen. Her har hun blant annet ser nærmere på hvordan ansatte i barnehagen kan være med på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Studien viser at det er stort potensiale for forbedring når det

kommer til tydeligere ledelse og ansvarliggjøring. Bø gir uttrykk for at ansatte må planlegge, kontrollere, dokumentere og drive systematisk kartlegging av omstendighetene (s. 53).

Resultatet viser videre at ansatte i barnehagen må forstå viktigheten av å ta etiske hensyn og at etisk kompetanse bør utvikles i forhold til å gjøre barnehagen som en lærende organisasjon. Bø påpeker videre at dersom styrer eller pedagogisk leder får anerkjennelse for sin måte å lede barnehagen på, vil man kunne utfolde et faglig lederpotensial. Det faglige lederpotensialet mener Bø er uløselig knyttet til personalkompetanse, noe hun betrakter som en integrert dimensjon av barnehagen som lærende organisasjon.

Dette er sammenfallende med Skjæveland et al. (2017) sin artikkel «*Ledelse og læring i barnehagen*» hvor de har studert hvordan ledelse og læring forholder seg til hverandre. Ved hjelp av intervjuer, dokumenter og spørreskjema blant styrere knyttet til tematikken «styreres pedagogiske ledelse», finner Skjæveland et al. at barnehagens økende ansvar knyttet til ledelse og læring blir fulgt opp og ivaretatt etter beste evne. Resultatet viser videre at det å være åpen i møte med forventninger, samt å sørge for at barnehagens praksis har en kollektiv bevisstgjøring og kompetanseutvikling blant personalet, er viktige faktorer for utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Skjæveland et al. påviser videre at kollektivt arbeid med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon, kan styrkes gjennom barns læring, samt å knytte sammen ledelse, personalets læring og barns læring (s. 239-249).

Forskerne Colmer et al. (2014) har i artikkelen «*Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders?*» undersøkt hvordan barnehager arbeider med ledelse som bidrar til profesjonell læring (s. 103). Resultatene viser at der barnehagestyrere og de pedagogiske lederne har et faglig samarbeid hvor ledelsen er fordelt, bidrar til ny kunnskapsutvikling og dermed faglig utvikling. Undersøkelsen viser at pedagogiske ledere som har delt lederansvar inntar en uformell ledelsesrolle gjennom inkluderende prosjekter på tvers av avdelinger. Colmer et al. hevder videre at en slik lederrolle kan bidra til å øke engasjement innen profesjonell læring. Dette forutsetter imidlertid at et sterkt lederskap står i sentrum. Et nøkkelord for å kunne oppnå et slikt lederskap og dermed utvikle barnehagen som lærende organisasjon, mener Colmer et al. er å fokusere på samarbeid, der utvikling av hverdagens praksis er sentral (s. 111).

Samarbeid i praksis har også forskerne Palaiologou & Male (2019) sett nærmere på i artikkelen «*Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis*». Deres studie rettes inn mot hvordan barnehager i Storbritannia tilrettelegger for barnehagen

som lærende organisasjon. Målet med studien var å finne fram til hvilke faktorer som kan legge til rette for en pedagogisk praksis med et vellykket engasjement (s. 24). For å få et vellykket engasjement mener forskerne det er sentralt å konstruere kunnskap mellom ansatte. Resultatet viser at arbeidet med å skape en lærende organisasjon ikke bør arbeides med kun ut ifra handlinger sett i lys av teori. Skapelsen bør framgå ved et aktivt samspill som legger til grunn et vellykket engasjement, sett ut ifra enhver situasjon. Den pedagogiske praksisen bør derfor bli forstått og konstruert ved bruk av kunnskap fra det levende praksisfellesskapet i enhver barnehage (s. 30).

Dixon (2017) har i artikkel «*Learning together and working apart: routines for organizational learning in virtual teams*» også studert barnehagen som lærende organisasjon, relatert til samarbeid og læring i fellesskap. Det sentrale i studien er hvordan teamrutiner letter læring i team. Forskningen er en casestudie, hvor Dixon har studert praktiske og kontekstavhengig kunnskap innen teamrutiner knyttet til spesifikt barnehagemiljøet. Data er innsamlet ved bruk av narrative intervjuer, med medlemmer innenfor et team. Funnene viser hvordan rutiner og et arbeid som foregår ansikt-til-ansikt er med på å sikre organisatorisk læring i team. Resultatet viser hvordan spesifikke teamrutiner og implementering av disse kan støtte den kontinuerlige læringen som gjøre barnehagen til en lærende organisasjon (s. 138).

Løkken & Gradovski (2014) har i artikkelen «*Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene*» tatt for seg faste ansatte i kommunale og private barnehager. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvordan man kan legge til rette for at barnehageassistenter kan bli mer bevisst sin egen rolle i barnehagen. Forskerne har tatt utgangspunkt i utvikling av en lærende organisasjon og har undersøkt spesifikt hvordan ressurser kan brukes i arbeidet for å bedre tjenester for både barn og foreldre (s. 187). Resultatet viser at barnehageassistentene mangler kompetanse innen flere av de sentrale barnehagefaglige områdene, men at de samtidig har et ønske om kompetanse på områdene. Løkken & Gradovski hevder at denne kompetansen kan assistentene få gjennom systematisk kompetanseutvikling i en lærende organisasjon. Videre fastslår forskerne at kompetanseutviklingen kan finne sted dersom barnehagen legger til rette for fjerne læringsformer som kurs, og kompetanseutviklingsprogrammer eller nære læringsformer som veiledning og simulatortrening (s. 192).

1.4 Avgrensning av studien

Jeg gikk ikke eksplisitt inn på pedagognormen da jeg intervjuet de pedagogiske lederne, noe som gjør at dette ikke blir drøftet grundig i oppgaven. Ved å se nærmere på ledelsesrollen som en pedagogisk leder har, vil fokuset bli rette seg mot erfaringer, ledelse og oppfattelse av egen rolle knyttet til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Min interesse for fenomenet barnehagen som lærende organisasjon var større enn hvilke betydninger økt bemanning kan ha for utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Jeg ser likevel ikke bort ifra at økt pedagogtetthet kan ha betydning for arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Grunnet avhandlingens omfang vil avgrensningen sette en ramme for hva som blir tatt med i prosjektet. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til de pedagogiske lederne fordi de arbeider tett på både ansatte og barna i barnehagen. Litteratursøk viser også at det er lite forskning på tematikken med pedagogiske ledere som utgangspunkt. En annen årsak er at det er pedagogiske ledere som har et særskilt ansvar for å legge til rette for gode forhold og vilkår når det kommer til læring i barnehagen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se bort fra styreres erfaringer, barnehagens mangfold og foreldrenes deltakelse. Likevel benyttes styreres erfaring med utvikling av barnehagen som lærende organisasjon som bakteppe for redegjørelsen.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har til nå presentert bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling, tidligere forskning og avgrensning. Videre vil jeg presentere teorigrunnlaget og faglitteratur som er relevant for studien om barnehagen som lærende organisasjon. Deretter vil jeg presentere forskningstilnæringer og en kvalitativ analyse av det innsamlede datamateriale etter gjennomført intervju av seks pedagogiske ledere. Hovedfokuset i denne analysen vil være på hvordan de pedagogiske lederne forstå begrepet lærende organisasjon og på hvilken måte pedagogiske ledere arbeider med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Etter at den metodiske framgangsmåten er presentert, vil jeg videre presentere funnene i analysen i et eget resultatkapittel. Funnene vil bli drøftet i et eget drøftingskapittel, før oppgaven til slutt presenterer konklusjonen av studien.

2.0 TEORIGRUNNLAGET

I dette kapittelet vil teorigrunnlaget for studien bli presentert. Jeg vil først ta for meg lærende organisasjon i barnehagen og skole, begrepsavklaring på lærende organisasjon, og hvordan en lærende organisasjon skiller seg fra organisasjonslæring. Videre vil jeg ta for meg hva en lærende organisasjon er, hva som kjennetegner barnehagen som lærende organisasjon, samt fagspråk og pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Til slutt vil jeg ta for meg endringer i organisasjoner knyttet til barnehagefeltet, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling blant personalet i barnehagen, hvordan motivere ansatte i arbeidet med lærende organisasjoner og kultur i barnehagen. Teorigrunnlaget mener jeg er relevant for å kunne svare på problemstillingen til studien. De teoretiske perspektivene vil senere bli drøftet opp mot funnene i resultatkapittelet, som utgjør drøftingskapittelet.

2.1 Lærende organisasjon i barnehagen og skole – en historisk gjennomgang

Utdannings- og Kunnskapsdepartementet (2005, s. 3) la frem den første Kompetanseberetningen for Norge i 2003. Denne beretningen omhandlet temaene livslang læring og læring i arbeidslivet. Grunnen til kompetanseberetningen av skolen var fordi den ikke fremstod som lærende organisasjon, i forhold til andre virksomheter. Denne utredningen ble fulgt opp i en ny kompetanseberetning i 2005, hvor fokuset ble rettet mot skolen som lærende organisasjon. Søkelyset ble rettet mot at rektor ved skolen skulle kunne evne til å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til lærerne. Dette ville kunne bidra til å skape et godt arbeidsmiljø, samtidig som elevene kunne få en faglig fremgang. Kunnskapsløftet i læreplanen for grunnskole, videregående og voksenopplæring ble ansett som en historisk satsning, hvor fokuset ble rettet mot utvikling av ledere, lærere og instruktørers kompetanse. Utviklingen ble også gjennomført med utgangspunktet i å beholde det beste, men utvikle organisasjonen videre med grunntanke om et mer kompetent personale. Arbeidet knyttet til kompetanseberetningen framsto som en dugnad, hvor bidragsyterne beskrives som engasjerte skoleledere, lærere og skoleeiere.

Hva angår barnehagen fremmet rammeplanen av 2006, at barnehagene skulle være i kontinuerlig endring og utvikling. Rammeplanen understrekte at barnehager skal arbeide med kvalitetsutvikling og utvikling av personalets kompetanse. Styreren skulle sammen med de pedagogiske lederne ha et særskilt ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og

utvikling av innhold og oppgaver i barnehagen. Videre understrekte rammeplanen av 2006 at iverksetting av pedagogisk arbeid skulle sørge for at både barnehageloven og rammeplanen oppfylles, og at dette er de pedagogiske ledernes ansvar. Med utgangspunkt i dette skulle de pedagogiske lederne arbeide innenfor områdene de er satt til å lede. Personalet skulle sammen veilede hverandre slik at alle fikk en felles forståelse av ansvaret og oppgaver en hadde i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16).

De pedagogiske ledernes ansvar ble også understreket av Utdanningsdirektoratets (2012) i dokument «*Rundskriv F-04-11: Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*». Dokumentet beskrev krav til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter. Arbeidet de pedagogiske lederne ble pålagt i forbindelse med barnehagens utvikling som lærende organisasjon skulle synes ved bruk av planlegging, vurderinger og omsorg for hvert enkelt barn. Samtidig innebar ansvaret en utvikling av det sosiale miljøet i barnehagen, på lik linje som utvikling av lærings- og dannelsesmiljøet. Denne utviklingen skulle ha fokus på barnegruppen, men også på foreldresamarbeid. Videre markerte Utdanningsdirektoratet at pedagogiske veiledere har et veiledningsansvar overfor personalet. De pedagogiske lederne bør derfor sørge for å ha et tett samarbeid med barnehagestyret for å avgjøre oppgaver som påvirker den pedagogiske virksomheten. Dette fordi den pedagogiske virksomheten har et samarbeid andre institusjoner og tjenester. De pedagogiske ledernes oppgaver skulle ikke begrense seg til gjennomføring av daglige aktiviteter, så lenge aktivitetene samsvarer med rammeplanens fokus på helhetlig planlegging.

Det siste tiåret er det blitt lagt frem stortingsmeldinger som handler om å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Meld. St. 24 (2012-2013) «*Framtidens barnehage*» pekte på viktigheten av en god- og kunnskapsorientert ledelse for å legge til grunn for god kvalitet i arbeidet. Dette understreket slik:

«Over halvparten av pedagogiske ledere og styrere sier de har et stort eller svært stort behov for mer kompetanse på feltet. God ledelse er viktig for kvaliteten i barnehagene. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon med en kunnskapsorientert ledelse» (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 62).

Kunnskapsdepartementet har også utredet begrepet og fremmet en definisjon på lærende organisasjon om engasjerte ansatte som deler av sin kunnskap for å nå organisasjonens mål. I dokumentet «*Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*» (Kunnskapsdepartementet, 2013), stilles det krav til hvordan barnehager kan bli en lærende organisasjon. Dokumentet fremhever at det krever en pedagogisk ledelse som

stadig er i endring og utvikling for å oppnå en idealtilstand ved arbeidet. Det framgår av dokumentet at arbeidet omhandler oppgaver med refleksjons- og læringsprosesser særlig knyttet til styreren. Styreren skal ha det overordnede ansvaret, men inngår et samarbeid med de pedagogiske lederne, hvor en sammen stilles ansvarlig for å følge de politiske rammene. Meld. St. 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*», blir styreren pålagt ansvaret for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette understrektes slik:

«Ansvaret for utviklings- og endringsarbeid i barnehagen er også viktige styreroppgaver. Styreren skal sørge for at personalet arbeider på en måte som gir alle barna i barnehagen de beste utviklingsmuligheter. Dette omfatter ansvaret for at barnehagen skal utvikle seg som en lærende organisasjon» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 70).

Meldingen trekker fram ansvaret styrere har for å gi barna de beste mulighetene for utvikling. Det framgår at styreren skal ha det overordnede ansvaret når det kommer til pedagogiske ledelse og at barnehagen må utvikle seg som en lærende organisasjon.

Betydningen av å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, ble ytterligere vektlagt i den nye rammeplanen av 2017. Selv om begrepet lærende organisasjon kun er nevnt to ganger, er likevel kravene til barnehagen tydelige. Rammeplanen understreker at barnehagen skal være en lærende organisasjon der hele personalet reflekterer rundt faglige og etiske problemstillinger. Det framgår at personalet skal oppdatere seg og sine omgivelser, samt være tydelige rollemodeller som ivaretar relasjoner mellom barna i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre. Dette anses som viktig da et pedagogisk personale hevdes å være en forutsetning for kvaliteten på barnehagetilbudet, ettersom pedagogiske vurderinger vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Rammeplanen vektlegger også de pedagogiske ledernes ansvar slik:

«Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Som sitatet viser, er det de pedagogiske ledernes ansvar å iverksette det pedagogiske arbeidet. De pedagogiske lederne er også pliktige til å sørge for at både barnehageloven og rammeplanen blir etterfulgt, samt at det blir gjort nødvendige vurderinger av arbeidet. Planlegging og gjennomføring framgår som sentrale nøkkelord for utviklingen av det pedagogiske arbeidet, samtidig som dette særlig blir knyttet til barnegruppene.

2.2 Begrepsavklaring: lærende organisasjon kontra organisasjonslæring

En gjennomgang av forskningslitteraturen viser at det er en tydelig forskjell mellom *lærende organisasjon* og *organisatorisk læring*. Ifølge Dill (1999, s. 129) har *lærende organisasjon* en handlingsorientert tilnærming, det vil si at man vurderer ideer henhold til organisasjonens anvendelighet. Innen *organisatorisk læring* derimot er fenomenet læring sentralt, samtidig som dette knyttes til en organisasjonsmessig kontekst. Dill hevder videre at forskning på organisatorisk læring er mer omfattende enn lærende organisasjoner. Videre påpeker han at organisatorisk læring også innebærer at en organisasjon utvikler indikatorer på ytelse. Disse organisatoriske ytelsene mener han kan brukes til å evaluere prosesser som omhandler læring i organisasjoner, blant annet for å vurdere om læringen er forstått og om denne kan støttes (Dill, 1999, s. 143).

Irgens (2014, s. 6) hevder på sin side at forskjellen mellom lærende organisasjon og organisatorisk læring handler om at førstnevnte er en organisasjon som har utviklet en høy evne til å lære, mens organisatorisk læring derimot handler om arbeidsformene som anvendes. Ifølge Irgens er en lærende organisasjon en idealtilstand som organisasjoner må streve etter å nå. Arbeidsmåtene som benyttes for å nå denne idealtilstanden omtaler han for organisatorisk læring. Dette kan ses i lys av Lillejord (2003, s. 21) som hevder at en lærende organisasjon hele tiden arbeider med å lære av egen praksis. Dette gjøres ved at organisasjonens medlemmer vurderer og reflekterer over hva som blir gjort, og bruker disse vurderingene og refleksjonene som et grunnlag til forandring av praksis. Videre hevder Lillejord (2003, s. 15) at organisasjonslæring handler om hvordan arbeid i grupper og team kan føre læring av hverandres erfaringer. Arbeidet med organisasjonslæring hevder hun framgår som en sosial prosess som går ut på å skape kunnskap innad i organisasjonen. Kunnskapen som skapes bør deles slik at den tilgjengelig for alle organisasjonsmedlemmene, noe som også gir rom for å tillegge kunnskapen mening og en felles forståelse. Dette hevder Lillejord fører til at organisasjonens medlemmer handler annerledes, samtidig som de handler samordnet.

2.3 Hva er så en lærende organisasjon?

Det finnes mange forskjellige definisjoner på hva en lærende organisasjon er, og hvordan en som organisasjon lærer. En av de mest sentrale definisjonene er definisjonen til den amerikanske forskeren Peter Michael Senge. I boken *Den femte disiplin* (1991) definerer Senge lærende organisasjoner til: «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, 1991, s. 9). Denne definisjonen har senere økonomiprofessor David Alan Garvin blitt inspirert av. I vitenskapsartikkelen «*Building a learning organization*» definerer han begrepet lærende organisasjon til: «A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights» (1993a, s. 80). For Garvin er en lærende organisasjon en organisasjon som er dyktig til å skape, tilegne seg- og overføre kunnskap innad blant personalet, slik at refleksjon kan føre til innsikt i ny kunnskap.

Senge (1991) som har forsket på lærende organisasjon, har vært opptatt av hvordan en organisasjon kan bruke fellesskapet til å skape resultater som ønskes å arbeides med ut ifra nye og ekspansive tenkemåter (s. 9). Han utviklet derfor fem disipliner som skulle hjelpe med å nå målet om en lærende organisasjon. Den første disiplinen er *personlig mestring* som handler om å mestre, dvs organisasjonen har kunnskap til å utøve bestemte ferdigheter. For Senge (1991, s. 13) innebærer dette at en person i organisasjonen kan sitt fag, noe som kan gi en høy grad av personlig mestring. Som ansatt i organisasjonen må organisasjonens medlemmer arbeide målbevisst for å utvikle sin egen personlige mestring. Et arbeid med kartlegging av det som virkelig betyr noe, vil fremstå som et forsøk på å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå. *Gruppelæring* derimot innebærer for Senge at kollegaer sammen kan oppnå mer sammen enn enkeltvis. Som individ kan man oppleve en raskere personlig vekst, enn om man står alene (s. 15). Senge trekker fram dialog for å fremme et fellesskap, samtidig er han opptatt av at alle må lære seg hvilken rolle man har ovenfor kollegaer. Er ikke ansatte i organisasjonen selv bevisst og tyr til selvforsvar i en slik situasjon, vil dette påvirke gruppens samhandling og hemme gruppens mulighet for å lære. Dersom en som kollegaer ikke kan lære, vil dette stå som hinder for å at en som organisasjon ikke lærer (s. 16).

Videre hevder Senge at disiplinen om å skape *felles visjoner* handler om evnen til å skape et bilde av organisasjonens fremtidige profil og mål. Disiplinen er utformet ut ifra tanken om at alle organisasjoner har hatt mål, verdier og visjoner for å oppnå noen grad for storhet. Organisasjoner knytter slik mennesker sammen for å arbeide med en felles identitet og en felles skjebne. Bruk av en ekte felles visjon vil få mennesker til å skape og lære fordi de har lyst, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre. For Senge innebærer dette at en felles visjon framgår som et sett av prinsipper og retningslinjer som må følges, noe som gjøre at listen hele tiden legges høyt for arbeidet som skal gjennomføres. Sammen som en organisasjon skal

evnen til å avdekke de felles bildene og målene for fremtiden være styrt av ekte innsatsvilje, deltakelse og lydighet. Som leder for en organisasjon vil det komme til syne hvor uproduktivt det er å diktere en visjon, først når disiplinen er mestret (s. 15).

Mentale modeller derimot handler om inngrodde antakelser, tankeganger eller generalisering. Våre allerede eksisterende, etablerte modeller og forestillinger vil påvirkes, og ved flere anledninger være til hinder for nytenking i et utviklingsarbeid. Ubevisste tankemåter har en gjennomtrengende påvirkningskraft som ansatte i en organisasjon ikke alltid er klar over. Arbeidet med å endre de felles mentale modellene er en prosess hvor ansatte må snu speilet innover. Ansatte må oppdage indre bilder av verden, få dem fram i lyset, for å så ta dem videre for en streng gransking. Dette krever at ansatte har evne til å gjennomføre en «lærende» samtale, hvor de blottstiller sine egne tanker og er åpne for å la seg påvirke av andres tanker (s. 14). Til slutt i den siste disiplinen om *systemtenkning*, var Senge opptatt av å integrere og legge til rette for effektive løsninger. Dette er hendelser som hører hjemme i deler av ett og samme mønster, og som er utformet av tid og rom (s. 12). Sammenvevde handlinger binder næringsliv og andre menneskelige virksomheter sammen, noe som er med på å skape slike systemer. Summen på helheten av Senges disipliner blir større enn om hver enkelt hadde stått alene. Dersom en organisasjon utøver systemtenkning, er det bygd på en underliggende helhetlig tankegang som er ytterst intuitiv. Med dette hevder Senge at ansatte må se ulike hendelser som deler av en prosess framfor hendelser som oppstår i et øyeblikk (s. 13).

Disse disiplinene er utviklet hver for seg, men Senge hevder at alle er avgjørende for hverandres suksess. Disiplinene fungerer for organisasjoner som virkelig vil «lære» og har et ønske om å realisere sine høyeste mål (Senge, 1991, s. 12). Enhver disiplin retter fokuset mot tilegnelse av ferdigheter eller kompetanse. Dette innebærer en livslang læring, hvor en aldri når målet organisasjonen har satt seg. Å praktisere en disiplin vil lære organisasjonsmedlemmene mer, noe som gjør organisasjoner mer bevisst på hvor lite personalet egentlig vet. En organisasjon vil aldri være helt fremdragende, selv om den har nådd en permanent tilstand. I det store bildet handler det om å enten bli bedre eller dårligere (Senge, 1991, s. 16). Senge understreker til slutt at hans fem læredisipliner skiller seg fra tradisjonelle disipliner ved at de blir personlige. Dette hevder han er fordi disiplinene endrer seg ut ifra hvordan det tenkes, ønskes og samhandles med hverandre innad i organisasjonen (s. 17).

2.4 Kjennetegn ved lærende organisasjoner?

Kaufmann & Kaufmann (2015) hevder at organisasjoner fremstilles på ulike grunnleggende strukturdimensjoner, noe som skiller dem fra hverandre. Disse grunnleggende strukturdimensjonene vil kunne fremme og hemme muligheter innfor enkelte organisasjoner (s. 62). De grunnleggende strukturdimensjonene er formalisering, arbeidsdeling, autoritetshierarki og sentralisering. I følge Kaufmann & Kaufmann handler *formaliseringdimensjonen* om i hvilken grad det gjøres bruk av rutiner, regler og standard operasjonsprosedyrer innad i organisasjonen. Dette omfatter manualer for hvordan en skal gå frem i de ulike arbeidsprosessene som skal gjennomføres. Bruk av denne dimensjonen vil en ofte se mindre til i små bedrifter, enn i de store konsernene (s. 63).

Den neste dimensjonen *arbeidsdeling* handler om hvordan organisasjoner fordeler oppgaver innenfor de forskjellige stillingsbenevnelser og roller ansatte har/får. I en organisasjon der spesialisering framstår som liten, vil alle medarbeidere kunne utføre alle typer arbeidsoppgaver. Imidlertid kan spesialisering forekomme der stillinger kan være samlet etter hvilke funksjon de skal ha (s. 63) Kaufmann og Kaufmann antyder videre at *autoritetshierarkidimensjonen* handler om en samordningsfunksjon. Dette omhandler stillingene i organisasjonen og hvordan disse fordeler formell myndighet til medarbeiderne. Autoritetshierarkiet omhandler rapportering, innsyn, overvåkning, styring og beslutningstaking. I følge Kaufmann og Kaufmann kan ansvaret fordeles på to nivåer. På den ene siden kan hierarkiet være *vertikalt strukturert* hvor «makten» er samlet hos få personer. På den andre siden kan hierarkiet være *horisontal strukturert*, hvor individene er organisert i enheter hvor tjenester gis mer direkte til kunden (s. 64). Sentraliseringsdimensjonen derimot handler om hvilket nivå i organisasjonen som er ansvarlig for de endelige beslutningene. Dimensjonen er nært knyttet til punktet om autoritetshierarki og omhandler sentralisering versus desentralisering. Kaufmann & Kaufmann understreker at organisasjonen er sentralisert dersom beslutningsmyndigheten er konsentrert i toppledelsen og at den er desentralisert dersom beslutningsmyndigheten er delegert til flere personer (s. 64).

Kaufmann & Kaufmann sine fire grunnleggende strukturdimensjoner kan også ses i lys av Mostand et al. (2021) sine tre grunnelementer knyttet til barnehagen som organisasjon. De retter søkelyst mot en relasjon mellom funksjonelle aktiviteter, medlemskap og samordning som grunnlag for en organisasjon som er villige til å lære. *Funksjonelle aktiviteter* handler om handlingssett som bygger opp et definert mål ettersom handlingene har en funksjon. *Medlemskap* handler om at forskjellige medlemmer som kan være barn, pedagoger,

assistenter, styrere mfl. Her handler det om å formalisere medlemskapet med å fordele de funksjonelle aktivitetene med medlemmenes forskjellige rolle (s. 35). Denne formaliseringen kan sammenlignes med formaliseringsdimensjonen hos Kaufmann & Kaufmann (2015) i og med at de beskriver denne dimensjonen til å omhandle framgangsmåter relatert til ulike arbeidsprosesser (s. 63). Samordning derimot hevder Mostad et al. at det handler om å tvinge frem en forandring, hvor de funksjonelle aktivitetene samordnes helt på nytt (s. 35) noe som er i tråd med Kaufmann og Kaufmann (2015) autoritetshierarkidimensjon som har en samordningsfunksjon som gjør at enkelte medarbeidere får mer formell myndighet (s. 64).

Også Børhaug (2011) har studert barnehagens organisering, og han er opptatt av spørsmål om hva som kjennetegner barnehagen som lærende organisasjon. I en undersøkelse om autonomi og standardisering i barnehagen finner han ut at barnehagen er formalisert og rutinstyrt, noe som rammer arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Rutinene framstår som styrende og at de oftest er forankret i et instrumentelt perspektiv, hvor målet for organisasjon skal nås gjennom bruk av regler og rutiner. Han hevder at ved bruk av et kulturelt perspektiv viser bruk av reglene og rutinene som er tatt i bruk, til underliggende verdier og idelogier. Videre hevder Børhaug at rutinene er satt for å styrke atferden til medlemmene i organisasjonen, samt orden på arbeidsfordeling, gjennomføring av arbeidsoppgaver og avgjørelser som skal tas. Dette fordi reglene og rutinene anses som formelle med at de er nedskrevne og autorisert. Selv hevder Børhaug at barnehagen har en organisasjonsform som er uformell og lite rutinisert, men at barnehagen har i liten grad utviklet formelle strukturer som gjør at arbeidet fremmer viktig mål og verdier for samfunnet. Børhaug konkluderer med at barnehagen er mer eller mindre formalisert og at rutiniseringen framstår som omfattende. Bruken av rutiner hevdes også å avgrense handlingsrommet til den autonome førskolelæreren, noe styrer i barnehagen må ta i betraktning. Selv om rutinene blir kvalitetssikret av styrer, hevder han likevel at dette kan ha negativ innvirkning og undergraver den profesjonelle autonomien til personalet. Børhaug finner at rutinene kan undergrave autonomien, samtidig som dette også kan hemme arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Gotvassli (2017) på sin side har i en årrekke forsket på barnehagen som lærende organisasjon. Han hevder at barnehagene må ha en grunnleggende forståelse av at læring, kunnskap og kompetanse er knyttet til sosiale og kulturelle kontekster. Gotvassli antyder at en slik organisasjon legger vekt på å ha en kollektiv forståelse av barnehagens mål og innhold. Barnehagens personell må derfor oppfordres til å kontinuerlig utforske og lære sammen for å

nå barnehagens mål. Gotvassli er videre opptatt av at dette forutsetter engasjement og at en handler i tråd med det personalet er blitt enige om. Arbeidet mener han må skje ikke bare på et individnivå, men også på et kollektivt nivå, for at en sammen skal kunne gjøre endringer og utviklinger av ny praksis. For at dette skal kunne finne sted er det viktig at styrer organiserer og leder ulike møteplasser. Dette kan gjøres ved bruk av refleksjonsgrupper hvor både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap blir delt, fastholder Gotvassli.

En slik organisering av møteplasser for å forklare og dele kunnskap var også Arygris og Schön (1996) opptatt av. De har sett nærmere på hvordan organisasjoner uttrykker seg og hvordan ansatte velger å utføre sine handlinger i praksis. Arygris og Schön hevdet at handlingsteorier, som er teori med bakgrunn i å forstå samfunnet og individer, kan gjøres med bruk av en uttrykt teori. Den uttrykte teorien er teorien vi bruker for å forklare våre handlinger. Teorien kan for eksempel bli brukt når ansatte i en organisasjon forteller om hvilken reaksjon som kan fremtre hos dem i en gitt situasjon. Dette fordi mennesker tror at atferd og kompetanse er basert på hvordan vi oppfatter verden og hvilke verdier vi har (Arygris og Schön, 1996).

2.5 Fagspråk og pedagogisk dokumentasjon i barnehagen

Larsen & Slåtten (2017) har i en artikkel undersøkt årsaken til at det i så liten grad blir benyttet faglige begreper og teori i det pedagogiske arbeidet. De hevder at det er styreren som har hovedansvaret for at personalet tar i bruk sin kompetanse. Videre hevder Larsen & Slåtten at styreren sammen med de pedagogiske lederne skal sikre at rammeplanens intensjoner om kvalitet på det pedagogiske arbeidet som blir realisert. Forskning på tematikken viser at profesjonsutøvelse i barnehager overveiende består av hverdagslige ord og begreper. De hverdagslige ordene og begrepene blir brukt i både beskrivelser, analyser, drøftinger, diskusjoner og evalueringer som ble gjennomført i løpet av arbeidsdagen. Nyutdannede viser seg også å ta i bruk et hverdagslig språk etter ett års tid som ansatt i barnehagen. Variasjonen i bruk av fagspråk mener flere av informantene handler om barnehagelærernes interesse av yrket sitt, hvor noen er genuint interessert, mens andre ikke. Det kan også komme av at noen har oppnådd å tilegne seg mer kunnskap enn andre i løpet av utdanningen (Larsen & Slåtten, 2017).

Ødegård (2011) som i ett år studerte fem nyutdannede førskolelærere i arbeidet med å bygge opp sin kompetanse som leder, har sett nærmere på hva førskolelærere mestrer. I lys av dette

har hun studert hvilke områder de opplever som problematiske i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Ødegård sine funn viser at førskolelærere er kritiske til egen utdanning. Grunnen til dette er at førskolelærerne mener færre fag i studiet kunne bidratt til bedre fordypning, enn å bli presentert for mange fag som bidrar til lite dybde. Ødegård hevder videre at førskolelærerutdanningen har et behov for mer fagkompetanse på området barnehagen som lærende organisasjon, samt at førskulestudentene må få erfaring fra praksisbarnehager som arbeider aktivt med tematikken. Til tross for dette viser resultatet fra Ødegårds undersøkelse at de nyutdannede førskolelærere som arbeider som pedagogiske ledere har nytte av fagene i utdanningen, men dette grunnet ulikheter av interesse hos de nyutdannede selv.

Dersom den nyutdannede har interesse for det som blir presentert i ett av fagene, vil interessen sammen med førskolelærerutdanningens egen vektlegging av faget ha positiv uttelling for den nyutdannede. Den positive uttellingen av kompetanse vil føre til at nyutdannede står igjen med forskjellige erfaringer, som kan bringes inn i arbeidet som utføres med å gjøre barnehagen som en lærende organisasjon (Ødegård, 2011). Barnehagers tradisjoner mener Ødegård kan bidra til muligheter, men også begrense forbedringer og utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dette hevder hun kan løses ved at personalet sammen diskuterer hva som bør bevares og hva som kan forkastes. Slike samtaler og diskusjoner, hvor det tause og uklare blir snakke om, vil føre til regelmessige evalueringer av arbeidsmåtene i barnehagene. Som nyutdannede førskoleledere bør støttesystemer med veiledningsprogram og innsikt i underliggende tankemønstre som preger barnehagen bli introdusert, for at en sammen kan arbeide med å være en lærende organisasjon (Ødegård, 2011). Ødegård sine funn kan ses i lys av resultatene til Larsen & Slåtten (2017). Resultatene viser at styrerne mener at det er barnehagens flate struktur, svake kompetanse og likhetskultur som er årsakene til at det er lite fagspråk i barnehagen. Larsen & Slåtten hevder videre at dette kan forbedres ved en innramming hos de pedagogiske lederne, hvor det er fokus på regulering og utøvelse av kunnskap og språk. De pedagogiske lederne kan mye, men viser seg å underkommunisere egen kompetanse i møte med lærende organisasjon. Larsen & Slåtten bekrefter tidligere studier utført av Garvin (1993b) som hevder at det ikke alltid finnes et felles språk for organisasjoner. Grunnen til dette mener han er en ulik forståelse av faglige begreper og at målsetninger blir oppfattet ulikt av medarbeiderne. Videre hevder han at dersom kunnskap skal være nyttig for organisasjonen, bør kunnskap bli lagt fram på en forståelig måte for medarbeiderne (s. 9).

Dette er i tråd med Skoglund & Sundvall (2021, s. 74) som hevder at dersom personalet tar i bruk profesjonsspråk i barnehagehverdagen, vil dette være med på å fremme barnehagen som lærende organisasjon. De begrunner dette med at profesjonsspråket bidrar til kompetanseutvikling og kollektive refleksjoner innad i personalet. Videre hevder Skoglund & Sundvall (2021, s. 75) at dersom en kombinerer bruken av profesjonsspråket og pedagogisk resonnering aktivt, vil de pedagogiske lederne bidra med å heve forståelsen i personalgruppa. Dette fordi de pedagogiske lederne har en stor rolle med å lede personalet ved å spørre og undersøke hva som framstår som pedagogisk i ulike situasjoner. En slik pedagogisk resonnering vil ifølge Skoglund & Sundvall også være med på å gi de pedagogiske lederne en mulighet til å løfte fram sine profesjonskunnskaper. Profesjonskunnskapene som løftes fram vil bli brukt som grunnlaget for det pedagogiske arbeidet (s. 75). Velger de pedagogiske lederne derimot kun å bruke et forenklet språk hevder Skoglund & Sundvall at arbeidet vil bli basert på lite reflekterte handlemønstre. Dette hevder de at de pedagogiske lederne bør ta raskt tak i ved å bruke fagbegreper i relevante spørsmål knyttet til situasjoner, samt tenke over teoretisk praksis (s. 78).

For å tenke over den teoretiske praksisen hevder Idsøe & Roland (2017, s. 98) at bruk av *Individuell, Gruppe og Plenum* (IGP) er viktig for å kunne reflektere over problemer som oppstår. De er også opptatt av problemløsninger generelt, men er særlig interessert i problemløsning knyttet til mobbeatferd i barnehagen. Idsøe & Roland hevder at en av de sentrale problemløsningene som benyttes i barnehagen er en framgangsmåte hvor problemer først reflekteres på individnivå, før det kan bearbeides i grupper. Refleksjonene rundt problemene bør deretter bli lagt fram i plenum. Dette fører til at alle blir hørt og at alle får kunnskap om eventuelle problemer eller ideer. Bruk av IGP gir involverte en mulighet for å ytre hva de har kommet fram til og en mulighet til å gjøre disse ideene eller problemene forståelige for sine medarbeidere.

Utdanningsdirektoratet (2018) framhever at dette er viktig for å sammen kunne vise omverden enkeltbarns trivsel og arbeidet med en allsidig utvikling som lærende organisasjon.

Barnehagen skal også synliggjøre den pedagogiske praksisen med bruk av dokumentasjon, hvor det er de pedagogiske ledernes ansvar å lede dokumenteringen. Dokumenteringen skal innebære å skape fysiske materiale som for eksempel fotografi, video, tegninger, lydbilder eller observasjonsnotater. Utdanningsdirektoratet hevder at fremleggelsen av den pedagogiske dokumentasjonen vil være med å skape nærhet ettersom flere får ta del i hendelsen, men kan også skape distanse dersom dokumentasjonen ikke blir snakket om. For at den pedagogiske

dokumentasjonen ikke kun skal vise til noe bestemt som har skjedd, er det viktig at personalet er åpne for å stille spørsmål ved og drøfte hva dokumentasjonene forteller. Selv om arbeidet krever tid hevdes dette å være essensielt for å kunne se hvilken praksis som utøves, samt hvilke endringer som er mulige å skape for at barna skal få det best mulig.

2.6 Endring i organisasjoner knyttet til barnehagen som lærende organisasjon

Samfunnet er stadig i endring, noe som gjør at barnehagen hele tiden må vurdere å endre sin kultur, verdisyn og barnesyn. For å få gjennomført en endringsprosess stilles det krav til ledere og ansatte, da disse må ha evnen til å endre og utvikle organisasjonen med bruk av sin kunnskap og kompetanse. Endring kan også komme innenfra, noe som vil si at en ser det trengs endringer for at barnehagen som organisasjon skal fungere bedre, slik at det kan oppnås bedre kvalitet. Dette kan omhandler hele barnehagen som organisasjonen eller kun deler av organisasjon (Larsen & Slåtten, 2014, s. 199-200). Dette er sammenfallende med Bøe (2016, s. 62) som hevder endring blir gjort for å styrke ledelsen slik at en kan gi barna en helhetlig pedagogikk i læringen som blir gjort i barnehagen. Bøe (s. 54) hevder videre at barnehagen som lærende organisasjon handler om å være i endring og tydelig styring, samt ha en økt politisk kontroll ved barnehagen som utdanningsinstitusjon. Resultatet viser at lærende organisasjon er tett knyttet til det økonomiske perspektivet grunnet en tett tilkobling til utdanning, noe som gjøre at en investerer i forventninger om bestemte resultater.

Alvestad, et al. (2019, s. 5) har i forbindelse med forskningsprosjektet «Gode Barnehager for barn i Norge» (GoBaN) presentert en kvalitativ dybdestudie hvor målet var å finne ut hva som kjennetegner norske barnehager med god kvalitet. Resultatet viser at barnehager med god kvalitet kjennetegnes som lærende organisasjoner som har et engasjert personell med høy kompetanse, felles mål og vektlegging av naturopplevelser (s. 70). Barnehagen som lærende organisasjon vil samtidig hele tiden gjøre endringer for å tilrettlegge for et godt samarbeid med foreldre og deres medvirkning til arbeidet som skal utføres (s. 71). Dette har også en ekspertgruppe ledet av Børhaug, et al. (2018) studert nærmere. Ekspertgruppen undersøkte barnehagerollen som en profesjonsrolle og hvilke kvaliteter som kan forbedres ved rollen. Målet med studien var å dokumentere hvordan barnehagelærerprofesjonen kan bli en lærende organisasjon (s. 25). Ekspertgruppen trekker fram at for å få en mer helhetlig pedagogikk og bli en lærende organisasjon, bør verdier, mål og innholdsbeskrivelsene i rammeplanene bli

mer systematisert i arbeidet med barn. Ansatte i barnehagen bør ha en solid faglig kunnskap for å kunne analysere ulike situasjoner best mulig (s. 276).

Bøe (2016) hevder at ved å stille strengere krav til evaluering og dokumentasjon, vil det bli satt mål og standarder for hvilken praksis og kvalitet som egner barnehagen best. Dette hevder hun er viktig ettersom barnehagen bør ha et særlig fokus på å bedre kvalitet i barns læring og utvikling. Bøe hevder dette kan gjøres ved å fremme innholdskvalitet, personalets kvalifikasjoner og barns læringsutbyttning (s. 54). Dette kan ses i lys av Åberg & Taguchi (2006, s. 19) som hevder at kvalitet også er viktig når det kommer til pedagogisk dokumentasjon. De hevder pedagogisk dokumentasjon handler om å synliggjøre lytting, samt bli oppmerksom på ulike måter å forstå verden på. Samtidig hevder de at et dokumentasjonsarbeid hele tiden gir muligheter til refleksjon og vurderinger av egne tanker knyttet til praktisk arbeid. Arbeid skal inspirere oss til å stille spørsmål om hvordan en som ansatt kan være med på å drive barnehagen fremover. Dette omhandler å utfordre rollene som pedagogiske ledere, samt synet på barn og barns læring. Videre hevder Åberg & Taguchi (s. 20) at ved å tilrettelegge for utfordringer av barns tanker, vil være med på å gi inspirasjon til ny kunnskap sammen. De konkluderer med at når det dokumenteres er det gjort et valg, ut ifra noe som har blitt sett eller hørt ved bruk av observasjoner. Den pedagogiske dokumentasjonen framgår som en klar ide om hva en ønsker å fordype seg i, og utgjør grunnlaget for refleksjonene som skal bringes videre inn i et samarbeid med de andre pedagogiske lederne. Åberg & Taguchi hevder dokumentasjonen først blir pedagogisk når den betraktes sammen og den pedagogiske prosessen blir videreført. De anser ikke en dokumentasjon som ferdig så fort den er nedskrevet, slik at det blir en oppsamling av ulike hendelser. Åberg & Taguchi hevder at dokumentasjonen må benyttes som en brikke for å lede arbeidet med utviklingen fremover (s. 22).

Den bevegelige utviklingsprosessen som Åberg & Taguchi hevder finner sted ved å bruke dokumentasjon som en brikke for utvikling, er sammenfallende med Kolle et al. (2010, s. 97) som også hevder at dokumentasjon bør omtales som et prosjekt med fokus på utvikling. En av deres mange framgangsmåter med bruk av dokumentasjoner, handler om å dele inn prosjektet i ulike steg, hvor første steget er å skrive ned observasjoner som er interessante. Disse dokumentasjonene blir så drøftet kollektivt, hvor en sammen som kollegagruppe skaper nye perspektiv og ideer til hvordan et arbeidet utføres. Selv om det blir gjort tiltak og endringer, hevder Kolle et al. at prosessen hele tiden starter på nytt og at det hele tiden bør bli undersøkt nye måter å bedre praksis i barnehagen. Videre hevder Kolle et al. (2010, s. 100) at enhver

dokumentasjon har mulighet for å åpne opp for flere perspektiver, men at personalet er avhengig av hverandre for å få til dette. Dersom kollegagrappa gir rom for å snakke med andre, samt lytte til andre, hevder de at det blir lagt en grunnmur for utviklingen som viser til en større kunnskapsutvikling og kunnskapsforståelse. Samarbeidet i kollegagrappa hevder de bidrar til rom for å bringe fram spørsmål, vurderinger og refleksjon. Kolle et al. (2010, s. 109) konkluderer med at dokumentasjon er nødvendig for å få delt tanker med kollegaer, slik at de pedagogiske prosessene kan ta nye retninger. Dokumentasjonen skal synliggjøre barnehagens innhold og ulike arbeidsmåter, noe som kan gjøres med blant annet dekorasjoner for kollegaer og andre involverte.

Alvestad & Løvberg (2005) har også forsket på endringer i barnehagen og hva førskolelærere tenker omkring dette. Forskerne hevder at endringene kan stamme ifra impulser som er tilført barnehagen utenfra og at disse endringene er viktige for at barnehagen skal kunne utvikle seg (s. 344). Endringer som fører til utvikling, slik Alvestad og Løvberg belyser, kan ses i lys av Arygris og Schön (1978) sin forskning, hvor de har forsket på organisasjonslæring. I forskningen har de sett nærmere på hva som fremmer og hemmer en lærende organisasjon. Forskerne hevder at en organisasjon kan lære på to måter dersom den ønsker endringer for å oppnå positive resultater, nemlig enkel- og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring handler om endringer som tar hensyn til verdier og normer med å operere innenfor allerede eksisterende rammer. Dette kan være justering av praksis eller redusering av bemanning for å øke effektiviteten. I enkelkretslæring stilles det spørsmål ved hvordan vi gjør ting, men i dobbelkretslæring stilles det spørsmål ved hvorfor vi gjør ting (Arygris og Schön, 1978). Dobbeltkretslæring handler om endring av adferd, holdninger og verdier. Arbeidet innebærer utfordringer når det kommer til å innrømmelse av holdninger, antagelser og verdier som viste seg å være feil på et område. Resultatet fra en vellykket dobbelkretslæring fører oftest til en fleksibel, dynamisk og innovativ organisasjon (Arygris og Schön, 1978).

Alvestad & Løvberg (2005, s. 344) hevder videre at ansattes praksis tidligere var lite belyst, men at det stadig blir et økt fokus på refleksjon av egen og andres praksisutøvelse. Dette fokuset har ført til en bevissthet av å holde fast ved gode tradisjoner, samtidig som førskolelærere ser hvilket samfunn vi befinner oss i. Dette hevder de er viktig for at endring skal finne sted og at barnehagens personale skal kunne være kompetente til enhver tid. Arbeidet innebærer at personalet gir rom til refleksjon og stadig søker etter inspirasjon til videre utvikling av barnehagen. Selv om Alvestad & Løvberg viser til barnehagers bruk av rammeplanen og andre grunnleggende støttedokumenter, stiller de seg kritisk til om alle

barnehagene følger en tilsvarende utvikling av barnehagen (s. 352). Derimot hevder de likevel at å holde fast ved at gode tradisjoner er viktig, noe som er sammenfallende med bruksteorien. Arygris og Schön (1978) sin bruksteori er en teori som brukes uten at vi tenker over at den ligger til grunn for våre handlinger. I en organisasjon vil dette framstå som verdier, handlingsmønstre og antakelser som er blitt en del av organisasjonshverdagen. Dette er rutiner som kan være vanskelig å avløse, fordi teorien som brukes er med å løse utfordringer og oppgaver. Organisasjoner er ofte ubevisste på teoribruken sin, noe som gjør at teoriene ikke alltid stemmer over ens og arbeidet med å bli en lærende organisasjon blir vanskelig (Arygris og Schön, 1996).

Selv om teoribruken ofte er ubevisst hevder Skoglund & Sundvall (2021, s. 45) at det er de pedagogiske ledernes ansvar å gjøre kunnskap tilgjengelig for personalet. Dette kan gjøres med å stille spørsmål til sammenheng mellom kunnskap og praksis, slik at det igangsettes refleksjoner. En viktig del av det å være en lærende organisasjon er arbeidet med å kunne peke ut hendelser som oppstår i praksis og ta disse med videre til refleksjon (s. 28). Som nyutdannet er det viktig å akseptere og være imøtekommende med praksisen som allerede eksisterer, men samtidig kunne bidra til refleksjoner knyttet til barnehagens innhold og kunnskap. Dette hevder Skoglund & Sundvall bør gjøres ofte når det kommer til rutiner, da rutinepregede oppgaver kan ta overhånd i barnehagehverdagen. Dersom det blir benyttet refleksjon vil dette bidra til motivasjon, grunnet et inkluderende og kritisk syn for hva som er forståelsen for at vi gjennomfører rutinene (s. 30).

Videre hevder Skoglund & Sundvall (2021, s. 46) at kritiske refleksjoner kan være kollektive eller at enkelte ansatte reflekterer underveis i barnehagehverdagen. Om refleksjonen blir gjort kollektivt eller om den enkelte ansatte reflekterer alene, hevder de bør tas stilling til underveis ettersom enhver situasjon er unik. De hevder også at det er den pedagogiske lederens ansvar å igangsette kritiske refleksjoner innad i personalet, hvor både den pedagogiske lederen selv og kollegaer blir utfordret til nytenkning. Skoglund & Sundvall hevder pedagogiske ledere kan igangsette en slik kritisk refleksjon ved hjelp av gjennomtenkte spørsmålsformuleringer. Spørsmålene bør ta utgangspunkt i dominerende diskurser som kommer til uttrykk i ulike hendelser som oppstår i barnehagehverdagen. De dominerende diskursene skal så blir brukt som utgangspunkt for å formulere spørsmål knyttet til hvilke muligheter som gis, sett i fra ulike synsvinkler (s. 47).

2.7 Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling

Bøe & Hognestad (2014) har i artikkelen «*Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices*» undersøkt ledelse knyttet til kunnskapsutvikling i barnehagen. De hevder at måten styrer og pedagogiske ledere arbeider på avdelingen sin, påvirker assistentenes rolle i barnehagen. For å få frem en kunnskapsutvikling har Bøe & Hognestad (2014) sett nærmere på hvordan de pedagogiske lederne arbeider med å fremme og oppmuntre til kunnskapsutvikling på sin avdeling. Et begrep forskerne benytter seg av i denne sammenhengen er hybrid lederskap, som tar utgangspunkt i å tilpasse lederskapet sett ut ifra ulike situasjoner. Ved å utøve et hybrid lederskap rettes fokuset mot veiledning og støtte, samt dele kunnskap som settes ut i pedagogisk praksis. En slik deling av kunnskap kalte Polanyi (1966) for taus kunnskap. Begrepet knyttet han til menneskelig kunnskap og understrekte vi vet mer enn vi noen gang kommer til å klare å fortelle. Den tause kunnskapen kan ikke uttrykkes eksplisitt, men kan tilegnes i relasjoner med kollegaer hvor det framgår kunnskapsdeling (s. 4). Det strategiske grepet for å øke kompetansen innenfor en organisasjon hevder Larsen & Slåtten (2014) er å eksternalisere den tause kunnskapen, altså å gjøre den tilgjengelig. Dette kan gjøres ved å aktualisere kunnskapen skriftlig eller muntlig. En kan si at denne eksternaliseringen er grunnlaget for å utvikle en lærende organisasjon, med baktanke om at den tause og eksplisitte kunnskapen forsterker hverandre (s. 231). Larsen & Slåtten hevder videre at over tid vil den eksplisitte kunnskapen internaliseres og bli til taus kunnskap. Derfor er det viktig at en lager systemer som bidrar til at den tause kunnskapen blir eksplisitt og at den eksplisitte kunnskapen blir internalisert (s. 232).

I følge Nonaka og Takeuchi (1995) er tilegnelsen av ny kunnskap en spiralprosess. Denne prosessen oppstår når samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap heves dynamisk. Bruk av interaksjoner mellom eksplisitt og taus kunnskap fører til at en mestrer det å skape ny kunnskap i en organisasjon (s. 57). På den ene siden er den eksplisitte kunnskapen som refererer til kunnskap som kan overføres til språk bestående av bokstaver eller symboler. På den andre siden er den tause kunnskapen som er vanskelig å kommunisere. Dette fordi den referer til handling, involvering og engasjement. Sammen som kollegaer i en organisasjon bør en arbeide med å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt for at den skal kunne utnyttes i arbeidet med å bli en lærende organisasjon (s. 61).

Dette er sammenfallende med Bøe & Hognestad (2014) som hevder at alle har et ansvar for egen deltakelse. Likevel er det de pedagogiske lederne som har det overordnede ansvaret for at kunnskapsutvikling finner sted. De pedagogiske lederne må arbeide med innflytelse i deres

praksisfellesskap slik at ansatte tilegner seg kunnskap selv og i et fellesskap med kollegaer. Dette fører til at kunnskapsutvikling blir en naturlig del av barnehagehverdagen og at barnehagen arbeider med å bli en lærende organisasjon (Bøe & Hognestad, 2014). Denne forståelsen av ansvaret for at barnehagen skal utvikle seg som lærende organisasjon og at kunnskapsdeling er sentralt for utviklingen er sammenfallende med Wadel og Knaben (2021b) sine utsagn. Wadel & Knaben har i artikkelen «*Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage*» (2021b), undersøkt barnehagen som en lærende organisasjon og hvilke forståelser barnehagestyrene har. De har også undersøkt hva som kjennetegner barnehagen som en lærende barnehage.

Wadel & Knaben (2021b) hevder at det er barnehagestyrene som har det overordnede ansvaret for at barnehagen er en lærende organisasjon. I studien trekkes det fram at styrerne mener at noe av det viktigste i arbeidet med å bli en lærende organisasjon er erfaringsutveksling og læring mellom ansatte. Arbeidet innebærer tilrettelegging fra styrer og egeninnsats, hvor for eksempel nyutdannede får erfaringer i samarbeid med en erfaren pedagogisk leder. Flere av styrerne uttrykte også at de lærer mye av samarbeidet med PP-tjenester og arbeidet med å være en praksisbarnehage som tar imot studenter. Både PP-tjenestene og arbeidet med å være en praksisbarnehage fører til at styrerne får en rekke spørsmål knyttet til arbeidet som utføre. Dette bidrar til at ansatte i barnehagen reflektere over eget arbeid (s. 405). Wadel & Knaben konkluderer med at styrerne bruker begrepene utvikling, forandring og endring for å beskrive barnehagen som lærende organisasjon. Flere av styrerne forteller at de opplever størst utfordring med å bli en lærende organisasjon, grunnet mangelen på helhetstenkning og systematikk. De understreker viktigheten av å løfte refleksjon for endring ut i praksisfeltet og ikke bare at det snakkes om på felles møter (s. 407).

Dette er for øvrig i tråd med Kurt Lewin sin endringsmodell (i Cummings et al., 2016), som ble utviklet for å holde fokus på at det skjer å endringer i praksisfeltet. Han utviklet en modell som bygget på at endringer er planlagt og ønsket, og at en kan sortere endringsprosessen i tre forskjellige faser. I *opptiningsfasen* skal det arbeides med å skape motivasjon for endringen. For å skape motivasjon er det nødvendig at en et innforstått med hvorfor endringen er nødvendig. Dette vil oftest begrunnes med at forholdene i organisasjonen ikke fungerer godt nok og en ønsker en endring for å skape trygghet for fremtidige arbeidssituasjoner. Videre i *endringsfasen* iverksetter en tiltakene, som skal føre til nye verdier, holdninger og atferd. Dette kan skje gjennom opplæring, ny struktur, kulturarbeid eller arbeid med å etablere en ny

lederstil. Avslutningsvis i *nedfrysingsfasen* skapes det stabilitet og nye rutiner. Disse tiltakene må evalueres nøye for å se om de samsvarer med holdninger og faktiske handlinger. Til slutt må det utvikles systemer og strukturer som støtter den nye tilstanden i organisasjonen (i Cummings et al., 2016).

I lys av de overnevnte fasene er barnehagen pålagt til å være i endring og ta i bruk varierte arbeidsmåter. Arbeidsmåtene som tas i bruk skal bidra til å skape engasjement og motivasjon til å tilføre barnehagen nye opplevelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). Et slik arbeid er viktig for at barnehagen skal bli en lærende organisasjon, men også for å gi barna forståelse av at endring er viktig for en fremtidig sammenheng i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). Slik fasene i endringsprosessen beskrives, kan de også brukes i arbeidet hvor barnehagen tilpasser sine rutiner og organiserer barnehagehverdagen. Tilpasningen vil ikke bare lette hverdagen, men også gi et grunnlag for at det kan etableres relasjoner mellom personalet og barnene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Dette er sammenfallende med Kvistad (2008) som hevder at dersom en har fokus på endringsprosesser, vil dette føre til positive resultater. Et slikt utviklingsarbeid vil skape kreativitet og nytenkning, samt inkludering i personalgruppa som kan oppleves som meningsfylt for mange. Dette legger grunnlaget for at organisasjonen skal kunne være den beste læringsarena den kan være, hvor medvirkning og engasjement settes høyt (s. 399).

Aasen (2010, s. 297) retter også sitt fokus mot et arbeid med inkludering i personalgruppa. Hun hevder at for å få til en kompetanseheving i barnehagen er det viktig at vi skiller mellom arbeid som foregår i grupper og arbeid som foregår i team. Aasen hevder at barnehagens tradisjonelle teamorganisering gir det beste resultatet for en gruppetenkning. Dette fordi et team er mer opptatt av kollektive prestasjoner og at en arbeider mot et felles mål, mer enn hva som gjøres i grupper. Videre hever Aasen (2010, s. 298) at teamtenkning fører til at de ulike kompetansene som finnes i barnehagen blir synliggjort. Et samarbeid i team bidrar til at formell kompetanse blir utnyttet, distribuert og delt, noe som fremmer kvalitet, læring og ikke minst arbeidslyst. I team kan det klargjøres for hvilke oppgaver som skal gjennomføres innad i barnehagen, slik at disse oppgavene bli delt inn i mindre deler hvor det delegeres ansvar til hver enkelt i personalgruppa. Dette hevder Aasen fører til at barnehagen bygger på enkelt medlemmenes suksess og innsats, noe som fører til et effektivt team som er basert på samspill og fellesskap. Dersom det er etablert et slik samspill og fellesskap, vil teamleder ikke ha som hovedoppgave å fordele og administrere arbeidet.

Teamleder vil kun ha som oppgave å analysere og diagnostisere ulike situasjoner som oppstår underveis, for at barnehagen skal nå de satte målene og sammen løse de bestemte oppgavene.

2.8 Hvordan motiverer ansatte i arbeide med lærende organisasjon

Gotvassli (2019b, s. 35) hevder at for å få en organisasjon til å være læringsvillige, bør det være fokus på å utvikle en fellesskapsfølelse blant de ansatte. Når det er utviklet en fellesskapsfølelse vil ansatte være motiverte og ha stor innflytelse på egen jobb. Dette fører ifølge Gotvassli til et økt læringstrykk hvor det stilles høye forventninger til gjennomføring av oppgaver. Oppgavene blir vurdert sammen i fellesskap, hvor det blir lagt til rette for at alle ansatte skal bli sett og hørt, samt involvert i kommende endringsarbeid. Videre hevder Gotvassli (2019b, s. 36) at arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon krever arbeidsformer som omhandler erfaringslæring og refleksjon, samt forståelsen om at utviklingen av en lærende barnehage er en kontinuerlig prosess. Den kontinuerlige prosessen vil derfor ikke ha en bestemt start eller slutt, men vil hele tiden kreve tid hvor den individuelle læringen skjer på lik linje som den kollektive læringen.

Et slik fokus på læring er sammenfallende med Glasø & Thompson (2013) sin teori om transformasjonsledelse. Teorien forklarer hvordan en fremmer motivasjon, beundring, respekt, tillit, lojalitet og entusiasme hos sine underordnede for å lære best mulig (Glasø & Thompson, 2013, s. 11). Transformasjonsledelse er en prosess og en form for system hvor en transformerer organisasjoner ut ifra langsiktige mål hvor verdier, etikk og standard står sentralt i arbeidet med å bli en lærende organisasjon. En skal tilfredsstillende behovet for læring og utfordre de allerede eksisterende systemene innenfor transformasjon av ledelse (Glasø & Thompson, 2013, s. 16). Dette er sammenfallende med Giddens (1984) strukturteori, hvor han hevder at organisasjoner er styrt ut ifra en eller annen form for struktur. Denne strukturen er avhengig av menneskers aktiviteter, like mye som strukturene gir mening til menneskers handlinger. Strukturer innebærer å ha et rutinemessig aspekt, hvor det er organiserte sett med regler og ressurser ut ifra tid og rom (s. 25). Transformasjonsledelse er en struktur og som deles inn i fire underkategorier som er: Inspirerende motivasjon (IM), idealisert innflytelse (II), individuell støtte (IC) og intellektuell stimulering (IS).

Inspirerende motivasjon (IM) handler om omgivelser som er preget av nye teknologiske løsninger eller - andre produkter som vil bidra til å gi et konkurransetrinn innenfor organisasjonen. En kan slik sikre en konkurranse dyktig fremtid ved å utfordre andre

organisasjoner til å mobilisere seg. For å få til dette må det bli formidlet en visjon som oppleves som meningsfylt, men samtidig utfordrende. En skal motivere til at det blir gjort en innsats for organisasjonen, slik at alle er motiverte til å realisere visjonen (Glasø & Thompson, 2013, s. 25). *Idealisert innflytelse* (II) handler om at en arbeider med å bygge tillit. For at tillitten skal skapes hos de ansatte er det viktig at de ser at visjonen samsvarer med atferden lederen viser. Dette innebærer at det blir satt en høy etisk standard for et verdiskapende arbeid. Lederen fremstår som en rollemodell som opptrer konsistent etter verdiene organisasjonen bygger på (Glasø & Thompson, 2013, s. 26).

Individuell støtte (IC) handler om at en tar utgangspunkt i utviklingsbehov og veileder slik at en kan nå sitt fulle potensiale. En har fokus på oppgaver som er utfordrende, men som gir mulighet for personlig vekst. Ansattes sterke sider blir brukt som et grunnlag for trening, hvor fokus på kompetanseheving står sentralt. Det blir oppfordret til individuell støtte for et mer effektivt arbeid, ettersom resultater av dette viser forbedret kompetanse og styrket selvbilde (Glasø & Thompson, 2013, s. 28). *Intellektuell stimulering* (IS) handler om nytenkning og en kreativ innstilling hvor en blir oppfordret til å sette spørsmålstegn ved gamle måter å håndtere problemer på. En gransker nåsituasjonen i organisasjonen kritisk og tar i bruk nye vurderinger for den utøvende praksisen. Arbeidet innebærer nye arbeidsmetoder og en ekstra innsats av ansatte. Tilbakemeldinger og oppmuntring til å dele ideer, løse problemer og støtte nye metoder for et mer effektivt arbeid vil hjelpe ansatte med å sette seg høyere prestasjonsmål (Glasø & Thompson, 2013, s. 27).

Viktigheten av tilbakemeldinger har også London & Sessa (2006) kastet lys over, med sin forskning på hvor viktig tilbakemeldinger til enkeltpersoner og i grupper er for personalets opptreden. De hevder at tilbakemeldinger kan deles inn i to kategoriserer, sett ut ifra tilbakemeldingenes hensikt. På den ene siden gis formativ tilbakemelding med hensikt for utvikling, mens på den andre siden gis summativ tilbakemelding med hensikt for å evaluere mottakeren (s. 2). Tilbakemeldingene kan gis til individuelle i personalet eller personalet som helhet. Den som gir tilbakemelding, trenger ikke å være noe leder og kan like gjerne være en som står utenfor personalgruppen. Målet med slike tilbakemeldinger er at individet og/eller personalgruppen skal få motivasjon til å strebe etter og oppnå den ønskede tilstanden. For å få til dette må oppgaver koordineres, meninger må genereres, konflikter må håndteres og motivasjon må spres (s. 3).

London & Sessa sin forskning kan ses i lys av Skogen (2021, s. 39) som påpeker at det er viktig at en setter søkelyset på «riktig sted» når det kommer til endring og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Dersom det blir for mye endringer på for mange områder samtidig, eller at målene er for mange og fremstår som uoppnåelige, hevder Skogen at utviklingen vil virke mot sin hensikt. Uten resultater hevdes det at personalet kan bli demotivert og miste viljen til innsats med å utvikle og bedre kvaliteten i barnehagen. Videre hevder Skogen at med et motivert personale som får jevnlig bekreftelse av at arbeidet som utføres fører til resultater. Bekreftelsene bør gis til både barn og personale som en form for tilbakemelding, hvor det blir uttrykt at det er synlig at de mestrer arbeidsoppgavene som arbeides med. Bruken av tilbakemelding hevder Skogen er en sentral del av utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon fordi det er med på å motivere personalet for videre deltakelse.

2.9 Kultur i barnehagen

Ifølge Cameron et al. (2013 s. 18) er kultur definisjonen på kjennetegnene organisasjoner bygger på når det kommer til en sosial konstruksjon som holder organisasjonen sammen. Denne kulturen kaller de en organisasjonskultur og hevder at konseptet kultur omhandler verdier som er tatt for gitt, underliggende antakelser, samt hva som er med på å karakterisere medlemmene til organisasjonen. Videre hevder Cameron et al. (s. 19) at kulturen kan gjenkjennes med hvordan ting gjøres og hvordan ting fungerer. Organisasjonskulturen kan anses som regler som er med på å gi ansatte en følelse av identitet og blir oftest oversatt av ledere. Dette hevder Cameron et al. skyldes lite arbeid med rammeverk, noe som er med på å gjøre kulturen åpen og eksplisitt. For å gjøre kulturen mer åpen og eksplisitt hevder de også at et samarbeid mellom ansatte vil være med på å synliggjøre, samt koordinere arbeidet knyttet til organisasjonens kultur (s. 20).

En slik kollektiv kultur hevder Ertesvåg (2012, s. 105) er avgjørende for om en som organisasjon greier å lykkes med et endringsarbeid. Dette fordi hun hevder at kulturen som bidrar til et slikt samarbeid innebærer at hver deltaker bidrar aktivt med kunnskap og erfaringer, som igjen tilfører gruppen noe nytt. Dette kaller Utdanningsdirektoratet (2018) for en delingskultur, som handler om muligheten til å dele og ta del i andres opplevelser, og erfaringer. Dette gjør at man føler seg inkludert og viktige i sammenhengen med utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Videre hevder Ertesvåg at arbeidet med en slik

organisasjonskultur ikke bare fremmer utviklingen av arbeidet, men også læringen innad i gruppen. Dette er sammenfallende med Wadel (2008, s. 24) sin teori om at kultur handler om læring og at denne læringen bør verdsettes i enhver organisasjon.

Wadel (2008, s. 24) hevder videre at en slik kultur kan defineres som en læringskultur, hvor normer og verdier står sentralt i henhold til læringen som skjer. I en lærende organisasjon hevder Wadel at læringskultur bør være integrert og en del av praksisen til organisasjon for å få til endringer. Videre hevder Wadel (s. 25) at enhver organisasjon har en form for læringskultur, men at det kan være store variasjoner mellom ulike organisasjoner grunnet blant annet mulighetene for å lære. Mulighetene som gis i enkelte organisasjoner kan enten utnyttes i mindre eller større grad, alt etter organisasjonens eget ønske. Med utgangspunkt i dette og at organisasjoner lærer i takt med endringene i omgivelsene, hevder Wadel (s. 27) at organisasjoner ikke greier å etablere en stabil læringskultur. Læringskulturen kan for eksempel gå fra sterk til svak ved personellmessig vekst, men fra svak til sterk dersom kunnskap og læring anerkjennes som grunnleggende ressurser.

En god kultur for læring i barnehagen hevder Nordahl & Sunnevåg (2017, s. 8) starter med å innse at profesjonelle læringsfellesskap ikke er basert på møter, men en arbeidsmåte som er med på å prege hele kulturen i barnehagen. En kultur som arbeider med at barnehagen skal være en lærende organisasjon kjennetegnes med en positiv innstilling hos de ansatte. Samtidig som at de ansatte er samarbeidsorienterte når det kommer til det felles målet som er satt. Videre hevder Nordahl & Sunnevåg (2017, s. 9) at dersom barnehagen har lav kjennskap til den pedagogiske praksisen i barnehagen og liten innsikt i barnehagens kultur, vil barnehagen drives framover med lite orienteringer innenfor barnehagens satte kontekst. Med dette mener forskerne at barnehagen i liten grad kan vurdere barnehagens utvikling, dokumentasjon og læringen barna får i barnehagen. For å få et sterkt kjennskap til egen kontekst hevder Nordahl & Sunnevåg at en bør ha kjennskap til barnehagens kultur. Samtidig bør en ha kjennskap til analyser av kartleggingsresultater og ha regelmessige samtaler med både barn, ansatte og foreldre om barnas læring i barnehagen.

Edgar Schein (2010, s. 18) hevder det finnes flere måter å skape kulturen Nordahl & Sunnevåg omtaler. Han hevder at kulturen framgår av felles grunnleggende antakelser som er lært av en gruppe når de sammen har løst problemer. Disse løsningene har fungert godt og anses dermed som en effektiv måte å lære opp nye ansatte i organisasjonen. Selv om denne måten anses som riktig måte å forholde seg til disse problemene, vil de nye medlemmene få ta

del i skapelsen av nye antagelser dersom det oppstår andre problemer, eller at organisasjonen føler de trenger endringer. Videre hevder Schein at det er lederen i en organisasjon som har den største rollen når det kommer til lærings- og endringskulturen for å gjøre organisasjonen lærende. Samtidig hevder Schein at dette ansvaret oftest blir fordelt videre til medarbeiderne. Dette er sammenfallende med Gotvassli (2019a, s. 105) sine tanker om at et felles arbeid og en felles forståelse er viktig når det kommer til å etablere en sterk læringskultur i barnehagen. Læringskulturen bør være forankret i felles mål, med fokus på at barnehagen skal være et sted for læring og kunnskapsutvikling. Dette hevder han er viktig ettersom forankringen i felles mål vil påvirke personalets evne til endring og dermed styrke deres endringskompetanse (Gotvassli, 2019a, s. 106).

2.10 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for relevant teori, med utgangspunkt i problemstillingen som er utformet for studiet. Teorigrunnlaget har gitt en historisk gjennomgang av barnehagen som lærende organisasjon, samt skolen som lærende organisasjon. Videre er det redegjort for lærende organisasjon kontra organisasjonslæring, hva en lærende organisasjon er, hva som kjennetegner en lærende organisasjon, fagspråk, pedagogisk dokumentasjon og endringer i barnehagen knyttet til barnehagens utvikling som lærende organisasjon. Til sist er det redegjort for teori om kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling, og viktigheten av motivasjon og arbeidet med kultur i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. I det neste kapitlet vil forskningstilnæringer og metode bli presentert.

3.0 FORSKNINGSTILNÆRMINGER OG METODE

I dette kapittelet vil forskningstilnærmingen og metode for studiet bli presentert. Jeg klargjør for det essensielle i forskningsprosessen ved å skildre mitt vitenskapelige ståsted ettersom det vil få konsekvenser for valg av forskningsmetode. Valgene som er tatt gjennom hele prosessen fra tiden før møtet med informantene, fram til den ferdigstilte analysen av studies funn vil bli presentert. Kapitelet gir et teoretisk innblikk i forskningsmetode, vitenskapsteori og hvordan den hermeneutiske tilnærmingen har preget prosessen. Videre blir det gjort rede for intervju, utvalg, gjennomføring av intervju og analyseprosess – bearbeiding av data. Til slutt belyses arbeidet med reliabilitet, validitet og forskerrollen, samt etiske overveielser, transkripsjon og feilkilder knyttet til studien.

3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Sosialkonstruksjonisme betraktes som en teoretisk orientering innen samfunnsvitenskap og humaniora (Burr, 2015, s. 1). Denne studien har tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som innebærer at jeg som forsker har oppfattet at kunnskap blir konstruert av dem som deltok som informanter i studien. Kulturen jeg lever i har vært med på å prege min forståelse og kan anses som en måte å forstå verden på. Dette betyr at resultatene for studien vil være preget av min interaksjon med de pedagogiske lederne som deltok. Intervjuene kan betraktes som en konstruksjon av et fellesskap, hvor det ble utformet kunnskap. Denne kunnskapen måtte jeg senere gjøre meg opp en tanke om kunne anses som gyldig eller ugyldig nok for min studie (Thagaard, 2018, s. 40).

Dette er ifølge Burr (2015, s. 5) viktig å vise hensyn til, selv om han hevder bruk sosialkonstruksjonisme alltid viser forskeren at en bør være mistenksomme overfor våre antakelser. Grunnen til dette er fordi mennesker konstruerer handlingsmønstre, samtidig som mennesker ekskluderer handlingsmønstre. Dette hevder Burr også kan forklares med at det vi som mennesker forstår som sannheten den ene dagen, kan kun betraktes som det nåværende aspektet å forstå verden på. Videre hevder Burr (2015, s. 10) at språk er en av de viktigste konseptuelle rammeverkene som brukes i menneskers kultur. Språket informantene bruker vil gi en meningsramme for dem, mens en annen meningsramme for meg som intervjuer. Derfor hevder Burr at språket er en forutsetning for våre tanker og avgjørende når det skal tas en beslutning om noe anses som gyldig eller ugyldig.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk handler om at en anser kunnskap som en prosess, hvor en stadig befinner seg i endring og utvikling. Fortolkning av mening og et mål om å oppnå en gyldig forståelse av den skrevne teksts betydning, står sentralt ved bruk av den hermeneutiske tilnærmingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Den hermeneutiske tilnærmingen tilhører samfunnsvitenskapen, hvor tekst, språk og menneskelige handlinger har meninger vi kan forske på (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Ved bruk av intervjudata søker jeg etter informantenes opplevelser av mening, tanker og verdier, hvor jeg forsøker å fortolke meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Dette gjør jeg ved å tolke informantenes svar ut ifra egen kunnskap om feltet, både som pedagogisk leder og som masterstudent. Slik dannes det en ny forståelse, og de ulike delene blir satt sammen i en sammenheng hvor det vises til en helhetlig forståelse av det som fremtrer.

I arbeidet med å tolke data er den hermeneutiske sirkelen sentral i forbindelsen mellom det som skal fortolkes, forståelsen og konteksten det må fortolkes i. Dette kan forstås som at man kan beskrive det som at all fortolkning består av stadige bevegelser mellom del og helhet. Del og helhet skal igjen fortolkes mellom vår egen forståelse. Alt henger sammen, da betydningen av hvordan delen fortolkes avhenger av hvordan helheten fortolkes, og omvendt.

Sammenfatter en dette vil det henvises til begrunnelsessammenhenger. Meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. En hermeneutisk tilnærming kan forstås ut ifra den hermeneutiske sirkel. Den legger vekt på hvordan data tolkes, og hvilken betydning den teoretiske bakgrunnen har for hvilke tolkninger som gjøres (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Den hermeneutiske sirkelen eller også kalt den hermeneutiske spiral, handler om en sirkelbevegelse. Sirkelbevegelsen blir lagt til grunn når jeg forsøker å forstå og finne meninger med hva de pedagogiske lederne uttaler om barnehagen som lærende organisasjon. Ved å tolke og analysere innhentede data vil jeg søke etter forståelse og mening ved å sette sammen de ulike delene inn i en helhetlig sammenheng. Dette blir gjort for å «gjenopprette» den manglede eller svekkede felles forståelsen hos de pedagogiske ledernes utsagn. For at fortolkningen min skal bli forstått av leserne, er det viktig at jeg formulerer meg på en eksplisitt måte. Dette er viktig for at studien skal kunne bevise og argumentere for fortolkningen som ligger til grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Som forsker vil den teoretiske forankringen handler om blant annet vitenskapsteori som tar utgangspunkt i ulike syn. Dette er synene en har på virkeligheten (ontologi) og de ulike kunnskapssynene (epistemologi) en benytter seg av i forskningen. Disse vil kunne gi forskeren ulike svar på vitenskapsteoretiske spørsmål (Ringdal, 2018, s. 37). Dette gjør det viktig for forskeren å tenke over de ulike begrepene og hvilken betydning de har for forskningsprosessen. Ontologi handler om forutsetninger en har om mennesket og samfunnet, som en tar forgitt i lys av forskningen. For at informasjon ikke skal gå tapt, er det viktig å få med de grunnleggende detaljene og ikke anta at det er selvsagt i forskningens sammenheng (Johannessen et al., s. 50). Dette er viktig for å ikke basere sin forskning på paradigmer, hvor en allerede har en oppfatning av hvordan virkeligheten ser ut (Gilje & Grimen, 1993, s. 87). For å få et paradigmeskifte ser man på det samme som er har gjort i tidligere forskning, men ser noe annet enn det som ble gjort tidligere (s. 93). Et slikt skifte kan være styrende for min forskningsprosess ettersom jeg ønsker å se nærmere på hvordan pedagogiske ledere forstår, samt arbeider med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon.

For å få kunnskap om samfunnet og menneskene en ønsker å undersøke, er det viktig med teori som omhandler temaet. Dette for å støtte eller avkrefte informantens utsagn, ut ifra kunnskapens natur. Det vil si det man egentlig kan vite om den reelle virkeligheten, altså epistemologien. Epistemologien blir forankret i forskningsprosessen da teorien som blir valgt ut for undersøkelsen blir gjort rede for, da dette omhandler kunnskap og hva den grunne seg på (Johannessen et al., 2016, s. 51). Sammenfattet baserer den ontologiske og epistemologiske tilnærmingen seg på virkeligheten og kunnskapen som kommer til syne i møtet mellom forskeren og informatanten.

Postholm (2010) hevder at all kvalitativ forskning kan knyttes opp mot epistemologi og ontologi. Epistemologi handler om forholdet som skapes mellom forskeren og deltakeren, mens ontologi handler om at det er deltakeren som skaper og konstruerer virkeligheten (s. 34). Epistemologi og ontologi spilte en sentral rolle når det kom til min vurdering om hvilken metode som passet best for å få svar på problemstillingen. Valget falt på en kvalitativ tilnærming som ifølge Repstad (2007) viser til egenskaper eller karaktertrekk ved det som studeres (s. 16). I kvalitativ forskning kan en benytte seg av intervju, observasjoner eller analyser av tekst i søket etter forståelse (Thagaard, 2018, s. 15). Postholm (2010, s. 33) legger vekt på at den kvalitative forskningen handler om at forskeren tar med seg sine verdier og antagelser inn i forskningen, for å rettlede deres forskning.

3.2.1 En abduktiv tilnærming

I studien har jeg benyttet en abduktiv tilnærming, som er en mellomposisjon mellom deduksjon og induksjon. Abduktiv tilnærming handler om at analysen av empirien har en sentral plass når det kommer til utviklingen av de teoretiske perspektivene. Det er forskeren som legger føringer med sin teoretiske forankring om hvordan empirien kan forstås (Thagaard, 2018, s. 184). Timmermans & Tavory (2012) hevder at abduksjon har en åpenhet knyttet til teori, noe de mener er for å kunne belyse empirien best mulig. Dette hevder de fører til at teorien blir brukt på en slik måte at empirien blir forstått, samtidig som empirien bidrar til en utvikling av teorien. Bruken av en abduktiv tilnærming hevder Timmermans & Tavory (2012) fører til en kreativ slutningsprosess, ettersom bruken av teori fører til nye hypoteser og forskningsfunn.

I mitt arbeid har empiri og teori blitt utformet i et samspill, hvor det har vært nødvendig med noen justering etter at fortolkning og analyse var blitt gjennomført. For eksempel førte de pedagogiske ledernes utsagn om kultur og rutiner til at det ble tatt med mer utfyllende teori knyttet til begrepene. Videre kan den abduktive tilnærmingen ses i lys av en deduktiv tilnærming som handler om at det blir utarbeidet et teoretisk grunnlag, før det blir gjennomført en analyse av data. Alternativt kunne en deduktiv tilnærming blitt brukt, men ut ifra studiens problemstilling og søkelys synes jeg denne tilnærmingen ikke passet like godt ettersom alt blir sett på som data. Dette var noe jeg tok i betraktning i min beslutning om å benytte en abduktiv tilnærming. Samtidig som tanken om at den abduktive tilnærmingen gir rom for åpenhet knyttet til nye vinklinger underveis i studiet (Thagaard, 2018, s. 184).

3.2 Intervju

På bakgrunn av studiens omfang og tid som var til rådighet, falt valget på intervju. Formålet med intervju som metode var å få en forståelse av informantenes dagligliv, fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervju gir et grunnlag for fordypning og intensiv analyse av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 12). For å få kunnskap om min problemstilling har jeg derfor valgt å intervju pedagogiske ledere, hvor mitt fokus har vært på informantenes erfaringer. Dette ble gjort for å avdekke deres opplevelser av verden etter best mulig evne, samt skape mening og forståelse knyttet til tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Arbeidet med intervju for å innhente empiri er en lang prosess. Det legges mye tid i forkant, gjennomføring og etterarbeid av datamateriale.

Spørsmålene er brygget opp etter egne kunnskaper, erfaringer og teori, for å få et innblikk i informantens egne perspektiv (s. 44). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 76) er det mange fordeler med bruk av forskningsintervju. Primærdata som formidles fra informanten framgår som positiv konstruering av kunnskap. Kvale & Brinkmann hevder konstrueringen av kunnskap kan deles inn i syv faser. Disse syv fasene lå til grunn i mitt valg om å benytte meg av intervju for å innhente datamateriale:

I den første fasen som heter *kunnskap er produsert*, beskriver Kvale & Brinkmann at kunnskap konstrueres i et sosialt samspill. Det sosiale samspillet som det refereres til finner sted under intervjuet og viser til samspillet mellom intervjuer, og deltagende informant (s. 76). Videre i fase to som heter *kunnskap er relasjonell*, fremheves intervjuerens fokus på kunnskapen som kommer frem under intervjuet. Her blir informantens synspunkter konstruert i henhold til samspillet mellom som kommer frem underveis (s. 77). Kvale & Brinkmann hevder videre at fase tre som heter *kunnskap er samtalebasert*, handler om at det er gjennom samtaler at intervjueren får adgang til kunnskap. Samtaler framgår som en måte å innhente primærdata om sann og god kunnskap, produsert av informantene selv (s. 77).

I fase fire *kunnskap er kontekstuell* hevder Kvale & Brinkmann (2015, s. 77) at kunnskap som uttrykkes i intervjuet ikke kan overføres til andre situasjoner. Dette henger sammen med hermeneutisk filosofi, hvor menneskets forståelse er kontekstuell og at ord må ses i sammenheng med situasjonen de blir uttrykt i. Videre i fase fem *kunnskap er språklig*, fremheves språket som et verktøy for intervjuprosessen. De muntlige utsagnene konstruerer et språklig samspill hvor informantens virkninger framgår som interessante i seg selv. Ifølge Kvale & Brinkmann handler fase seks, *kunnskap er narrativ*, om at fortellinger er viktig for å innhente informasjon om menneskelige betydningsverden. Slike fortellinger og historier hevder forskerne gir intervjuerne informasjon om informantens meninger og de sosiale omstendighetene de befinner seg i. Til slutt kommer fase syv, *kunnskap er pragmatisk*, som handler om hvordan informantens utsagn bidrar til meningsinnhold i datamaterialet. Som intervjuer er det jeg som velger hva jeg anser som nyttig kunnskap med utgangspunkt i min studie (s. 78).

Disse verbale uttrykkene vil sammen danne et grunnlag for kunnskapspotensialet og karakterisere kunnskapen som framkommer i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Valget om intervju ble tatt på bakgrunn av interessen jeg har om tematikken barnehagen som lærende organisasjon. Jeg ønsket å få kjennskap til hvordan pedagogiske ledere opplever og

forstår barnehagen som lærende organisasjon. Intervjuet kan også anses som en form for sosiale handlinger, da informantene deltar i en interaksjon når de setter ord på sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 53).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) hevder at semistrukturert intervju har som mål å innhente best mulig beskrivelser av informantenes kunnskap og erfaringer. I valg av intervjuform gjorde jeg bruk av semistrukturert intervju fordi dette er et mer fleksibelt enn en fast intervjuguide. Dette gjør også at informantene står fritt til å velge hvordan de ønsker å svare på spørsmålene som blir stilt, ettersom rekkefølgen på spørsmålene framgår som fleksibel. Spørsmålene bidro til refleksjon over ulike sider ved tematikken. Samtidig la jeg vekt på å følge opp med spørsmål når noe var uklart i informantenes vurderinger og meninger (Thagaard, 2018, s. 97). Dette betyr at jeg formulerte noen spørsmål, med utgangspunkt i å få mest mulig utdypende og konkrete svar. Ved hjelp av spørsmålene ønsket å få kjennskap til de pedagogiske ledernes opplevelser og forståelser av barnehagen som lærende organisasjon.

Jeg gjennomførte en pilottest, noe Larsen (2017, s. 98) hevder er viktig å gjøre for å sjekke om spørsmålene er forståelig for andre enn kun seg selv. På pilottestingen benyttet jeg meg av en informant som jeg hadde kjennskap til og som arbeider med valgt tematikk. Alle spørsmålene ble forstått av informanten og intervjuguiden som vises i *vedlegg 1* ble dermed brukt på intervju med de utvalgte informantene. Dokumenteringen av intervjuene ble gjort ved bruk av lydopptak med diktafon, slik at opptaket kunne spilles av flere ganger for å få med alt av nødvendig informasjon. Dette gjorde det også enklere å kunne sitere ordrett og velge ut relevante deler av intervjuet som kunne brukes til å belyse studiets problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 154). Informantene fikk også muligheten til å lese igjennom svarene, noe som var med på å sikre kvaliteten på studiet. Dette ble tilbudt for å gi de pedagogiske lederne mulighet til å høre om de hadde blitt feiltolket eller om de uttalte seg noe uklart i sine utsagn. Det var kun to av de pedagogiske lederne som ville lese igjennom det transkriberte intervjuet. Ingen hadde kommentarer til transkripsjonen.

3.2.1 Utvalg

Da søknaden fra NSD var godkjent kunne jeg starte innsamlingen av data, hvor hver av informantene fikk kjennskap til hva undersøkelsen omhandlet og hvordan den skulle gjennomføres. Utvalget av informanter er tatt med utgangspunkt i Michael Quinn Patton (1990) sin teori om *strategisk utvelgelse*, hvor studien går inn under utvalg med typiske

tilfeller. Dette gjør den da jeg har utviklet kriterier der informantene måtte oppfylle kravet om å ha en tre-årlig utdanning som barnehagelærere og at de arbeidet som pedagogisk leder i en barnehage. Dette er i tråd med Thagaard (2018, s. 54) sine anbefalinger om at utvalgte informanter bør kunne gi svar på den valgte problemstillingen.

Når det kommer til mitt valg av barnehager, tok jeg tatt utgangspunkt i seks barnehager. Utvalget av barnehager og informanter er tatt på bakgrunn av ønsket om å ha liten relasjon til informantene. Ønsket om å intervju informanter hvor jeg hadde lite innsikt i deres tidligere arbeid ble sentralt. Valget ble tatt på bakgrunn av å møte helt uforstående ovenfor informantenes arbeid, samtidig med tanken om et kjennskap til informantenes kan føre til at de ikke ønsker å stille (Thagaard, 2018, s. 12). Med bakgrunn i dette tok jeg kontakt i desember 2021, med forskjellige barnehager jeg ikke hadde noe kjennskap til. For å få kontakt med barnehagene ringte jeg til den administrative ledelsen i barnehagen, hvor jeg fortalt om mitt forskningsprosjekt. Dette førte til at jeg ble satt i kontakt med pedagogiske ledere, hvor jeg fikk fortelle litt om prosjektet mitt. I løpet av januar 2022 var samtlige intervjuer gjennomført, og jeg endte totalt opp med seks intervjuer av seks pedagogiske ledere fra seks forskjellige barnehager. Grunnen til dette var fordi jeg antok at pedagogiske ledere som arbeidet i samme barnehage ville gi meg noenlunde samme svar. Dette anså som lite nyttig med tanke på arbeidet med å besvare problemstillingen. Alle informantene var kvinner, ettersom det var få mannlige pedagogiske ledere i barnehagene jeg kontaktet.

Selv om det var seks pedagogiske ledere fra seks forskjellige barnehager, kan dette også være en ulempe med tanke på ulik variasjon i svarene. Jeg var mer interessert i å kartlegge den generelle forståelsen omkring barnehagen som lærende organisasjon, noe som gjorde at menn ikke var en viktig faktor i denne sammenhengen. De kvinnelige pedagogiske lederne var i en alder av 24-30 år, ettersom det var disse informantene som var villige til å stille til intervju. Dette gjorde at intervjuer med personer mellom 40-67 år uteble. De pedagogiske lederne som var villige til å delta fikk tilsendt informasjonsskrivet, slik *vedlegg 2* viser, hvor de fikk lese om studiens formål og deres rettigheter som deltakere i forskningsprosjektet.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble avtalt å gjennomføres i barnehagene hvor de pedagogiske lederne arbeidet, i deres arbeidstid. Samtidig var det gunstig med tanke på konteksten om at det var nettopp der erfaringene som ble fortalt om, kan ha funnet sted. Intervjuene ble gjennomført på

ulike møterom og grupperom, samt kontorer, alt etter hva som var tilgjengelig på den aktuelle dagen. Underveis i intervjuet var jeg bevisst på å ikke avbryte, men kun nikke med hodet som en respons. I enkelte tilfelles uttrykte jeg «ja» og «mhm» for å vise at jeg var interessert i det som ble sagt og et hint om at de skulle utdype seg mer. Dersom det var noe jeg oppfattet som uklart hos de pedagogiske ledernes utsagn, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som «så du mener..» eller «forstår jeg deg riktig at dersom..». Dette for å få en best mulig gjengivelse og klarhet rundt deres tanker. Oppfølgingsspørsmålene ble også benyttet for å sikre validiteten og for å få fram mest mulig data.

Det forekom samtlige endring i rekkefølgen i intervjuguiden underveis, noe som samsvarer med mitt valg om et semistrukturert intervju. Dette grunnet deltakernes varierende svar, hvor noen var mer utfyllende enn andre. Jeg lot dem derfor snakke utfyllende og slik dem måtte ønske på hvert et spørsmål, før jeg eventuelt stilte mine oppfølgingsspørsmål. Etter at alle intervjuene var overstått viste det seg at intervjuene tok alt fra 30 til 40 minutter å gjennomføre. Informantene fortalte under avrundingen av intervjuene hvordan det hadde vært for dem å delta i forskningsprosjektet. De fortalte at det var veldig lærerikt og at det var mange spørsmål som de ville bruke i til videre refleksjon innad i personalgruppen. Den ene informanten uttrykte også at det var lettere å snakke om temaet når vi satt alene og hadde et tomannsintervju. Dette begrunnet informantene med at hun syntes at det var mer nervepirrende med intervjuer som ble gjennomført gruppevis.

3.3 Analyseprosessen – bearbeiding av data

Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart etter hver intervjuøkt. Før jeg startet selve analyseprosessen var jeg usikker på hvilken analyseprosess jeg ville benytte. I analyse av datamaterialet valgte jeg å organisere data hvor jeg reduserer og systematiserer, samt analyserer og tolker innhentet materiale ved å tematisere intervjuuttalelsene, slik Kvale & Brinkmann, (2015, s. 226) anbefaler. Jeg leste gjennom datamaterialet mange ganger, samtidig som jeg forsøkte å trekke frem noen temaer. Braun & Clarks (2006) anbefaler tematisk analyse når kvalitative data skal analyseres. Denne metoden handler om å identifisere og rapportere mønstre i datamaterialet som er samlet inn (s. 79). Ifølge Braun & Clarks er tematisk analyse en måte å få frem ulike meninger på, samt at det kastes lys over erfaringer informantene måtte ha om det som undersøkes (s. 81). Ved å bruke tematisk

analyse bidrar dette til å synliggjøre både sammenhenger og hvordan uttalelser fra de pedagogiske lederne var sammenfallende (Braun og Clarks, 2022).

Braun og Clarks (2006, s. 87) deler tematisk analyse inn i seks faser. Den første fasen handler om at jeg som forsker gjør meg kjent med datamaterialet. Jeg ble kjent med datamaterialet under arbeidet med transkripsjonen. Ifølge Thagaard (2018, s. 111) handler transkripsjon om å transformere noe fra en form til en annen, og anses som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Jeg anså transkripsjonen av innsamlet data som en god mulighet til å bli kjent med materialet. Et slik kjennskap anså jeg også som viktig for å sikre reliabiliteten i datamaterialet. Jeg leste over transkripsjonene mange ganger og notaterte ned ideer og temaer. På denne måten fikk jeg god oversikt over det innsamlede data materialet, slik at jeg dermed kunne bevege meg over til fase to av den tematiske analyseprosessen. I fase to mener Braun & Clark (2006, s. 88) det handler om å sett seg inn i innsamlet data, samt lage en liste over hva som er interessant med dem. I denne fasen begynte jeg arbeidet med å generere mer utfyllende startkoder, det vil si notere ned nye ideer og tanker som bygget på fase 1. «Lovgitte rammer» er et eksempel på en kode hvor en pedagogisk leder begrunnet sin arbeidsform ut ifra barnehageloven og rammeplanen, mens «tid og ressurser» var en kode. Kodene identifiserer kun trekk ved dataene og vil fremstå som det mest interessante jeg har funnet så langt i analysen. Samtidig vil de utformede kodene være teoridrevet grunnet studiens satte problemstilling.

Videre i fase tre fulgte jeg Braun & Clarks (2006, s. 89) råd om å starte søket etter konkrete temaer. Her brukte jeg de allerede utformede kodene til å sammenligne innhold i det innsamlede datamaterialet. Under sammenligningen prøvde jeg forskjellige kombinasjoner, før jeg utarbeidet ulike underordnede temaer. «Praktisk arbeid» er et eksempel på et tema som ble utarbeidet ut ifra koder om hvilke arbeidsformer som ble brukt og hvordan de pedagogiske lederne involverer sine medarbeidere. Sluttresultatet i denne fasen var åtte brede hovedtemaer. Disse åtte innbefatter:

- (1) Hvordan forstås begrepet lærende organisasjon?
- (2) Hvordan utvikles barnehagen som lærende organisasjon?
- (3) Nytteverdi av arbeidet med å være en lærende organisasjon
- (4) Hvordan forankrer de pedagogiske lederne arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?
- (5) Hvordan arbeidet barnehagen med å være en lærende organisasjon?

- (6) Merker barn og foreldre noe til at barnehagen er en lærende organisasjon?
- (7) Utdfordringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon
- (8) Videreutvikling av barnehagen som lærende organisasjon

I fase fire hadde jeg en gjennomgang og raffinering av temaene jeg hadde utarbeidet meg i fase tre. Dette hevder Braun & Clarks (2006, s. 91) er en viktig fase hvor det er fokus på å undersøke om temaene har nok data eller om noen av temaene viser seg å være likere enn man først antok. I fase fire, opplevde jeg ikke at det var noen av temaene som måtte forkastes. Jeg opplevde heller ikke at det var flere temaer som kunne slås sammen, ettersom det ikke var mye av det samme som ble repetert. Da jeg så meg fornøyd med koblingene mellom koder og temaer, beveget jeg meg over til fase fem. Ifølge Braun & Clark (2006, s. 92) dreier denne fasen seg om å definere og navngi temaene som er utarbeidet. Her skal temaene presenteres kort og konkret, for at forskeren skal kunne identifisere seg med hva hvert tema omhandler. Jeg startet dermed å ta for meg hvert et tema, hvor jeg skrev et kort og konkret omfang om hva det handlet om. Et eksempel på hvordan jeg begrunnet temaet, «Praktisk arbeid»:

Temaet forteller generelt om hvilken praksis de pedagogiske lederne benyttet i sitt arbeid med at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det forteller om ulike arbeidsformer de pedagogiske lederne bruker for å nå målet og det gir en innsikt i hvordan og i hvor stor grad de pedagogiske lederne involverer sine medarbeidere. Temaet kommer med konkrete eksempler på erfaringer og metoder knyttet til arbeidet. Dette vil bidra til en økt forståelse i forhold til hvordan man som pedagogisk leder kan utføre praktisk arbeid knyttet til utvikling av barnehagen som lærende organisasjon.

Slik som overnevnt tekst viser, kan to underordnede temaer knyttes til et overordnet tema. Som Braun & Clarks (2006, s. 92) nevner, er det viktigere at sluttresultatet inneholder undertemaer, dersom temaet er stort og komplekst. En avgrensning i seg selv er å vurdere om temaet som er utarbeidet skal inneholde undertemaer eller ikke. Helt til slutt tok jeg for meg den siste fasen. Fase seks handlet ifølge Braun og Clarks (2006, s. 93) om å utarbeidelsen og rapportering av funnene fra den gjennomførte analysen. Dette resulterte i resultatkapittelet.

3.4 Feilkilder

I studiet har jeg vært bevisst på eventuelle feilkilder som kan være med på å påvirke resultatet. Jeg tenker intervjudelen og selve intervjuguiden kan ha vært sentrale når det kommer til faktorer knyttet til eventuelle feilkilder. Dette fordi jeg har tenkt at informantene kan ha følt på vanskeligheter med å si ifra om de ikke forsto spørsmålene, grunnet de ikke hadde noe kjentskap eller relasjon til meg fra før av. Sett fra en annen vinkel vil jeg også anse

dette som en feilkilde da intervjusituasjonen muligens kunne vært mer åpen, trygg og avslappet for informantene dersom de hadde kjennskap til meg som intervjuer.

Selv har jeg kun erfaring med intervju fra min gjennomføring av bacheloroppgaven, noe som kan fremstå som en feilkilde når det kommer til spørsmålsformuleringene. For enkelte av informantene kan kanskje spørsmålene fremstå som for lange, noe som gjør at innholdet ikke blir tydelig nok. Dette kan ha ført til at svarene til informantene har blitt påvirket i en uønsket, negativ retning. En annen feilkilde kan være ulempen med å være til stede under intervjuet, da informantene kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse eller arbeidsmetode som inneholdt bruk av lydopptaker. Dette kan ha fått informantene til å fortelle om noe de tror jeg vil høre eller for å gjøre et godt inntrykk ovenfor meg.

3.5 Forskerrollen

Det er viktig å være bevisst på sin egen rolle som forsker, da dette er avgjørende for kvaliteten ved bruk av et kvalitativt perspektiv. Den vitenskapelige kunnskapen, etiske beslutninger og moralske integriteten er basert på blant annet empati, engasjement eller sensitivitet. Dette står sentralt i forskning hvor det er benyttet intervju for å innhente empiri. Som forsker er dette betydningsfullt å huske da det er intervjueren selv som er det viktigste redskapet for å innhente mest mulig korrekt kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Med utgangspunkt i dette var jeg bevisst på kunnskapen jeg hadde før jeg startet forskningen. Dette gjorde det lettere for meg å ta et steg til siden og prøve å forstå de pedagogiske ledernes utsagn. Min bakgrunn som pedagogisk leder er med på å definere mitt ståsted og min forståelse av virkeligheten. Mine tidligere opplevelser og erfaringer, samt teoretiske utgangspunkt vil derfor brukes til å skape mening til empirien som er innsamlet. Ved å synliggjøre mitt vitenskapelige ståsted, hevder Thagaard (2018, s. 53) at jeg forholder meg til de kulturelle og sosiale rammene, noe som er viktig når det skal forskes på personer og deres meninger.

Cato Wadel (2014, s. 24) hevder forskning innad i egen kultur krever refleksjon og en skjerpet evne til å stille spørsmål. Dette kan ses i lys av Dalen (2011, s. 94) som hevder at å gjøre rede for forskerrollen er viktig for at forskeren selv skal få en forståelse av hva som kan påvirke fortolkningene som blir gjort underveis i studien. Videre hevder Dalen at en redegjørelse for forskerrollen gir leserne muligheten til å selv gjøre seg opp en forståelse av hvilke forhold som kan ha påvirket fortolkningene og resultatene som framkommer. Med bakgrunn i dette

var jeg oppmerksom på å imøtekomme utsagnene til de pedagogiske lederne på en mest mulig åpen måte, uten at det blir lagt for stor vekt på min egen forståelse.

3.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Når det er snakk om kvalitet eller forskningsprosjektets troverdighet, er det vanlig å benytte seg av kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Thagaard, 2018, s. 181). For å se nærmere på forskningens kvalitet har jeg derfor valgt å støtte meg til Thagaard sine kriterier. Dette for å vise til at jeg er klar over min forskerrolle og for at leserne skal få kjennskap til mine tanker rundt temaet det forskes på. Samtidig er dette viktig kriterier som bør vises hensyn til ettersom undersøkelsen kan benyttes innenfor annen forskning.

Reliabilitet viser til en pålitelig undersøkelse, hvor nøyaktighet ligger til grunn i prosessen som utføres. Når det kommer til kvalitative undersøkelser vil det være vanskelig å sikre høy reliabilitet når det gjøres mange tolkninger og en har ulike oppfatninger underveis i forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 36). For å sikre reliabiliteten i studien anser jeg det som viktig å vise til en pålitelig studie. Dette vil jeg gjøre med en nøyaktig forklaring av hvordan datamaterialet er utviklet i forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i dette stiller jeg med tydelige spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål for å sikre at mine tolkninger og oppfatninger stemmer overens med informantenes. Det ferdigstilte arbeidet skal bli lagt frem på en ryddig måte som gjøre det enkelt for leserne å forstå hvordan studiet har utformet seg (Johannessen et al., 2016, s. 36).

I forhold til min forskerrolle har jeg hatt et særlig fokus på å sikre reliabiliteten med at jeg ikke hadde noen relasjon til informantene. Dette fordi jeg anså at relasjoner til informantene ville hatt betydning for det innsamlede datamaterialet, da mine tidligere kunnskaper og tanker knyttet til situasjonen kunne spilt inn. Svakheter ved min studie er at det er jeg alene som har gjennomfører intervju, og analyserer materialet. Dette gjør at jeg kan ha trukket konklusjoner underveis for hva jeg mener er viktig å ta med og hva jeg selv synes er mest relevant for studien. Med flere samarbeidspartnere kunne jeg har styrket studien med flere tolkninger og oppgavens omfang.

Validitet i kvalitative studier handler om vi undersøker det vi skal undersøke og om en henter inn datamateriale som er relevant for problemstillingen vi ønsker svar på (Johannessen et al., 2016, s. 66). Kvale & Brinkmann (2015, s. 281) hevder at en studie som benytter seg av hermeneutiske fortolkninger kan være avhengig av å stille spørsmål til skrevet tekst for å sikre

validiteten. I min studie har jeg sikret validiteten ut ifra mitt kritiske syn på min forståelse og ved å stille spørsmål til bearbeidet test. Jeg stilte meg også kritisk til tolkninger for at holdbarheten på informasjonen jeg har innhentet skal fremstå troverdig.

Generaliserbarheten er forståelsen som utvikles innenfor de satte rammene av et forskningsprosjekt. Det kan også betraktes som lesernes kjennskap til det som studeres og at det vekkes en gjenklang av studien (Thagaard, 2018, s. 182). Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) omtaler generaliserbarheten som noe som vekker lokal interesse eller at resultatene kan overføres til flere intervjupersoner, situasjoner eller kontekster. Når det gjelder generaliserbarhet viser Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) til tre former for generalisering. Disse formene er: *naturalistisk generalisering*, *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering*. I min undersøkelse er det tatt utgangspunkt i den analytiske generaliseringen, som vil si at det er opp til leseren å bedømme om resultatene kan generaliseres. Dette kan også kalles lesergenerering, og viser til studiens troverdighet.

Studiens generalisering kan også ses i lys av den statistiske genereringen, som framgår som formell og eksplisitt. Grunnet kun seks intervjupersoner kan ikke studiens resultater generaliseres, altså ansees som gyldig eller universell, men studien kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) generaliseres med bakgrunn i mitt utvalg om tilfeldige informanter. Sikkerhetsnivået ved generaliseringen vil ut ifra dette anses som generalisert, grunnet det uttrykkes med sannsynlighetskoeffisienter. Selv om studien kan generaliseres til pedagogiske ledere ved bruk av en slik generering, vil utvalget selvsagt aldri kunne bli generalisert til å gjelde alle pedagogiske ledere som arbeider i barnehage.

3.5.2 Etske overveielser

Ifølge Ringdal (2018, s. 57) handler etikk om læren for hva som er rett og galt, også kalt læren om moral. Ut ifra denne definisjonen har begrepet forskningsetikk utsprunget og viser til de grunnleggende moralnormene for praksis innen vitenskapen. Forskningsetikk handler et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016, s. 5). Dette vil si at hensyn til hva er som «riktig», «godt», «viktig» og «verdifullt» når det kommer til informantene, er viktige spørsmål som er innlemmet i vitenskapens normer og som har en verdi i seg selv. Slike spørsmål er retningsgivende og regulerende i forskerens let om sannferdighet og sannhetssøking i forskersamfunnet (NESH, 2016, s. 9). Dette tok jeg hensyn til med å

anonymisere barnehagene og informantene som pedagogisk leder 1-6 og minnet dem på om at jeg hadde taushetsplikt. På forhånd fikk informantene et skriftlig samtykke (*vedlegg 2*), hvor det sto at de hadde anledning til å trekke seg fra studien om de ønsket det. Spørsmålet om å trekke seg fra studien ble igjen stilt før selve intervjuet startet. Dette var retningslinjer jeg hadde fokus på og som angår all forskning i offentlig og privat regi, enten det er grunnleggende forskning, anvendt forskning eller oppdragsforskning (NESH, 2016, s. 5).

Før utvalg av informanter og datasamlingen fant sted var forberedelser som å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sentrale. Søknaden ga tillatelse til å innhente sensitiv data og lagre personopplysninger, slik *vedlegg 3* viser (Larsen, 2017, s. 97). Når det kommer til forskningsetiske spørsmål som særskilt omfavner min studie har jeg fulgt disse retningslinje, samtidig som jeg har sett viktigheten av samtykke og nytte av forskningen i fokus. Alt som kan komme til skade for deltakerne i forskningen vil bli unngått for å vise hensyn til konfidensialiteten (Backe-Hansen, 2009). Som forsker vil jeg også vise særlig hensyn til maktspørsmålet som befinner seg i prosessen med innhenting og bearbeiding av datamateriale. Gudmund Hernes (1978, s. 9) skriver at hvordan en velger å definere *makt* er i seg selv et maktspørsmål. På den ene siden kan en velge å definere begrepet for snevert, ettersom det kan bli en rekke med mangelfulle samfunnsforhold ubeskrevet. På den andre siden kan en velge å definere det for vidt, hvor en vil sitte igjen med mer empirisk analyse enn en har plass til. Dette er en makt jeg som forsker sitter på og som omhandler definisjonsmakten, altså makten en bruker for å få gjennomslag for sin oppfatning og versjon av virkeligheten (Dahl, 2019).

For å få en korrekt forståelse av informantenes svar, vil jeg fordele makten på en etisk måte slik at utdypninger og forklaringer skal fremstå mest mulig korrekt. Denne makten mener jeg er viktig å vise hensyn til ettersom informantene har sagt seg villige til å stille til intervju, for å få gjennomslag av sin versjon av virkeligheten. Jeg har også makt når det kommer til selve oppbevaringen av datamaterialet, lydfile og informantenes konfidensialitet. Dette er et ansvar jeg har vært bevisst fra starten, altså før innhenting av data og møte med informantene. Jeg har derfor vært nøye med å oppbevare innsamlet datamateriale på kun én PC, hvor det kreves passord for å få tilgang til materialet. Lydfile ble transkribert like etter intervjuet, noe som gjorde at jeg tok valget om å slette lydfile samme dag som de ble spilt inn. Konfidensialiteten som handler om at jeg ikke skulle fortelle noe videre, ble sikret ved at jeg var bevisst på at arbeidet jeg gjennomførte var taushetsbelagt.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert vitenskapsteori og hvordan den hermeneutiske tilnærmingen har preget prosessen. Videre er det gjort rede for valg av metode og utarbeidelsen av forskningsintervjuet, samt valg innenfor rekrutteringsprosessen. Til slutt er den valgte analyseprosessen, feilkilder, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt etiske overveielser blitt presentert. I det neste kapitlet vil de transkriberte resultatene bli presentert.

4.0 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene som er kommet fram gjennom analysene av de seks intervjuene med de pedagogiske lederne. For å få svar på problemstillingen har jeg gjennomført en grundig analyse av det transkriberte materialet, slik at det kan brukes til å besvare problemstillingen.

Funnene vil bli presentert kategorisk, hvor de pedagogiske ledernes forståelse av begrepet lærende organisasjon, hvordan utvikles barnehagen som lærende organisasjon og nytteverdien av arbeidet med å være en lærende organisasjon vil bli presentert. Videre vil hvordan de pedagogiske lederne forankrer arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon og hvordan de pedagogiske lederne arbeider i barnehagen med å være en lærende organisasjon bli presentert. Til slutt vil hvordan barn og foreldre merker at barnehagen er en lærende organisasjon, utfordringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon og videreutvikling av barnehagen som lærende organisasjon bli presentert.

4.1 Hvordan forstås begrepet lærende organisasjon?

Når de pedagogiske lederne ble bedt om å forklare hvordan de forsto begrepet lærende organisasjon, viste det seg at begrepsforståelsen til noen av de pedagogiske lederne ga uttrykk for ulike svar. Noen knyttet begrepet til *en positiv endring og utvikling*, mens andre assosierte sin forståelse med *kunnskap og læringsarena*. Blant annet var det sentralt at barnehagen skulle lære av egne feil. En av de pedagogiske lederne knyttet begrepet til kultur og egen lederstil, samtidig som det å motivere medarbeidere også ble vektlagt. Uttalelsen viser dette:

(...) begrepet omhandler en organisasjon som har en kultur, systemer og lederstil som motiverer sine medarbeidere til å lære av sine handlinger. Det er også viktig å dele av sin lærdom med andre og bruke den til å løse fremtidige problemer. Problemer og utfordringer bør løses på et strategisk-, taktisk- og operativt nivå» (Ped.leder, nr. 4).

Analysen viser også at barnehagen som lærende organisasjon ble knyttet til hva som er *til barnas beste*. Samtidig som en pedagogisk leder var opptatt av å knytte delingskultur til hvordan hun forsto begrepet barnehagen som lærende organisasjon.

«Det som ligger bak begrepet handler om å få en delingskultur som går ut på at kvaliteten i arbeidet praktiseres, og at praksisen kvalitetsikres og utvikles. Arbeidet er viktig for å gi barna best mulige forutsetninger til å lykkes i livet» (Ped.leder, nr. 5).

Som uttalelsen viser relateres begrepet lærende organisasjon blant annet til delingskultur og at barn skal kunne lykkes i livet. En annen pedagogisk leder relaterte læring til at barnehagen er en lærende organisasjon:

«Det som kjennetegner barnehagen som lærende organisasjon er at barna får læring i barnehagehverdagen. Fokus på utvikling av kognitive egenskaper og motorisk utvikling er sentralt. Det bør også være fokus på utvikling av sosial kompetanse og samspill med jevnaldrende, samt eldre. Ved å gjøre dette har barnehagen fokus på enkeltbarnets behov» (Ped.leder, nr. 1).

Som uttalelsen viser, var pedagogisk leder nr. 1 opptatt av at en lærende organisasjon handler om utvikling og at denne utviklingen må ses i sammenheng med barnets kognitive, motoriske og sosiale kompetanse, der sistnevnte knyttes til samspill og enkeltbarnets behov.

Samtidig ble også individ- og organisasjonsnivå formidlet som en forståelse når en av de pedagogiske lederne uttrykte seg om begrepet lærende organisasjon. Arbeidet med de to ulike nivåene ses i lys av motivasjon, ideer og praksisendring:

«Slik jeg forstår begrepet, foregår det på to ulike nivå; individnivå og organisasjonsnivå. På individnivå er det erfaringer og motivasjon som analyseres, og skaper nye ideer om hvordan praksis kan bli bedre. Denne ideen som oppstår på individnivå, blir videreformidlet til andre i organisasjonen og da er vi over på organisasjonsnivå. Her blir man enige om at det skal endres praksis. Dersom praksis endres vil det oppstå nye erfaringer som skaper prosessen på ny» (Ped.leder, nr. 5).

Sentralt i dette utsagnet er at pedagogisk leder nr. 5 brukte ord som *erfaringer* og *motivasjon* for å tilkjenne hvordan hun forsto begrepet lærende organisasjon. Den pedagogiske lederen anser dette som viktig i skapelsen av nye ideer og bedring av praktisk arbeid.

Analyser viser videre at det er en diskrepans i datamaterialet. Ikke alle de pedagogiske lederne knyttet motivasjon, kultur, delingskultur, individ- og organisasjonsnivå til sin forståelse av begrepet lærende organisasjon. Datamaterialet viser at uttalelsene til noen av de pedagogiske lederne skilte seg ut fra resten.

«At vi skal være en organisasjon som er der for å dyrke fremtiden. Vi skal forbedre barna på det som skal skje senere i livet. Dette gjør vi gjennom modifisert kunnskap og forståelse» (Ped.leder, nr. 3).

«Å oppnå lærende organisasjon vil si å skape en organisasjon som lærer av sine suksesser og feil. Denne lærdommen brukes til å oppnå fremtidig vekst, slik at vi kan utvikle oss i takt med samfunnet» (Ped.leder, nr. 4).

De pedagogiske lederne knyttet arbeidet med lærende organisasjon, til noe som arbeides med for å bedre framtiden. Felles for de to pedagogiske ledernes utsagn er bruken av ordet *framtid*. På den ene siden ble ordet benyttet i sammenheng med dyrking av framtiden, men på den andre siden ble ordet benyttet i sammen med oppnåelsen av en fremtidig vekst.

4.2 Hvordan utvikles barnehagen som lærende organisasjon?

Analyser viser at de fleste pedagogiske lederne var samstemte om hvordan de forsto barnehagen som lærende organisasjon. For de fleste handlet dette om at ansatte i en organisasjon som barnehagen var nysgjerrige, reflekterte, kompetente og gode til å kommunisere seg imellom, slik at barnehagen kunne utvikle seg. Samtidig som også kvalitet og en kompetanseutvikling ble trukket fram. Selv om de pedagogiske lederne var mye enige, ga de likevel noen ulike svar på hvordan de forsto begrepet barnehagen som lærende organisasjon. Følgende sitater viser forskjell i de pedagogiske ledernes svar:

«Min barnehage ligger godt an når det kommer til en lærende organisasjon. Vi har personalet som får kompetansehevning en gang i året, eller når de selv måtte ønske det. Vi har møter hvor vi øver oss på å møte krav og utfordringer som kan oppstå». (Ped.leder, nr. 4).

«I barnehagen har vi flere ansatte som er engasjerte og aktive i arbeidet sitt, dette medfører at vi har en personalgruppe som bidrar med erfaringer og ideer som blir brukt som grunnlag for refleksjon». (Ped.leder, nr. 5).

«Barnehagen min vil jeg si er på god vei når det kommer til lærende organisasjon. Vi er opptatt av at alle følger de satte rutinene i barnehagen, både innad i lek, læring omsorg og danning. Dette vil være med på å prege kvaliteten i samspillet mellom barn og personale, og som er viktig for å få en barnehage til å fungere på best mulig måte». (Ped.leder, nr. 6).

Som uttalelsene viser mente de pedagogiske lederne at de hadde fokus på kompetanseheving, møte med utfordringer, engasjement og deling av erfaringer – Kvalitet er sentralt for pedagogisk leder nr. 6. Dette relatertes til samspill mellom både barn og personell. Likeledes var et annet kjennetegn at barnehagen var reflekterte og klar for å møte utfordringer som kunne oppstå. Samtidig ble også lek, omsorg og danning trukket fram som kjennetegn på barnehagen som lærende organisasjon.

Analyser viser også at de pedagogiske lederne trakk fram at nyutdannede barnehagelærere var med på å bidra med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette begrunnet de med

at nyutdannede bidro med ny kunnskap og nyanserende tenkning. Et annet aspekt var knyttet til en mangfoldig barnehage dvs. variasjon i utdanning, bakgrunn, eldre og yngre medarbeidere, noe som kunne bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Samtidig syntes de pedagogiske lederne at yngre og eldre burde arbeide på tvers for å bidra:

«Barnehagen som lærende organisasjon handler mye om planer og opplegg som de voksne i barnehagen lager og legger til rette for. Disse kan løftes og forbedres ved gode, ofte nyutdannede barnehagelærere, som bidrar med kunnskap og nyanserende tenkning til utviklingen av barnehagen». (Ped.leder, nr. 2).

«Hos oss har vi et stort mangfold i personalet, hvor vi har ulike alder og mange nyutdannede med ulike utdanning. Assistentene, barne- og ungdomsarbeidere, pedagoger med bachelor-, master- og doktorgrad. Ja, altså ansatte med ulike ansatit. I vår barnehage er det kvinner som dominerer arbeidsplassen, men avdelingene er satt sammen på en slik måte at det er unge og eldre på enhver avdeling. Dette er for å få et godt samspill og for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon best mulig». (Ped.leder, nr. 1).

Uttalelsene viser at de pedagogiske lederne er opptatt av at nyutdannede får bidra med sin kunnskap – Nyutdannede barnehagelærere er sentralt for pedagogisk leder nr. 2. Dette relateres til ny kunnskap og nyanserende tenkning i utvikling av barnehagen. Pedagogisk leder nr. 1 er derimot opptatt av alle nyutdannede, ettersom barnehagen har etablert et stort mangfold i personalet.

4.3 Nytteverdi av arbeidet med å være en lærende organisasjon

De pedagogiske lederne hadde flere svar når de fikk spørsmålet om hvilken nytteverdi de mener de hadde med å arbeide med å fremstå som en lærende organisasjon. Analyser viser at det var en stor variasjon i svarene, hvor samtlige av de pedagogiske lederne uttrykte at ideer, endringer og samarbeid førte til en positiv nytteverdi. Det kommer fram gjennom følgende sitat:

«En lærer noe nytt hver dag. Du lærer deg å samarbeide med folk du kanskje ikke “liker” og får innspill til nye ideer som fører til positive utkom. Du lærer å ta hensyn til andres meninger slik at en sammen kan skape en felles visjon med hensyn til barnas beste. Vi skal ikke gjøre ting av rutiner for det er det vi alltid har gjort. En må se nye løsninger til arbeidet en skal gjennomføres Vi alle endrer oss over tid og derfor er nytteverdien av et utviklingsarbeid så viktig». (Ped.leder, nr. 3).

Den pedagogiske lederen uttrykte at nytteverdien av arbeidet med lærende organisasjon var lærdom knyttet til samarbeid, samt hensyn til andres meninger. Et fokus på nye ideer og

løsninger står sentralt for pedagogisk leder nr. 3, som relaterer dette en felles visjon som bidrar til en positiv endring.

To av de pedagogiske lederne uttrykte følgende når det kom til nytteverdien av å arbeide med barnehagen som lærende organisasjon:

«Det kan være tidskrevende for den enkelte, men ettersom man ser nytteverdien av dette kan det føre til en positiv holdning. Vi opplever også mer nysgjerrige barn og fornøyde foreldre». (Ped.leder, nr. 4).

«Nytteverdien er stor, og med et felles fokus og mål er resultatet det beste en kan få. Det er viktig å bruke mangfold, dialog og respekt for mestring». (Ped.leder, nr. 6).

Som uttalelsene viser mener de pedagogiske lederne at de ser nytteverdien av arbeidet med lærende organisasjon. Pedagogisk leder nr. 4 hevder hun ser nytteverdien gjennom positive holdninger, mens pedagogisk leder nr. 6 hevder hun ser nytteverdien gjennom at mål som har blitt satt har blitt nådd. Dette mener hun har skjedd med bruk av mangfold, dialog og respekt for mestring.

4.4 Hvordan forankrer de pedagogiske lederne arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

Majoriteten av de pedagogiske lederne nevnte at de la til grunn rammeplanen i arbeidet de utførte, noe som gjorde at de alltid vet at de arbeidet med å være en lærende organisasjon. Samtlige la til grunn både barnehageloven og rammeplanen for hvordan de arbeidet med tematikken barnehagen som lærende organisasjon:

«(...) Ansvaret er jo pålagt av både barnehageloven og rammeplanen, slik jeg vet». (Ped.leder, nr. 4).

«Det pedagogiske arbeidet med å være en lærende organisasjon er begrunnet i barnehageloven og rammeplanen. Vi følger dette. Ansatte skal være engasjerte i å skape og dele om hvordan vi best mulig kan nå organisasjonens mål». (Ped.leder, nr. 6).

Fordi barnehageloven og rammeplanen pålegger barnehagen å arbeide med lærende organisasjon, anser pedagogisk leder nr. 4 og 6 arbeidet som viktig. Flere av de pedagogiske lederne uttrykte videre at de hadde et viktig ansvar fordi rammeplanen pålegger at barnehagen seg utvikles som en lærende organisasjon:

«Vi bruker rammeplanen i alle planer vi utfører og vurderer etterpå. Rammeplanen ligger alltid tilgjengelig for alle i personalet, noe som gjør at den ofte kikkeres i og

brukes i det meste av det daglige arbeidet som foregår i barnehagen (...)). (Ped.leder, nr. 1).

«(...) vi bruker mye rammeplanen i arbeidet vi gjør i barnehagen, for å gjøre det noenlunde likt som resten av landet». (Ped.leder, nr. 3).

«Det er en stor del av ansvaret som pedagogiske ledere har, ettersom at det står i rammeplanen at barnehager skal være en lærende organisasjon. Det er pedagogiske lederes ansvar å veilede og sørge for at rammeplanen oppfylles». (Ped.leder, nr. 5).

Som utsagnene viser, er de pedagogiske lederne opptatt av å bruke rammeplanen i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Pedagogisk leder nr. 1 og 5 bruker rammeplanen i forbindelse med utføring og vurderinger, men pedagogisk leder nr. 3 bruker rammeplanen med et utgangspunkt for å gjøre arbeidet mest mulig likt «*som resten av landet*».

Selv om noen få av de pedagogiske lederne ikke trakk fram rammeplanen i arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon, var de likevel opptatt av å informere omgivelsene. Dette gjorde de gjennom årsplaner mm om hvordan de arbeidet med å framstå som en lærende organisasjon:

«Vi har ansvar for å følge med og være oppdaterte på det som er viktig at vi skal ha med i årsplan og det som barna har rett på i barnehagen. Det er viktig at vi gir ut informasjon og beskjeder til foreldre for at de skal få ta del i hvordan vi tenker og planlegger. Dette er også viktig for barns læring, trivsel og glede over det å være i barnehagen». (Ped.leder, nr. 2).

Den pedagogiske lederen brukte årsplaner og ulike oppdatering for å informere foreldre om barnehagens tanker og planer. Arbeidet blir gjort med tanke på barns læring og trivsel, samt for å gi et innblikk i at barna får det de har krav på i barnehagen.

4.5 Hvordan arbeidet barnehagen med å være en lærende organisasjon?

Videre ønsket jeg å undersøke hvordan de pedagogiske lederne arbeidet for at barnehagen skulle framstå som en lærende organisasjon. Følgende utsagn viser at en av de pedagogiske lederne brukte samtaler, møter, casejobbing og tilbakemeldinger som en arbeidsform i arbeidet med å få barnehagen til å framstå som lærende organisasjon:

«Gjennom samtaler og møter. Vi har mye casejobbing på planleggingsdager. Som ny i barnehagen har jeg sluppet å stille så mange spørsmål, ettersom vi er så flinke på arbeidsplassen til å snakke om det før det blir et spørsmål. Vi er flinke til å spille hverandre gode gjennom daglige samtaler og møter. Dette gjør vi ved å gi tilbakemelding til hverandre for å skape motivasjon. Disse blir gitt på en slik måte at de ikke oppleves som kritikk, men en mulighet til forbedring». (Ped.leder, nr. 3).

Som sitatet viser trekkes det spesielt fram at personalet skal gjøre hverandre gode blant annet gjennom å skape motivasjon. Tilbakemeldinger gis på en slik måte at personalet anser dette som en mulighet til forbedring.

Datamaterialet viser videre at de pedagogiske lederne var opptatte av å skape en felles visjon, muligheter for innspill og inkludere medarbeidere i sine synspunkter. Samtidig som å inkludere medarbeidere i sine synspunkter, ble også viktigheten av å hele tiden *oppfordre* medarbeiderne til å dele av *sine* synspunkter uttrykt. To av de pedagogiske lederne valgte å trekke fram begrep som Individuell, Gruppe og Plenum (IGP) når de beskrev hvordan de involverte sine medarbeidere i arbeidet med at barnehagen skal framstå som en lærende organisasjon:

«Vi har månedlige avdelingsmøter, der vi planlegger neste måned. Der får alle komme med innspill og vi kan ha gode diskusjoner om hva enkeltbarnet trenger å utfordres på. Gjennom veiledning en til en, kan jeg ta opp situasjoner/kunnskap som er viktig å ta opp, men at de ansatte også kan ta opp ting som gjøre dem usikre/ting dem lurer på. IGP – er noe vi bruker for å få fram alle sine tanker og meninger, slik at alle skal bli hørt». (Ped.leder, nr. 1).

«Vi bruker ulike arbeidsformer. Vi har ulike møter som ledermøter, avdelingsmøter og personalmøter hvor vi benytter oss av praksisfortellinger, gruppeoppgaver og fremlegg. Vi bruker ofte IGP metoden, som står for individuell-gruppe-plenum. Dette gjør vi for at alle skal bli hørt og inkludert i arbeidet». (Ped.leder, nr. 5).

Uttalelsene knyttet til hvordan de pedagogiske lederne involverte sine medarbeidere, viser at de pedagogiske lederne var opptatt av å bruke IGP i arbeidet. Pedagogisk leder nr. 1 anvender IGP for å få fram alle sine tanker og meninger slik at alle skal hørt. Bruken av IGP som utgangspunkt for at alle skal bli hørt nevnes igjen av pedagogisk leder nr. 5 som også knyttet bruken av IGP til et inkluderende arbeid.

Analyser viser videre at noen av de pedagogiske lederne var opptatt av at medarbeiderne skal få arbeide på områder de føler de behersker, men at en sammen har et felles fokus. Samtidig som lederne hele tiden oppfordre til diskusjoner og utforskning for å involvere sine medarbeidere. De pedagogiske lederne mente at dette var viktig for å ikke gro fast ved gamle rutiner, vaner og faste mønstre:

«Jeg er opptatt av å utnytte styrkene til hverandre. I vår barnehage har vi ansatte som er flinkere, eller mer interessert i noe, og da får de mulighet til å arbeide der de har sine styrker. I arbeidet synes jeg det er viktig at vi ser fremover. Derfor involvere jeg

medarbeidere slik at vi sammen har et felles fokus på å ikke henge fast i gamle vaner og faste mønstre». (Ped.leder, nr. 3).

«Alle får komme til rette. Alle får lov til å delta og blir oppfordret til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen. Jeg involverer også med å oppfordre til diskusjoner om regler og faste rutiner, for å se om vi kan gjøre endringer som vil lette arbeidet og/eller ha en positiv gevinst for barn og ansatte». (Ped.leder, nr. 6).

Som uttalelsene viser mente de pedagogiske lederne at de hadde fokus på rutiner, og hvordan rutinene kunne endres utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Arbeidet inneholdt for pedagogisk leder nr. 3 å ikke henge fast i gamle vaner og faste mønstre, mens for pedagogisk leder nr. 6 handlet endringene av regler og rutiner om å lette arbeidet. Dette hevdet hun ville gi en positiv gevinst for barn og ansatte.

4.6 Merker barn og foreldre noe til at barnehagen er en lærende organisasjon?

Etter at de pedagogiske lederne hadde fortalt om hvordan de involverte sine medarbeidere i arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon, spurte jeg om hvordan de tror barn og foreldre merker noe til at barnehagen er en lærende organisasjon. Analyser viser at det var lite variasjon i svarene og at hovedtendensen var at samtlige trakk fram informasjon, ulike planer og dokumentasjon, samt barns trivsel i barnehagen. Også internettsider trekkes fram. Dette kommer fram gjennom følgende sitater:

«Jeg tror de merker det gjennom pedagogisk dokumentasjon. Vi bruker MyKid og vi lager informasjonsskriv om alt barnet har opplevd, og gjort i løpet av dagen. Vi har foreldresamtaler og foreldremøter hvor de får informasjon om hva vi setter fokus i barnehagen og hos barnet deres». (Ped.leder, nr. 1).

«De merker det i forhold til om det vi sender ut av informasjon og dokumentasjon, og om dette samsvarer med det de ser skjer i barnehagen. De merker det også i forhold til hva de vet barna har krav på og skal få erfaring med, og oppleve i barnehagen. Barna merker det i forhold til trivsel i barnehagen». (Ped.leder, nr. 2).

«Det er gjennom pedagogiske planer, ukentlige oppdateringer at barn og foreldre merker at barnehagen er en lærende organisasjon. Vi har en nettside og app hvor vi informere om hva vi gjør i barnehagehverdagen. Her finner en mye informasjon om hvordan vi arbeider som barnehage». (Ped.leder, nr. 3).

De pedagogiske lederne pekte på pedagogisk dokumentasjon som en viktig del arbeidet for at barn og foreldre skulle merke at barnehagen er en lærende organisasjon. Utsagnene viser at dokumentasjonen kan bidra til at foreldrene får informasjon om hva som blir gjort, og hva som settes i fokus hos barnehagen og hos barnet deres.

4.7 utfordringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon

For å få en dypere innsikt i hvordan de pedagogiske lederne tenkte rundt veien videre med arbeidet, spurte jeg om de pedagogiske lederne hadde kjent på noen utfordringer knyttet til arbeidet med å være en lærende organisasjon. Analyser viser at samtlige nevnte at tid og ressurser ofte sto i veien for planer og ønsker. Samtidig nevnte noen av de pedagogiske lederne at sykefravær og mangel på personale gjorde det vanskelig å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Videre nevntes det at det krever tid å bygge tillit og justere praksis dersom oppgavene er utfordrende. Dette kommer fram gjennom følgende sitater:

«Det krever tid og nok ressurser. Barnehagehverdagen er som oftest ganske hektisk og jeg ser at planlegging krever tid. Det er mye som skal gjøres i den korte tiden som er avlagt til planlegging. Vi sliter litt med sykefravær og mangel på fullt personale. En annen ting som kan være en utfordring er mangel på motivasjon og kunnskap hos personalet. Faste rutiner gjøre at det for noen er vanskelig å se at det finnes andre muligheter og bedre løsninger». (Ped.leder, nr. 1).

Andre trakk fram stress blant ansatte fordi arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon førte til ekstraarbeid, og at det dermed var vanskelig å få gjennomslag for ideer, noe som igjen påvirket motivasjon blant personalet:

«Det kan oppleves som stress for flere ansatte, noe som kan bety ekstra arbeid. For enkelte kan det være mye til tider og da synes jeg som pedagogisk leder det kan være vanskelig å bygge tillit, og få gjennomslag når vi er i denne såkalte bobla. Planlegging og motivasjon har også vært en utfordring i arbeidet, særlig dersom oppgavene knyttet til justering av praksis viser seg å være utfordrende». (Ped.leder, nr. 4).

Det var kun én av de pedagogiske lederne som skilte seg ut fra resten som uttalte seg ved å trekke fram kravstore foreldre. Samtidig trakk lederen fram utfordringer knyttet til kollegaer, i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette kommer fram gjennom følgende sitat:

«Det som er utfordrende er foreldre som har altfor mye meninger (...) Det finnes også kollegaer som kan være vanskelige å forholde seg til. Alt fra ulike meninger og tolkninger til hvordan en hverdag i barnehagen skal fungere. Det er ikke alle diskusjoner jeg tar, for jeg kan ta en avgjørelse. Enkelte diskusjoner stjeler ofte mer tid enn nødvendig». (Ped.leder, nr. 3).

Foreldre stilte altså for mange spørsmål til det arbeidet som foregikk i barnehagen, samtidig som personalet også var vanskelig å forholde seg til. Dette bidro til at de pedagogiske lederne

tok beslutninger på egenhånd. For å imøtekomme dette forsøkte de pedagogiske lederne å være støttende, slik at alle følte seg sett og ivaretatt.

I forhold til de pedagogiske ledernes egen rolle knyttet til arbeidet med barnehagen som en lærende organisasjon, viste det seg at alle de pedagogiske lederne var enige om at arbeidet ikke var gjennomførbart dersom det ikke var etablert et samarbeid mellom kollegaer. Noen av de pedagogiske lederne trakk fram støtte, engasjement, veiledning og kunnskapsdeling som sentrale punkter i sitt arbeid knyttet til sin rolle som pedagogiske leder:

«Det stilles krav til meg som jeg må oppretthold gjennom rapporteringer og møter. Jeg skal videreformidle og veilede personalet mitt (...)» (Ped.leder, nr. 1)

«Personalgruppen som lærende fellesskap styrkes gjennom målrettet arbeid og bevisst metodebruk. En god arbeidsform kan være refleksjonsgrupper der personalet bruker ulike dokumentasjon av hendelser i barnehagen, som utgangspunkt for felles læring. For at denne felles læringen skal finne sted støtter og motiverer jeg så godt jeg kan (...)» (Ped.leder, nr. 4)

«Min rolle innebærer å støtte kollegaer i utviklingsprosesser og bidra med kompetanse og inspirasjon gjennom kunnskapsdeling. Jeg oppfatter min rolle som viktig da vi er med på å forme medmennesker vi skal leve sammen med». (Ped.leder, nr. 5).

«Jeg oppfatter min rolle som et ansvar for å lede og veilede medarbeidere i det daglige arbeidet med barna. Mitt ansvar innebærer å få ansatte til å være engasjerte og dele kunnskap om hvordan vi best kan nå organisasjonens mål». (Ped.leder, nr. 6).

Uttalelsene til de pedagogiske lederne viser at de vektlegger ansvaret med å støtte og veilede sine medarbeidere i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Ansvaret med å bidra med kompetanse, samt inspirasjon til sine medarbeidere er sentralt for pedagogisk leder nr. 5. Dette relateres til formingen av medmennesker som vi skal leve sammen med. Likeledes var sentralt hos pedagogisk leder nr. 1, 4 og 6 som relaterte ansvaret til veiledning, støtte og deling av kunnskap for å nå organisasjonens mål.

På spørsmål om hvilke kompetanse de pedagogiske lederne så de trengte i arbeidet med å være en lærende organisasjon, viste det seg at samtlige hadde fokus på det å holde seg oppdatert og bruke faglitteratur i arbeidet. Viktigheten av nytenkning og kreativitet ble også nevnt, samt viktigheten av et åpent sinn for å kunne se nye løsninger. Dette kommer fram i følgende utsagn:

«Det er viktig å holde seg oppdatert på faglitteratur og tenke nytenkende og kreativt rundt planer. Vi voksne må hjelpe og utfordre hverandre på å ta del i arbeidet vi gjør for at barnehagen skal være i utvikling». (Ped.leder, nr. 2).

«Jeg mener kompetansen kunne vært fremmet enda mer dersom det var enda mer tilbud om kursing til alle pedagogiske ledere. Dette gjør at de pedagogiske lederne holder seg oppdaterte på fagstoff og relevant litteratur. Det å kartlegge hvor hver enkelte i personalet føler de trenger mer kompetanse, tror jeg også ville vært en mulighet for å se på nye løsninger». (Ped.leder, nr. 3).

Det var kun én pedagogisk leder som skilte seg ut fra resten, ved å nevne ordet taus kunnskap, som kunnskap en bør dele:

«(...) å holde seg oppdatert og dele av taus kunnskap. Da mener jeg kunnskap en selv sitter med som må settes ord på og videreformidles. Gjøres dette vil vi sammen arbeide mot å bli en lærende organisasjon. Sammen må vi ha et mål og ønske om endring, eller funker ingenting. Endring skjer ikke over natten, men er en prosess som det må legges tid og krefter i». (Ped.leder, nr. 5).

Det sentrale i sistnevntes uttalelse var å av dele taus kunnskap, samtidig som det ikke fremgår hvordan. Videre er bevisstheten om at organisasjonen bør ha et felles mål og et ønske om endring for at dette skal kunne finne sted. Endring beskrives som en langsiktig prosess, hvor alle bør dele av sin tause kunnskap for å kunne fremme kompetansen enda mer som en lærende organisasjon.

4.8 Videreutvikling av barnehagen som lærende organisasjon

Til slutt spurte jeg om de pedagogiske lederne kunne si noe de kunne tenke seg å bruke en større del av sin arbeidstid på, knyttet til oppgaver som kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Her nevnte tre av de pedagogiske lederne at de skulle ønske de hadde mer tid til planlegging. I tillegg til dette kom det fram hos én av de pedagogiske lederne at det bør bruktes mer tid på å endre praksis og se nærmere på rutiner som er grodd fast. Følgende sitat viser til pedagogisk leder sitt utsagn:

«Jeg kunne tenke meg til å bruke mer tid på kompetansedeling/heving, samt planlegging. Kan tenke meg dette kan gjøres med at man deler flere forslag med hverandre om for eksempel hverdagslig praksis som kan endres. Dersom vi snakker om hvordan vi kan endre praksis, kan vi iverksetter deretter. Barnehagen har mye rutiner som er grodd fast». (Ped.leder, nr. 5).

En av de pedagogiske lederne uttalte også at det var et savn etter et tettere samarbeid mellom de pedagogiske lederne og assistentene. Den pedagogiske lederen hevdet av assistentene sitter med mye god kunnskap som vil kunne gjøre at et samarbeid om planer kan føre til følelsen av et mer helhetlig arbeid:

«(...) Jeg kunne tenke meg å sette meg mer ned med andre pedagogiske ledere og assistenter for å lage en helhetlig plan for vårt samarbeid. Assistenter sitter med mye god kunnskap (...). Jeg ville også lest meg enda mer opp på faglitteratur som er aktuelt i dag. Samarbeid med andre barnehager er også noe jeg ville gjort mer for å få andre innspill» (Ped.leder, nr. 2).

Det var kun én av de pedagogiske lederne som uttrykte seg annerledes enn de andre. Denne pedagogiske lederen trakk tråder til at oppgaver knyttet til barnehagen som lærende organisasjon vil bety mindre tid på avdeling. I tillegg trakk den pedagogiske lederen fram Senge som et kjent navn og hans fem disipliner som ble brukt i arbeid hvor det skulle iverksettes planer:

«Det kunne jeg absolutt ha tenkt meg, men det innebærer også at man som pedagogisk leder bruker mindre tid på avdelingen istedenfor. Det er viktig å bruke tiden administrativt og ikke bare i praksis på avdelingen. Vi har faktisk snakket mye og arbeidet mye ut ifra Senge, tror det var det han het. Han er vel bedre kjent for de fleste med sine fem disipliner for å lykkes eller for å iverksette planer. Vi bruker i hvert fall disse som et anker og som en større del av arbeidslivet og praksisen her i barnehagen» (Ped.leder, nr. 4).

Den pedagogiske lederen trakk fram at hun skulle ønske at det var satt av mer tid til administrativt arbeid, slik at barnehagen hadde mulighet til å iverksette flere planer i tråd med Senges fem disipliner.

4.9 Oppsummering

Jeg har nå presentert de analyserte resultatene fra intervjuene. Resultatene har blitt diskutert underveis i lys av hvordan lærende organisasjon forstås, utvikles og nytteverdien av å arbeide med å være en lærende organisasjon. Videre har jeg gjort rede for de pedagogiske ledernes forankring, ulike arbeidsmåter, samt om barn og foreldre merker om barnehagen er en lærende organisasjon. Til slutt ble utfordringer og videreutviklingene av barnehagen som lærende organisasjon presentert. I det neste kapittelet vil resultatene bli drøftet nærmere med bruk av teori.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil drøftingskapitlet for studien bli presentert. Jeg vil drøfte mine resultat i lys av det teoretiske rasjonale for studien. Jeg kommer til å presentere hva de pedagogiske lederne legger i begrepet lærende organisasjon, bruk av rammeplanen og hvilken betydning kompetanseheving kan ha for utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Videre vil barnehagens rutiner, motivasjon og arbeidsmåter mm være områder jeg vil løfte fram. Drøftingskapitlet svarer på problemstillingen og vil senere bli brukt for å trekke en konklusjon fra studien. Av hensyn til språklig variasjon kommer jeg i drøftingen av resultat noen ganger til å bruke pedagogiske ledere, andre ganger lederne eller informanter.

5.1 De pedagogiske ledernes forståelse av lærende organisasjon

Resultatene viser at de pedagogiske lederne ga ulike svar når det kom til deres forståelse av begrepet lærende organisasjon. Noen knyttet begrepet til *en positiv endring og utvikling*, mens andre assosierte *kunnskap og læringsarena* til sin forståelse av begrepet lærende organisasjon. Samtlige av de pedagogiske lederne mente tilegnelse av kunnskap førte til en positiv endring, hvor det ble satt et fokus på barnehagens utvikling som en lærende organisasjon (jfr. pkt. 4.1). Informantenes forståelse av lærende organisasjon er sammenfallende med Wadel & Knaben (2021b, jfr. pkt. 2.7) som finner at styrere benytter seg av begrepene utvikling, forandring og endring for å beskrive barnehagen som lærende organisasjon. Mine resultater viser videre at de pedagogiske ledernes forståelse av lærende organisasjon, også er sammenfallende med rammeplanen av 2006. Rammeplanen understreker at barnehagen skal være i kontinuerlig endring og utvikling (i Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16, pkt. 2.1). Samtidig peker også informantenes utsagn mot Garvin (1993a, s. 80, pkt. 2.3) som er opptatt av å skape, tilegne seg- og overføre kunnskap innad blant personalet, mot at refleksjon kan føre til innsikt i ny kunnskap. Resultatene viser videre at informantenes assosiasjon til læringsarena framgår som et viktig grunnlag for endringsprosesser, slik at barnehagen kan utvikle seg som en lærende organisasjon. Dette peker også mot Kvistad (2008, s. 399, pkt. 2.7) som hevder at dersom en organisasjon har fokus på endringsprosesser, vil dette kunne legge grunnlaget for at organisasjonen skal kunne være den beste læringsarena den kan være, hvor medvirkning og engasjement settes høyt.

Analyser viser videre at de pedagogiske lederne knyttet ulike perspektiv til begrepet lærende organisasjon. Samtlige av lederne trekker fram det å lære av egne feil, samtidig som

pedagogisk leder 4 og 5 er opptatt av kultur og delingskultur (pkt. 4.1). Disse to lederne var opptatt av at barnehagen bør ha et fokus på kultur. Dette fordi kulturen var viktig for barnehagens system og kvalitet i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Deres perspektiv på barnehagen som lærende organisasjon kan peke mot Cameron et al. (2013 s. 18, pkt. 2.9). Deres fokus på kultur hevdes å være kjennetegnet til en sosial konstruksjon som holder organisasjonen sammen. Utsagnet som mine informanter trakk fram om at kollegaer i barnehagen bør dele av sin lærdom for å få en læringskultur, tydes å være ytterligere viktig. Dette for at hele personalet skal utvikle en felles forståelse av arbeidet som utføres. Utsagnene støttes også av Gotvassli (2019a, s. 105, pkt. 2.9) som hevder at et felles arbeid og en felles forståelse er viktig når det kommer til å etablere en sterk læringskultur i barnehagen. Resultatene fra min studie viser videre at spesielt én pedagogisk leder (nr. 4) er opptatt av deling av lærdom, ettersom dette er noe som kan brukes til å løse *framtidige problemer* som måtte oppstå i barnehagen. Måten å løse slike framtidige problemer, er i tråd med Edgar Schein (2010, s. 18, pkt. 2.9), som er opptatt av at kulturen nettopp framgår av felles antakelser som er lært av en gruppe når de sammen har løst problemer.

Datamaterialet viser videre at noen av lederne er opptatt av delingskultur i barnehagen og uttrykte at delingskultur handler om muligheten til å dele, på lik linje som å lytte til andres tanker og opplevelser. Dette resultatet er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2018, pkt. 2.9) som markerer at delingskultur handler om muligheten til å dele og ta del i andres opplevelser, og erfaringer. Informantenes uttalelse om kultur og at denne kulturen bør være en del av praksis for å få til endringer, kan også ses i lys av Wadel (2008, s. 24, pkt. 2.9). Han hevder at en kultur for læring, altså en læringskultur, bør være integrert og en del av praksisen til organisasjon for å få til endringer. Slik de pedagogiske lederne uttrykte seg om kulturen i barnehagen, kan dette peke mot at de er opptatt av at arbeidet ikke bare synes, mens også gjennomføres i praksis. Dette er likeledes med Nordahl & Sunnevåg (2017, s. 8, pkt. 2.9) som hevder at et arbeid med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, må gjennomføres i praksis og ikke bare diskuteres på møter. I utsagnet til pedagogisk leder (nr. 5, pkt. 4.1) ble også ordene *kvalitet* og *kvalitetsikres* brukt for å beskrive delingskulturen. Den pedagogiske lederen uttrykte at det trengs endringer for at organisasjonen skal fungere bedre og for å oppnå bedre kvalitet. Denne pedagogiske lederen hevdet dette var viktig for utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Dette kan ses i lys av Larsen & Slåtten (2014, s. 199, pkt. 2.6) som hevder at for å bedre kvaliteten på arbeidet, må en være bevisst på at det

må gjøres endringer i praksis. Disse endringene knyttet denne pedagogiske lederen (nr. 5) til delingskulturen og forbedring av kvaliteten i barnehagen. Dette kan tyde på at det arbeides med endringer i organisasjonen eller i deler av organisasjon, noe som også støttes av Larsen & Slåtten (2014, s. 200, pkt. 2.6). De som hevder at endring i en organisasjon henger tydelig sammen med kvalitet, da endringer handler om at en ønsker å forbedre kvaliteten i barnehagen.

Et framtrødende trekk ved datamaterialet er at kultur og delingskultur kan anses for å være en kollektiv kultur og at denne kollektive kulturen er viktig for utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dette er sammenfallende med Ertesvåg (2012, s. 105, pkt. 2.9) som hevder en kollektiv kultur er avgjørende for om en som organisasjon greier å lykkes med et endringsarbeid. Resultatene viser at informantenes utsagn om kultur og delingskultur også samsvarer med Gotvassli (2017, pkt. 2.4). Han er opptatt av at personalet må ha grunnleggende forståelse av at læring, kunnskap og kompetanse er knyttet til sosiale og kulturelle kontekster. Analyser viser videre at dersom en barnehage ikke har fokus på kultur som et element for utvikling, vil de slite med å se hvor det trengs å gjøres endringer. Dette er sammenfallende med Nordahl & Sunnevåg (2017, s. 9, pkt. 2.9) som hevder at dersom personalet ikke har fokus på kultur, vil de ha lite innsikt i barnehagens store og hele kontekst. Videre viser resultatene fra min studie at én av lederne (nr. 3) knyttet lærende organisasjon til det å forberede barn på det som skjer videre i livet. Denne lederen er opptatt av å legge til grunn best mulige forutsetninger ved å ha et fokus på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette samsvarer med Meld. St. 19 (2015-2016, s. 70), hvor det framgår at styreren har ansvaret for både å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, samt at barna gis de beste mulighetene for utvikling.

Resultatene viser videre at denne pedagogiske lederens (nr. 3) perspektiv også peker mot at hun har tatt på seg en del av ansvaret med å forberede barn på det som skal skje videre i livet gjennom sin kunnskap og forståelse. Dette er noe Kunnskapsdepartementet (2013, pkt. 2.1) er opptatt av. Departementet tydeliggjør at det er styrerne som har det overordnede ansvaret, men skal samtidig ha et nært samarbeid med pedagogiske ledere. Det er ifølge Departementet styrerne som har ansvaret for å følge de politiske vedtakene. Uttalelsen til pedagogisk leder (nr. 3) om viktigheten av å forberede barna på det som skal skje videre i livet, er derfor sammenfallende med Kunnskapsdepartementet (2017, s. 57, pkt. 2.7) anbefalinger.

Kunnskapsdepartementet framhever at det er viktig å arbeide for å gi barna en forståelse av at endring er fundamentalt i en fremtidig sammenheng for samfunnet. Resultatene viser videre at

det kun var én pedagogisk leder (nr. 4, pkt. 4.1) som var opptatt av å lære av egne «*suksesser og feil*». Disse suksessene og feilene ble brukt med mål om en framtidig vekst, knyttet til utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Dette utsagnet peker mot Lillejord (2003, s. 21, pkt. 2.2) sin teori om at en lærende organisasjon bruker egen praksis som et grunnlag for læring. Samtidig kan utsagnet også peke mot et arbeid knyttet til Arygris og Schön (1978, pkt. 2.6) sin teori om dobbelkretslæring, som handler om innrømmelse av holdninger, antagelser og verdier som viste seg å være feil på et område.

5.2 Bruk av rammeplanen

Datamaterialet viser at nesten samtlige av informantene knyttet arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon til rammeplanen. Sentralt er at nesten samtlige av de pedagogiske lederne var bevisst på sitt ansvar knyttet til rammeplanen og at dokumentet skal jevnlig brukes i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. De pedagogiske ledernes utsagn er i tråd med rammeplanen av 2017 (i Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15, pkt. 2.1). Rammeplanen understreker at barnehagene er pålagt en utvikling som lærende organisasjon, hvor hele personalet skal reflekterer rundt faglige og etiske problemstillinger, samt oppdatere seg og sine omgivelser. Videre tyder også utsagnene på at arbeidet blir gjennomført med tanke på kompetansehevning. Dette grunnet et ønske om å øke, samt sikre kvaliteten blant personalet. Dette samsvarer med Kunnskapsdepartementet (2006, s. 16, pkt. 2.1) om at en aktiv bruk av rammeplanen i barnehagens arbeid er med på å sikre kvalitetsutvikling og utvikling av personalets kompetanse.

Analyser viser imidlertid at det var kun én av lederne (nr. 5) som var opptatt av deres ansvar for å veilede som en strategi for å «*sørge for at rammeplanen oppfylles*». Denne pedagogiske lederen var opptatt av sitt ansvar for at rammeplanens innhold ble overholdt og tatt i bruk i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette er i tråd med tidligere rammeplan av 2006. Dette dokumentet framhever at styrerne skal sammen med de pedagogiske lederne ha et særskilt ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av innhold og oppgaver i barnehagen (i Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16, pkt. 2.1). Utsagnet om at pedagogisk leder (nr. 5) arbeider i henhold til rammeplanen, viser at denne pedagogiske lederen er med på å sikre at rammeplanens intensjoner om kvalitet, noe som samsvarer med Larsen & Slåtten (2017, pkt. 2.5). Forskerne hevder at styreren sammen med de pedagogiske lederne skal sikre at rammeplanens intensjoner om kvalitet på det

pedagogiske arbeidet blir realisert. Resultatene viser videre at pedagogiske leder (nr. 5) ikke nevnte noe om at hun hadde dette ansvaret alene, noe som gjør at det kan være vanskelig å avkode uttalelsen. Dersom denne pedagogiske lederen mente at barnehagens pedagogiske ledere hadde et delt ansvar og at hun kun hadde deler av ansvaret med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, kan dette samsvare med Wadel & Knaben (2021b, s. 405, pkt. 2.7). De hevder at det er barnehagestyrerne som har det overordnede ansvaret for at barnehagen er en lærende organisasjon.

Ytterligere resultat viser at kun to av lederne (nr. 4 og 6) la til grunn både barnehageloven og rammeplanen for hvordan de arbeidet med tematikken barnehagen som lærende organisasjon. Analyser viser at disse pedagogiske lederne arbeidet med endring knyttet til barnehagen som lærende organisasjon, ut ifra eksisterende rammer. Disse rammene kan tydes å være både barnehageloven og rammeplanen, noe som er sammenfallende med Arygris og Schön (1978, pkt. 2.6) sin teori om enkelkretslæring. De legger vekt på at endringer bør ta hensyn til verdier og normer med å operere innenfor allerede eksisterende rammer. Pedagogisk leder (nr. 6) sitt utsagn om at endringer i barnehagen er særlig knyttet til rammeplanens innføring, viser til en kvalitetssikret utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Denne pedagogiske lederen hevdet også at det var viktig å dele tanker knyttet til rammeplanen, for å sammen kunne finne ut hvordan organisasjonens mål kunne nås på best mulig vis. Dette samsvarer med Alvestad & Løvberg (2005, s. 344, pkt. 2.6) sin uttalelse om at endringer stammer fra arbeid som blir tilført barnehagen.

Interessant er også at det kun var pedagogisk leder (nr. 2) som ikke nevnte rammeplanen i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Denne pedagogiske lederen vektla heller å informere omgivelsene gjennom årsplaner mm om hvordan barnehagen arbeidet med å framstå som en lærende organisasjon (pkt. 4.4). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15, pkt. 2.1) er opptatt av å understreke det ansvaret barnehagen har for å informere omgivelsene om hva som skjer i barnehagen. Videre uttalte pedagogisk leder (nr. 2) at arbeidet med å informere omgivelsene var «*viktig for barns læring, trivsel og glede over det å være i barnehagen*». Analyser viser at denne pedagogiske lederen (nr. 2) var opptatt av å følge opp, forbedre arbeid, samt informere omgivelsene om hvordan samtlige oppgaver gjennomføres. Bøe (2016, s. 54, pkt. 2.6) hevder at barns læring og utvikling kan fremmes ved å ha fokus på kvalitet. Dette hevder hun kan gjøres ved bruk av å sette innholdskvalitet, personalets kvalifikasjoner og barns læringsutbyting i sentrum.

5.3 Kompetanseheving i barnehagen

Resultatene viser at pedagogiske lederne var opptatt av kompetanseutvikling i barnehagen. Et eksempel er pedagogiske leder (nr. 4) som var opptatt av at personalet får kompetanseheving én gang i året eller når de måtte ønske det. Analyser viser at denne lederen har tilbud om kursing, men har også muligheter for kompetanseheving innen personlig vekst. Dette resultatet kan peke mot Glasø & Thompson (2013, s. 28, pkt. 2.8) som hevder at personlig vekst er en strategi, hvor ansatte kan bruke sine sterke sider som et grunnlag for trening og/eller at det blir gitt individuell støtte for et mer effektivt arbeid. Som svar på spørsmålet om hvordan de pedagogiske lederne var med på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, trakk samtlige av informantene fram at nyutdannede spiller en stor rolle i utviklingen. Disse lederne viste til en erfaringsutveksling mellom nyutdannede og erfarne pedagogiske ledere, noe som anses som en viktig del av arbeidet med at barnehagen skal være en lærende organisasjon. En slik erfaringsutveksling mellom pedagogiske ledere og nyutdannede er ifølge Wadel & Knaben (2021b, s. 405, pkt. 2.7) viktig for å få tilgang ny kunnskap.

Videre viser resultatene at informantenes egne erfaringer med å arbeide med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, er forskjellige. Eksempelvis uttalte pedagogisk leder (nr. 1) seg om viktigheten av en mangfoldig barnehage dvs. variasjon i utdanning, bakgrunn, eldre og yngre medarbeidere i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Utsagnet til denne informanten viser til en sammensatt kollegagruppe med ulike kompetanse. Denne sammensatte kollegagrupper tydes å hjelpe barnehagen med å nå målet, ettersom ulike kompetanse bidro til å kunne utøve bestemte ferdigheter. Senge (1991, s. 13, pkt. 2.3) er i sin disiplin opptatt av personlig mestring, som handler om at organisasjonen har kunnskap til å utøve bestemte ferdigheter for å sammen nå et mål. Pedagogisk leder (nr. 1) sitt utsagn tyder på at hun har en oppfatning av hvordan kollegaers kompetanse og atferd bidrar i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dette er sammenfallende med Arygris & Schön (1996, pkt. 2.4) sin uttrykte teori. De hevder at den uttrykte teorien brukes når vi forklare våre handlinger. Utsagnet kan også ses i lys av Aasen (2010, s. 297, pkt. 2.7) som hevder at et arbeid i team bidrar til utvikling av kompetanse. Dette hevder hun er fordi teamarbeid bidrar til en atferd som setter kollektive prestasjoner og mål i sikte.

5.4 Rutiner

Resultatene viser videre at samtlige av de pedagogiske lederne var opptatt av *rutiner* når de skulle beskrive barnehagen som lærende organisasjon. Noen av lederne var opptatt av å bruke mer tid på å få til en endring i praksis, ettersom det var for mye rutiner etablert. Analyser viser at dette framgår som noe informantene hevdet var med på å hemme barnehagens utvikling som lærende organisasjon. Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 63, pkt. 2.4) hevder det er viktig å være bevisst på hvilken grad det gjøres bruk av rutiner og regler innad i organisasjonen. Dette fordi rutinene skal bli omfattet som manualer for hvordan en skal gå frem i de ulike arbeidsprosessene.

Videre kan det synes at pedagogisk leder (nr. 5) var bevisst på at rutinene som gjennomføres bør endres jevnlig. Dette kom fram i utsagnet om at det var «*mye rutiner som er grodd fast*», noe Børhaug (2011, pkt. 2.4) hevder kan hemme barnehagens utvikling som lærende organisasjon grunnet den blir for rutinstyrt. Informantens utsagn hvor hun var bevisst sin bruk av rutiner, kan også ses i lys av Skoglund & Sundvall (2021, s. 45, pkt. 2.6), som hevder at en bør reflektere over bruken av rutinepregede oppgaver. Denne pedagogiske lederen (nr. 5, pkt. 4.8) uttrykte videre at dette kan endres med at man deler forslag med hverandre knyttet til endring av praksis. Når forslagene var delt og diskutert, var det viktig å iverksette forslagene. Utsagnet kan ses i lys av Kurt Lewin (i Cummings, Bridgman & Brown, 2016, pkt. 2.7) sin endringsmodell hvor det er fokus på å gjøre endringer i praksisfeltet. Et fokus på at en ikke skal gro fast i gamle rutiner har også leder (nr. 3, pkt. 4.5), hvor det ble uttalt at dersom det er etablert et samarbeid innad i personalet og at personalet sammen ser framover, kan en slik fastgroing av rutiner unngås. Dette er sammenfallende med Senge (1991, s. 14, pkt. 2.3) sin disiplin *mentale modeller*, hvor viktigheten av at fellesskapet i en organisasjon har fokus på inngrodde antakelser og tankeganger blir belyst.

Det var kun pedagogisk leder (nr. 6) som benyttet ordet *rutine* i to av svarene sine. Denne lederen uttrykte at arbeidet med at barnehagen skal være en lærende organisasjon innebærer at «*alle følger de satte rutinene i barnehagen (...)*» (jfr. pkt. 4.2). Ifølge Alvestad & Løvberg (2005, pkt. 2.6) samsvarer denne oppfatningen med at det er viktig å holde fast ved gode tradisjoner. Selv om det er viktig å holde seg fast ved gode tradisjoner, hevder Alvestad & Løvberg at det er viktig at førskolelærerne greier å se at samfunnet vi befinner oss i endrer seg. Dersom de ikke greier det vil det kunne stå i veien utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Videre kan det tydes at informanten (nr. 6) sitt utsagn viser til at rutinene følges, men at ansatte i barnehagen er ubevisst sin teoribruk. Dette kan være fordi de

ansatte bare er blitt fortalt at de må følge de satte rutinene, noe som er sammenfallende med Arygris og Schön (1996, jfr. Pkt. 2.6) sin bruksteori. De hevder i sin bruksteori at teori kan brukes uten at vi tenker over at den ligger til grunn for våre handlinger.

Pedagogisk leder (nr. 6, pkt. 4.5) benyttet seg igjen av ordet *rutine* i sin uttalelse om hvordan hun som pedagogisk leder inkluderte sine medarbeidere i arbeidet med at barnehagen skal utvikle seg som lærende organisasjon. Lederen sitt utsagn viser til et arbeidet som er i tråd med rammeplanen av 2017. Her blir barnehagene pålagt ansvaret med å tilpasse sine rutiner og organisere barnehagehverdagen slik at det kan etableres relasjoner mellom personalet og barnene (i Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33, pkt. 2.7). Relasjonen som etableres kan sammenlignes med informant (nr. 6) sitt utsagn om «*en positiv gevinst for barn og ansatte*».

5.5 Motivasjon

Resultatene viser at de pedagogiske lederne er motiverte til å arbeide med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Analyser viser videre at barnehagene gir til kjenne flere ulike arbeidsmåter som blir benyttet, noe som for øvrig samsvarer med rammeplanen fra 2017 (i Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43, pkt. 2.7). Rammeplanen markerer at dersom barnehagen tar i bruk ulike arbeidsmåter, kan dette bidra til å skape engasjement og motivasjon, for å tilføre barnehagen nye opplevelser og erfaringer. Videre viser datamaterialet at på den ene siden hadde lederne positive assosiasjoner til ordet og knyttet motivasjon til erfaringer og tilbakemeldinger. På den andre siden ble motivasjon brukt i sammenheng med mangler og utfordringer.

Uttalelsene til informantene om mangler og utfordringer tydes å være et hinder for flere når det kommer til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dette kan ses i lys av Wadel & Knaben (2021b, s. 407, jfr. pkt. 2.7) som hevder at de største utfordringene knyttet til arbeidet ligger i mangel på helhetstenkning og systematikk. For å løfte motivasjonen og møte slike utfordringer hevder Wadel & Knaben at en bør arbeide med refleksjon for at endring skal komme ut i praksisfeltet. Dette er et arbeid Skoglund & Sundvall (2021, s. 45, jfr. pkt. 2.6) hevder er de pedagogiske ledernes ansvar. Analyser viser at de pedagogiske lederne igangsetter refleksjoner i personalet ved å stille spørsmål til sammenhengen mellom kunnskap og praksis. Resultatene viser videre at noen av lederne også oppfattet at motivasjon er en utfordring når det kommer til justering av praksis. Det kan tydes at arbeidet anses som for mye å håndtere, i kombinasjon med alt annet som skjer i barnehagehverdagen. Utsagnet er

sammenfallende med Skogen (2021, s. 39, jfr. pkt. 2.8) om at endringer kan virke mot sin hensikt dersom det igangsettes flere endringer samtidig. Med referanse til Skogen kan man hevde at de pedagogiske lederne muligens igangsetter alt for mange endringer på for mange områder samtidig. Dette kan føre til at målet fremstår som uoppnåelige, noe som igjen gjør at personalet mister motivasjonen til arbeidet.

Analyse av datamaterialet viser at kun én av lederne (nr. 4) benyttet seg av ordet *tillit* i sin beskrivelse av utfordringer knyttet til motivasjon i utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Informanten syntes det var vanskelig å bygge tillit ettersom ansatte anså arbeidet med utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon som ekstra arbeid. Dette gjorde det igjen vanskelig for den pedagogiske lederen å få gjennomslag for sine tanker og ideer. Dette kan peke mot Glasø & Thompson (2013, s. 26, pkt. 2.8) sin teori om idealisert innflytelse, hvor han hevder at tillit er viktig i utviklingen av en lærende organisasjon. Denne pedagogiske lederens utsagn viser videre at det oppleves som vanskelig å samarbeide selv om de befinner midt i ei «*boble*» hvor utvikling skjer. Dette er sammenfallende med Senge (1991, s. 16, pkt. 2.3) sin disiplin om gruppelæring. Han hevder at motivasjon kommer fra å mestre dialog, slik at en føler at en kan engasjere seg på en genuin måte og tenke i et fellesskap. Utsagnet kan også ses i lys av opptiningsfasen til Cummings, Bridgman & Brown (2016, pkt. 2.7), hvor de belyser viktigheten av at det arbeides med å skape motivasjon for at endringer kan finne sted. Videre uttalte pedagogisk leder (nr. 3, pkt. 4.5) at de gir tilbakemeldinger for å skape motivasjon, noe samsvarer med London & Sessa (2006, s. 3, pkt. 2.8) og Skogen (2021, s. 39, pkt. 2.8). De hevder at målet med tilbakemeldinger er at individet og/eller personalgruppen skal få motivasjon til å strebe etter og oppnå den ønskede tilstanden. Det kan synes som at informanten (nr. 3) bruker tilbakemeldinger individuelt i personalet og i personalet som helhet. Dette hevder London & Sessa (2006, s. 3) gir ledere og de som står utenfor personalgruppen en mulighet til å spre motivasjon slik at oppgaver kan koordineres, meninger med genereres og konflikter må håndteres.

Resultatene tyder på at de pedagogiske lederne hadde en visjon og at de opplevde at arbeidet hadde en nytteverdi. Visjonene og nytteverdien viser seg å stamme fra ideer som kan bidra til en positiv endring. Nye ideer bør ifølge Dill (1999, s. 129, pkt. 2.2) vurderes i henhold til organisasjonens anvendelighet, for at organisasjonen kan si at de har en handlingsorientert tilnærming til lærende organisasjon. Videre uttrykte pedagogisk leder (nr. 3, pkt. 4.3) at hun var bevisst på viktigheten av en felles visjon, noe som samsvarer med Senge (1991, s. 15, pkt. 2.3) sin disiplin *felles visjoner*. Denne disiplinen handler om å kunne skape visjoner hvor

organisasjonens profil og mål blir satt i sentrum. Derimot uttrykte leder (nr. 4, pkt. 4.3) at arbeidet var tidskrevende, men at det likevel førte til positive holdninger innad i personalet. Dette samsvarer med Senge (1991, s. 12, pkt. 2.3) sin disiplin om systemtenkning. Dette kan gjenspeiles i mine resultat i og med at Senge hevder hendelser hører hjemme i deler av ett og samme mønster, og er utformet av tid og rom. Informantens (nr. 4) utsagn om at arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon er tidskrevende og at det handler om prioriteringer, kan ses i lys av Giddens (1984, s. 25, pkt. 2.8) sin strukturteori. Han hevder at organisasjoner er styrt ut ifra en eller annen form for struktur, der regler og ressurser er organisert ut ifra tid.

5.6 Arbeidsmåter og inkluderingsformer

Et framtrødende trekk ved datamaterialet er at de pedagogiske lederne knyttet sine arbeidsmåter med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, tett opp til en idealtilstand organisasjonen strever etter å nå. Arbeidsmåtene informantene uttrykte at de benyttet seg av viser ifølge Irgens (2014, s. 6, pkt. 2.2) og Lillejord (2003, s. 15, pkt. 2.2), at lederne retter fokuset mot å sette organisatorisk læring i sentrum. Dette fordi Irgens og Lillejord hevder at organisatorisk læring handler om hvilke arbeidsmåter som benyttes i utviklingen av en lærende organisasjon. De pedagogiske ledernes arbeidsmåter er også sammenfallende med Dill (1999, s. 143, pkt. 2.2) sin teori om arbeidsmåter og prosesser som omhandler læring i organisasjoner. Prosessene skal ifølge Cummings et al. (2016, pkt. 2.7) kunne evalueres nøyte for å se om de samsvarer med holdninger og faktiske handlinger. Antydningen til at informantene strever etter å nå ett satt mål, kan hevdes å være barnehagenes fokus på en samordning når det kommer til ulike arbeidsmåter som tas i bruk. Et fokus på samordning hevder Mostand et al. (2021, s. 35, pkt. 2.4) vil føre til at en hele tiden forsøke å tvinge frem en forandring, som fører til funksjonelle aktiviteter som senere samordnes helt på nytt.

Datamaterialet viser videre at noen av lederne benyttet seg av *Individuell, Gruppe og Plenum* (IGP), da personalet snakket sammen om hvordan de skulle arbeide for at barnehagen skulle framstå som en lærende organisasjon. Informantene uttalte at dette bidro til at alle ble hørt og at alle fikk kunnskap om eventuelle ideer eller problemer. De pedagogiske ledernes arbeid med bruk av IGP støttes av Idsøe & Roland (2017, s. 98, pkt. 2.5) og av Gotvassli (2017, pkt. 2.4). Gotvassli hevder at et arbeid på et individnivå, men også på et kollektivt nivå hvor det blir brukt refleksjonsgrupper, fører til at teoretisk og erfaringsbasert kunnskap kan bli delt.

Videre kan det tydes at flere av de pedagogiske lederne arbeidet med en slik kunnskapsdeling, ettersom analyser viser at flere av lederne var opptatt av sitt ansvar om å dele av sin kunnskap. Utsagnene samsvarer med Bøe & Hognestad (2014, pkt. 2.7) som hevder at det er de pedagogiske lederne som har det overordnede ansvaret for at kunnskapsutvikling finner sted. Informantenes utsagn kan også ses i lys av rammeplanen av 2017 (i Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16, pkt. 2.1), samt Utdanningsdirektoratets (2012, pkt. 2.1), som viser til de pedagogiske ledernes ansvar knyttet til utvikling av barnehagen som lærende organisasjon.

Det var kun pedagogisk leder (nr. 5, pkt. 4.7) som uttrykte to sentrale inkluderingsformer under intervjuet. I tillegg til bruk av IGP som en metode for kunnskapsdeling, nevnte også denne informanten deling av *taus kunnskap*. Hun hevdet at det var viktig å sette ord på kunnskapen, slik at kunnskapen kunne videreformidles til organisasjonens medlemmer. Dette støttes av Michael Polanyi (1966, s. 4, pkt. 2.7) som hevder at taus kunnskap kun kan tilegnes i relasjoner med kollegaer hvor det framgår kunnskapsdeling. Denne pedagogiske lederens sitt utsagn viser til et arbeide hvor den tause kunnskapen skal bli hørt og at kunnskapen skal kunne bli brukt i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dette støttes også av Larsen & Slåtten (2014, s. 232, pkt. 2.7) som hevder at den tause kunnskapen bør bli eksplisitt og at den eksplisitte kunnskapen blir internalisert for å øke kompetansen innenfor en organisasjon. Lederens (nr. 5) utsagn kan tyde på at arbeidet med taus kunnskap ansås som nødvendig for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon, grunnet videreformidling av kunnskap og tanken om et felles arbeid. Dette kan peke mot Nonaka og Takeuchi (1995, s. 61, pkt. 2.7) som hevder at et arbeid med taus kunnskap er viktig i arbeidet med å utvikle enhver organisasjon som lærende.

Videre kan pedagogisk leder (nr. 3, pkt. 4.5) sitt utsagn hevdes å være en inkluderingsform hvor ansatte blir inkludert til et arbeid hvor de har styrker, altså at oppgavene fordeles med fokus på spesialisering og kunnskap. På den ene siden kan fordelingen av arbeidet ses i lys av Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 63, pkt. 2.4) sin grunnleggende strukturdimensjon om arbeidsfordeling, som handler om hvordan organisasjoner fordeler oppgaver innenfor de forskjellige stillingsbenevnelser og roller. På den andre siden kan også inkludering i arbeidet samsvarer med Kaufmann & Kaufmann, (2015, s. 64, pkt. 2.4) sin autoritetshierarkidimensjon, som handler om at det blir fordelt mer formell myndighet til enkelte medarbeidere. Dette kan i midlertidig også bekreftes i pedagogisk leder (nr. 3, pkt. 4.7) sitt utsagn om at det er ikke alle diskusjoner som blir tatt, ettersom den pedagogiske

lederen selv tar avgjørelser, hvis det er noe som «*stjeler*» for mye tid. Ut ifra dette kan det hevdes at organisasjonen er desentralisert ettersom beslutningsmyndigheten er delegert til flere personer.

5.7 Faglitteratur og assistentenes kunnskap

Resultatene viser at alle de pedagogiske lederne uttrykte at det var viktig å holde seg oppdaterte og øke egen kompetanse for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. På spørsmålet om hvilke kompetanse informantene følte de trengte i arbeidet med å være en lærende organisasjon, var det påfallende at noen få var opptatt av *faglitteratur* og *fagstoff*. Ledernes utsagn om å holde seg oppdatert på faglitteratur og fagstoff, kan tyde på at de ønsker et mer faglig språk. På den ene siden bryter det med Garvin (1993b, s. 9, pkt. 2.5) hevder om at ulik forståelse av faglige begreper og at målsetninger blir oppfattet ulikt av medarbeiderne, og at kunnskap bør bli lagt fram på en forståelig måte for medarbeidere. På den andre siden støttes utsagnene med å holde seg oppdaterte på faglitteratur og fagstoff av Skoglund & Sundvall (2021, s. 74, pkt. 2.5). De hevder at bruk av et profesjonsspråk i barnehagehverdagen vil være med på å fremme barnehagen som lærende organisasjon.

Datamaterialet viser videre at å holde seg oppdatert på faglitteratur og fagstoff, slik de pedagogiske lederne uttrykte (pkt. 4.7), bidro dette til at lederne var nytenkende og kreative i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. En slik bruk av faglitteratur og fagstoff kan ifølge Larsen & Slåtten (2017, pkt. 2.5) tyde på at en har større interesse for arbeidet med lærende organisasjon. Pedagogisk leder (nr. 2, pkt. 4.8) nevnte igjen viktigheten av å lese seg opp på faglitteratur, men uttrykte samtidig at assistentene satt med mye interessant og god kunnskap. Utsagnet peker mot at denne lederen legger til rette for at assistentes rolle i barnehagen blir påvirket, noe som samsvarer med hevder Bøe & Hognestad (2014, pkt. 2.7). De hevder at måten styrer og pedagogiske ledere arbeider på avdelingen sin, påvirker assistentenes rolle i barnehagen, slik at kunnskapsutvikling kan finne sted.

Uttalelsen til pedagogisk leder (nr. 2) om at assistene satt med mye interessant og god kunnskap kan tyde på at informanten var opptatt av å lære, samt benytte seg av forskjellige medlemmer. Bruken av forskjellige medlemmer kan tydes å føre til en fordeling av de funksjonelle aktivitetene knyttet til medlemmenes forskjellige roller. Dette er peker mot Mostand et al. (2021, s. 35, pkt. 2.4) sin teori om medlemskap og Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 63, pkt. 2.4) sin teori om ulike arbeidsprosesser. Selv om det kun er pedagogisk

leder (nr. 2) som legger størst vekt på bruken av assistentenes kunnskap, kan det synes at informantene også er opptatt av dette da de har nevnt ulike arbeidsformer og inkluderingsformer som er vist til ovenfor. Ut ifra dette kan det hevdes at alle de pedagogiske lederne er innforstått med viktigheten av et samarbeid for å nå organisasjonens satte mål, noe som samsvarer med Senge (1991, s. 15, pkt. 2.3) som hevder at sammen med kollegaer kan man oppnå mer enn dersom man arbeider enkeltvis.

5.8 Pedagogisk dokumentasjon

Resultatene viser at pedagogiske ledere er opptatt av at barn og foreldre skal merke at barnehagen er en lærende organisasjon ved bruk av pedagogisk dokumentasjon og barns trivsel. Dette kom blant annet fram i utsagnet til pedagogisk leder (nr. 2, pkt. 4.6) som uttalte at de «*sender ut*» informasjon og dokumentasjon som samsvarer med det som skjer i barnehagen. Med bakgrunn i dette kan man hevde at lederen deler på ansvaret knyttet til arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. Dette er et ansvar Utdanningsdirektoratet (2018, pkt. 2.5) hevder de pedagogiske lederne har og som er viktig for at flere skal kunne ta del i hendelser.

Videre kan resultatet tyde på at pedagogiske ledere ikke stiller åpne spørsmål eller drøfter dokumentasjonen de har samlet inn. Dette gjør det vanskelig å vite hvilken praksis som utøves og hvilke endringer som bør gjøres for at barna skal få det best mulig. Med utgangspunkt i dette uttrykte informantene at de har foreldresamtaler hvor informasjon om barnehagen og barnet deres blir formidlet. På den ene siden kan det hevdes at den pedagogiske lederen ikke setter fokus på de rette tingene hos barnet, ettersom det ikke arbeides ut ifra Utdanningsdirektoratets (2018, pkt. 2.5) anbefaling om å stille spørsmål og drøfte dokumentasjon. Dette samsvarer også med Åberg & Taguchi (2006, s. 20, pkt. 2.6) og Kolle et al. (2010, s. 97, pkt. 2.6) sin teori om bruk av pedagogisk dokumentasjon. De hevder at dersom dokumentasjonen ikke blir drøftet, vil dette ha betydning for et videre arbeid knyttet til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. På den andre siden kan det hevdes at det finnes flere måter å finne ut hva som bør settes fokus på hos hvert enkelt barn.

Imidlertid var det kun noen få av informantene som uttalte seg om hvor ofte de fremla pedagogisk dokumentasjon. Den pedagogiske dokumentasjonen ble enten framlagt fortløpende eller ved «*ukentlige oppdateringer*». Utsagnene til lederne kan tyde på at barnehagene investerer i bestemte resultater når det kommer til hvor ofte de skal fremlegge

den pedagogiske dokumentasjonen. Dette samsvarer med Bøe (2016, s. 54, pkt. 2.6) om at arbeidet med lærende organisasjon handler om å investere i forventninger om bestemte resultater. Informantene som ikke oppga hvor ofte de brukte pedagogisk dokumentasjon i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon, kan tydes at ikke har satt et definert mål, noe som bryter med Mostad et al. (2021, s. 35, pkt. 2.4) og Bøe (2016, s. 54, pkt. 2.6). De hevder at det er viktig å sett seg definerte mål, ettersom handlingene som utføres har en funksjon.

Det var kun én av informantene (nr. 4) som trakk fram et ønske om mer tid til administrativt arbeid. Ut ifra dette kan man hevde at denne pedagogiske lederen ville hatt mer tid til blant annet pedagogiske dokumentasjon, noe Utdanningsdirektoratet (2018, pkt. 2.5) hevder krever mye tid. Dersom pedagogisk leder (nr. 4) hadde fått mer tid til administrativt arbeid kan det hevdes at lederen ville fått mer tid til å stille spørsmål og drøfte den pedagogiske dokumentasjonen. Denne pedagogiske lederen var også den eneste som uttrykte (pkt. 4.8) at dersom det ble muligheter for mer tid med administrativt arbeid, ville de også hatt tid til å iverksette flere planer i tråd med Senges fem disipliner. Ut ifra dette kan man hevde at barnehagen bruker fellesskapet til å skape resultater som ønskes å arbeide med ut ifra nye og ekspansive tenkemåter (i Senge, 1991, s. 9, pkt. 2.3). Pedagogisk leder (nr. 4, pkt. 4.8) sin uttalelse om mer tid til administrativt arbeid, hvor Senge sine fem disipliner blir brukt som et anker, vil føre til at barnehagen *lærer* og at de har mulighet til å realisere sine høyeste mål (i Senge, 1991, s. 12, pkt. 2.3).

5.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet studiets empiri, slik jeg presenterte funnene i kapittel 4, opp mot studiets teorigrunnlag, som jeg presenterte i kapittel 2.

Når det kommer til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon, tyder drøftingen på at de pedagogiske lederne har forskjellige forståelser. De pedagogiske ledernes bruk av rammeplanen, samt hvordan de arbeidet med kompetanseheving, har vist seg å være varierende mellom de ulike barnehagene. En slik variasjon er også observerbar i barnehagens bruk av rutiner, motivasjon og ulike inkluderingsformer. Til slutt har faglitteratur, assistentenes kunnskap og pedagogisk dokumentasjon vist seg å være betydningsfull i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon.

I det neste kapittelet presenterer jeg den overordnede konklusjonen for studiet.

6.0 KONKLUSJON

I kapittel 1.2 formulerte jeg problemstillingen slik:

“Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet lærende organisasjon? På hvilken måte arbeider pedagogiske ledere med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?”

I det følgende gir jeg en overordnet framstilling av konklusjonen på min analyse av denne problemstillingen. Konklusjonen inneholder de viktigste funnene fra undersøkelsen, mine refleksjoner knyttet til temaet jeg har undersøkt og forslag til videre forskning på området.

6.1 De viktigste funnene

Funnene fra denne studien indikerer at alle barnehagene arbeider med kompetanseheving og utvikling, men at det er en variert forståelse av begrepet og arbeidet som utføres for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Selv om forståelsen og arbeidet er variert, viser innsamlede datamateriale at det er vanskelig å sette et skille mellom barnehagens kompetanseheving og endringene som forekommer i praksis. Dette kommer av at bruken av ny kunnskap blir benyttet som en forutsetning for kompetansehevingen og at kompetansen blir overført til praksisarbeid i barnehagen.

Resultatene tyder på at styrerens overordnede ansvar med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon blir fordelt og likestilt med barnehagens pedagogiske ledere. Dette svarer også på forskningsspørsmålet om pedagogiske lederes oppfatning av egen rolle med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. En av grunnene til dette kan være at de pedagogiske lederne har en større forståelse og innsikt i arbeidet, samt et felles ansvar for å sikre rammeplanens intensjoner. Det kan tyde at dette er en av grunnene til at de pedagogiske lederne har en god forståelse av hva begrepet lærende organisasjon innebærer. Dette fordi de beskrev sin forståelse med bruk av ordene endring, utvikling, kunnskap og læringsarena. Kultur og delingskultur har også vært et viktig perspektiv når det kommer til de pedagogiske ledernes forståelse og arbeidsmåter med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Dette innebærer at en løser problemer i fellesskap og ser på hvilke verdier organisasjonen bygger på. Med et slikt fokus vil en kunne dele og ta del i, samt lære av sine suksesser og feil.

Det synes som at de pedagogiske lederne hadde flere arbeidsmåter når det kom til arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Når det kommer til forskningsspørsmålet

om hvilke kjennetegn pedagogiske ledere mener barnehagen har som lærende organisasjon, var alle samstemte. Alle de pedagogiske lederne trakk fram viktigheten av et felles arbeid og at dette kunne fremmes dersom en arbeider med engasjement, erfaring, ideer og refleksjon i personalgruppa. Årsaken til dette kan være at en sammensatt kollegagruppe bidrar til både personlig mestring og gruppelæring for å nå organisasjonens mål. Konsekvensene for det videre arbeidet kan derfor bidra til at assistenter og nyutdannede får ta større del i arbeidsoppgaver, noe flere av de pedagogiske lederne uttrykte bidrar til ny kunnskap og nyanserende tenkning. Det fremgår også av datamaterialet at skapelsen av motivasjon er viktig for at en slik gruppelæring finne sted. Med bruk av tilbakemeldinger og dialog har de pedagogiske lederne gjort personalet innforstått med hvorfor det trengs endring. Tilbakemeldinger har også ført til at nytteverdien har blitt belyst og det er blitt etablert en helhetstenkning i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Synet på rutiner ble også nevnt som viktig for at barnehagen som lærende organisasjon skal kunne utvikle seg. De pedagogiske lederne arbeidet med å sette fokus på rutiner da enkelte rutiner viste seg å hemme og undergrave autonomien da det ble for rutinestyrte. Det kan være medvirkende årsak til at en ikke er bevisst på *mentale modeller* og sin teoribruk i det praktiske arbeidet. For å ikke bli for rutinestyrte synes det å være viktig at en kan blottstill sine egne tanker og er åpne for å la seg påvirke av andres tanker. Dette bidrar til at alle blir hørt og at alle får kunnskap om eventuelle ideer eller problemer som måtte oppstå. De pedagogiske lederne viser dette med å bruke Individuell, Gruppe og Plenum (IGP), samt løfte fram taus kunnskap. Her har arbeidet med å gjøre taus kunnskap eksplisitt og eksplisitt kunnskap internalisert vært viktig for at en sammen skal kunne lytte til hverandre og drøfte sammen.

Undersøkelsen viser at enkelte er opptatt av å holde seg oppdaterte på faglitteratur og fagstoff, for å ikke underkommunisere egen kompetanse. En annen grunn kan være at de ønsker ny kunnskap for å ikke framstå som en barnehage med flat struktur og med svak kompetanse. Dersom en kan gjøre den nye kunnskapen forstått av medarbeidere, altså uten å bruke et komplisert fagspråk, framstår denne arbeidsmåten som effektiv. Datamaterialet har også vist at pedagogiske ledere bruker pedagogisk dokumentasjon som en arbeidsmåte for å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Bruken av den pedagogiske dokumentasjonen viser til variasjoner på bruksområdet og bruksaktiviteten, og tyder på at det stilles for lite krav til hva som dokumenteres. Dette har en sammenheng med at ingen uttrykte at de stilte spørsmål eller drøftet dokumentasjonen, noe som gjøre det vanskelig å se hvilken praksis som utøves og hvilke endringer som bør gjøres. Selv om personalet føler arbeidet er fremtredende og viktig i

utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon, fremstår likevel nytteverdien som minimal dersom det ikke stilles krav til dokumentasjonen som presenteres.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Denne studien viser, gjennom det empiriske materialet fra de seks intervjuene, at pedagogiske ledere arbeidet noe ulikt når det kommer til utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Hvordan de pedagogiske lederne forstår begrepet lærende organisasjon, er av betydning for hvordan de arbeider med utviklingen. Samtidig synes det gjennom empirien at samarbeid på kryss og tvers av stillinger er essensielt. Dette fordi det virker inn på kunnskap og ideer, som er med på å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Studien kan være med på å reise diskusjoner og spørsmål knyttet til barnehagen som lærende organisasjon og pedagogiske lederes rolle i utviklingen. Spenningsfeltet mellom forståelse og utføring av det praktiske arbeidet har vært av stor betydning. Intensjonen har vært at studien skal være med å bidra til å synliggjøre pedagogiske lederes arbeid omkring utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Studien viser ulike eksempler på framgangsmåter, samt ulike tenkemåter som vil kunne bidra til inspirasjon for pedagogiske ledere og andre som arbeider innenfor fagfeltet.

6.3 Forslag til videre forskning

Som nevnt innledningsvis, er det lite forskning på pedagogiske ledere og arbeidet med å gjøre barnehager til lærende organisasjoner. Min forskning er et lite bidrag for å belyse feltet som også har avdekket et behov for mer forskning på området.

Ett området av interesse for fremtidig forskning på dette feltet, kan være foreldrenes perspektiv på barnehagen som lærende organisasjon. Hvordan beskriver de barnehagen som en lærende organisasjon og hvilke kjennetegn mener de barnehagen som en lærende organisasjon kan ha?

Et annet område som med fordel kan utforskes nærmere, er hvilken grad pedagognormen har fått betydning for arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon. Merker pedagogiske ledere endringer knyttet til utvikling av barnehagen som lærende organisasjon, etter at pedagognormen ble innført?

Et tredje område som videre forskning bør undersøke, er hvordan samarbeidsavtaler mellom ulike barnehager kan styrke læringen i organisasjonene. Gjennom slike avtaler kan ansatte i perioder hospitere hos andre barnehager. En slik form for rotasjon av ansatte kan innby til nye kostnadseffektive muligheter for assimilering og dissimilering av kunnskap på tvers av organisasjoner.

LITTERATURLISTE

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). Kvalitet i barnehagen. *Rapporter fra Universitetet i Stavanger*;85, ss. 1-81.
- Alvestad, T., & Løvberg, R. (2005). Barnehagen i endring – hva tenker førskolelærere om det? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 344-353. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-05-03>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontiers in education*, ss. 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning: A Theory of Action Perspective. *MA: Addison-Wesley*.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. *MA: Addison-Wesley*.
- Backe-Hansen, E. (2009, 09 01). *Barn*. Hentet fra [Forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no): <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2, ss. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), ss. 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>
- Bøe, M. (2016). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Barn nr.3*, ss. 53-68. <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3628>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordisk Barnehageforskning*, 8 (0), ss. 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5 (2), ss. 49-66.

- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., . . . Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra Regjeringen.no:
https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., & Silva, N. E. (2013). *Identifisering og endring av organisasjonskultur: de konkurrerende verdier*. Cappelen Damm akademisk.
- Colmer, K., Waniganayake, M., & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood* 39(4), ss. 103–113. <https://doi.org/10.1177/183693911403900414>
- Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human relations Vol. 69* (1), ss. 33-60. <https://doi.org/10.1177/0018726715577707>
- Dahl, Ø. (2019, 01 07). *Makt og avmakt*. Hentet fra Ndla.no:
<https://ndla.no/nb/subject:18/topic:1:194233/topic:1:78246/resource:1:78354?filters=urn:filter:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra Forskningsetikk.no:
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet . (2016, 03 07). *Meld. St. 19 (2015-2016)*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2013, 03 20). *Meld. St. 24 (2012-2013)*. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

- Dill, D. (1999). Academic accountability and university adaption: The architecture of an academic learning organization. *Higher education* 38, ss. 127-154.
<https://doi.org/10.1023/A:1003762420723>
- Dixon, N. (2017). Learning together and working apart: routines for organizational learning in virtual teams. *The Learning Organization Vol. 24 Utgave: 3*, ss. 138-149.
<https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0101>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk.
- Garvin, D. A. (1993a). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*.
- Garvin, D. A. (1993b). *Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget .
- Glasø, L., & Thompson, G. (2013). *Transformasjonsledelse*. Gyldendal.
- Gotvassli, K. A. (2019a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2017). *Ledelse av en lærende barnehage*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/ledelse-av-en-lærende-barnehage/>
- Gotvassli, K.-Å. (2019b). Barnehagen som lærende organisasjon - teoretiske perspektiver. I E. Skogen (Red), *Ledelse av en lærende barnehage*. Fagbokforlaget.
- Hernes, G. (1978). *Makt og avmakt : en begrepsanalyse : [et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn]*. Universitetsforlaget .
- Idsøe, E. C., & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen : temaforståelse, forebygging, tiltak*. Cappelen Damm akademisk.

- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm, & T. Tiller, *Profesjonsrettet pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag .
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget .
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 08 15). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra Udir.no: https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring: Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 388-399. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-05>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Fagbokforlaget .
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider - nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Nordisk Barnehageforskning, Vol 14 (8)* , ss. 1-18. <https://doi.org/10.7577/nbf.1811>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget .
- London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*. <https://doi.org/10.1177/1534484306290226>

- Løkken, I. M., & Gradovski, M. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene. *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, ss. 187-193.
- Mostad, V., Lindvig, Y., Skandsen, T., & Wærness, J. I. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Gyldendal.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovaion*. Oxford University Press Inc.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia nr. 14*, ss. 7-19.
- Palaiologou, I., & Male, T. (2019). Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis. *Contemporary Issues in Early Childhood Vol. 20(1)*, ss. 23-34. <https://doi.org/10.1177/1463949118819100>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage: Newbury Park.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, N.Y., Doubleday.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership (4. utg.)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets bokforlag.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H., & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift (Volum 101)*, ss. 239-251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05>

- Skogen, E. (2021). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Skoglund, T., & Sundvall, P. (2021). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30 (3), ss. 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Utdannings- og kunnskapsdepartementet. (2005, 04 04). *Lærer elever mer på lærende skole?* Hentet fra Regjeringen.no : https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 04 02). *Rundskriv F-04-11:Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/Veileder-om-kravene-til-pedagogisk-bemanning-i-barnehageloven-med-forskrifter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/#>
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Wadel, C. C., & Knaben, Å. D. (2021a). Untapped Potential for Professional Learning and Development: Kindergarten as a Learning Organization. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00303-w>
- Wadel, C. C., & Knaben, Å. D. (2021b). Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. *Norsk Pedagogisk tidsskrift Vol 105, No 4.*, ss. 397-408. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>

Ødegård, E. (2011). Nyutdannede pedagogiske ledesers mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. *Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo (Nr.145)*, s. 280.

Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk*. Universitetsforlaget.

Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift (nr.4)*, ss. 293-305.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Bakgrunns spørsmål
 - a) Alder:
 - b) Kjønn:
 - c) Utdanning:
 - d) Hvordan vil du beskrive barnehagen din?
 - e) Hvordan vil du beskrive din rolle som pedagogisk leder i organisasjonen?
2. Hvordan forstår du begrepet lærende organisasjon?
3. Hva tror du ligger bak begrepet lærende organisasjon?
4. Hva mener du kjennetegner barnehagen som en lærende organisasjon?
5. Hvordan vil du vurdere din barnehage i forhold til dine kjennetegn for en lærende organisasjon?
6. Hvilke arbeidsformer bruker dere for at barnehagen skal være en lærende organisasjon?
7. På hvilke måter involverer du dine medarbeidere i arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?
8. Hvordan oppfatter du din rolle i arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?
9. Hvilket ansvar har dere som pedagogiske ledere med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?
10. Hvordan tror du barn og foreldre merker at barnehagen er en lærende organisasjon?
11. Hva mener du kan fremme kompetansen enda mer i arbeidet med å være en lærende organisasjon?
12. Hvilke utfordringer ser du i arbeidet med å være en lærende organisasjon?
13. Hvordan opplever du som pedagogisk leder nytteverdien av arbeidet med å være en lærende organisasjon?
14. Kan du si noe som du å kunne tenke deg å bruke en større del av din arbeidstid til å jobbe med oppgaver som kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Barnehagen som lærende organisasjon”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer informasjon om hvordan ulike barnehager arbeider med å være en lærende organisasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien vil være å få et innblikk i hvordan pedagogiske ledere arbeider med at barnehagen skal være en lærende organisasjon og hvilke erfaringer de har knyttet til tematikken. Som forsker vil jeg se nærmere på om det finnes ulikheter ved arbeidet i forskjellige barnehager. Studiens problemstilling er: *“Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet lærende organisasjon? På hvilken måte arbeider pedagogiske ledere med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon?”*. Innhentet empiri vil bli brukt til min mastergradutdanning i barnehagevitenskap ved universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ved at forskeren selv rekrutterer i feltarbeidet, med bakgrunn i utvalgsriteriet om at prosjektdeltaker arbeider som pedagogisk leder i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt for å innhente empiri er intervju. Under intervjuet vil opplysninger knyttet til pedagogiske lederes erfaringer med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, bli belyst. Opplysningene registreres ved bruk av lydopptak.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmålene slik du selv ønsker. Intervjuet består av 13 hovedspørsmål og 5 underspørsmål og vil ta deg ca. 40 minutter å svare på. Intervjuet inneholder spørsmål om dine arbeidsmåter og erfaringer knyttet til arbeidet med å være en lærende organisasjon.

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 vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Andrine Austbø (student), Aud Torill Meland (veileder) og Tuula Skarstein (medveileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli anonymisert med et deltakernummer og adskilt fra øvrige data.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av studien. Opplysningene som vil publiseres vil omhandle alder, kjønn, utdanning og dine arbeidsmåter, og erfaringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres like etter innsamling og vil være anonymisert til prosjektets endelige innlevering, som etter planen er 02.06.2022. Personopplysninger og lydopptak vi bli slettet like etter transkripsjonen er gjennomført.

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 har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Andrine Austbø, tlf: 93 62 48 38
- Veileder: Aud Torill Meland, e-post: aud.t.meland@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 (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Aud Torill Meland
(Forsker/veileder)

Andrine Austbø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Barnehagen som lærende organisasjon”, 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

831961

Prosjekttittel

Barnehagen som lærende organisasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Aud Torill Meland, aud.t.meland@uis.no, tlf: 51833544

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrine Austbø, Andaus@live.no, tlf: 93624838

Prosjektperiode

28.10.2021 - 02.06.2022

Vurdering (2)

11.01.2022 - Vurdert med vilkår

Vi bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

30.11.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet

har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. At du deler meldeskjema med prosjektansvarlig/veileder. Det gjør du ved å trykke «Del prosjekt» i meldeskjema. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må du invitere på nytt.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2022.

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.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at

vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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

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.

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

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

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!