

UVIKLING AV LÆRINGSKULTURER

- ET PROFESJONSOPPDRAG



Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

Julie Engebretsen

Juni 2013

Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven vært opptatt av hvordan pedagogisk ledelse fremtrer i førskolelæreres profesjonsutøvelse. Mine forskningsspørsmål har vært hvordan førskolelæreres pedagogiske ledelse fremtrer, og hvordan de gjennom sin pedagogiske ledelse kan bidra til å utvikle læringskulturer i barnehagen. Dette mener jeg er et aktuelt tema å fremheve i forhold til barnehagens videre utvikling. Blant annet står førskolelærere overfor utfordrende oppgaver i sin profesjonsutøvelse med tanke på pedagogtethet. Dette skaper et behov for å vite mer om hvordan førskolelærere legger til rette for lærings- og utviklingsprosesser for hele personalet, slik *Rammeplan for barnehagen* legger føringer for.

Jeg har tatt utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskapsutvikling (Grbich, 2011; Säljö, 2004; Wittek, 2011). I dette perspektivet forstås kunnskap som konstruert i et sosialt fellesskap. Min innfallsvinkel i forhold til utvikling av læringskulturer, peker på betydningen av å lære sammen, og av hverandre. Jeg har valgt en kvalitativ undersøkelse, med en induktiv undersøkelsesmetode (Grbich, 2011), og jeg har gjennomført intervju med pedagogiske ledere i undersøkelsen. I analysen har jeg latt meg inspirere av *grounded theory* (Dalen, 2011; Grbich, 2011).

På bakgrunn av ulike analysenivåer har jeg kommet frem til ulike perspektiver innen pedagogisk ledelse, og ulike fokusområder de pedagogiske lederne var opptatt av i sin profesjonsutøvelse. De mest interessante funnene kan knyttes til:

- Førskolelæreres fokus på *kommunikasjon*, *intersubjektivitet* og *refleksivitet* i deres pedagogiske ledelse.
- Hvordan førskolelærere forholder seg til sin praksis i lys av hvordan de forstår, og tar i bruk et faglig språk.
- Førskolelæreres erfaringer i forhold til assistentenes motivasjon og engasjement for pedagogisk arbeid.

De funn jeg har gjort i denne studien kan tyde på at det er nødvendig å sette søkelys på de komplekse prosessene som skjer i førskolelæreres pedagogiske ledelse. Ikke minst er det nødvendig for profesjonen selv å få belyst hvilke faktorer som bidrar til å utvikle læringskulturer, hvor personalet i barnehagen lærer sammen og av hverandre.

Summary

This project focuses on how pre-school teachers carry out their pedagogical leadership in their profession. My research questions have been how pre-school teacher's pedagogical leadership appears in their practice, and also how it could lead to a learning organization in the pre-school. This topic is of current interest due to the quality of the future pre-school. Being the minor group of educated personnel in the organization, pre-school teachers stand above challenges in their profession. This creates a need for more knowledge about how to find opportunities for learning processes for all the personnel in the pre-school. This is manifested in the national regulation called *Rammeplan for barnehagen*.

I have based my project on a constructive approach (Grbich, 2011; Säljö, 2004; Wittek, 2011). In this perspective knowledge is known as socially embedded, and constructed in interaction between people. My project involves perspectives about learning organizations that embrace the importance of learning together, and of each other. I have chosen a qualitative study, with an inductive approach (Grbich, 2011). I have also interviewed pedagogical leaders in this project. In the analyses I have been inspired by *grounded theory* as a way of processing the empirical material (Dalen, 2011; Grbich, 2011).

By using different levels in the coding process, different perspectives within pedagogical leadership has emerged, as well as three areas that the pedagogical leaders seemed to have focused on. The most interesting findings are:

- The pre-school teachers focus on *communication, intersubjectivity* and *reflection* in their pedagogical leadership
- Ways that pre-school teachers relate to their practice, and how this affects their professional language.
- Experiences that pre-school teachers have, due to the assistant's motivation and involvement in pedagogical processes in pre-school.

The findings I have made in this project could indicate the necessity of pointing out the complicated processes that arises in pedagogical leadership. At least, it is necessary for the profession itself to illuminate what helps learning organizations develop, and learn together, and of each other.

Forord

Dette har vært et spennende og interessant prosjekt, og ikke minst har det vært lærerikt. For meg har dette vært et meningsfullt arbeid. Jeg har stor tro på kunnskapen førskolelærere har. Som pedagogisk leder gjennom flere år, har jeg møtt på ulike utfordringer i min profesjonsutøvelse. Blant annet syntes jeg det faglige arbeidet i samarbeid med assistentene kunne være utfordrende. For en god del år siden leste jeg en artikkel av Turid Thorsby Jansen, der hun oppfordret førskolelærere til å *tydeliggjøre seg*. Dette har fulgt ved meg gjennom årene, og kanskje var det dette som skapte et økende behov for å lære mer om barnehagepedagogikk, og førskolelæreres ansvar. Men hva vil det si å være *tydelig*?

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg fått en stadig økt forståelse av hvordan utvikling av pedagogisk arbeid bør involvere assistentene i de pedagogiske prosesser som skjer. Jeg har samtidig fått nye tanker om hvilken betydning det har for barnehagen at førskolelærere posisjonerer seg på et faglig plan. Det har gått opp for meg at ulike mennesker, og ulike oppfatninger kan virke *styrkende* for lærings- og utviklingsprosesser i barnehagen. På forsiden har jeg satt inn et bilde av fargeblyanter i en bunt. Med dette ønsker jeg å illustrere at personalet i barnehagen består av ulikheter som *sammen* farger omgivelsene og fellesskapet, noe som kan berike barnehagens innhold og verdigrunnlag.

Jeg vil gi en varm takk til min veileder Liv Torunn Eik for all støtte og oppmuntring gjennom denne prosessen. Du har bidratt med gode råd, men du har også utfordret meg, og mine tekster. Jeg vil også takke de kunnskapsrike lærerne jeg har hatt gleden av å bli kjent med gjennom masterstudiet. Måten dere har delt deres kunnskaper om barnehage på, har gitt meg verdifulle tanker og refleksjoner. Dere har også bidratt til å skape et faglig fellesskap for oss studenter, hvor det å dele synspunkt og meninger, og det å få reflektere over fagkunnskapen, ble en viktig del av undervisningen. Takk til nysgjerrige, vitebegjærlige, kritiske og faglig interesserte medstudenter, som har bidratt til mange diskusjoner og betraktninger rundt spennende temaer. Og takk til barnehagene og de pedagogiske lederne som har deltatt i prosjektet. Dere har åpent latt meg ta del i deres tanker og kunnskaper, og gjort denne oppgaven til et interessant prosjekt å gjennomføre.

Til slutt, men ikke minst vil jeg takke min familie for den tålmodighet og støtte dere har vist meg i krevende perioder. Tusen takk til mannen min, Stig, som i perioder har tatt alt av ansvar på hjemmebane. Du skal nå få din *fru* tilbake! Takk til Jonas og Signe, barna mine, for støtte og varme, og for å ha vist tålmodighet med en til tider tankefraværende mamma.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.2 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN:	1
1.3 TEMA, PROBLEMFORMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.4 FORSKNING PÅ OMRÅDET, KUNNSKAPSMANGEL OG EGEN FORSKNINGSINTERESSE.....	5
1.5 UNDERSØKELSENS FORMÅL	7
2.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	8
2.1 DESIGN OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	8
2.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	10
2.3 UTVALG AV INFORMANTENE	10
2.4 INTERVJUGUIDE	11
2.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	13
2.6 BEARBEIDING OG ANALYSE.....	14
2.7 KVALITETSSIKRING AV UNDERSØKELSEN.....	16
2.7.1 Min rolle som forsker.....	16
2.7.2 Troverdighet.....	17
2.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	19
3.0 KONTEKSTUELLE RAMMER.....	20
3.1 BARNEHAGEN I ET POLITISK OG HISTORISK PERSPEKTIV	20
3.2 BARNEHAGEN SOM ORGANISASJON.....	21
4.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAP INNEN BARNEHAGEN	23
4.1 SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING.....	23
4.2 KUNNSKAP I ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	23
4.3 SOSIOKULTURELLE LÆRINGSTEORIER.....	25
4.4 PROFESJONSTEORETISKE PERSPEKTIVER.....	27
4.4.1 Barnehagens samfunnsmandat	27
4.4.2 Profesjon og kunnskap.....	28
4.4.3 Profesjon og kompetanse	29
4.4.4 Aktørkompetanse og kommentatorkompetanse.....	30
4.4.5 Profesjonsutfordringer	30
5.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER INNEN PEDAGOGIKK	32
5.1 PEDAGOGISK LEDELSE	32
5.1.1 Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer	33
5.2 KOMMUNIKASJON.....	34

5.2.1 Dialog og meningsutveksling i pedagogisk arbeid.....	36
5.2.2 Kommunikasjon og læring.....	38
5.3 INTERSUBJEKTIVITET.....	38
5.3.1 Intersubjektivitet og læring.....	39
5.4 REFLEKSJON.....	40
5.4.1 Immanent og transcendent refleksjon.....	40
5.4.2 Refleksjon og læring.....	41
5.4.3 Refleksjonsfremmende ledelsespraksis.....	42
6.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI.....	44
6.1 BESKRIVELSE AV INFORMANTENE.....	44
6.2 INFORMANTENES FREMSTILLING AV PEDAGOGISK LEDELSE.....	45
6.3 PEDAGOGISK LEDELSE SOM UTGANGSPUNKT FOR Å UTVIKLE LÆRINGSKULTURER.....	46
6.3.1 SENTRALE BEGREPER I EMPIRIEN KNYTTET TIL PEDAGOGISK LEDELSE.....	46
6.4 KUNNSKAPSSYN I PEDAGOGISK LEDELSE.....	48
6.5 KOMMUNIKASJON.....	48
6.5.1 Å Skape felles forståelse for pedagogisk arbeid.....	48
6.5.2 Utvikling av læringskultur i et kommunikasjonsperspektiv.....	49
6.6 INTERSUBJEKTIVITET.....	52
6.6.1 Å utvikle et godt samarbeid på avdelingen.....	52
6.6.2 Utvikling av læringskultur i et intersubjektivt perspektiv.....	53
6.7 REFLEKSIVITET.....	54
6.7.1 Deltakelse og forhandling i pedagogisk arbeid.....	54
6.7.2 Utvikling av læringskultur og refleksjonens betydning.....	55
7.8 ET HELHETSINNTRYKK AV INTERVJUENE.....	57
8.0 DRØFTING.....	59
8.1 PEDAGOGISK LEDELSE.....	59
8.2 AKTØR- OG KOMMENTATORKOMPETANSE I PEDAGOGISK LEDELSE.....	62
8.3 LIKHET ELLER LIKEVERDIGHET?.....	64
8.4 PEDAGOGISK LEDELSE OG SYN PÅ KUNNSKAP.....	66
8.5 DEN BETYDNINGSFULLE KOMMUNIKASJON.....	67
8.5.1 Kommunikasjon i sammenheng med læring.....	67
8.5.2 Hos oss har vi en åpen dialog hele tiden.	68
8.5.3 Jeg bare ser på deg jeg vet du, og lærer.	70
8.5.4 Støttende er altså at vi er der for hverandre.....	71

8.6 INTERSUBJEKTIVITET OG DENS BETYDNING.....	72
8.6.1 Det relasjonelle forholdets betydning for læringsmiljøet	72
8.6.2 Jeg har ofte tatt utgangspunkt i hva de er god på, og hva jeg vet de mestrer . . .	73
8.6.3 At vi har respekt og tillit til hverandre.....	74
8.7 REFLEKSIVITETENS BETYDNING	74
8.7.1 Betingelser for en refleksiv praksis	75
8.7.2 Jeg prøver jo ofte å fortelle det fra et faglig ståsted- om refleksjonens utgangspunkt	76
8.7.3 At man liksom sår noen tanker- om refleksjonens innhold.....	77
8.8 OPPSUMMERING AV DRØFTING	79
8.8.1 Pedagogisk ledelse	79
8.8.2 Kommunikasjon.....	81
8.8.3 Intersubjektivitet.....	82
8.8.4 Refleksivitet	83
9.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJON	85
9.1 UNDERSØKELSENS RELEVANS FOR BARNEHAGEFELTET	85
9.2 TANKER OM VIDERE FORSKNING PÅ BARNEHAGEFELTET	86
Litteraturliste:	88

1.0 INNLEDNING

Jeg vil i dette kapittelet innlede med å beskrive bakgrunnen for oppgaven, og videre utdype oppgavens tema. Videre vil jeg redegjøre for problemstillingen rundt tema, og de forskningsspørsmål jeg har tatt utgangspunkt i for å bevare undersøkelsen. Til slutt vil jeg gjøre rede for oppgavens struktur og avgrensninger.

1.2 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN:

Førskolelæreres profesjonelle kompetanse er avgjørende for faglig utvikling og kvalitet i barnehagen. Det er samtidig avgjørende å satse på *hele* personalet når en skal jobbe med kvalitet. Dette poengterer blant annet kunnskapsdepartementet (2010) som understreker betydningen av de voksne som viktige faktorer for kvaliteten i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Kvalitet i barnehagen henger sammen med kvaliteten på samhandlingen mellom barn og voksne. Dette forutsetter at det også er kvalitet i samhandlingen mellom de voksne (Bleken, 2005).

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i førskolelærere som profesjon med en bestemt kunnskap og kompetanse, og som legger vekt på førskolelæreres profesjonelle ansvar. Blant annet har førskolelærere ansvar som kan knyttes til utvikling av kompetanse i personalet, noe *Rammeplan for barnehagen* legger føringer for (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tema for avhandlingen handler i så måte om førskolelæreres rolle og ansvar i forhold til utvikling av læringskulturer i barnehagen. Når jeg refererer til læringskulturer i barnehagen støtter jeg meg til Wadel (2007) sin forståelse av begrepet. Han gir uttrykk for at begrepet læringskultur omfatter de verdiene i organisasjonskulturen som styrer hva som læres og hvordan ting læres i organisasjonen (Wadel, 2007, s. 50). Min innfallsvinkel til utvikling av læringskultur innbefatter blant annet betydningen av *å lære sammen og av hverandre*.

Førskolelærere står ovenfor utfordrende oppgaver i sin profesjonsutøvelse. Blant annet kan dette knyttes til samfunnsmessige krav og endringer som lover og retningslinjer, og lav pedagogtethet i norske barnehager (Nesset et al., 2006; Øie, 2012). Det at førskolelærere er i sterkt mindretall i barnehagene, kan påvirke balanseforholdet ved ledelse av pedagogiske prosesser (Bleken, 2005). Siden ansvaret for barnehagesektoren ble lagt under kunnskapsdepartementet har læringsbegrepet fått større oppmerksomhet i barnehagens pedagogiske virksomhet (Østrem et al., 2009). Dette er noe som kan ha ført til begynnelsen på

endringsprosesser som skaper behov for en pedagogisk ledelse med fokus på lærings- og utviklingsprosesser i barnehagesektoren. Dette fordi barnehagen er forankret i verdier som blant annet skal bygge på et helhetlig syn på barn. Allerede i barnehageloven av 1975 ble det lagt vekt på at innholdet i barnehagen skulle stimulere barns utvikling på *alle områder* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 37). Dette opplever jeg blant annet bygger på et grunnleggende verdisyn som innbefatter å ivareta det helhetlige synet på barnet og dets læring og utvikling. Dette er noe som fremdeles er befestet i førskolelæreres profesjonelle mandat, og som understreker betydningen av å ivareta *lek, læring, omsorg* og *danning* som en helhetlig innfallsvinkel til barns lærings og utviklingsprosesser.

Korsvold (2008) gir uttrykk for at samfunnets syn på omsorg og oppdragelse har vært med på å prege barnehagens utvikling frem til i dag. Blant annet gir Jansen (2000) uttrykk for at barnehagens ideologiske grunnlag har vært et *nesten-hjemme* og *nesten-skole* (Jansen, 2000). Dette tenker jeg kan ha utydeliggjort både barnehagens posisjon i samfunnet, og personalets forståelse av barnehagen som pedagogisk virksomhet. Med tanke på at det er langt færre førskolelærere enn med ufaglærte i barnehagen, kan dette ytterligere svekke førskolelæreres posisjon som faglig ledere i barnehagen.

Bøe (2011) gir uttrykk for at pedagogisk ledelse har hatt en *uklar posisjon* (Bøe, 2011). Dette kan tyde på at ledelse har fått en mindre fremtredende plass i førskolelæreres profesjonsutøvelse enn den burde. Hun oppfordrer førskolelærere til å ta grep om lederansvaret. Enkelte mener at førskolelærere autonomi er lav, og at deres lederskap og faglighet blir for utydelig både innad i egen virksomhet og i forhold til å fremme seg som profesjon (Bjerkestrand et al., 2007; Nørregård-Nielsen, 2006). Blant annet hevdes det at de innad egen virksomhet er utydelig i måten de bruker sin kunnskap og kompetanse på i forhold til sine medarbeidere.

Jeg opplever at dette er et aktuelt og viktig tema. Derfor ønsker jeg å se nærmere på hvordan førskolelærere utøver sin profesjon knyttet til å lede personalet til pedagogiske utviklingsprosesser.

1.3 TEMA, PROBLEMFORMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver tydeliggjør førskolelæreres ansvar i forhold til personalet, og poengterer betydningen av å lære sammen, og av hverandre. Den

understreker også et ansvar i forhold til å være i endring. Blant annet sier den:

Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Det har betydning for kvaliteten i barnehagen at hele personalet utvikler evne til refleksjon på bakgrunn av valg og handlinger i deres praksis. Min erfaring er at ufaglærte ofte ikke reflekterer over egne handlinger, selv om de ellers kan handle på gode måter i forhold til barna. Om handlinger og valg er ureflekterte, kan da viktige situasjoner for barn nærmest avhenge av tilfeldigheter og den voksnes personlige egenskaper fremfor overveide valg og prioriteringer? Læringskulturer kan forstås som et fellesskap hvor menneskene i dette fellesskapet jobber for felles forståelse av pedagogisk arbeid i barnehagen (Vist & Alvestad, 2012; Wadel, 2007). For å oppnå læringskulturer hvor en *lærer av hverandre* forutsettes det at personalet deltar i dialog og refleksjon omkring det pedagogiske arbeidet.

Som pedagogisk leder i barnehagen forsøkte jeg av og til å bruke meg selv som eksempel til kritisk refleksjon. Jeg ønsket å synliggjøre noen av de verdiene og holdningene som jeg anså som ubevisst, men som fremtrådte gjennom handlinger og tenkemåter i praksis. Jeg hadde videre en tanke om å ufarliggjøre det å snakke om hverandres tenke- og handlemåter og om våre ulike væremåter sammen med barn, ved å trekke frem mine *egne* erfaringer og opplevelser. Istedenfor å sette i gang en diskusjon rundt hendelsen fikk jeg ofte medlidenhet og oppmuntrende ord som respons. Blant annet fikk jeg tilbakemelding om at jeg ikke måtte være så streng med meg selv, og at vi *alle* gjør *feil*. De oppfattet ikke dette som en mulighet til å drøfte praksis, og jeg klarte ikke å få tydelig nok frem *hensikten* som var å løfte frem praksis. Dette opplever jeg kan være et eksempel på utfordringer førskolelærere møter når personalet mangler felles forståelse for hva pedagogisk arbeid i barnehagen dreier seg om. Jeg tenker i ettertid at jeg ikke hadde mestret oppgaven med å skape en forståelse for refleksjonens hensikt.

Denne undersøkelsen har til hensikt å søke kunnskap om hvordan førskolelærere utøver sin pedagogiske ledelse, og hvordan de innvirker på utvikling av læringskulturer i barnehagen. Jeg har tatt utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming, og bygger tenkningen rundt personalets læringsprosesser ut fra sosiokulturelle teorier. De sosiokulturelle perspektivene på læring legger vekt på at læringsprosessene skjer i en kontinuerlig prosess *i* mennesker, samtidig som også det sosiale fellesskap med andre mennesker ses på som viktig for læring (Wittek, 2010). Det at førskolelærere deltar i samme praksisfellesskap som det øvrige personalet, mener jeg gir et godt grunnlag for å skape en kultur for læring sammen.

Pedagogisk ledelse er et begrep jeg vil se nærmere på. Bøe (2011) beskriver pedagogisk ledelse som blant annet å skape muligheter for, og motivere til læringsprosesser. Det dreier seg om å skape positive holdninger til nye tenke- og handlingsmåter. Ved at førskolelærere deler opplevelser og erfaringer med personalet, gis det på den måten mulighet til refleksjon sammen om det som skjer i praksis. Dette er også bakgrunnen for at jeg ønsker å se på hvordan læringskulturer skapes og utvikles i barnehagen som organisasjon. Det er førskolelæreres pedagogiske ledelse og hvordan de bidrar til læringskulturer som er oppgavens siktemål.

Jeg gjør i stor grad bruk av betegnelsen *pedagogisk arbeid* i denne oppgaven. Med det menes arbeid som har å gjøre med barns utviklings- og læringsvilkår. Pedagogisk arbeid innbefatter på den måten både formelt planlagt arbeid, men også de mer uformelle læringssituasjonene som oppstår i samhandling med barn og voksne i barnehagehverdagen. Jeg bruker begreper som barnehagefaglig arbeid og pedagogisk arbeid litt om hverandre, men referer her til det samme.

På bakgrunn av denne empiriske undersøkelsen søker jeg kunnskap om hvordan slike prosesser utøves i praksis, og hvordan pedagogisk ledelse fremtrer i dette arbeidet. Videre vil jeg se på kunnskap og kompetanse i sammenheng med profesjon, og hvordan dette aktualiseres i tilknytning til å utvikle kulturer for læring i barnehagen. Undersøkelsen stiller spørsmål ved ulike områder av førskolelæreres pedagogiske ledelse.

Det blir i min undersøkelse viktig å holde fokus på *hvordan* førskolelærere motiverer for læring, og *hvordan* dette kommer til uttrykk i deres profesjonsutøvelse. Å søke kunnskap om førskolelæreres forhold til profesjonsutøvelse, og da spesielt rettet mot pedagogisk ledelse mener jeg er relevant i prosessen mot å svare på forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålet jeg søker å besvare er formulert som følgende:

På hvilken måte fremtrer pedagogisk ledelse i førskolelæreres profesjonsutøvelse? Hvordan kan førskolelæreres pedagogiske ledelse bidra til utvikling av læringskulturer i barnehagen?

1.4 FORSKNING PÅ OMRÅDET, KUNNSKAPSMANGEL OG EGEN FORSKNINGSINTERESSE

I forkant av min undersøkelse søkte jeg på ulike typer litteratur og forskning som er gjort på området. Jeg har blant annet brukt *Danske Clearinghouse for uddannelsesforskning*. Dette er et nettsted som gir oversikt over aktuell forskning innen utdanningspraksis. Her har jeg tatt utgangspunkt i rapporter som viser forskning som er gjort i årene 2006, 2007, 2008 og 2010. Den siste rapporten, *Forskningskortlægning og forskervurdering af Skandinavisk forskning i året 2010 i institusjoner for de 0-6 årige (førskole)*, ble offentliggjort i 2012. Disse rapportene viser at det ikke er gjort mye forskning på barnehageområdet, spesielt ikke i Norge. Den siste rapporten viser at det har vært noe mer forskningsprosjekter i Norge i 2010, enn tidligere (Larsen et al., 2012)¹. Det som er gjort har i større grad vektlagt relasjoner og kommunikasjon, mens det er noe mindre forskning på ledelse. De viser noe mer forskning i forhold til læringsplaner, og også vurdering, evaluering og kvalitetsutvikling (Larsen et al., 2012; Nordenbo et al., 2008; Nordenbo et al., 2010). I følge den aller siste rapporten er det gjort litt lite forskning på lærende organisasjoner (Larsen et al., 2012).

Rapporten nevner også at det er gjort noe forskning på pedagogers faglighet, men at ting tyder på at pedagoger ikke er forankret i en dyp faglig selvforståelse (Nordenbo et al., 2008, s. 36). Min undersøkelse er relatert til områder det er blitt forsket på. Samtidig har jeg ikke funnet forskningsprosjekter som har sett på det samme som jeg selv har valgt å undersøke. Blant annet har jeg forsøkt å bygge problemformuleringene på annen forskning som er gjort, og som jeg mener bør belyses bedre. Blant annet har jeg hatt fokus på de kulturelle betingelser som ligger til grunn for læringsprosesser i personalet i barnehagen. Pedagogisk ledelse er sett i lys av sosiokulturelle perspektiver, og av konteksten den befinner seg i.

De seneste år er det gjennomført doktorgradsarbeider som har sett på hvordan nyutdannede førskolelæreres utvikler sin profesjonelle kompetanse den første tiden i yrket. Jeg har deriblant tatt utgangspunkt i funn fra doktorgradsarbeidet til Ødegård (2011) i utformingen av min egen undersøkelse. I tillegg fant jeg relevant og aktuell tematikk i et pågående doktorgradsarbeid (Eik, 2013, upublisert). Dette arbeidet ble presentert i masterstudiets studieenhet som omhandlet profesjonskunnskap. Begge disse har tatt utgangspunkt i nyutdannede førskolelæreres profesjonsutøvelse. For min del har det vært interessant å se om de funn de har gjort gjennom sine studier, kan knyttes til profesjonsutøvelsen til

¹ <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Sr11finalreport.pdf>

førskolelærere med lengre yrkeserfaring. Ødegård (2011) har blant annet funnet at førskolelærere har en tendens til å nivellere sin profesjonelle kompetanse til assistentenes kunnskapsnivå, blant annet ved å tilpasse sitt fagspråk til et mer hverdagspråk. Dette har relevans til min undersøkelse gjennom min interesse for pedagogisk ledelse. En kan blant annet stille spørsmål ved på hvilken måte dette påvirker førskolelæreres posisjon som faglige ledere i forhold til barnehagens endrings- og utviklingsprosesser. Min interesse ble også vekket i forhold til at hun påpeker et generelt behov for å finne ut mer om hva slags ledelsesideologier som best ivaretar barnehagens egenart, og utvikling av kvalitet i barnehagesektoren (Ødegård, 2011, s. 245).

Kunnskapsdepartementet (2010) har blant annet understreket betydningen av kompetanse i barnehagesektoren, og jeg har funnet noe forskning som er gjort på dette området. Blant annet er det gjennomført en kartlegging i forhold til kompetanseutvikling i barnehagesektoren. En delrapport av en større undersøkelse ble avsluttet i 2006, og denne understreker at førskolelærere møter utfordringer i sin profesjonsutøvelse knyttet til pedagogisk ledelse, og at det faglige innholdet i barnehagene får for lite oppmerksomhet (Neset et al., 2006). Dette mener jeg skaper behov for å vite mer om hvordan førskolelærere utøver sin pedagogiske ledelse, og ikke minst peke på sentrale områder av ledelsen som krever større fokus i fremtiden. Dette området har jeg ikke funnet mye forskning på. Blant annet påpeker Neset med flere (2009) at førskolelærere ikke har tilstrekkelig kunnskap til å møte de utfordringer som finnes i forhold til den nye *Rammeplanen*. En annen forskningsrapport har sett på hvordan den nye *Rammeplanen* er blitt innført, brukt, erfart, og ser tendenser til økt oppmerksomhet på læring (Østrem et al., 2009). Dette er også noe som er relevant med tanke på hva slags innhold den pedagogiske ledelsen til førskolelærere skal baseres ut fra, og hva slags type kunnskap som er relevant å lede på bakgrunn av. Jeg har ellers tatt utgangspunkt i litteratur som omhandler pedagogisk ledelse og læringskulturer. Dette har bunnset i en økt oppmerksomhet, fra min side, om hvilken betydning kunnskapssyn og ledelsesideologier har i forhold til barnehagens kvalitet videre.

Min egen interesse for tema bunner i en stadig økt interesse for å vite mer av førskolelæreres profesjonsutøvelse. På den ene siden ønsker jeg å få økt innsikt i hvordan førskolelærerprofesjonen forholder seg i egen utøvelse, samt at jeg i større grad ønsker å vite mer om hvordan førskolelærere legger til rette for læringsprosesser i personalet. Mye av forskningen jeg har funnet har dreid seg om nyutdannede førskolelærere. Jeg har funnet lite forskning som kan fortelle noe om førskolelærere med lengre yrkeserfaring, knyttet til ledelse.

Jeg tenker det vil være interessant å se om erfarne førskolelærere tenker og handler annerledes i utøvelsen enn det nyutdannede gjør.

1.5 UNDERSØKELSENS FORMÅL

Formålet med undersøkelsen er økt forståelse for hvordan førskolelærere forholder seg til det å skape læringskulturer, og hvordan de innvirker til utvikling av læringsprosesser hos de voksne i barnehagen. Det ville være interessant om det i løpet av undersøkelsen fremkommer nye tanker og nye innsikter i hvordan førskolelærere forholder seg til å utvikle læringskulturer. Dette er noe jeg mener kan ha betydning for ivaretagelse av barnehagens fremtidige verdigrunnlag. Kunnskap om hvilke arbeidsmåter og eventuelt mestringsfaktorer som kan knyttes til ledelse av voksne i barnehagen, er noe det trengs mer av. Samtidig kan det på samme måte være nyttig med funn som forteller om utfordringer knyttet til det pedagogiske lederarbeidet. Blant annet kunne det vært nyttig dersom det fremkommer elementer i denne undersøkelsen som kan skape nye diskusjoner rundt førskolelæreres profesjonsutøvelse. Jeg mener det er avgjørende at førskolelærere har velutviklet ansvarsfølelse for egen profesjonskompetanse og utvikling av den. Jeg har valgt å formulere teksten slik at undersøkelsen gjelder barnehagens utvikling, men har fokus på det arbeidet som har foregått på avdeling.

2.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske tilnærmingene som er valgt for undersøkelsen. Jeg vil beskrive metoder og design, og hvordan jeg har arbeidet med og gjennomført det kvalitative forskningsintervjuet. Videre tar jeg for meg valg av informanter, arbeid med intervjuguide og gjennomføring av intervju. Tilslutt gjør jeg rede for mine vitenskapelige vurderinger og etiske refleksjoner.

2.1 DESIGN OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN

Når en velger design vil dette få betydning for hvordan en går frem videre for å svare på forskningsspørsmålet. Det vil også være bestemmende for hva som belyses og hvordan en velger å bruke det empiriske materialet som fremkommer. Jeg har forsøkt å besvare mine forskningsspørsmål gjennom en kvalitativ forskningsmetode, ved bruk av intervju. Kvalitative metoder legger vekt på forståelse av fenomener knyttet til mennesker eller situasjoner mennesker befinner seg i (Dalen, 2011). Kvalitative metoder har ikke til hensikt å fremstille objektive sannheter ved at noe kan bevises eller forkastes, men vil ta utgangspunkt i hensynet til de subjektive aspektene i empirigrunnet og i analyse- og fortolkningsprosessene som foregår. På den måten kan en si at disse metodene tar utgangspunkt i menneskers sosialt konstruerte virkelighet og de meninger disse menneskene knytter til erfaringene og opplevelsene (Dalen, 2011).

Utformingen av designet er inspirert av ulike retninger. Metodisk tar jeg utgangspunkt i et induktivt undersøkelsesopplegg med vekt på fortolkning og teorigenerering. Induktive undersøkelser tar sikte på å bygge opp en forståelse ut fra det empiriske grunnlaget undersøkelsen bygger på (Grbich, 2011; Grønmo, 2010). Jeg har videre brukt *grounded theory* som inspirasjon til metodearbeidet (Dalen, 2011; Grbich, 2011). Samtidig vil jeg karakterisere utgangspunktet for undersøkelsen som etnografisk. Den etnografiske forskningstilnærmingen er relevant ved at jeg bringer inn informanter i undersøkelsen med nær tilknytning til praksisfeltet. Tilnærmingen konsentrerer seg om mennesker i deres naturlige omgivelser, og forskningen dreier seg om å finne mønstre som viser spesielle trekk ved kulturen (Grbich, 2011; Hammersley & Atkinson, 2006). Hensikten med arbeidet er å skape nye tanker og forståelser rundt dannelse av læringskulturer i barnehagen. Dette ut fra informantenes egne opplevelser og erfaringer fra praksisfeltet. *Grounded theory* tar

utgangspunkt i at ny teori og nye forståelser bygger på det empiriske materialet i undersøkelsen, og tilnærmingen kjennetegnes ved systematisk bearbeiding av det empiriske materialet. Bearbeidingen av empirien får frem beskrivelser som dermed analyseres, kategoriseres og segmenteres, og utformes på ulike nivåer i kodings- og analyseprosessen (Dalen, 2011; Grbich, 2011).

Ved å velge kvalitative forskningsmetoder gis det anledning til å tilpasse metodene for innhenting av empiri, samt velge informanter som er tilpasset studien. Her har jeg i intervjuguiden gitt rom for spontane og utfyllende svar, og ellers gitt mulighet for dialog og åpne spørsmål i intervjuene (Flick, 2011). Utvalg av informanter og metoder for innhenting av empiri kan beskrives som strategisk utvelgende. Den er ikke gjort på bakgrunn av tilfeldigheter, men er valgt med tanke på denne konkrete undersøkelsen og designet som er valgt. Med dette opplever jeg at jeg har skapt mulighet for å utforme undersøkelsen slik jeg mener passer i forhold til undersøkelsens formål.

Metoden for å analysere empiri er ut fra *grounded theory* lagt vekt på ulike kodingsprosedyrer. Disse prosedyrene kan beskrives som *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding (Dalen, 2011; Flick, 2011). Disse representerer ulike innfallsvinkler i systematiseringen av det empiriske materialet. Flick (2011) omtaler disse nivåene som ulike måter å behandle det empiriske materialet på i vekslende prosesser, men som også kombineres ved at de går over i hverandre. (...)...*they are different ways of handling textual material between which the researchers move back and forth if necessary and which they combine* (Flick, 2011, s. 148).

Jeg har videre lagt vekt på en hermeneutisk innfallsvinkel i analyse- og tolkningsprosessene. I analysetilnærmingen forsøker jeg å danne meg et helhetlig bilde av datamaterialet, samtidig som jeg systematisk har kategorisert og gjort utvalg av bestemte deler av empirien til det videre tolkningsarbeidet. Hermeneutikken legger vekt på tolkning og forståelse der en ser helhetlig på fenomenene det forskes på, samtidig som den også ser på delene av den mer omfattende helheten. Tilnærmingen innebærer å søke mening og forklaringer utfra fortolkninger av materialet (Grbich, 2011). Jeg har hatt fokus på å se på informantenes uttalelser og beskrivelser som helhet, samtidig som jeg gjennom min fortolkende analyse også kategoriserer og fragmenterer det empiriske materialet i mindre deler.

2.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

I denne undersøkelsen har jeg særlig lagt vekt på intervju som metode. Dette for å få innsikt i førskolelæreres innvirkning til kunnskapsutviklende prosesser i barnehagen. Intervju kan beskrives som å utveksle synspunkter om et felles tema, og tar for seg et fenomenologisk utgangspunkt ved at en legger vekt på å få frem subjektive opplevelser, tanker og erfaringer omkring temaet (Dalen, 2011).

Kvalitative forskningsintervju legger vekt på å utvikle forståelser for fenomener som omhandler mennesker og deres livsverden. *Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon* (Dalen, 2011, s. 15). Hun bruker betegnelsen *livsverden*, og beskriver dette som den sosiale virkeligheten mennesker befinner seg i, og hvordan de forholder seg til denne virkeligheten. Brinkmann og Kvale (2009) uttrykker det slik:

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

En kan altså forstå kvalitative forskningsintervju som søken etter å forstå informantens livsverden, og det ved å forsøke å skape mening i en vitenskapelig sammenheng. Det fenomenologiske aspektet kommer frem ved at forskeren forsøker å sette seg inn i informantens situasjon.

2.3 UTVALG AV INFORMANTENE

Utvalg av informanter er gjort på bakgrunn av de analyseenhetene som skal studeres, og den informasjon jeg søker med tanke på denne konkrete undersøkelsen (Grønmo, 2010). Med utgangspunkt i mitt fokus rundt pedagogisk ledelse har jeg valgt å bruke førskolelærere i pedagogisk lederstillinger. Pedagogiske ledere har det overordnede ansvaret for avdelingen de jobber på, og er på den måten ansvarlig både for det direkte arbeidet med barna og for å lede de voksne i de pedagogiske arbeidsprosessene (Meyer, 2005). Jeg har valgt pedagogiske ledere som jobber i mellomstore til store barnehager. Ved at fagmiljøet består av flere førskolelærerutdannede mennesker, mener jeg dette gir større mulighet til samarbeid med andre førskolelærere. Det å se førskolelærere i faglige fellesskap med andre førskolelærere har

jeg sett på som en aktuell og relevant faktor for utvikling av læringskulturer. Informantene har 4 års erfaring eller mer. Dette for å sikre at de har fått muligheter til å kjenne på problemstillinger rundt pedagogisk arbeid med sine assistenter.

Med tanke på at kvalitative intervjuer krever mye tid og arbeid i gjennom føring og bearbeidelser, har det vært viktig å begrense antall informanter (Dalen, 2011). Jeg har derfor valgt å gjennomføre intervjuer med 4 pedagogiske ledere. Dette mener jeg har gitt tilstrekkelig bredde i materiale med tanke på å søke kunnskap omkring førskolelæreres oppfatninger, opplevelser og erfaringer knyttet til forskningsspørsmålene.

2.4 INTERVJUGUIDE

For å få belyst de mest aktuelle problemstillingene i undersøkelsen har jeg valgt et semi-strukturert intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Denne inneholder en plan over intervjuet med forhåndsformulerte spørsmål som dekker de mest sentrale områdene jeg ønsker kunnskap om. Samtidig har jeg i gjennomføringen gitt rom for å holde en viss åpenhet i forhold til strukturen på intervjuene. For å få frem informantenes personlige synspunkter har jeg ikke nødvendigvis formulert intervjuguiden ordrett, men vært åpen for å stille spørsmålene ut fra en formulering som var naturlig i situasjonen (Flick, 2011). Jeg har likevel hatt fokus på at spørsmålsgrunnlaget skal forstås mest mulig likt, så jeg har forsøkt å holde en viss balanse mellom system og naturlig improvisasjon i intervjusituasjonen.

Jeg har ellers lagt vekt på informantenes egne beskrivelser og hva de har vært opptatt av å fortelle om. Dette har forutsatt at jeg har hatt god kjennskap til spørsmålene og de ulike områdene jeg ønsket å få belyst gjennom intervjuguiden. Intervjuguiden har likevel hatt en viktig funksjon ved å sette en veiledende ramme for intervjuene, og bidratt til å gi empirigrunnlaget tilnærmet like vilkår. I tillegg har jeg lagt opp til alternative oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være behov for utdypende informasjon underveis. Flick (2011) gir uttrykk for at intervjueren bør være bevisst på å stille utfyllende spørsmål, for at informanten skal kunne svare så åpent og utfyllende som mulig.

Decisive for the success of a semi-structured interview is that the interviewer probes at apposite moments and leads the discussion of the issue into greater depth. Open questions should allow room for the specific, personal views of the interviewees... (Flick, 2011, s. 113).

Ved å søke forståelse for førskolelæreres måter å lede læringskulturer på i barnehagen var det derfor naturlig søke empiri som *beskriver* deres rolle og ansvar som faglige ledere i barnehagen. Jeg har forsøkt å formulere spørsmål som gir beskrivende og fortellende beretninger om praksis slik det oppleves for informantene. Jeg har søkt informasjon som kan gi beskrivelser rundt ulike områder av førskolelæreres profesjonsutøvelse, og har derfor forsøkt å innhente empiri som både kan gi noe informasjon i bredden og i dybden. I følge Grbich (2011) vektlegges det i *grounded theory*, variasjon i det empiriske materiale. For å skape variasjon har jeg valgt å innhente empiri knyttet til ulike sider av førskolelæreres arbeidsområder. Semi-strukturerte spørsmål kommer gjerne med et innledende temaområde, for å pense informanten inn på et litt snevrere fokus (Flick, 2011). Intervjuguiden introduserer derfor de ulike spørsmålsområdene med en liten innledning i forkant av spørsmålene. Hvert område har 3 spørsmål, der noen av områdene i tillegg har oppfølgingsspørsmål. Disse har primært vært ment som støtte for meg, for å få dybde i svarene. Jeg har hatt som mål å stille utfyllende spørsmål etter hvordan jeg tolker informantenes svar, og hva informanten bidrar med (Grønmo, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ser jeg på som nødvendig å være bevisst på, og noe jeg tror kan bidra til å skape en naturlig ramme rundt temaene som tas opp.

Intervjuguiden har søkt informasjon om samarbeid med assistenter og andre førskolelærere, pedagogisk lederansvar og pedagogisk ledelse, relasjons- og samspillprosesser med personalet, samt faglig interesse hos førskolelærerne (Se vedlegg nr. 2). Avslutningsvis har jeg stilt spørsmål angående barnehagens kompetanseutviklingsplan, for å se om det finnes samsvar mellom informantene tenkning og hvordan barnehagen som helhet jobber med faglige utviklingsprosesser.

Da intervjuguiden var gjennomarbeidet, foretok jeg et prøveintervju for å få erfaring med hvordan utformingen av guiden og spørsmålsformuleringen fungerte. Prøveintervjuet ga meg blant annet en opplevelse på varigheten intervjuene kunne ta. Etter denne prøverunden justerte jeg mengde spørsmål, og fikk utformet en bedre struktur på intervjuguiden ved at jeg reduserte antall spørsmål og uthevet de mest sentrale spørsmålene jeg ønsket å få svar på. I tillegg skrev jeg oppfølgingsspørsmål, der jeg fant dette naturlig. De uthevede spørsmålene var ment å stille til alle informantene, mens tillegsspørsmålene i større grad skulle benyttes dersom det var behov for mer utdypende informasjon om temaet.

2.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Jeg har gjennomført alle intervjuene i informantenes egne barnehager, etter avtale med styrer og den enkelte informant. I forkant av selve intervjuet gikk vi gjennom rammene for intervjuet ved at jeg informerte om tidsrammen, bruk av diktafon, tema for avhandlingen, den forskningsetiske forpliktelsen jeg som forsker skulle ivareta, samt hvilke rettigheter de som informanter har. I tillegg sendte jeg et skriv om intervjuets rammer med litt informasjon om undersøkelsens tema i god tid før intervjuet. Intervjuene har hatt varighet på 60-75 minutter.

Hvordan informanter opplever intervjusituasjonen og den som intervjuer vil påvirke intervjuets innhold, og de svarene informantene gir (Dalen, 2011). Det kan påvirke hvordan informanten meddeler seg omkring sine opplevelser, oppfatninger og erfaringer. Det var derfor en sentral del av planleggingsprosessen å reflektere over hvordan jeg ville forholde meg til informantene, og hvordan jeg ville forholde meg til selve intervjusituasjonen. Både blikk og ikke-verbal kommunikasjon, i tillegg til den verbale kommunikasjonen, vil påvirke interaksjonen i intervjuet (Dalen, 2011). Jeg var derfor oppmerksom på min væremåte i gjennomføringen av intervjuene. Jeg har lagt vekt på å vise anerkjennende væremåter ovenfor informantene og det informanten har fortalt gjennom å være aktivt lyttende og interessert i informantens beretninger. Jeg gjorde også informantene oppmerksom på at de hadde mulighet til å reflektere over spørsmålene, og at pauser derfor kunne være nødvendig for begge parter i intervjuprosessen. Jeg har ellers forsøkt å klargjøre mine hensikter ved å fortelle hvem jeg var og hvorfor jeg var der, hvordan materialet ville bli brukt og behandlet i ettertid og hva jeg ville med undersøkelsen, i forkant av intervjuet. Etter intervjuet brukte jeg litt tid på samtale omkring informantens opplevelse av intervjusituasjonen, for å ivareta og tydeliggjøre de mellommenneskelige aspektene ved at to mennesker møtes og snakker sammen, slik vi da hadde gjort i intervjuet. Dette har jeg opplevd som positivt for bygging av tillit til informantene. For å skape mest mulig like rammer for det empiriske materialet som kommer frem, har jeg forsøkt å introdusere tema med omtrent samme informasjon til alle informantene.

Det vil være ulikt hvordan mennesker oppfatter og fortolker det som skjer i samspill mellom mennesker. Å ha forståelse for de subjektive aspektene i samspill mellom mennesker må derfor være sentralt i forskerens bevissthet. Det skjer fortolkninger både hos informantene i forhold til spørsmålene som stilles og intervjusituasjonen som helhet, og hos forskeren. Forskerens fortolkninger blir en del av det som formidles på bakgrunn av sine egne fortolkninger. Hva som fremkommer, og hvordan intervjuet utvikles vil altså kunne forstås

som et vekselspill av fortolkninger mellom begge deltakerne i intervjuet. På den måten blir forskningsresultatene til gjennom et samspill mellom informantenes selvforståelse og forskerens førforståelse og subjektive tolkning (Løkken, 2012).

Dette krevde en bevissthet fra min side for hvordan jeg ville være med å forme intervjusituasjonen, og hva som skal fremkomme av den. Jeg ønsket mest mulig beskrivende og ærlige beretninger om informantenes opplevelser av egen profesjonsutøvelse. Som forsker valgte jeg derfor å skape en god ramme rundt intervjusituasjonen. Blant annet ville jeg bidra i form av å være aktivt deltakende ved å innta en lyttende holdning til det som blir sagt, og respondere på det de forsøker å gi uttrykk for med oppfølgende spørsmål, kommentarer, og med bekreftende nikk og blikk. For å skape en mest mulig naturlig ramme ville jeg som forsker delta i dialogen med utfyllende spørsmål og kommentarer underveis. Dette var blant annet en av årsakene til at intervjuene har hatt ulik varighet.

2.6 BEARBEIDING OG ANALYSE

Etter gjennomføring av intervju satte jeg umiddelbart i gang med transkriberingsprosessen ved å gjøre tale om til tekst. Jeg transkriberte parallelt med at jeg gjennomførte nye intervju og skrev memos. Transkriberingsprosessen ble en viktig prosess i forhold til å reflektere over hva som ble sagt i intervjuene, men også i forhold til å forstå hva informantene ga uttrykk for. Jeg valgte å ikke skrive memos under intervjuene, men skrev ned refleksjoner og notater mens jeg transkriberte og videre i bearbeidingen av materialet. Det å ikke skrive memos under intervjuene var et bevisst valg fra min side. Dette opplevde jeg som forstyrrende for den naturlige samtaleformen jeg ønsket å ha i intervjusituasjonen. Transkriberingstekstenes omfang ble i overkant av 60 sider, og er ordrett avskrivning av intervjuene ved hjelp av diktafon.

Kodingsprosessen ble viktig i forhold til å forstå hva det empiriske materialet bestod av, og ble knyttet til forskningsspørsmålene. Ifølge *grounded theory* samles empirisk materiale inn med den hensikt å kode og analysere for å få en dypere forståelse av hva det består av (Flick, 2011). Jeg har jobbet etter bestemte prosedyrer i tolknings- og analyseprosessen. Veien mot å forstå hva empirien inneholder handler om å bevege seg mellom disse prosedyrene gjennom hele bearbeidingsprosessen. De ulike prosedyrene jeg har jobbet med er *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Disse har jeg jobbet med atskilt, hver for seg men de har også blitt kombinert med hverandre og blitt jobbet med i ulike prosesser. Kodingsprosessen har her

blant annet innbefattet handlinger hvor jeg deler opp materialet, for så å sette det sammen på nye måter, slik Flick (2011) beskriver: *Coding here is understood as representing the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways* (Flick, 2011, s. 148).

Jeg har forsøkt å holde fokus på forskningsspørsmålene i kodings og analyseprosessen. Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuguidens utforming og derfra begynte jeg bearbeidingsprosessen ut fra de ulike temaområdene i intervjuguiden. Tolkningene av empirien har dermed blitt tolket på bakgrunn av forskningsspørsmålene for undersøkelsen. Her bygde jeg opp et system hvor jeg enkelt kunne sammenligne de ulike utsagnene, og se på ulikheter innenfor de ulike temaområdene. Deretter fulgte kodingsprosedyrene hvor jeg først gjennomførte en *åpen koding* av materialet ved å se helheten. Dette var en prosess hvor jeg forsøkte å trekke ut sentrale elementer fra det empiriske materialet, og søke en dypere mening av det som her kom frem ut fra undersøkelsens primære formål. Her kom jeg frem til noen hovedkategorier jeg opplevde som sentrale i materialet, og som ga mening i forhold til undersøkelsen. I prosessene med aksial koding er meningen å få dypere forståelse av de ulike fenomenenes betydning og sammenheng (Dalen, 2011). Dette hjalp meg til å få kategoriene mer i perspektiv, og inn i riktig sammenheng. Siste del av kodingen foregikk ved selektiv koding, og denne kodingsprosessen har vært en del av både den *åpne* og den *aksiale* kodingsprosessen. Denne prosessen foregikk ved at jeg så etter sammenhenger mellom de ulike kategoriene jeg hadde funnet, og forsøkte å få forståelse for hvordan disse virket sammen i en helhet.

Jeg kom frem til følgende kategorier innenfor en tematisk inndeling av materialet:

-fokus på kommunikasjon

-fokus på mellom-menneskelige relasjoner/intersubjektivitet

-fokus på å fremme faglig refleksjon/refleksivitet

Jeg fant også at informantene gjennomgående konsentrerte seg om pedagogisk ledelse i deres profesjonsutøvelse, men at dette i liten grad kom frem ved at de brukte begrepet direkte. Ut fra mine fortolkninger har jeg valgt å forstå deres pedagogiske ledelse som overordnet det de videre beskrev. Når de snakket om felles forståelse, viste de oppmerksomhet på kommunikasjonens betydning for å utvikle personalet. Når de snakket om samarbeid, kom det relasjonelle perspektivet frem som betydningsfullt for engasjement og motivasjon. Når de

snakket om deltakelse i arbeidet, kom det frem at refleksjon var betydningsfullt, og at dette var med å bidra til eierforhold i arbeidet.

Den hermeneutiske tilnærmingen har vært sentral gjennom hele bearbeidingsprosessen. Jeg har beveget meg frem og tilbake mellom helhet og deler av teksten. Kvale og Brinkmann (2009) gir uttrykk for at dette åpner for å helt ny meningsforståelse, og kaller prosessen *den hermeneutiske sirkel*. Ved å veksle mellom å søke forståelse til den mer distanserte helheten gjennom fortolkning av de ulike delene innen helheten vil helheten tre klarere frem. Dette har også vært min erfaring gjennom å forstå sammenhengene i det helhetlige perspektivet i undersøkelsen.

2.7 KVALITETSSIKRING AV UNDERSØKELSEN

2.7.1 MIN ROLLE SOM FORSKER

Jeg har valgt å gjøre en undersøkelse basert på intervju av førskolelærere som utøver sin profesjon som pedagogiske ledere i barnehagen. De tolkninger jeg har gjort som forsker vil være basert på de oppfatninger og opplevelser som informantene har til sitt praksisfelt. Jeg må derfor være bevisst på at de oppfatningene og opplevelsene informantene gir uttrykk for, persiperes gjennom min fortolkende forståelse av det som blir sagt. Jeg oppfatter meg som en aktiv aktør i de prosessene som skjer, og tar del i den virkelighet informantene meddeler, ved at jeg kontinuerlig fortolker det som blir sagt i samspillet som finnes mellom informantene og meg selv. Ifølge Løkken (2012) kan jeg ikke oppfatte noen objektiv virkelighet slik den er, men kun slik den fremtrer for meg. *Dermed er det ikke snakk om enten subjekt eller objekt, men om subjekt og objekt som sammenflettet* (Løkken, 2012, s. 19). Dette opplever jeg understreker rammene for undersøkelser som denne. Det er altså de subjektive oppfatninger og opplevelser informantene formidler i en situasjon hvor min persepsjon i stor grad påvirker det videre tolkningsarbeidet i undersøkelsen. En kan dermed forstå forskeren som medskaper av det som forskes på.

Min egen førforståelse vil også være medvirkende. Som forsker må en ha bevissthet rundt hvilken nærhet en skal ha til forskningsarbeidet, og en må på den måte være klar over sin egen forforståelse. Det å lytte og motta kan ses på som aktive prosesser (Dalen, 2011). Ved at en søker forståelse for informantenes meddelelser er man ikke passive mottakere, men tolker og søker mening i det som blir sagt. I en situasjon hvor to mennesker er i dialog omkring et tema, vil den førforståelse som ligger i begge parter ha betydning for hvordan dialogen føres,

og hvor den fører hen. Det som skjer mellom det som blir sagt vil også påvirke hva som videre vil skje i dialogen. Løkken (2012) beskriver altså et *kiasmisk* element som ligger mellom den som observerer og den som observeres (Løkken, 2012, s. 12). Dette er noe jeg har forsøkt å ha en bevissthet på når jeg har planlagt hva jeg skulle informere og snakke om i forkant og i etterkant av intervjuet, når jeg formulerte intervjuguiden, og hvordan jeg ønsket å fremstå som forsker og som menneske under besøkene til barnehagene.

Ved at jeg selv er utdannet førskolelærer og utøver min profesjon i barnehagen, gjør min førforståelse knyttet til førskolelæreres praksis relevant i denne sammenheng. Blant annet bunner mine forskningsspørsmål i problemstillinger jeg selv har erfaring med, og som jeg har vært opptatt av. Som forsker i en undersøkelse som denne, fører det til en bevissthet rundt distanse til eget praksisfelt. Mine tanker og erfaringer rundt tema vil nødvendigvis bringes inn i arbeidet i en eller annen form. Selv om jeg har forsøkt å distansere meg fra min egen førforståelse må jeg likevel erkjenne at den må tas med i betraktning.

For å utdype min egen førforståelse har jeg valgt en innfallsvinkel som går ut på å se hva førskolelærere kan *bidra* med, og har hva de har relevant kompetanse på, knyttet til forskningsspørsmålene i undersøkelsen. I motsatt fall kunne jeg valgt å se etter mangler eller svakheter som kan finnes i profesjonen i dag. Dette har vært en måte å distansere meg fra mine egne oppfatninger på, da mine egne refleksjoner som utøvende førskolelærer har hatt tendens til å se etter hva profesjonen burde vært bedre på. Gjennom denne innfallsvinkelen utfordrer jeg meg selv som profesjonsutøver, og som forsker, til å tenke nye tanker om førskolelærerprofesjonen. Innfallsvinkelen er dessuten valgt på bakgrunn av nyere forskning.

2.7.2 TROVERDIGHET

Troverdighet i forskningen refererer blant annet til gyldighet knyttet til problemstillingene forskeren ønsker å belyse (Grønmo, 2010). I min studie har jeg gjort et forsøk på å innhente et variert, men likevel relevant materiale for problemformuleringene i undersøkelsen. Ved å søke forståelse for hvordan førskolelærere bidrar til å utvikle læringskulturer, har jeg innhentet empiri som omhandler ulike sider av pedagogisk arbeid i barnehagen. Blant annet kan beskrivelser av pedagogiske lederes samarbeid med assistenter gi kunnskap om prosessene som foregår mellom menneskene på avdelingen.

Forskerrollen har også betydning for forskningens troverdighet (Dalen, 2011). For meg har det vært viktig å fremstå autentisk i forhold til min rolle. Samtidig som jeg fremstår som forsker, tilhører jeg også førskolelærerprofesjonen. Jeg bruker begrepet autentisk i denne sammenheng, for å understreke mitt fokus på å skape troverdighet. Jeg har forsøkt å vise autenticitet gjennom min fremtoning som profesjonsutøver i barnehagen og de verdier som er en del av barnehagekulturene, blant annet gjennom bruk av språk og begreper og gjennom en åpen og positiv væremåte.

Jeg var bevisst på å gjøre intervjusituasjonen mindre formell ved å legge til rette for intersubjektivitet. Det intersubjektive aspektet i intervjusituasjonen, vil ha betydning for det empiriske materialet som kommer frem da (Dalen, 2011).

Alle praktiske anstrengelser fra forskerens side er ledet av den prinsipielle oppfatning at intersubjektivitet er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre (Dalen, 2011, s. 95).

Derfor har det vært bevisst fra min side å formulere intervjustørsmålene på en slik måte at informantene ikke blir usikre på spørsmålenes innhold. Jeg har derfor valgt å begrense bruken av teoretiske begreper og utgreninger i spørsmålsformuleringene. Diffuse og uklare svar fra informantene tror jeg kan påvirke empirien på en uheldig måte. Samtidig skal intervjusituasjonen oppleves som ryddig og systematisk for begge parter. For å skape troverdighet gjelder ikke bare ord, men også handlinger spiller en viktig rolle (Skoglund & Åmot, 2012).

Jeg la vekt på at informantene skulle få en opplevelse av hvem jeg er som menneske. Det å være subjekt for menneskelig handling handler på mange måter at en har bevissthet rundt begrepene respekt, forpliktelse og verdighet (Taylor, 2011, s. 9). Jeg har vært åpen i forhold til at jeg i tillegg til å være forsker også har en rolle som pedagogisk leder utenom studiene. Dette har jeg en opplevelse av har vært en fordel, i forhold til å skape tillit i relasjonen mellom oss.

Jeg har lagt vekt på å stille spørsmålene på en måte som gir mest mulig åpne, utfyllende og beskrivende svar. Dette for å få informantene til å beskrive så mye som mulig rundt spørsmålene. Jeg har likevel lagt vekt på dialog i gjennomføring av intervjuet, men har forsøkt å holde egne synspunkter og teoretiske vektlegginger mest mulig nøytrale. Dette for å unngå at informantene svarer det de tror jeg vil at de skal svare. Jeg har ønsket en mest mulig

ærlig tilbakemelding på førskolelæreres profesjonsutøvelse i forhold til hvordan de opplever sin profesjonsutøvelse.

2.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER

I forkant av intervjuene og utformingen av intervjuavtalen gikk jeg nøye gjennom de vilkår, ansvar og forpliktelser som gjelder i forhold til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Dette gjorde jeg for å sikre at mitt arbeid var i tråd med de krav som skal følges i forhold til personvern. I tillegg hadde jeg en samtale med en konsulent i NSD hvor jeg gjorde rede for undersøkelsen, og hvordan jeg ville ivareta personlige opplysninger som måtte komme frem. Fordi mine informanter er fullstendig anonymisert, og jeg ikke oppbevarer digitale talefiler på data med personlige opplysninger, var det ikke nødvendig å melde inn dette prosjektet. Informantene er nummerert i mine systemer, og verken navn, barnehage eller kommune som barnehagene befinner seg i er oppgitt. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og oppbevart forsvarlig frem til de ble slettet.

Jeg har ellers utformet en avtale som har redegjort for intervjuets rammer og den videre prosessen i undersøkelsen. Her har jeg også vært tydelig på hvilke rettigheter informantene hadde i forhold til dette prosjektet (se vedlegg 1). Jeg har valgt å referere til de ulike informantenes nummertall i selve presentasjonen, men har videre i drøftingen unngått å referere dem spesifikt. Jeg har trukket frem alle informantenes uttalelser og synspunkter, men det har vært utfordrende å trekke frem alle i samme grad. Dette blant annet av hensyn til relevansen deres uttalelser har hatt til selve undersøkelsen og dens hensikt.

3.0 KONTEKSTUELLE RAMMER

I dette kapitlet vil jeg forsøke å danne en ramme rundt masteravhandlingens utgangspunkt og innfallsvinkler. Her vil jeg belyse de kontekstuelle betingelser som ligger til grunn for barnehagesektoren slik den fremtrer i et historisk perspektiv, samt relevante faktorer knyttet til studiens problemformuleringer

3.1 BARNEHAGEN I ET POLITISK OG HISTORISK PERSPEKTIV

Det første barneasylet ble etablert allerede i 1837, men barnehagen som pedagogisk virksomhet vokste frem på bakgrunn av den tyske filosofen Fröbel fra rundt 1900-tallet. Han la vekt på barns frie lek og positive læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Rundt 1930-tallet begynte det så smått å vokse frem virksomheter hvor barn kunne tilbringe noen timer sammen med andre barn og voksne. Kvinners innsats har hatt stor betydning for etablering og utforming av barnehager i Norge. Det var Norges Husmorforbund som var drivkraften bak virksomheten av de såkalte husmorbarnehagene som den gang vokste frem (Korsvold, 2008, s. 119). I løpet av de tiårene barnehagen har vært i virksomhet, har barnehagen vært gjenstand for ulike politiske *påvirkninger*. Ulike perioder har båret preg av forskjellige politiske og samfunnsmessige oppfatninger av barnehagen. Blant annet har barnehagesektoren blitt sett på som en del av sosialpolitikken, arbeidsmarkedspolitikken og nå som en del av utdanningspolitikken (Korsvold, 2008). En har, og kan fortsatt se tendenser til ulike forståelser av hva barnehagens virksomhet skal bety for barns vilkår for læring og utvikling.

Blant annet ble barnehagesektoren overført til kunnskapsdepartementet, og ny *rammeplan* trådte i kraft i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Da endringene i barnehagesektoren begynte rundt 2000-tallet, kan dette ha ført til et økt fokus på *hvordan* førskolelæreres forholder seg i sin pedagogiske ledelse. Førskolelærere har i den senere tid blitt kritisert for å ha en for *uklar posisjon* i forhold til sin ledelse (Bøe, 2011). Samtidig vil jeg trekke frem det *hjemlige* idealet barnehagen har hatt opp gjennom årene, som en mulig relevans til dette (Bjerkestrand et al., 2007; Korsvold, 2008). På bakgrunn av de tradisjonelle syn en har hatt på barnehage, og de større endringene som skjedde i sektoren, kan det ha ført til store omstillinger også i førskolelærerprofesjonen. Blant annet ble det økte fokuset på barnehagen

som en læringsarena en kontrast til den praktiske omsorgen en kjenner igjen fra *hjemmet* som institusjon (Nørregård-Nielsen, 2006).

Det vil i denne sammenhengen også være relevant å peke på den lave andelen førskolelærerne som har jobbet i barnehagen sammenlignet med andelen ufaglærte. Pr. 15.12.09 utgjorde førskolelærere 32, 4% av barnehagens ansatte. Omtrent 11, 8% hadde på samme tidspunkt ikke godkjent utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 50). Dette kan ha ført til at ufaglærte i stor grad har fått påvirke hvordan barnehagens mandat skal utøves (Bjerkestrand et al., 2007).

Det har blitt et økt press på barns læring gjennom debatter om hva barn skal lære og hvordan. Det har også stadig blitt større fokus på målbare ferdigheter som skal dokumenteres gjennom ulike dokumentasjonsverktøy (Østrem et al., 2009). Dette kan av enkelte oppfattes som en trussel mot barnehagens grunnleggende verdier. Barnehagen som pedagogisk virksomhet og dens helhetlige syn på lek, læring og omsorg (og senere dannelse) som samspillende elementer i barns utviklingsprosesser. Dette møtes nå i større grad av forventninger om læring av ferdigheter, skoleforberedelse og utfordringer med syn på læring som ble sammenlignet med skolens undervisningspraksis (Pettersvold & Østrem, 2012)

Enkelte mener at barnehagen fremdeles har båret på en kulturell historie knyttet til hjemmets tradisjoner, og at dette fremdeles er befestet i vårt syn på barnehagens funksjon og virke i samfunnet (Korsvold, 2008). Dette til tross for at barnehagesektoren nå ligger under styring av kunnskapsdepartementet. Grunnen til at det spesielt er denne tradisjonen som blir sett på som aktuell i denne teksten, handler om hvordan kulturer forandres og påvirkes av de mennesker som befinner seg innen denne kulturen. Når pedagogtettheten i Norge er lav, vil dette føre til utfordringer for førskolelærere (Neset et al., 2006; Øie, 2012) Det at de er i sterkt mindretall i barnehagene, påvirker blant annet balanseforholdet ved ledelse av pedagogiske prosesser.

3.2 BARNEHAGEN SOM ORGANISASJON

Barnehagene har de siste årene vært gjennom store endringsprosesser, både i forhold til innhold og struktur (Seland, 2009). I løpet av 90-tallet, og frem til i dag har det skjedd stor barnehageutbygging for å sikre full barnehagedekning i landet. Med denne utbyggingen har det også skjedd endringer i barnehagens struktur og organisering. Det har blitt etablert

barnehager med større antall barn og barnegrupper, strukturene er i større grad forskjellige ved at noen drives etter avdelinger, andre gjennom baser og/eller aldersinndelte grupper. Det vil være naturlig å tenke at det i dag er større ulikheter enn tidligere, i forhold til forutsetningene som ligger til grunn for barnehagedriften. Eksempelvis vil store nyetablerte barnehager jobbe etter helt andre betingelser enn mindre barnehager som har vært i virksomhet over lengre tid.

Overgangen fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet har tydeliggjort synet på barnehagen som en del av utdanningsløpet. *Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter* er planverket norske barnehager jobber i forhold til, og den gjenspeiler på mange måter det synet samfunnet har på barn, barndom og oppvekst (Kunnskapsdepartementet, 2011). Førskolelærere har et lederansvar i forhold til sin profesjonsutøvelse. Dette utøves gjennom ledelse av pedagogiske prosesser med barna, men også gjennom å lede til læring og utvikling av personalet og barnehagen som organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011) Kunnskapsdepartementets forventninger, ut fra til stortingsmelding 41, knytter ledelse til lederhandlinger som skal sikre god kvalitet i barnehagen, og skape et inkluderende fellesskap for barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2009).

4.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAP INNEN BARNEHAGEN

4.1 SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING

Kulturen og samfunnet vi er en del av tilbyr mangfoldige muligheter for læring.

Læringsprosesser skjer ikke bare i barnehagens og skolens virksomhet, men skjer kontinuerlig i menneskers liv på bakgrunn av erfaringer og opplevelser, og ikke minst ved at mennesker er sammen. En kan si at læring er et aspekt ved alle menneskers liv og virke (Illeris, 2009).

Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kunnskap legger spesielt vekt på at kunnskap formes og konstrueres i samhandling med andre mennesker. I følge Säljö (2004), sier Dewey: *The very process of living together educates* (Säljö, 2004, s. 13). Gjennom tiden reproduseres og fornyes kunnskap, og den blir viktig for menneskehetens videre utvikling. I et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn legges det vekt på hvordan læring og utvikling skjer med utgangspunkt i menneskelig samhandling, og at kunnskap konstrueres i interaksjon mellom mennesker. Hva som er gyldig eller allmenn kunnskap kan ikke defineres som objektiv sann eller gjøres universell, men formes og utvikles gjennom de kulturelle og historiske betingelser som ligger til grunn. Dette kunnskapssynet bygger på en forståelse av kunnskap som historisk og kulturelt situert, hvor kulturen er bærer av innsikt som er utviklet over lengre tid. Ved at mennesker deltar i kulturen lærer de å ta i bruk denne innsikten (Witteck, 2010). Kunnskap kan altså forstås som nye tanker og forståelser som oppstår på bakgrunn av sosiale sammenhenger, og i samspill med andre mennesker.

Gjennom en sosialkonstruktivistisk tilnærming forsøker jeg i denne undersøkelsen å se etter sammenhenger mellom førskolelæreres profesjonsutøvelse og utvikling av læringskultur i barnehagen. Utvikling av læringskulturer bygger på virksomhetens forståelse av å inkludere de kunnskapsressurser som finnes i virksomheten, samt forståelse av hvordan kunnskap skapes ved å lære av hverandre gjennom utveksling av meninger og synspunkter (Vist & Alvestad, 2012).

4.2 KUNNSKAP I ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

Barnehagens pedagogiske arbeid bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, slik jeg har gjort rede for i forrige avsnitt. Dette er en kunnskapstilnærming som ser kunnskap som

flytende, foranderlig og som iboende i hvert enkelt menneske (Grbich, 2011). Ut fra dette perspektivet blir det nødvendig med kontinuerlig refleksjon over barnehagens verdissyn og hva som anses som god kunnskap om barnehagen. Dette forutsetter, ikke minst, bevissthet omkring eget kunnskapssyn. Dersom en ikke har et bevisst forhold til eget kunnskapssyn kan dette kunne gjøre at en definerer ulike oppfatninger som *riktig* eller *galt*, noe som kommer i konflikt med en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel. Meyer (2005) gir uttrykk for at overføring av eksisterende kunnskap ikke blir tilstrekkelig som grunnlag for pedagogisk kvalitet i barnehagen. Det kreves i tillegg en erkjennelse av at kunnskapsutvikling også skjer på bakgrunn av forhandlinger, meningsutvekslinger og skjønn.

Kunnskap kan ikke defineres med et enkelt begrep. Dette kan forstås ut fra ulike perspektiver som til sammen gir et mer helhetlig bilde av hva en kan se på som kunnskap. Gustavsson (2003) beskriver ulike kunnskapsformer gjennom filosofen Aristoteles. Her forklarer han én form for kunnskap som gjenspeiles gjennom spørsmål om sammenhenger i verden, og hvordan ting i verden fungerer. Det refereres her til *vitenskapelig kunnskap*, og benevnes som *episteme*. En annen kunnskapsform knytter seg til *praktiske håndverksmessige ferdigheter*, *techne*. Denne kunnskapsformen knytter seg til en teknisk forståelse av kunnskap. *Fronesis* som kunnskap kan knyttes til etiske spørsmål. Denne kunnskapsformen beskrives som *praktisk klokskap* eller *skjønn*, og utvikles ut fra fortolkning og forståelse. Denne kan forstås som en hermeneutisk tilnærming til kunnskap, og baserer seg på skjønnsmessige vurderinger i konkrete situasjoner (Gustavsson, 2003). Det at *fronesis* knyttes til handling og konkrete situasjoner, gjør at det er vanskelig å definere hva som utgjør *riktig* eller *gal* kunnskap. En god handling forutsetter evne til å gjøre gode vurderinger, men hva som igjen representerer gode vurderinger vil være opp til den konkrete situasjonen.

Fronesis udgør en særskilt vidensform derved, at den behøver en god dømmekraft for at kunne tillempes, rigtigt (Gustavsson, 2003, s. 206).

Den krever at kunnskap tilpasses etter den konkrete situasjonen på bakgrunn av de skjønnsmessige vurderinger som gjøres. I barnehagens praksis vil det være naturlig å se elementer av ulike kunnskapsformer. Dette er en nødvendighet for å ivareta den kompleksiteten mellom vitenskap, relasjoner og situasjoner som finnes i barnehagens praksis. Skjønn oppfattes på bakgrunn av kunnskapsformen *fronesis*, som en sentral kunnskapsform å belyse i barnehagesammenheng. Dette etiske perspektivet på kunnskap har fått en del oppmerksomhet de siste årene (Christoffersen, 2011). Det forutsettes bevissthet om de hensyn

som må tas i forhold til etiske og verdimeslige forutsetninger i praksis, og evne til å vise forståelse for hva som skjer i pedagogiske prosesser (Gustavsson, 2003; Meyer, 2005). I følge Christoffersen (2011) har Løgstrup gitt uttrykk for at jo mer en generaliserer, dess større avstand blir det til de menneskene en forholder seg til. Det illustrerer utfordringene det er å presisere riktige handlemåter ovenfor barn i barnehagen. De faglige og etiske vurderingene er knyttet til en bestemt kontekst, i et komplekst relasjonelt samspill.

4.3 SOSIOKULTURELLE LÆRINGSTEORIER

Jeg har tatt utgangspunkt i sosiokulturelle teorier når jeg skal forsøke å danne meg forståelse for lærings- og utviklingsprosesser blant personalet i barnehagen. I følge Dysthe (2003) fremstår sosiokulturell teori som en retning innen psykologi og pedagogisk forskning, og kan ses som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner (Dysthe, 2003). Sosiokulturelle teorier legger vekt på læring som deltakelse i sosiale praksiser, der kunnskap konstrueres gjennom samhandling med andre mennesker i en kulturell og historisk kontekst. Kunnskap forstås i lys av sosiokulturelle teorier som mer enn akkumulert vitenskap. Blant annet beskriver Wittek (2011) læring som noe utover allerede kjent innsikt. Kunnskapen utvikles og formes gjennom deltakelse i et fellesskap, der den kan benyttes på nye måter i samhandling med andre. Dette blant annet ved å utfordre tenkning, utveksle meninger og få frem ulike perspektiver (Dysthe 2003, Gjems 2007, Wittek 2011).

Barnehagen er en sosial arena hvor mennesker kommer sammen i et fellesskap. I dette fellesskapet skjer det læringsprosesser gjennom å snakke sammen, se fenomener og hendelser som skjer i praksis ut fra ulike forståelser, og ellers utveksle meninger og synspunkter. Deltakelse blir en viktig forutsetning for forståelse og læring. Læring foregår ikke primært som individuelle prosesser i enkeltmennesker, slik kognitive læringsteorier i stor grad har bygget på. Den legger i større grad vekt på språk, kommunikasjon og sosial deltakelse (Dysthe, 2003; Säljö, 2004). Interaksjon mellom mennesker og kollektiv kunnskap blir på den måten et motsvar til tradisjonell tenkning hvor kunnskap ses på som individuelt utviklet innen det enkelte individ.

Bruner gir, i følge Wittek (2011), uttrykk for at en ikke utelukkende kan tenke på læringsprosesser som noe som skjer individuelt. Han refererer til det han kaller *distribuert intelligens*. I dette innbefattes ikke bare de prosesser som foregår i den enkeltes hode, men at den enkeltes læring også er et resultat av det miljøet det samhandler med. Kunnskapen

distribueres mellom mennesker ved at andre mennesker også innehar kunnskaper som er bidragsytende, og at en gjennom samhandling forhandler om mening (Wittek, 2010).

Ut fra sosiokulturelle perspektiver legges det i mindre grad vekt på overføring av kunnskap. Gjennom deltakelse i en kultur og i et fellesskap med andre mennesker påvirker en sine omgivelser, og omgivelsene påvirker tilbake (Wittek, 2011). Kulturen innbyr til uante innsikter, både som en tar i bruk og som en påvirker ved å delta i denne. Det at de sosiokulturelle teoriene har vokst frem, kan ha å gjøre med en økt bevissthet på å se kunnskap som nært relatert til mennesker og kultur. Hvordan mennesker tenker, samhandler og kommuniserer danner grunnlag for hva som er gyldig kunnskap i den bestemte kulturen (Wittek, 2011). Den bygger på hva mennesker har erfart fra tidligere tider, og er på den måten situert i en kulturell og historisk kontekst.

Når vi deltar i et kulturelt fellesskap, lærer vi å ta i bruk, utforske og videreutvikle redskaper og innsikter som er utviklet opp gjennom den menneskelige historie (Wittek, 2010, s. 14).

Kommunikasjon og språk får i et sosiokulturelt perspektiv stor betydning. Gjennom kommunikasjon får mennesker muligheten til å dele opplevelser og erfaringer, utveksle informasjon, kunnskaper og ferdigheter. Dette kan forstås som at mennesker lærer og nyttiggjør seg forståelser og kunnskaper innenfor kulturelle rammer som er skapt og kommunisert gjennom kulturen. Gjennom bruk av språket kan en mediere² meningsforståelser, kunnskaper og ferdigheter. Betydningen illustrerer at det finnes en forbindelse mellom mennesket og artefakter³, og at denne forbindelsen antyder at mennesker ikke står i en ufortolket relasjon til sin omverden (Säljö, 2004). Samspillet med disse verktøyene blir derfor sentrale med tanke på lærings- og utviklingsprosesser.

Når sosiokulturelle perspektiver forstår læring som noe som skjer mellom mennesker, og at kunnskap formes og utvikles i denne samhandlingen, må dette få konsekvenser for hvordan en tenker kunnskapsutvikling i barnehagen. En kan med utgangspunkt i dette se på personalet i barnehagen som en viktig ressurs for utvikling av kunnskap. Den enkelte medarbeider må dermed regnes som sentral i forhold til de læringsprosessene som skal skje. Dette krever at det ligger til grunn både psykologiske forutsetninger, som kunnskap og holdninger, og praktiske forutsetninger, som tid til samtaler og diskusjoner, til grunn for å skape arenaer for kunnskapsutveksling. Det å ha gode relasjoner mellom de ansatte, og at det skjer interaksjon

² Begrepet *mediering* kan oversettes som formidling (Säljö, 2004; Wittek, 2010).

³ Artefakter er kulturelt utviklede redskaper, der språket forstås som det viktigste psykologiske redskapet (Wittek, 2011).

mellom menneskene i et barnehagefellesskap vil altså her være sentralt for utvikling av læringskulturer (Dysthe, 2003).

Dette henleder til tanker rundt førskolelærere som rollemodeller i pedagogisk praksis. Vygotskys tenkning rundt sonen for nærmeste utvikling gir mening i denne sammenheng. Han beskriver hvordan gode læreprosesser kan skje i samarbeid med andre, mer kompetente enn en selv. Gjennom den støtten en får av andre som allerede mestrer, gis gode forutsetninger for læring og utvikling (Vygotsky 2001, Sæljø 2003, Wittek 2011). Om en kan tenke noe lignende i sammenheng med de voksnes læringsprosesser i barnehagen, kan en se førskolelærere som de med mer kompetanse, og som dermed kan støtte til bedre pedagogisk forståelse for personalet. Førskolelærere kan ut fra denne tenkningen, være det støttende stillas som kan bidra til at personalet i barnehagen utvikler forståelse for hensikten bak pedagogisk arbeid.

4.4 PROFESJONSTEORETISKE PERSPEKTIVER

Profesjoner er politisk konstituerte yrker, og betegnelsen innebærer at profesjonen er gitt en *offisiell* oppgave eller oppdrag (Nygren, 2008). Utøvere innen de ulike profesjonene har til hensikt å skulle forvalte sine teoretiske og metodiske kunnskaper innen et politisk samfunnsmandat (Molander & Terum, 2010a). For å sikre kvalitet i utførelsen av profesjonsoppdraget er det visse forventninger som må ligge til grunn. Profesjonelle tjenester er normativt regulerte ved at det stilles *epistemiske* krav til kunnskap, at det stilles *moralske* krav til hvordan klientene blir behandlet og *pragmatiske* krav til hvordan tjenesten blir utført eller håndtert (Molander & Terum, 2010a, s. 20). Profesjonsutøvelsen skal på den måten være formålstjenlig for de som bruker denne tjenesten.

4.4.1 BARNEHAGENS SAMFUNNSMANDAT

Førskolelærere har ansvar for å utøve sin profesjon innenfor mandatet de har i forhold til samfunnet. Dette mandatet beskrives og formuleres gjennom barnehagens innhold og oppgaver, og gjennom formålsparagrafen. Gjennom profesjonsutdanningen erverver førskolelærere kunnskap om barn og barns utvikling, som andre profesjoner eller yrkesgrupper ikke har (Eriksen & Molander, 2010). Det er derfor avgjørende at førskolelærere

forvalter denne kompetanse på bakgrunn av oppdraget. I barnehagens samfunnsmandat heter det at barnehagens innhold skal bygge på et *helhetlig lærings*syn:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

Det blir presisert i mandatet at barnehagen har en tradisjon og en egenart som er verdt å ivareta. Det er blant annet den *helhetlige* tilnærmingen til allsidig utvikling som står sentralt. Begrepene omsorg, lek, læring og dannelse er ikke enkeltstående elementer i denne helheten, men virker gjensidig og utfyllende i forhold til hverandre. Videre fremhever mandatet en anerkjennelse av barndommens egenverdi, noe som presiserer betydningen av å verdsette barnets her-og-nå øyeblikk. Mandatet har følgelig også et fremtidsperspektiv i forhold til barn. Barn som vokser opp trenger visse kunnskaper om verden, for å bli en del av en kultur og et samfunn. Det vil derfor være naturlig å ha langsiktige mål som er rettet mot barna som samfunnsborgere, hvor de kan bidra til å opprettholde og utvikle nasjonen i fremtiden.

4.4.2 PROFESJON OG KUNNSKAP

Det vil være nærliggende å tenke at kunnskap kan styrke førskolelæreres profesjonsutøvelse. Molander (1996) gir blant annet uttrykk for at kunnskap kan styrke mulighetene til tankemessig eksperimentering og bidra til nyskapende tenkning omkring praksis (Molander, 1996). Dette forutsetter blant annet en personlig holdning ovenfor kunnskap som bidrar til dialog og refleksjon rundt barnehagens praksis. Å forholde seg til et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag er dessuten en sentral del av det å utøve en profesjon, og et ansvar innenfor førskolelæreres samfunnsoppdrag. Undervisningen i profesjonsutdanninger skal være forskningsbasert, der anvendelse av profesjonsutøverens kunnskap ses på som en kvalitetssikring av profesjonene. Profesjoner skiller seg fra andre yrker ved at de forvalter vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2010). Førskolelærere utøver samtidig sin profesjonsutøvelse i nær tilknytning til praksis. Dette er en viktig del av jobben som førskolelærer, og en viktig faktor som avgjør om profesjonsutøvelsen anses som kvalitativt god. Dette handler om vitenskapens *fronesis*, der kunnskapen kommer til uttrykk gjennom konkrete handlinger. I førskolelæreres profesjonsutøvelse henger teori og praksis tett sammen, og kan virke som forutsetninger for hverandre. En førskolelærers profesjonelle yrkesutøvelse

er altså sammensatt av ulike former for kunnskap, som også knytter seg til krav ut fra profesjonsorganisasjonens kriterier.

4.4.3 PROFESJON OG KOMPETANSE

Hva kompetanse er, kan forstås på ulike måter. For førskolelærere vil den kompetanse som kommer til uttrykk i profesjonsutøvelsen være sentral for det offisielle oppdraget de skal utføre. Det vil blant annet være aktuelt å trekke inn personlig kompetanse som en viktig faktor i profesjonsutøvelsen. Dette handler om hvordan en gjennomfører arbeidet, og hvilke væremåter som kommer til uttrykk i samhandling mellom menneskene. Personlig egnethet, engasjement, verdier og holdninger vil spille en stor rolle i forhold til hvordan førskolelærere møter barn og voksne i barnehagen. Nygren (2008) hevder at personlige aspekter ved profesjonsutøvelsen henger sammen i selve profesjonskompetansen. *Alle profesjonelle kompetanser er personlig utformede kompetanser* (Nygren, 2008, s. 86). Han foreslår å bruke begrepet *profesjonelle personlighetsregulerende ferdigheter* fremfor *personlig kompetanse*. Dette mener han gir tydeligere signaler om det tette forholdet mellom det profesjonelle og det personlige. Egenskaper som for eksempel deltakelse og engasjement er en forutsetning for å kunne mestre den profesjonsfaglige praksis, og kan dermed ikke ses atskilt fra selve utførelsen av arbeidet. De *profesjonelle personlighetsregulerende ferdighetene* hos førskolelærere inngår som en sentral del av deres profesjonsutøvelse, og skaper grunnlag for de faglige vurderingene de gjør i praksis. Førskolelærerne utøver med andre ord profesjonelt skjønn.

Det vil føre med seg etiske dilemmaer å trekke inn skjønnsmessige vurderinger i profesjonsutøvelsen (Grimen & Molander, 2010; Nygren, 2008). Det handler om å utøve skjønn hvor generell kunnskap skal omgjøres til praksis. De skjønnsmessige vurderingene må derfor funderes på en kunnskap som kvalifiserer for profesjonsutøvelsen (Grimen & Molander, 2010). Dette bør forutsette etisk refleksjon rundt profesjonsutøverens ideologiske og verdimeslige forankring. Nygren (2008) beskriver hvordan formasjoner av ideologier virker veiledende for profesjonsutøverens handlinger. Ideologiene blir påvirket av både *personlig subjektive* standpunkter, men også av de *felles* ideologiske formasjonene innen praksisfeltet og profesjonen (Nygren, 2008). På den måten vil det kreve bevissthet hos førskolelærere i forhold til hvordan deres eget menneskesyn, deres verdier, og hvordan deres kunnskaper om

teori påvirker praksis, og kommer til uttrykk i samhandling med barna, foreldrene og de ansatte.

4.4.4 AKTØRKOMPETANSE OG KOMMENTATORKOMPETANSE

En god førskolelærer må vise til kompetanse på ulike områder, og på ulike måter. Det vil blant annet være en styrke for førskolelærere både å kunne oppfatte deler av det som skjer i praksis, samtidig som de har evne til å få et helhetsbilde av hva som skjer i ulike situasjoner. Det er ting som tyder på at nyutdannede viser bedre kompetanse i den direkte *utøvelsen* av profesjonen, enn ved å beskrive, analysere og evaluere den (Eik, 2013). En kan se to sider av profesjonsutøveres kompetanse, som hver på sine måter er betydningsfulle for en profesjon (Molander & Terum, 2010b). Hvordan en forholder seg til og utøver praksis, er én side av utøvelsen. Dette handler om de konkrete kunnskaper og kompetanser som førskolelærere trenger i profesjonsutøvelsen, og hvordan de utøver sin profesjon gjennom handlinger blant annet på bakgrunn av skjønn. Denne kompetansen kalles *aktørkompetanse*. Samtidig vil det å ha oversikt over helheten i en gitt situasjon være påkrevd for å kunne få forståelse for hva som skjer. Ved å betrakte situasjonen og egen praksis ovenfra, vil en lettere kunne *skildre, analysere og evaluere aktiviteter* (Molander & Terum, 2010b, s. 23). Denne kompetansen kalles *kommentatorkompetanse*. Gjennom en viss distanse til egen praksis åpnes det for muligheter til å utvikle refleksive og utviklende samtaler om praksis. Begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse har Molander og Terum (2010) hentet fra filosofen Jon Hellesnes.

4.4.5 PROFESJONSUTFORDRINGER

Begrepet *profesjon* forbindes ofte med forventninger til *profesjonalitet*. Ved at profesjon viser til epistemisk fundering, gis det uttrykk for profesjonens egen berettigelse og betydning. Profesjoner har tradisjonelt sett hatt høy autoritet innen sitt felt, og har kunnet utøve sine profesjonelle vurderinger uten særlig ekstern styring fra stat og samfunn. Autonomien har vært høy (Molander & Terum, 2010a). Førskolelærerprofesjonen har gått fra å bli ansett som *semi-profesjon* til å bli regnet som *profesjon*, men en ser likevel tendenser til lav autonomi. Statlige styringsmakter har blant annet krevd sterkere styringsrett på barnehagens praksis i forhold til samfunnsmandatet (Bjerkestrand et al., 2007; Nørregård-Nielsen, 2006; Pettersvold

& Østrem, 2012). Dette illustrerer tosidigheten profesjonene her står ovenfor. På den ene siden funderer profesjonen sitt arbeid på faglig kunnskap og på bakgrunn av faglige overveielser. Profesjonsutøvelsen krever i seg selv autonomi. På den andre siden har det blitt økt statlig styring i alle velferdsstatens profesjoner. Dette kan oppleves som utfordrende i forhold til hvilken autonomi profesjonen opplever at den har. Nørregård Nielsen (2006) understreker på bakgrunn av disse utfordringene at førskolelærerprofesjonen må tydeliggjøre sin faglige kompetanse (Nørregård-Nielsen, 2006, s. 184).

5.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER INNEN PEDAGOGIKK

5.1 PEDAGOGISK LEDELSE

Mange førskolelærere innehar en stillingsbetegnelse som kalles pedagogisk leder, men hva dette ansvaret innebærer er preget av ulike forståelser. Pedagogisk ledelse kan forstås som det å bidra til utvikling av positive holdninger i forhold til nye tenke- og handlingsmåter i pedagogisk arbeid. Wadel (2007) fremhever pedagogisk ledelse som å motivere til å skape læringsprosesser. Det pedagogiske ledelsesansvaret ses her i lys av ledelse som handlinger reflektert på bakgrunn av barnehagen som en lærende organisasjon.

Sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen. Dette betyr at den pedagogiske ledelsen har spesielt stor betydning for utvikling av den delen av organisasjonskulturen som vi kan betegne som organisasjonens læringskultur (Wadel, 2007, s. 39).

Dette sier noe om at pedagogisk ledelse innebærer et overordnet ansvar for å skape et læringsmiljø i barnehagen, der alle er deltakere i de pedagogiske prosessene som skjer. Wadel (2003) bruker betegnelsen *læringsledere* om ledere som har med organisasjonsendring å gjøre. På den måten kan en forstå førskolelærere som læringsledere i barnehagen. Han fremhever at læringsledelse ikke bare har med ledere å gjøre, men at også de ledede, eller de læringsledede er aktivt deltakende i læringsprosessene. Han gjør bruk av uttrykket *interpersonlige prosesser* om de samhandlingsprosesser som skjer i en lærende organisasjon (Wadel, 2003).

Meyer (2005) trekker frem flere aktuelle faktorer som realiserer det pedagogiske lederansvaret. Pedagogiske ledere spiller en betydningsfull rolle ved å prege kulturen i barnehagen. Gjennom å synliggjøre sine intensjoner, og ved å være i dialog med personalet om det pedagogiske arbeidet, kan de bidra til et felles engasjement og en felles forståelse for pedagogisk arbeid for personalgruppa (Meyer, 2005). Videre fremhever hun betydningen av det å utføre et arbeid som oppleves meningsfullt for personalet, og at pedagogisk leder ved å ha fokus på kompetanseutvikling og endringsprosesser kan bidra til akkurat dette. Å ha engasjement i arbeidet, og innlevelse i utøvelsen av yrket fremsetter hun også som et viktig bidrag i det pedagogiske lederskapet. Jeg opplever at hun peker på sentrale faktorer for utvikling av en kultur hvor fellesskapet sammen bidrar til en kultur for læring og utvikling.

Oppfatningen om pedagogisk ledelse som innbefatter voksnes læringsprosesser danner videre bakgrunnen for fenomenet *læringskultur*, som jeg er opptatt av i denne studien. Det innebærer også kunnskaper om ledelse, og en bevissthet om hva ledelse vil ha å si for praksis. Dette betyr blant annet at ledelse inkluderer alle som deltar i arbeidet, både ledere og de ledede (Wadel, 2007, s. 41). Dette understreker også *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Ledelse i barnehagen har et overordnet ansvar for å lede lærings- og utviklingsprosesser, mens hele personalet bør delta med initiativ og engasjement til faglige spørsmål rettet mot det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge Meyer (2005) vil personalet bli motivert til å vise seg tilliten verdig, dersom de blir møtt med tillit og anerkjennelse.

5.1.1 PEDAGOGISK LEDELSE OG UTVIKLING AV LÆRINGSKULTURER

Det rettes stor oppmerksomhet på å utvikle lærende organisasjoner og læringskulturer. Jeg har valgt å bruke begrepet læringskultur for å få frem det kulturelle aspektet i virksomhetene. Kultur kan defineres ut fra hvordan systemer av *oppfatninger, normer og verdier* fungerer i en organisasjon (Nylehn, 1999, s. 74). Læringskultur kan en forstå som den *praksis, systemer av meningsskapning, tradisjoner og verdier etc, relatert til læring, (...)* (Vist & Alvestad, 2012, s. 10) På bakgrunn av dette kan en forstå utvikling av læringskulturer som læringsprosesser i organisasjonen. Men det finnes ulike læringskulturer (Wadel, 2007). Hva slags type læringskulturer som preger barnehagene, vil avhenge av ulike faktorer.

Læring skjer ikke av seg selv. Her støtter jeg meg til læringsteorier og syn på læring som noe som skjer i en kontekst, og som påvirkes av ulike faktorer utenfor det enkelte individ. Læring blir til i møte med impulser og kunnskap, og kunnskap oppstår i samhandling mellom sosiale og individuelle prosesser (Illeris, 2009).

Ifølge Wadel (2007) innebærer læringskulturer at personalet jobber for felles forståelse av pedagogisk arbeid. Læringskulturer kan utvikles gjennom *produktiv* eller *reproduktiv* pedagogisk ledelse, som vil gi ulike typer læringskulturer. Alle organisasjoner vil, i følge Wadel (2007), ha innslag av begge disse læringskulturene, men ofte vil den ene typen læringskultur dominere over den andre. Produktiv pedagogisk ledelse betegnes her som *fasitkulturer*, men reproduktiv dreier seg i større grad om en *undringkulturer*. Ut i fra en sosialkonstruktivistisk tenkning vil det være naturlig å jobbe for at det utvikler seg en

undringsskulturer i barnehagen. Dette vil være i tråd med en tenkning som inkluderer de ulike menneskelige ressurser og tenkning, og som skaper muligheter for forhandling om hva som skaper god praksis i barnehagen.

For å utvikle læringskulturer forutsettes det deltakelse i dialog og refleksjon omkring det pedagogiske arbeidet. Wadel (2003) snakker om læringsledelse og læringsledere. Han ser læringsledelse som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede, der alle er aktivt deltakende i læringsprosessene (Wadel, 2003). Han ser dette i to perspektiver. Det ene handler om at dette er læringsprosesser som forutsetter aktiv deltakelse fra alle involverte. Det andre han peker på er lederne av disse prosessene. Lederne i slike prosesser kaller han læringsledere, fordi de har å gjøre med endring. Han uttaler seg også om ledelseskompetanse knyttet til de som skal initiere til læring gjennom ledelse, og er kritisk til hvordan læring, endring og ledelse presenteres separat som ulike fagfelt. Dette kan forstås som en anmodning om å se ledelse i et mer helhetlig perspektiv fordi det alltid vil være ulike prosesser som innvirker på ledelsen. Dette kan settes i sammenheng med hva Bøe (2011) sier om ledelse i barnehagen. Hun gir uttrykk for at ledelse har vært lite knyttet til hverdagspraksisen i barnehagen, og at dette kan skape et skille mellom ledelse og barnehagefaglig pedagogisk arbeid (Bøe, 2011). De kontekstuelle forhold som ledelsen skal utøves ut fra, altså barnehagens verdigrunnlag og hverdagspraksis, må ha en sentral posisjon for ledelsen for det pedagogiske arbeidet.

5.2 KOMMUNIKASJON

Begrepet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare*, og kan oversettes til å *gjøre felles* eller å ha *forbindelse med* (Hermansen, Løw, & Petersen, 2010). Når mennesker kommuniserer sammen skjer det prosesser som gir muligheter for å forstå hverandres meninger og synspunkter. Det å kommunisere med andre har stor betydning for mennesker på den måten at det påvirker mange områder i livet. Ut fra sosialkonstruktivistiske perspektiver kan en forstå kommunikasjon som et grunnvilkår i menneskers eksistens, og at det er en av grunnforutsetningene i det å være menneske (Hermansen et al., 2010). Ut fra dette perspektivet kan en forstå kommunikasjon som forutsetning for all intersubjektiv relasjon mellom mennesker og omgivelsene rundt.

Hermansen (2010) refererer til Batesons ulike kommunikasjonsaspekter, og flere av disse opplever jeg vil ha relevans i forhold til kommunikasjonsprosesser i barnehagen. Først og

fremst understreker han at det ikke er mulig å unngå kommunikasjon. Mennesker er ikke i stand til å ikke-kommunisere. Selv når mennesker forholder seg taus vil de på en eller annen måte kommunisere en form for mening (Hermansen et al., 2010). Foruten det verbalt uttrykte språk, finnes de kroppslige uttrykk som er sentralt for å fortolke budskapet i kommunikasjonen. Dette kommer til uttrykk gjennom kroppslige bevegelser, gester og ansiktsuttrykk.

Kommunikasjon har også et *innholds- og relasjonsaspekt*. Innholdsaspektet refererer til hva som blir sagt, altså hva det refereres til, mens relasjonsaspektet omhandler hvordan en skal forstå budskapet. Dette blir sentralt å skille mellom, i de interaksjoner som finner sted mellom de ansatte i barnehagen. Mistolkning av disse aspektene kan en lett anta vil føre til konflikter og misforståelser i samarbeidet.

Punktivering vil også ha betydning for kommunikasjon i barnehagen, og handler om forståelse kommunikasjonen blir formidlet ut fra. Dette dreier seg om forståelse av kommunikasjonens budskap, for eksempel at noen er *motvillig, uansvarlig* eller *lærevillig og engasjert* (Hermansen et al., 2010). Kommunikasjonen kan på den måten styres i ulike retninger på bakgrunn av de ulike oppfatninger som kommer frem i kommunikasjonen.

Mennesker kommuniserer både *digitalt* og *analogt*, og kan dette ses på som to parallelle nivåer i kommunikasjonen. Den digitale måten å kommunisere på skjer gjennom tegn, som for eksempel ord som formidler informasjon eller en mening. Analog kommunikasjon skjer uten at det direkte benyttes ord, men har med *hvilken måte* en kommuniserer på. Den non-verbale kommunikasjon kommer til uttrykk gjennom kroppsspråket og de måter meningen kommer frem på. Dess mer kongruent den analoge kommunikasjonen fremstår i forhold til den digitale, jo mer fokus vil bli lagt på selve budskapet (Hermansen et al., 2010). Dette vil ha avgjørende betydning i forhold til hvordan kommunikasjonen vil fungere på en arbeidsplass hvor mange mennesker skal samarbeide tett sammen. Det vil derfor være av stor betydning at personalet i barnehagen er klar over betydningen av at det er samsvar mellom digital og analog kommunikasjon. Ut fra det Bateson her trekker frem vil samsvar mellom digital og analog kommunikasjon rundt det pedagogiske arbeidet, bringe det faglige fokus klarere frem.

5.2.1 DIALOG OG MENINGSUTVEKSLING I PEDAGOGISK ARBEID

Barnehagen er en arena hvor det daglig skjer forhandlinger og refleksjoner over ulike hendelser og fenomener. Det er slik pedagogikkens vesen fremtrer i barnehagen. Blant annet skjer utøvelse av pedagogikk gjennom prosesser av samtaler og dialog med omgivelsene, både gjennom andre menneskers ytringer og gjennom litteratur og teorier om faget.

Ifølge sosiokulturelle teorier kan dialog forstås som mer enn en konkret samtale. Dialog kan også forstås ut fra en tenkning som legger vekt på ytringenes betydning for utvikling av kunnskap og læring. Bakhtin var opptatt av *læringspotensialet* som ligger i våre ytringer gjennom dialogen, og kalte sitt eget grunnsyn på kommunikasjon for dialogisk (Dysthe, 2003). Han ga uttrykk for at dialog er eksistensielt betinget og at det henger sammen med et bestemt syn på det å være menneske. *The very being of man is a profound communication. To be means to communicate* (Dysthe, 2003, s. 109). Det er i ytringene våre at mening blir skapt og mediert.

Bakhtin er kritisk til den monologiseringa som skjer når det fleirtydige blir eintydig, når opne meningsutvekslingar blir lukka, og når fasitsvar erstattar søking (Dysthe, 2003, s. 116).

Dette kan forstås som at meningsskaping og læring blir fremmet gjennom dialog mellom mennesker. Kunnskapen eies ikke av det enkelte mennesket, men bærer med seg stemmer fra tidligere brukere og føres videre gjennom det som skapes mellom mennesker. Begrepet *dialogisk* kan her forstås som grunnlaget for å forstå hva slags meninger ytringene bærer med seg, og hvordan mening skapes og medieres.

Når mennesker jobber sammen over tid i barnehagen, har det lett for å utvikle seg bestemte rutiner og samhandlingsmønstre. Disse vil være med på å utvikle kulturen i den enkelte barnehage. Samhandlingsmønstre som innarbeides over tid har lett for å bli ubevisst for den enkelte og for fellesskapet (Gjems, 2003). Det kan derfor være en styrke for organisasjonen å jobbe i forhold til hvordan det sosiale systemet henger sammen, og hvordan de ulike menneskene i systemet bidrar til å skape kulturen i organisasjonen. Innen en systemteoretisk tilnærming er en opptatt av forståelse for relasjoner, og hvilken virkning handlinger hos mennesker påvirker det sosiale systemet (Gjems, 2003).

Systemteori bygger på en sirkulær forståelse mellom hendelser og fenomener (Gjems, 2003). En slik tenkning kan bli et viktig bidrag for å forstå hvordan ting henger sammen i barnehagens praksis, og i forhold til hvordan kulturer oppstår og utvikler seg. Dersom en leter

etter årsaken til et fenomen, blir gjerne *dette* sett på som en forklaring på hvorfor situasjonen oppstod, i motsetning til å se hendelsene i helhet med andre faktorer. Systemteori innebærer å se helheten som kompleks og interaksjonsbasert, og hvordan de mange involverte elementer *sammen* er med på å utvikle en bestemt situasjon (Gjems, 2003). Situasjonen vil alltid være et resultat av det som skjer mellom mennesker. En slik forståelse av kommunikasjon peker på at det er mange ulike faktorer som påvirker menneskelig atferd, og utvikling av kulturer i grupper av mennesker. Hva som er årsak til hva, og hva som påvirker hva, foregår i en sirkulær prosess. For eksempel vil bevissthet i forhold til hvordan et aktuelt fenomen punktueres kunne bli et utgangspunkt for å jobbe ut fra, for å endre en utfordrende situasjon.

Bakhtin fremhevet hvordan ulike synspunkter kan bidra til ny kunnskap. Han bruker begrepet *heteroglossia*⁴ for å beskrive hvordan forskjellige ytringer fører til nye oppfatninger (Dysthe, 2003; Wittek, 2011). I følge Wittek (2011) mente han at motsetningsforhold kan bringe med seg muligheter for ny kunnskap. Når ulike perspektiver settes opp mot hverandre stimuleres læringsprosessene, og kan være en viktig drivkraft for å utvikle nye tanker og ny kunnskap. Barnehager blir ofte forbundet med et miljø hvor omsorg, varme og tålmodighet står sentralt. Mennesker som jobber sammen i barnehagen har tradisjon for å tenke at enighet er positivt for miljøet, og at uenighet kan virke truende på harmonien i samarbeidet. I kvinneyrker er det et ideal å ikke skille seg ut eller innta en utfordrende rolle, ved å være direkte i kommunikasjonen (Haugen, Lundestad, Vaagan Slåtten, & Skogen, 2013). Uenighet kan dermed lett bli forbundet med en trussel, og noe en bør unngå.

Bakhtin fremhever betydningen av motsetningsforhold, og trekker dette frem som betydningsfullt ut fra tenkning om kunnskap som sosiale konstruksjoner (Wittek, 2011). Fra et dialogisk perspektiv er flerstemmighet⁵ en viktig side av menneskelig kognisjon, og belyser betydningen av hvordan opplevelse av mening, eller utvikling av kunnskap skjer der flere mennesker deltar i et sosialt felleskap (Dysthe, 1995). En er i dialog med ulike perspektiver, tanker, kunnskapssyn og oppfatninger på ulike måter. Wittek (2011) understreker at tenkning alltid er knyttet til sosiale erfaringer og andre mennesker.

⁴ Begrepet heteroglossia kan beskrives som *den intrikate prosessen av forhandling* (Wittek, 2011, s. 116). Det er når meninger brytes mot hverandre at læringsprosesser skjer.

⁵ Flerstemmighet kan betegnes som en dialogisk interaksjon mellom mange stemmer. Dysthe (1995) bruker begrepet for å få frem læringspotensialet som ligger i at ulike stemmer møtes (Dysthe, 1995, s. 66)

5.2.2 KOMMUNIKASJON OG LÆRING

Læring utvikles på bakgrunn av kunnskap som er gjort tilgjengelig for oss ved at vi deltar i en kultur (Wittek, 2011), men det er en forutsetning at den blir kommunisert for at den skal kunne virkeliggjøres. Kommunikasjon blir i så måte et viktig verktøy både for å etablere strukturer for å gjøre tenkningen mulig, men også for å kunne samhandle med andre mennesker. Dette vil være en viktig prosess i forhold til å utvikle tenkningen videre.

Gjennom dialog og samtale med andre mennesker fremtrer det nye forståelser, som på sin side kan utfordre egne tenkemåter. Samtidig kan det å snakke med noen også bidra til økt forståelse for den som tar ordet. *Å sette ord på sine egne tanker (skriftlig eller muntlig) bidrar til bevisstgjøring av egne tanker* (Wittek, 2011, s. 83). På den måten skjer læringsprosessene også på det indre plan for den enkelte, ved at en blir klar over hva en egentlig tenker og mener. Læringsprosessene som skjer i sammenheng med kommunikasjon vil derfor ha to funksjoner. På den ene siden skjer læring på bakgrunn av dialog mellom mennesker, og mellom ulike oppfatninger og perspektiver. Samtidig vil en del av læringsprosessene også være preget av indre dialoger, hvor den enkelte former og utvikler egen tenkning.

5.3 INTERSUBJEKTIVITET

Mennesker er avhengig av et fellesskap med andre mennesker for å være den de er, og få opplevelse av å ha verdi som menneske (Christoffersen, 2011). Dette handler om å møte mennesker som subjekter, hvor hver enkelt har sine opplevelser, følelser og oppfatninger om verden. Begrepet intersubjektivitet betyr *mellom subjekter*, og betegner dette mellommenneskelige fenomenet hvor subjekt møter subjekt. Det beskriver det gjensidige behov mennesker har for å bli forstått for den de er. Ved å erkjenne at mennesker former sin identitet gjennom samhandling med hverandre, vil det være betydningsfullt for førskolelærere å ha et bevisst forhold til hvordan de utfører sitt profesjonelle arbeid. Profesjonsutøvelsen vil gjennom *den etiske fordring* og profesjonsetiske forpliktelser måtte vise hensyn til de menneskelige grunnleggende faktorer som spiller inn i mellommenneskelige relasjoner.

Løgstrup (2008) formulerer et sentralt prinsipp for den menneskelige eksistens ved å si at mennesker møter hverandre med en naturlig tillit, og at *vi er hinandens verden og hinandens skæbne* (Løgstrup, 2008, s. 26). En metafor han har uttrykt er *hvordan mennesker holder noe av den andres liv i sin hånd*. Dette sier noe om hvilket ansvar mennesker har ovenfor

hverandre ut fra et etisk perspektiv, noe som krever evne til å fortolke og forstå hva som skjer i ulike situasjoner. Et sett med regler eller prinsipper skaper ikke en tilstrekkelig god nok opplevelse av å bli møtt på en god måte. Det kreves evne til å ta andres perspektiv og gi den andre en opplevelse av å bli møtt med den beste hensikt. Christoffersen (2011) gir uttrykk for at skjønn beror på kunnskap om etikk. Videre sier han at dømmekraften utspilles i et vekselspill mellom menneskelige faktorer som verdier, holdninger, etikk og teorier og møtet med konkrete situasjonene i praksis (Christoffersen, 2011). Sett ut fra førskolelæreres profesjonsutøvelse handler skjønn om en vekselvirkning mellom teori og praksis, der en har å gjøre med andre menneskers livsmot. Det blir derfor en sentral del av førskolelæreres profesjonelle ansvar å legge til rette for at personalet som jobber i barnehagen blir ivaretatt som viktige for fellesskapet.

5.3.1 INTERSUBJEKTIVITET OG LÆRING

Det relasjonelle aspektet har en nær tilknytning til læringsprosesser hos mennesker. Ut fra tenkningen om at læring skjer både individuelt og i et sosialt fellesskap, vil det som skjer mellom mennesker også ha betydning for de læringsprosesser som foregår. Illeris (2009) gir uttrykk for at læringsprosesser består av komplekse samspill mellom ulike betingelser, og at det i læring foregår ulike prosesser og elementer som påvirker de prosessene som skjer. Læring avhenger av ytre betingelser i form av miljø og samspill med artefakter og menneskelige ressurser. Samtidig spiller også indre betingelser som engasjement, motivasjon og følelse av mening, en rolle for læring. De indre betingelsene handler om de ressurser som finnes innad i mennesket selv. Illeris (2009) er opptatt av hvordan følelser spiller inn i menneskers læringsprosesser.

En kan heller ikke lære bort noe til andre mennesker, men en kan påvirke hvilke læringsprosesser som skal skje gjennom ledelse av tema, og gjennom kommunikasjon og egen væremåte (Illeris, 2009). En må erkjenne læring som situert ved å fokusere på læringssituasjonen som viktig for læringsprosessene. Bevisstheten om hvordan læringssituasjonen oppfattes av menneskene som er involvert, blir derfor sentralt for læringsprosessene.

5.4 REFLEKSJON

Pedagogikk er en kompleks og mangfoldig disiplin. Det innebærer blant annet at en ikke på forhånd kan si hva som er sikker eller riktig kunnskap (Meyer, 2005). En kan i så måte forklare pedagogikk som *forhandling* av kunnskap fordi en ikke umiddelbart kan avdekke gitte sannheter. Refleksjon kan bidra til å utvikle ny kunnskap, men det er likevel ikke refleksjonen i seg selv som betyr noe for den pedagogiske kvaliteten. Det er snarere hva refleksjonene er rettet mot som er avgjørende i forhold til utfallet, eller resultatet (Søndenå, 2002). Det er derfor ikke refleksjonen alene, men *innholdet* i refleksjonen som eventuelt betyr noe for personalets utvikling.

Når jeg trekker frem refleksjon i denne sammenheng er det refleksjonens hensikt jeg tar sikte på. Dersom en tar utgangspunkt i å fornye eller utfordre personalets tenkning og handlinger, blir det først og fremst snakk om hva den pedagogiske ledelsen skal lede. Dersom en tar utgangspunkt i en pedagogisk ledelse som å lede mot ny tenkning og nye forståelser, vil refleksjonens hensikt være å få frem nye aspekter ved praksis. Jeg vil videre se på refleksjon som immanent og transcendent. Dette er begreper som kan forstås som dikotomier i forhold til refleksjonens formål.

5.4.1 IMMANENT OG TRANSCENDENT REFLEKSJON

Begrepene *immanens* og *transcendens* stammer fra filosofien, og betegner dikotomien mellom noe iboende, passivt eller som blir reflektert eller speilet og det å søke nye forståelser for fenomener i verden (Søndenå, 2002). *Transcendens* kan karakteriseres som noe aktivt eller nyskapende, og kan dermed ses som et bidrag i en diskurs rundt utviklingsprosesser i barnehagen. Rent oversatt betyr begrepet *overskridende* (Søndenå, 2004, s. 35). Det beskriver noe som beveger seg utover noe allerede kjent eller eksisterende, og åpner på den måten for det nye og uoppdagede. Dette skaper en interessant innfallsvinkel i forhold til utviklingsprosesser innen barnehagesektoren, ved at det har å gjøre med hvilke måter en kan forstå ny kunnskap, og hvordan den oppstår. Dette vil forutsette holdningsendringer knyttet til nytenkning og en erkjennelse av at meningsutveksling er nødvendig for å tillate nye perspektiver og tenkemåter. Gjennom *transcendent refleksjon* skapes det altså forutsetning for utvikling ved at det åpnes for nye muligheter og ny tenkning. Kritisk refleksjon kan her være interessant å trekke frem. Merleau-Ponty understreket betydningen av det at det finnes motsetninger, og at dette er en viktig forutsetning for å kunne reflektere mellom ulike sider av

en sak (Søndenå, 2004). Ved å innta en holdning om at kritisk refleksjon kan føre til noe nytt, vil en kanskje kunne være mer åpen for at det finnes ulike måter å forstå hendelser på. Ved å rette oppmerksomhet mot *transcendent refleksjon* i barnehagesammenheng, vil det gis muligheter til å overskride de eksisterende kunnskaper, holdninger og verdier som finnes i barnehagen fra før.

Å innlemme en diskusjon rundt *transcendent refleksjon* mener jeg samsvarer med de sosialkonstruktivistiske innfallsvinkler som det er aktuelt å tenke ut fra i barnehagesammenheng. Ved at mennesker er sammen om ny kunnskap og utvikler nye forståelser i fellesskapet, vil den *transcendente refleksjonen* være et viktig bidrag til utviklende prosesser i personalet.

5.4.2 REFLEKSJON OG LÆRING

Det er helt naturlig for mennesker å lære. Mennesker tilpasser seg stadig det miljøet de lever i og forholder seg til, men samtidig søker de også nye meninger og forståelser. På bakgrunn av å søke det nye, skjer det helt naturlig en stadig utvikling i samfunnet.

Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er kunnskap foranderlig og formes som på bakgrunn av samhandling mellom mennesker (Säljö, 2004). Ved at mennesker er i stadig endring og utvikling vil det hele tiden oppstå nye forståelser og kunnskaper. Dette får relevans til barnehagens kunnskapsutvikling ved å rette oppmerksomhet mot førskolelæreres kunnskapsforståelse, og hvordan de ser på utvikling av kunnskap. Det vil også få betydning for hvordan førskolelærere forholder seg til sine assistenter i det pedagogiske arbeidet. Refleksjon forutsetter et innhold ved at en reflekterer over noe bestemt, men det handler også om hvordan en ser på refleksjonens funksjon. Dersom en ser på refleksjon som en viktig faktor for læring, vil dette kunne få stor betydning for bruken av refleksjon i praksis. Søndenå (2004) snakker om hvordan voksne forholder seg til barns tenkning og deres læring. Her trekker hun frem et godt poeng i forhold til hvordan voksne kan ha en tendens til å styre barns tenkemåter, noe som trolig gjenspeiler en forståelse av kunnskap som noe gitt. De voksne lærer opp barna i visse ferdigheter og oppdrar dem på en bestemt måte, etter hva de mener er riktig og godt for barn (Søndenå, 2004). Dersom denne tenkningen overføres til førskolelæreres pedagogiske ledelse av personalets læringsprosesser, vil dette få konsekvenser i forhold til utvikling av læringskulturer. Dette sier noe om betydningen av førskolelæreres

forståelse for eget kunnskapssyn. Førskolelærere vil gjennom sin pedagogiske ledelse både ha mulighet til å åpne for, men også begrense mulighetene for ny tenkning i personalgruppa.

Ved å legge til rette for kollektiv refleksjon og ulike perspektiver, vil en kunne få frem tanker som kan føre til viktige læringsprosesser om praksis. Den pedagogiske ledelsen handler her i mindre grad om å styre konkret hva som er interessant å reflektere over, men være pådriver og initiativtaker til læringsprosessene. Dette fordrer en positiv holdning i forhold til å møte det *uvisse*. Målet er ikke satt på forhånd, og dermed kan prosessene skje ut fra de impulsene som oppstår. Dette kan bli starten på noe som ennå ikke er tenkt.

5.4.3 REFLEKSJONSFREMMENDE LEDELSESPRAKSIS

I følge Søndena (2004) fremtrer refleksjon på ulike måter, ved at den både skjer i og mellom mennesker. En viktig del av refleksjonen er den som foregår i et fellesskap. En kan ikke utelukkende reflektere på egen hånd. Refleksjonen må bygge på *dialog* sammen med andre (Søndena, 2004). Dialogbegrepet forstås her ut fra en sosiokulturell forståelse, hvor det er snakk om meninger som brynes mot hverandre, og som påvirkes av hverandre gjensidig (Witteck, 2011). Som profesjonsutøver blir det betydningsfullt å ha erfaring med, og oppmerksomhet mot bruk av refleksjon i profesjonsutøvelsen. Dette krever å sette kunnskapene de har om refleksjonens betydning, i sammenheng med rollen som leder. Jeg ønsker med dette å henlede til førskolelærere som stående i en ledelsesposisjon knyttet til pedagogisk ledelse. Det blir sentralt for førskolelærere å være bevisst rollen som leder av lærings- og utviklingsprosesser i personale.

Søndena (2002) har tatt utgangspunkt i begreper fra Husserl i sin forskning om refleksjon. Hun snakker her om refleksjonens objekt, *noema*. En kan ikke reflektere uten å rette refleksjonen *mot* noe. Refleksjonen må ha et innhold. Søndena (2004) trekker frem begrepet *kraftfull refleksjon* der hun understreker at refleksjonen må knyttes til et meningsbærende innhold. Det fordrer altså et innhold i refleksjonen som rettes mot noe relevant for sammenhengene. Videre gir hun uttrykk for kritikk i forhold til innhold som blir for praktisk-pedagogisk rettet. Hun ønsker å dreie oppmerksomheten fra det praktisk rettede, der en for ensidig stiller spørsmål ved *hva, hvordan og hvorfor* (Søndena, 2004, s. 91). Dette gir hun uttrykk for fører til en for snever forståelse av refleksjonens potensiale. Med *kraftfull refleksjon* henleder hun til refleksjon over hvordan en tenker, og det å få innsikt i tenkningens

ulike perspektiver og innfallsvinkler. En slik refleksjon vil kunne bidra til å bli bevisst over ulike måter å tenke på, og å handle ut fra. Hun gir uttrykk for at dette er refleksjon som kan åpne for nye forståelser for pedagogisk arbeide. Samtidig forutsetter dette å stille spørsmål som utfordrer det på forhånd *gitte*. Hun peker på at mennesker kan velge seg immanens ved å velge å bli styrt av noe idealtypisk, eller de kan utfordre det selvfølgelig ved å stille spørsmål som utfordrer oppfatninger som allerede finnes.

6.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

I dette kapitlet vil jeg presentere det empiriske materialet som har kommet frem av intervjuene. Jeg har trukket frem faktorer jeg mener er relevant i forhold til førskolelæreres utøvelse i lys av å være en profesjon, men også med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ser etter hvordan førskolelæreres pedagogiske ledelse fremtrer, og hvordan de bidrar til utvikling av læringskulturer.

I intervjuguiden delte jeg spørsmålene inn i 8 ulike tema. Dette blir for omfattende å presentere, og jeg har derfor valgt å trekke ut det jeg mener berører undersøkelsens formål i størst grad. Store deler av intervjuguiden handlet om samarbeid, pedagogisk arbeid og rollen som faglig leder. Dette har vist seg å bli en viktig del av det samlede materialet, og informantene ga i denne delen utfyllende og beskrivende svar på spørsmålene. Del to handlet i stor grad om hvordan informantene forholdt seg til faglige begreper, og hadde mer overordnede spørsmål angående informantenes profesjonsutøvelse. Her ønsket jeg å få frem hvordan de beskrev praksis og profesjonsutøvelsen fra et mer utsideperspektiv.

Jeg vil nedenfor gi en beskrivelse av informantene, deretter har jeg trukket ut relevante områder i forhold til pedagogisk ledelse. Jeg har også fremhevet bestemte kategorier som trådte spesielt frem på bakgrunn av analyseprosessene.

6.1 BESKRIVELSE AV INFORMANTENE

Informantene jeg snakket med jobbet ut fra ulike forutsetninger. Under vil jeg komme med en kort beskrivelse av de ulike informantene, for å gi en klarere forståelse for de ulike forutsetninger i deres profesjonsutøvelse.

Informant 1: 12 års erfaring, jobbet i en forholdsvis ny, stor barnehage, ca. 100 barn. Opptatt av å være mye på avdeling med barna, opptatt av dialog og samtale med assistentene om det pedagogiske arbeidet. Både pedagogisk leder og assistenter stilte direkte spørsmål til hverandre. Gjensidig kommunikasjon, blant annet spørsmål om hverandres tenke- og handlemåter. Beskrev assistentene som engasjerte og motiverte. Delegerte en del faste ansvarsoppgaver til assistentene. Informanten mente de hadde gode muligheter for å få veiledning og for å snakke om faglige ting i barnehagen.

Informant 2: 4 års erfaring, jobbet i en forholdsvis ny, stor barnehage, ca. 100 barn. Opptatt av å skape gode relasjoner og et støttende miljø. Hun ga uttrykk for at de utfylte hverandre i samarbeidet på avdelingen. Ga samtidig uttrykk for at det var utfordrende å delegere ansvar utover de daglige ansvarsoppgavene. Ga assistentene konkrete oppgaver, gjerne dag for dag. Savnet faglighet i faglige fora på arbeidsplassen.

Informant 3: 8 års erfaring i 1 års gammel, stor barnehage, ca. 100 barn: Opptatt av å skape en god kultur på avdelingen hvor de voksne støttet hverandre, og kunne *dra lasset* sammen. Snakket mye om relasjoner i samarbeidet. Hun la vekt på coaching og veiledning, og trakk frem betydningen av å være rollemodell. Hun snakket om hektiske arbeidsdager, og at avdelingen hadde mange barn med diagnoser. Ga uttrykk for lite muligheter til faglige diskusjoner i barnehagen.

Informant 4: 13 års erfaring, jobber i en veletablert, mellomstor barnehage, ca. 55 barn. Opptatt av å jobbe med holdninger, og tenke- og handlemåter i personalet. Hun fremtrådte som trygg på rollen som faglig leder. Hun vektla samtalen som arena for refleksjon og hennes ansvar, knyttet til læringsprosesser hos de voksne. La også vekt på en samarbeidsform der det skulle være legitimt å snakke med hverandre om praksis. Beskrev assistentene som interessert i faglige tema.

6.2 INFORMANTENES FREMSTILLING AV PEDAGOGISK LEDELSE

Informantene har beskrevet sin pedagogiske ledelse på ulike måter. Jeg opplever at informantene var opptatt av sin rolle som leder, og at de som førskolelærere følte ansvar i forhold til sine ledelsesoppgaver. Gjennom deres uttalelser gjenspeilet det seg likevel forskjellige syn på hva som skal ledes, og på hvilken måte. Noen beskrev i større grad sin rolle i forhold til personalledelse, mens andre informanter ga uttrykk for deres rolle knyttet til faglig pedagogisk ledelse.

Informantene ga også uttrykk for at førskolelærere må utøve sin ledelse ut fra de menneskene de jobber sammen med, og at det her er snakk om dynamiske samspill som foregår mellom de ulike partene. Hvis jeg skal komme med noen fortolkende kommentarer på informantenes fremstilling av pedagogiske ledelse, virket det å være forskjell på hvordan det pedagogiske arbeidet fungerte på avdeling. De informantene som la mest vekt på å inkludere sine assistenter, ga også mest inntrykk av å jobbe med faglig engasjerte assistenter. Det vil også

være naturlig å tenke at de kulturelle og organisatoriske forutsetningene som finnes i de ulike informantenes barnehage, får betydning for deres utøvelse av pedagogiske ledelse.

6.3 PEDAGOGISK LEDELSE SOM UTGANGSPUNKT FOR Å UTVIKLE LÆRINGSKULTURER

Jeg har tatt utgangspunkt i at utvikling av læringskulturer i barnehagen vil ha en viktig betydning for barnehagens videre endringsprosesser. Min innfallsvinkel er å se førskolelæreres ansvar knyttet til lærings- og utviklingsprosesser i barnehagen. Et sentralt ansvarsområde mener jeg er deres utøvelse av pedagogisk ledelse. Jeg har valgt å presentere mine funn i lys av hva jeg oppfatter som pedagogisk ledelse i informantenes profesjonsutøvelse. Videre har jeg forsøkt å se hvordan pedagogiske ledelse kan bidra til læringskulturer i barnehagen.

Når informantene har beskrevet sin praksis har de i stor grad lagt vekt på at profesjonsutøvelsen skjer i nær relasjon til andre mennesker. Det har blant annet kommet frem sider av deres utøvelse som beskriver en kompleksitet av faglige og relasjonelle forhold, som kan være utfordrende å se atskilt fra hverandre. Blant annet har informantenes meninger og synspunkter om kommunikasjon, det intersubjektive forhold mellom personalet og refleksjon stått sentralt i intervjuene. Jeg har akseptert at områdene vil være noe sammenflettet ved at ting henger sammen og forutsetter hverandre på ulike måter.

6.3.1 SENTRALE BEGREPER I EMPIRIEN KNYTTET TIL PEDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk ledelse handler om å utøve ledelse knyttet til læringsprosesser (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). I forhold til barnehagesektoren vil det her være snakk om å knytte læringsprosessene til det pedagogiske arbeidet ut fra hva *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* beskriver, og hva barnehagens verdigrunnlag bygger på.

Informantene satte i liten grad ord på hva begrepet *pedagogisk ledelse* betød for dem i deres profesjonsutøvelse. Til tross for dette ga de likevel uttrykk for å utvise pedagogisk ledelse i praksis. De beskrev hvordan de la til rette for å synliggjøre prosessene i det pedagogiske arbeidet på avdelingen, og hvordan de la til rette for å inkludere assistentene i arbeidet. Det

som kom klart frem av det empiriske materialet var betydningen av god *kommunikasjon*. Dette ble satt i et faglig perspektiv hvor det ble lagt vekt på å snakke sammen om det pedagogiske arbeidet for å bidra til bedre forståelse for hva dette dreier seg om. Samtidig ble det også trukket frem et relasjonelt perspektiv i kommunikasjonen, hvor informantene ga uttrykk for at det var betydningsfullt å kunne snakke åpent med hverandre. Dette fordi det opplevdes som sentralt for faglig utvikling at en også trakk inn perspektiver rundt praksis slik den fortonet seg i det daglige. Det kom blant annet frem synspunkter i forhold til hvordan kommunikasjonen foregikk mellom menneskene som jobbet sammen. Det ble understreket at trygghet til hverandre og det å støtte hverandre var viktig for å bygge tillit rundt kommunikasjonen.

Betydningen av å ha fokus på *relasjoner* mellom mennesker ble også trukket frem som betydningsfullt i informantenes uttalelser. De relasjonelle forhold ble blant annet knyttet til det å utvikle et godt samarbeid i personalet. Fokus på de relasjonelle forhold ble forbundet med trivsel og verdien i det enkelte menneske. Informantene ga uttrykk for at det var viktig å skape mestringsfølelse, gjennom å gi ansvar og å delegerer oppgaver på en slik måte at assistentene opplevde mening i arbeidet. Informantene ga uttrykk for at intersubjektivitet på ulike måter førte til noe positivt for barnehagen, både i forhold til trivsel og i forhold til faglige læringsprosesser.

Betydningen av å *reflektere* ble også lagt vekt på av flere informanter, men her var det variasjon mellom de ulike informantenes utsagn og beskrivelse i praksis. De fleste la vekt på å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet, men jeg fikk likevel inntrykk av at flere opplevde det som utfordrende å omgjøre det i praksis. Informantenes uttalelser knyttet til det å fremme refleksjon i personalet, var her blant annet å stille gode spørsmål. Det å begrunne argumenter og synspunkter ut fra et faglig ståsted hadde også betydning for prosessene i det pedagogiske arbeidet på avdelingen.

Mine funn gir meg en forståelse av at *kommunikasjon*, *intersubjektivitet* og *refleksivitet* er betydningsfulle faktorer i førskolelæreres pedagogiske ledelse. Videre vil jeg ut fra det empiriske materialet trekke ut uttalelser og synspunkter informantene har gitt uttrykk for, og som jeg opplever at er relevant i forhold til å utvikle læringskulturer i barnehagen.

6.4 KUNNSKAPSSYN I PEDAGOGISK LEDELSE

I forbindelse med å snakke om pedagogisk arbeid og faglighet ble *Rammeplanen* gjerne trukket frem av informantene. Flere av informantene ga inntrykk av å jobbe mye med den, og hovedsakelig fagområdene. Her ble det flere ganger nevnt at *Rammeplanen* var noe en skulle *gjennom*. Dette ga meg refleksjoner i forhold til om de oppfattet utvikling av kunnskap som noe som skjer ved at en overfører kunnskapen fra *Rammeplanen* til barna eller de voksne. En informant fortalte at *hun gikk gjennom Rammeplanen* forrige måned. Dette inntrykket opplever jeg ble styrket når informanten videre uttalte at hun med faglig kompetanse burde bli flinkere til å dele den, ved å *gi* assistentene *litt faglig stoff*.

At de kan få mer input... (...) Jeg kunne kanskje vært flinkere til å inkludere de mer i fagligheten som jeg kanskje sitter med litt selv. At jeg kunne dele den med assistentene.

Jeg oppfatter at det hun sier om å dele kunnskap med assistentene i større grad handlet om at de skulle tilegne seg hennes kunnskap, og kanskje i mindre grad hva assistentene selv kunne bidra med av sin kunnskap.

6.5 KOMMUNIKASJON

6.5 1 Å SKAPE FELLES FORSTÅELSE FOR PEDAGOGISK ARBEID

Informantene trakk frem ulike synspunkter i forhold til å utvikle felles forståelse for pedagogisk arbeid. Det som ofte ble fremhevet hos informantene var betydningen av å snakke sammen om det pedagogiske arbeidet. Refleksjon i fellesskap og det å være tydelig på å begrunne sine synspunkter var det flere av informantene som ga uttrykk for. Flere understreket også at refleksjon var sentralt for endring, og for å utvikle ny forståelse. De snakket om at åpen dialog om praksis var viktig. Samtidig ga de uttrykk for at visse forutsetninger måtte ligge til grunn for å våge å ha *åpenhet* i kommunikasjonen. De nevnte blant annet faktorer som hadde betydning for tillitsforholdet mellom dem. Her trakk de frem det å ha trygghet og tillit til hverandre som sentrale faktorer. For å våge å ta opp ting med hverandre, var tillit mellom de som jobbet sammen viktig. Samtidig kom det også frem at de så på sin egen rolle som leder som en viktig forutsetning, for å utvikle felles forståelse for pedagogisk arbeid.

En av informantene var opptatt av den daglige dialogen om de arbeidsoppgaver de skulle utføre. Hun tok dette initiativet som leder når hun kom om morgenen, og fulgte opp gjennom

dagen. Hun var opptatt av at personalet var i stadig dialog om praksis, og ga inntrykk av å ha et faglig utgangspunkt for dialogen dem imellom. Blant annet snakket de sammen om ting som oppstod underveis gjennom dagen, men hun fortalte også om det å bruke møter til å løfte frem hendelser og de ansattes arbeidspraksis. Hun la dessuten vekt på tilstedeværelse på avdelingen. Hun begrunnet dette med at hun da fikk med seg det som skjedde med barna, og at hun på den måten også fikk muligheten til å delta i kommunikasjon om ting som skjedde i barnegruppene og i arbeidet. Hun la også vekt på at assistentene skulle ha tillit til henne som leder, ved at de kunne komme til henne. Her trakk hun frem betydningen av å likestille seg med resten av personalet, ved å ikke fremvise en tydelig sjefsrolle:

Jeg skal ikke være sjefen på avdelingen, liksom. Det er jeg ikke interessert i å være, selv om jeg jo er det. Vi er jo alle like sammen. Senere i intervjuet sa hun: Jeg har sagt det at hvis de lurere på noe ...eller hvorfor gjør du det? Hvorfor gjør du det på den måten? ...ja, så spør da! Jeg kan ikke bli sur for det, det kan jo hende jeg bare gjør det automatisk for at jeg har ikke tenkt tanken en gang.

Det første sitatet gir uttrykk for en likhetsideologi, ved at hun ikke skal være *sjef*. Hun forteller ikke videre hva hun legger i dette begrepet, men jeg får videre inntrykk av at de alle sammen har behov for å reflektere over egne tenke- og handlemåter i praksis. Videre tolker jeg henne slik at åpen dialog ikke bare betyr å veilede assistentene til god pedagogisk tenkning, men at hun ser nødvendigheten i å bli utfordret på eventuelle *blindsoner* i sin egen praksis. En annen informant ga også uttrykk for noe av det samme.

Flere informanter la videre vekt på å fremme egne faglige synspunkter og begrunnelser. Dette kom frem i løpet av intervjuet, og en snakket også om hennes rolle i forhold til å initiere til læringsprosesser i personalet. Dette ga hun uttrykk for ved å understreke at assistentenes innspill var betydningsfulle bidrag til diskusjon ved at de ga uttrykk for egne meninger og kom med ideer og forslag til innhold i arbeidet. Informant 1 la vekt på at hun som pedagogisk leder hadde et ansvar for å lede arbeidsprosessene, og gjennom sin kompetanse tilføre og lede til prosesser som ga et faglig innhold.

6.5.2 UTVIKLING AV LÆRINGSKULTUR I ET KOMMUNIKASJONSPERSPEKTIV

Informantene var opptatt av at det i samarbeidet på avdelingen måtte være god kommunikasjon. Jeg fikk likevel inntrykk av at de la vekt på ulike sider av kommunikasjon i

samarbeid med assistentene Dette selv om de på mange måter tok i bruk mange av de samme ordene i deres fortellinger og beskrivelser. Det ble blant annet fremhevet at trygghet, tillit og åpenhet var viktig i kommunikasjonen, så vel som betydningen selve verbalspråket hadde. Mitt inntrykk er at informantene fremhevet tre sider av kommunikasjon: *en innholdsside*, en *relasjonell side* og en *kroppslig kommunikativ side* gjennom det å være, eller se på andre som rollemodeller.

Innholdssiden har å gjøre med innholdet i det som blir formidlet. Den relasjonelle siden opplever jeg at kan knyttes opp til intersubjektivitet. Den kommunikasjonen som skjer med kroppen, med gester, ansiktsuttrykk og bevegelser, får betydning for menneskers opplevelse av å bli verdsatt og tatt på alvor for den de er som mennesker. Informantene ga også uttrykk for læring som skjer gjennom å observere og imitere andre mennesker gjennom rollemodeller. Mange uttalelser kom til uttrykk i sammenheng med det å være trygg på hverandre, der trygghet tolkes ut fra samsvar i forhold til hva en kommuniserer verbalt, og det en kommuniserer kroppslig.

Informant 3 ga uttrykk for en relasjonell side av kommunikasjonen, ikke bare hva en konkret sa med ord. Blant annet spilte det å være støttende til hverandre en stor rolle for samarbeid mellom mennesker. Hun trakk også frem åpenhet og det å tørre å være ærlig i forhold til å ta opp ting med hverandre. Om det å være støttende sa hun:

Støttende er altså at vi er der for hverandre. Vi trenger ikke være enig med hverandre i alt som skjer, og det er vi ikke heller(ler). Men når vi er uenig så prøver vi å snakke med hverandre. (...) Det som kjennetegner et godt samarbeid er at man respekterer hverandre, har tillit til hverandre og er trygge på hverandre. Og et godt samarbeid... det handler også om kommunikasjon, hvordan (min understreking) man samtaler seg imellom...

Jeg opplevde at hun her gjorde oppmerksom på betydningen av at væremåter og måter å kommunisere på er viktig i samarbeidet. Det at hun la vekt på både åpenhet og det å være støttende ga inntrykk av at åpenhet ikke trenger å være positivt dersom det ikke ligger noen bestemte verdier til grunn for åpenheten. Hun snakket videre om å lytte til hverandres meninger. Dette trakk hun frem i forbindelse med at hun snakket om betydningen av de relasjonelle forholdene på avdelingen. Det at hun trakk dette frem som det å være støttende, istedenfor å trekke frem det å lytte knyttet til kommunikasjon, forsterket mitt inntrykk av at hun la vekt på verdiene bak handlingen, tenkningen eller kommunikasjonen.

Informant 1 viste mer oppmerksomhet på det verbalspråklige i kommunikasjonen mellom medarbeiderne på avdelingen. Hun ga også uttrykk for at det innholdsmessige hadde betydning for det konkrete arbeidet. Blant annet sa hun: *Jeg har bestandig sagt det at hos oss skal vi ha åpen dialog hele tiden.* Senere når det ble stilt spørsmål om hvilke muligheter de hadde for å diskutere pedagogisk arbeid, svarte hun: *Ja, det gjør vi hele tida egentlig.* Hun ga uttrykk for at de snakket mye sammen om det pedagogiske arbeidet, både på møter og i hverdagen. Hun poengterte at det å ha en åpen dialog også fikk betydning for forutsigbarheten på avdelingen, og at denne forutsigbarheten skapte en klarhet i forhold til hva som skulle skje og hva de forventet av hverandre. Dette understreket hun at var viktig i det daglige arbeidet. Det handlet ikke bare om tryggheten i forhold til hverandres meninger og synspunkter, men at de ved å kommunisere med hverandre skapte forutsigbarhet i hverdagen.

Ved å være i dialog gjennom dagen tydeliggjorde de hverandres tanker og handlinger for hverandre: *...vi avtaler hele tiden. Hvem som gjør hva og når og sånne ting, og det synes de er helt supert.* Hun snakket også om forventninger, og hvor viktig det var at de stilte forventninger til hverandre, og tydeliggjorde disse forventningene. Blant annet trakk hun frem betydningen av å si fra dersom en måtte ut av avdelingen en tur, og at hun opplevde en roligere avdeling når alle gjorde det som var forventet:

Vi voksne er mye roligere, og vet hele tiden hvor vi er og hva som skal skje...og så går det an å være mye mer humoristisk. Det kommer så mye mer frem da, blant oss voksne. Så ser vi at når vi er rolige er ungene mer rolig, så det er en behagelig måte å jobbe på.

Mitt inntrykk av informantens uttalelser var at hun hadde et faglig utgangspunkt i sine beskrivelser av samarbeidet. Hun ga uttrykk for kommunikasjonens betydning i forhold til at det faglige arbeidet skulle fungere. Informantene beskrev også det å kommunisere gjennom å være rollemodell, som sentralt for å skape felles forståelse for pedagogisk arbeid. Blant annet ble det trukket frem at deres tenke- og handlemåter fremtrådte gjennom deres egen utøvelse av yrket, og at assistentene var oppmerksom på hvordan de pedagogiske lederne håndterte ulike situasjoner.

Informant 3 uttrykte dette ved å si at det å være rollemodell er en måte å kommunisere på. Informant 1 fortalte om en tilbakemelding hun fikk fra en av assistentene på avdelingen: *Jeg bare ser på deg, jeg, og lærer.* Hun satte senere ord på at det å være bevisst at ens måte å være på og utføre forskjellige handlinger på, spiller en rolle i de voksnes læringsprosesser. Flere av informantene trakk frem en praksis hvor de vektla å reflektere over hverandres

væremåter og tenke- og handlemåter. Dette forstår jeg slik at de tilkjennegir at ens utøvelse uansett om det er snakk om en førskolelærers profesjonsutøvelse eller det er assistentens praksis det er snakk om, så kommuniserer vi gjennom det vi gjør, og det vi velger ikke å gjøre.

Oppsummert kan en si at informantene la vekt på kommunikasjonens betydning i sin pedagogiske ledelse, med tanke på faglig utvikling, og læring rundt pedagogisk arbeid. Min forståelse av de funn jeg har gjort, er at informantenes fokus på å tydeliggjøre faglige begrunnelser, synliggjøre forventninger, og å skape tillit til hverandre, har skapt rom for åpen dialog og det å stille hverandre spørsmål om fellesskapets eller den enkeltes praksis. Kommunikasjon spiller en rolle i forhold til å utvikle læringskulturer i barnehagen, men det fordrer å skape legitimitet rundt det å snakke med hverandre om praksis..

6.6 INTERSUBJEKTIVITET

6.6.1 Å UTVIKLE ET GODT SAMARBEID PÅ AVDELINGEN

Informantene var opptatt av å skape et godt arbeidsmiljø på avdelingen, og de trakk her frem ulike faktorer de mente bidro til dette. Jeg fikk en oppfatning av at arbeidsmiljøet hadde stor betydning for samarbeidet på flere nivåer. Når de snakket om samarbeid ble det sett på både i et faglig perspektiv, men også som noe intersubjektivt. Her var det litt forskjell på hva de ulike informantene la vekt på, men alle informantene trakk frem at det var viktig å være trygg på hverandre og ha tillit til hverandre i samarbeidet. Informant 3 fortalte at deres samarbeid var *åpent, støttende* og at de hadde en *drakultur* på avdelingen. Hun trakk frem åpenhet og det å tørre å være ærlig i forhold til å ta opp ting med hverandre.

Informant 2 trakk frem det å ha takhøyde, noe jeg forstod som toleranse for hverandres ulikheter. Hun sa ellers: *Vi har et godt samarbeid, vi utfyller hverandre veldig godt og er liksom.. ja vi gir og tar av hverandre. Alle er veldig positive...* Hun la vekt på at de som jobbet sammen forholdt seg ærlig til hverandre, slik at de kunne tørre å si fra hvis det var ting som var uklart. Hun nevnte også det å rose hverandre, og det å gi assistentene følelse av mestring ved å gi ansvar. Dette ga hun uttrykk for var sentralt i samarbeidet, men fortalte samtidig at hun opplevde det utfordrende å gjennomføre det i praksis.

Informant 3 trakk flere ganger frem det å være en god rollemodell. Blant annet sa hun at hun anså sin måte å være på og møte sine kollegaer på, som betydningsfull for intersubjektiviteten

på avdelingen: *Jeg prøver å være en rollemodell for de ansatte, hvordan jeg ønsker at de skal være ovenfor hverandre.*

6.6.2 UTVIKLING AV LÆRINGSKULTUR I ET INTERSUBJEKTIVT PERSPEKTIV

Mitt inntrykk er at informantene la vekt på de relasjonelle forhold som betydningsfull for personalets trivsel og glede. Gjennom å fremme et godt samarbeid i sin pedagogiske ledelse, påvirket de også personalets læringsprosesser. Funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen gir signaler om at informantene kan legge til rette for utvikling av læringskulturer, gjennom å ha fokus på de intersubjektive sidene i samarbeidet med assistentene

Et element som kom frem hos alle informantene var å inkludere assistentene gjennom å gi ansvar og opplevelse av mestring. Informant 1 beskrev hvordan hun var oppmerksom på hvordan mestring og ansvar kunne bidra til engasjement i arbeidet, og brukte medarbeidersamtaler og ellers sin kjennskap til de ulike assistentene for å innlemme dem i ulike arbeidsoppgaver: *Jeg har ofte tatt utgangspunkt i hva assistentene er god på, hva jeg vet at de mestrer.* Hun beskrev assistentene på sin avdeling som engasjerte og ansvarsfulle i forhold til de oppgaver som de fikk. Hun snakket videre om tydelige forventninger og hvordan dette skapte forutsigbarhet i forhold til arbeidssituasjonen. Hun ga uttrykk for at dette hadde ført til mindre stress, og mer humor på avdelingen. Hun beskrev avdelingen som mye mer rolig når forventningene var tydeliggjort. Dette ga hun uttrykk førte til noe positivt for samarbeidet. Hun ga også uttrykk for at det var viktig å ha fokus på egen rolle som faglig leder. Ved å være engasjert som leder, førte det til engasjement også hos assistentene:

Jeg tenker jo at... vi som pedledere da... må jo være motivatører. Vi må være positivt engasjerte. Hvis ikke vi er engasjert, så blir ikke de det heller.

Jeg opplevde at informantene la vekt på at alle skulle ha det bra på jobb, og at alle skulle trives. Dette kan forstås som at de ved å fremme intersubjektivitet, ønsket å skape gode vilkår for det enkelte menneskes opplevelse av trivsel *her og nå*, men samtidig legge grunnlag for det faglige som skal *arbeides med* på avdelingen. Trivsel og det å ha det bra var viktig i seg selv, men det la også et godt grunnlag for den jobben de skulle gjøre sammen. Dette kom ikke frem eksplisitt i informantenes direkte uttalelser, men er min tolkning på bakgrunn av den vekt informantene la på intersubjektivitet gjennom mange av de ulike temaområdene i intervjuguiden.

Flere av informantene ga uttrykk for at kjennskap til assistentene var en forutsetning for å engasjere assistentene i pedagogisk arbeid. Dette for å ta i bruk de ressurser og interesser som befant seg i de ulike menneskene på avdelingen. Informant 1 ga uttrykk for at hun i sin ledelse tok utgangspunkt i assistentenes styrker og interesser, og at assistentenes dermed fikk ansvarsoppgaver som ble meningsfulle for dem. Informant 4 la vekt på å utøve ledelse på bakgrunn av hvem de var som mennesker. Hun fremhevet ulike menneskers behov for å lede og bli ledet: *...noen lar seg motivere av ansvar, mens andre lar seg motivere av å bli styrt...* Videre la hun vekt på å kjenne assistentene så godt at det lot seg gjøre å differensiere ledelsesmåtene etter hva som passet de ulike ansatte best.

Oppsummert kan en forstå det informantene ga uttrykk for, knyttet til å utvikle et godt samarbeid, som et fokus på intersubjektivitet. Alle informantene la vekt på de mellommenneskelige relasjonene på sin avdeling, og anså dette som et betydningsfullt område i deres pedagogiske ledelse. De ga uttrykk for at dette ikke bare handlet om trivsel, men at et godt samarbeid bidro til engasjerte og motiverte assistenter som tok initiativ og ansvar, noe som skapte muligheter i det pedagogiske arbeidet. Som jeg innledningsvis ga uttrykk for henger kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker tett sammen, noe som gjør det utfordrende å skille de ulike områdene fra hverandre. Det at informantene trakk frem det å være rollemodell både i forhold til kommunikasjon og som betydningsfullt i forhold til intersubjektivitet, kan være et eksempel på hvordan interaksjon mellom mennesker er komplekst og sammensatt.

6.7 REFLEKSIVITET

6.7.1 DELTAKELSE OG FORHANDLING I PEDAGOGISK ARBEID

Informantene ga ulike beskrivelser av hva de gjorde i praksis for å skape utviklingsprosesser i det pedagogiske arbeidet. Selv om de beskrev sin utøvelse og avdelingens praksis på ulike måter, var det likevel ganske stor enighet når de i intervjuet *snakket* om hva som skulle til i arbeidet. Blant annet ga alle informantene uttrykk for at de var opptatt av å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet. De trakk frem både det å kunne ha åpenhet i forhold til å tørre å snakke sammen hvis det var noe, men også å legitimere det å kunne snakke med hverandre om ulike tenke- og handlemåter. De ga uttrykk for betydningen av å skape trygge

rammer i relasjonen til hverandre. Dette forstod jeg som betydningsfullt for å våge å snakke sammen om ting som kunne berøre de personlige sidene ved den enkelte.

De hadde ulike utgangspunkt i uttalelsene som gjaldt det å snakke sammen. Noen av informantene trakk frem eksempler som omhandlet personlige ting som hvis noen følte de var forbigått eller behandlet dårlig. Andre informanter hadde et tydeligere faglig fokus og snakket mer om det å kunne løfte frem praksis og hverandres væremåter. Disse la mer vekt på det å initiere samtaler og diskusjoner omkring tenke- og handlemåter, og om væremåter i forhold til barn.

Informant 4 fortalte at hun begynte å jobbe med holdninger og arbeidsmåter da hun begynte i sin jobb som pedagogisk leder, og at det etter hvert hadde blitt mer legitimt å snakke med hverandre om ting som oppstod i barnehagehverdagen. Hun trodde det faglige samarbeidet har fungert så bra fordi hun har lagt vekt på å begrunne sine meninger, og at hun også skapte rom for at assistentene skulle få uttrykke *sine* meninger.

Jeg tror de syns det var greit fordi jeg begrunnet det... og fordi det ble til gjennom samtale og diskusjon, og at deres mening også... at vi på en måte ble enig om det da. Når liksom alle eier det.

Jeg opplever at hun her gir uttrykk for to sentrale faktorer. Det å argumentere for ens synspunkter vil trolig hjelpe assistentene til å forstå hva meningene henger sammen med, samtidig som de selv kan få mulighet til å uttrykke egne oppfatninger. Dette kan kanskje styrke forståelsen av hvordan det faglige arbeidet bygges opp av et fellesskaplig samarbeid.

6.7.2 UTVIKLING AV LÆRINGSKULTUR OG REFLEKSJONENS BETYDNING

En viktig del av det å jobbe med pedagogisk arbeid handler i stor grad om å utfordre egne tenke- og handlemønstre, og å bli bevisst på hva som ligger til grunn for valg en gjør. Informant 4 trakk frem møtet med det hun kalte *underlige kulturer*, da hun fikk jobb som pedagogisk leder i barnehagen hun nå jobber. Disse kulturene begynte hun straks begynte med å endre, fordi hun opplevde at deler av denne praksisen virket krenkende på barna. Hun trakk frem disse eksemplene fra praksis:

Ja, sånn i forhold til støy(ler litt). At personalet gikk med ørepropper i ørene. Sånne ting... Første gang jeg var det var det en unge som måtte på do. – ja, gå på do du... - Men døra er jo låst, sa han da. – Men de søler alltid på do, hvis de er der, sier de da. Litt sånne ting som jeg

tenker at: problemet er jo... det blir jo liksom å behandle symptomene da. Putte på seg propper i ørene og låse døra liksom. Vi må gjøre noe med årsaken kanskje! [...]men alle disse endringene har gått greit føler jeg også. Det har liksom vært å spørre: Hvorfor gjør vi det her? For det hadde kanskje blitt sånn da, uten at de hadde tenkt....

Hun fortalte at det ikke var noe problem å endre noen av de tankesettene fordi hun i disse endringsprosessene stilte undrende spørsmål til praksisen og begrunnet sine synspunkter ut fra faglige perspektiver. Hun fremhevet betydningen av å reflektere sammen over de praksiser hun som førskolelærer vurderte som viktig å endre. Refleksjon i fellesskap ble her sentralt i hennes pedagogiske ledelse. Hun ga blant annet uttrykk for at *pedagogens planer og kunnskaper ikke bare er oppi pedagogens hode*, men at det måtte uttrykkes og reflekteres over i det pedagogiske arbeidet. Betydningen av å initiere til læringsprosesser gjennom felles refleksjon begrunnet hun ved å gi uttrykk for sammenhengen mellom assistentenes nære arbeid med barna, og deres forståelse og kunnskap om pedagogisk arbeid med barn. Hun ga uttrykk for at refleksjon i fellesskap var betydningsfullt, og at førskolelærere ikke kan sitte alene med sine planer og sin kunnskap: *Da blir det mine planer, og veldig ofte er det de (assistentene) som utøver det, og da må det være samsvar der, føler jeg*. Hun ga uttrykk for at hennes rolle var å gjøre faget interessant for assistentene, noe hun knyttet til egen lederrolle: *...det å prøve å inspirere, og det å gjøre faget interessant og gjøre at de har lyst til å videreutvikle seg*.

Jeg forstår henne slik at hun i sin pedagogiske ledelse var opptatt av å finne innfallsvinkler som engasjerte assistentene til å delta i samtaler og diskusjoner rundt den hverdagslige praksis og de prosesser som bidro til å utvikle det pedagogiske arbeidet. Informant 4 ga uttrykk for at deltakelse og eierforhold var viktig for motivasjonen og engasjementet til assistentene. Hun beskrev her betydningen av å innlemme assistentene i hele planleggingsfasen, og at hadde som ansvar å lede disse prosessene.

Flere av informantene trakk også frem det å kunne tenke forskjellig. Blant annet understreket de at dialogen skulle være åpen og trygg. Tillit til hverandre gjorde det lettere å møte hverandres ulike synspunkter og perspektiver. Her beskrev informant 4 sin rolle: *Jeg prøver å lete frem svar og tankene deres fremfor å påtvinge noen noe*. Hun ga uttrykk for betydningen av å stille interessante spørsmål eller vise til relevante forskningsresultater. Hun ga uttrykk for at dette skapte diskusjoner rundt tema, og erfarte at assistentene reflekterte over slike diskusjoner i etterkant.

For å oppsummere peker informantene på det å skape rom for å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet gjennom deltakelse og forhandling. Dersom de initierer ved å lede faglige læringsprosesser, gis assistentene mulighet til å delta i problemstillinger som er relevant for barnehagepedagogikken, og i tråd med samfunnsmandatet. Ut fra de funn jeg har gjort fremmer informantene det å skape *eierforhold* til det pedagogiske arbeidet, gjennom sin pedagogiske ledelse. Ved å legge vekt på deltakelse og forhandling fremmer de refleksjon som kan bidra til læring og utvikling av alle involverte på avdelingen. Opplevelsen av å delta i felles kunnskapskonstruksjon kan dermed bidra til læringskultur. Det å knytte diskusjoner og meningsutvekslinger mellom teori og praksis vil derfor være bidra til prosesser, hvor ny kunnskap formes og utvikles.

7.8 ET HELHETSINNTRYKK AV INTERVJUENE

Intensjonen med andre del av intervjuet var å få et innblikk i hvordan informantene forholdt seg til det å være en profesjon gjennom å bruke større grad av faglige begreper i spørsmålene. Jeg ønsket med dette å få bedre forståelse for hvordan informantene beskrev sin profesjonsutøvelse og barnehagens praksis, ut fra et mer overordnet perspektiv. Spørsmålene omhandlet pedagogisk ledelse og profesjonelt skjønn, der jeg mer eksplisitt brukte begrepene i spørsmålene. Jeg valgte å bruke faglige begreper som jeg antok informantene kjente til på en eller annen måte. Dette fordi jeg ikke ønsket å true tilliten mellom meg som forsker og informantene, ved å stille spørsmål de ikke kunne svare på. Begrepene *pedagogisk ledelse* og *profesjonelt skjønn* er aktuelle begreper både ut fra min undersøkelse, men også fra et profesjonsperspektiv. Dette var begreper jeg også på mange måter forventet at ville bli beskrevet i første del av intervjuet, gjennom beskrivelsene av samarbeids- og arbeidsprosessene.

Det som kom tydeligst frem var at de fleste informantene beskrev med letthet sin pedagogiske ledelse i første del av intervjuet. De kom med beskrivelser av hendelser, de begrunnet sine valg og prioriteringer, og de kom frem med faglig funderte synspunkter. I neste del, blir svarene mer varierte. Noen informanter gjentok noe av det samme som de tidligere hadde snakket om, men brukte større grad av faglige begreper. Andre informanter virket mer usikker på hva de skulle svare, eller svarte i forhold til mer administrative ansvarsoppgaver.

Deres oppfatning av stillingsbetegnelsen *pedagogisk leder* handlet i stor grad om ledelse av pedagogisk arbeid i forhold til barn, og det mer formelle ansvar som ligger i forhold til

styringsdokumentene i barnehagen. Jeg fikk inntrykk av at det var varierende grad av refleksjon rundt begrepet *pedagogisk ledelse*. For noen informanter virket begrepet ukjent, mens det for andre informanter ble gitt uttrykk for samsvar mellom pedagogiske leder og pedagogisk ledelse, altså det lede andre voksne i forhold til pedagogisk tenkning og refleksjon.

8.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg trekke frem faktorer som har fremkommet av analysen, og som jeg opplever er sentrale å drøfte i forhold til denne undersøkelsen. Dette er en induktiv undersøkelse. Drøftingene jeg gjør bygger derfor på funnene som er fremkommet i empirien. Funnene vil bli drøftet i lys av forskningsspørsmålene, og ut fra relevant teori som ligger til grunn for undersøkelsen.

I forskningsspørsmålene spør jeg på hvilken måte pedagogisk ledelse fremtrer i førskolelæreres profesjonsutøvelse. Her vil jeg drøfte sentrale deler av førskolelæreres praksis som blant annet samarbeidsrelasjoner med assistentene, og hvordan de gir uttrykk for at samarbeidet fungerer i forhold til pedagogisk arbeid på avdelingen. I forhold til det andre forskningsspørsmålet drøfter jeg hvordan førskolelærere gjennom sin pedagogiske ledelse kan bidra til læringskultur i barnehagen. Her har jeg vært opptatt av Wadel (2007) sin forståelse av begrepet læringskultur, og har sett etter faktorer i førskolelæreres profesjonsutøvelse som forteller noe om *hva* som læres, og *hvordan* ting læres i organisasjonen. Her har jeg også sett etter uttalelser som forteller noe om hvilke perspektiver som blir lagt vekt på i personalets læringsprosesser. Det er spesielt det sosiokulturelle læringssynet jeg her har tatt utgangspunkt i. Det vil derfor være sentralt å drøfte på hvilken måte læringskulturen bærer preg av det *å lære sammen, og av hverandre*.

Jeg vil ta utgangspunkt i funn som trekker frem førskolelæreres fokus på kommunikasjon, intersubjektivitet og refleksivitet. Dette er kategorier jeg har trukket frem av empirien og som jeg oppfatter som sentrale områder av førskolelæreres pedagogiske ledelse. Disse kategoriene drøfter jeg i lys av teoretiske perspektiver og ut fra hvilken betydning de kan være knyttet til utvikling av læringskulturer.

8.1 PEDAGOGISK LEDELSE

I analysen tar jeg utgangspunktet i hva informantene beskriver og uttaler seg om i forhold til deres profesjonsutøvelse. Jeg har her sett mine funn i forhold til faktorer som retter seg mot oppgavens forskningsspørsmål. Her spør jeg på hvilken måte pedagogisk ledelse fremtrer hos førskolelærere. Jeg er opptatt av er hvordan førskolelærere *gjennom* sin pedagogiske ledelse skaper muligheter for at det skjer læringsprosesser på avdelingen hvor de jobber.

Informantene i undersøkelsen ga uttrykk for ulike måter å utøve sin profesjon på. Ulike vektlegginger og oppfatninger kom til syne i beskrivelsene av deres profesjonsutøvelse. Min tolkning av informantenes pedagogiske ledelse bygger på hva den samlede empirien gir uttrykk for. Det vil si at ikke alle informantene la like stor vekt på alle elementene som kom frem i presentasjonen og drøftingen, men samlet sett er funnene et resultat av hva som generelt sett fremkom i det empiriske materialet.

Jeg fikk inntrykk av at informantene tok sitt ledelsesansvar på alvor. De hadde likevel ulike fokus i forhold til hvordan de utførte sin ledelse. Dette kan selvsagt være et uttrykk for at informantene hadde ulike forutsetninger i sin profesjonsutøvelse. Ulike struktureringer i barnehagene, barnehagens størrelse og barnehagens ulike kulturer vil påvirke informantenes forskjellige syn og prioriteringer. En kan også gå ut fra at førskolelæreres syn på kunnskap vil spille en avgjørende rolle i forhold til hva den pedagogiske ledelsen vil føre med seg.

Jeg vil videre fremheve relasjonelle perspektiver på ledelse fra Senge (1996), som relevant i denne sammenheng. Han gir uttrykk for at det å utvikle lærende organisasjoner handler om å være oppmerksom på ledelse som et relasjonelt forhold. Hvordan en forholder seg til sin lederrolle vil, i følge Senge (1996), føre til hva slags lærende organisasjon som utvikles. En kontrollerende og styrende leder vil nødvendigvis ikke bidra til samme følelse av forpliktelse hos de ansatte, som en leder som klarer å bygge felles visjoner og mål for arbeidet (Senge, 1996). Uttalelsene fra mine informanter bar i liten grad preg av å ha en styrende og kontrollerende lederstil, men noen av informantene ga uttrykk for at de var redd for å miste kontrollen og oversikten over arbeidet. Dette satte en av informantene ord på. Hun fortalte at da hun var nyutdannet var hun mer redd for å miste kontrollen, og forsøkte å gjøre det meste av arbeidet på egenhånd. Informanten med minst erfaring ga uttrykk for å være i en situasjon, hvor det fremdeles var utfordrende å overlate ansvarsoppgaver til assistentene. Samtidig ga hun uttrykk for at hun *ønsket* å gjøre det, fordi hun mente dette ville virke positivt på engasjementet. Senge (1996) fremhever betydningen av ledelse som skaper muligheter for læring, og fremhever at dette fordrer involvering i arbeidsprosessene og å gjøre bruk av de ulike ressursene som finnes i arbeidsgruppa.

Leaders are designers, teachers and stewards.... [...] (L)eaders in learning organizations are responsible for building organizations where people are continually expanding their capabilities to their future- that is, leaders are responsible for learning (Senge, 1996, s. 290-291).

Ifølge Senge (1996) krever denne rollen ferdigheter i hvordan bygge felles visjoner. Han fremhever betydningen av at utviklingsprosessene må ha noe å *strekke seg* etter. Ledelse i dette perspektivet legger altså vekt på å skape muligheter for samarbeidsprosesser i fellesskap, peke ut retningen for de faglige rammene og de ønskede verdiene, og være involvert i prosessene sammen med personalet.

Pedagogisk ledelse tar utgangspunkt i å være lede til læringsprosesser. Dermed vil målsettingen også ta sikte på endrings- og utviklingsarbeid. Klev og Levin (2009) fremhever at målene for ledelse har vært i endring de siste årene, og at det i dag er mer aktuelt å se på ledelse i sammenheng med forandring, fremfor stabilitet (Klev & Levin, 2009). De trekker frem betydningen av ledelse som inkluderer til deltakelse i arbeidsprosessene, uten at resultatene på forhånd er besluttet. Dette må være en forutsetning for den pedagogiske ledelsen også i barnehagen. Jeg tenker at det å ha full oversikt og kontroll over pedagogisk arbeid vil være en umulig oppgave, om endring og utvikling er målet for ledelsen. Dersom førskolelæreres behov for kontroll og styring blir så sterk at assistenten ikke reelt er deltakende i arbeidsprosessene, har en heller ikke *involvert* dem i det pedagogiske arbeidet.

Skogen (2013) trekker frem *forpliktende organisasjonsengasjement* som en sentral faktor i forhold til kulturen en ønsker at skal utvikle seg i barnehagen. Dette har å gjøre med en bestemt innstilling i forhold til yrkesutøvelsen. Betydningen av begrepet handler om å ha *følelse av forpliktelse ovenfor barnehagen og dens virke* (Haugen et al., 2013, s. 122). En slik yrkesutøvelse er preget av engasjement og motivasjon for å utøve yrket til beste for organisasjonen, og er sentral i forhold til utvikling av virksomheten (Haugen et al., 2013). En av informantene uttalte at hun forsøkte å *gjøre faget interessant* for assistentene. Dersom førskolelærere i sin læringsledelse stadig forsøker å finne innfallsvinkler som skaper interesse for faget, kan dette bidra til opplevelse av mening og dermed økt engasjement. Det å stille gode spørsmål, eller komme med påstander, kunne være et godt utgangspunkt for diskusjon. Samtidig ble det lagt vekt på at førskolelæreres ledelse må spille på assistentenes ulike ressurser, og kunnskaper og dynamikken mellom menneskene på avdelingen. Dette handler om hvordan ledelse fordrer improvisasjon og skjønn, hvor handlingene til førskolelærere må baseres på de kontekstuelle betingelsene som ligger til grunn i menneskene og situasjonene.

Ødegård (2011) fant i sin forskning at de nyutdannede savnet mer kunnskap om ledelse i utdanningen (Ødegård, 2011). Jeg stiller spørsmål ved om det studenter trenger er mer ledelse som fag. Kan det heller være snakk om økt bevissthet om utvikling av kunnskap, og hvilke

forståelser og forventninger som ligger til grunn for læringsprosesser? Pedagogisk ledelse, mener jeg, bør ta utgangspunkt i hvordan læringsprosesser mellom mennesker foregår. Dersom en tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil det som skjer i og mellom mennesker stå sentralt for læringen (Dysthe, 2003; Säljö, 2004; Wittek, 2011). Dette perspektivet mener jeg sier noe om at teorier om pedagogisk ledelse ikke vil være tilstrekkelig for førskolelærere. Den må også springe ut fra førskolelæreres kunnskapssyn, kunnskap om læring, men også ut fra skjønnsmessige vurderinger. Begrepene *episteme* og *fronesis* fra Gustavsson (2003) blir derfor aktuelle å bringe frem her. Et sentralt poeng for førskolelærere tenker jeg må være å finne måter å lede personalet i barnehagen på, på bakgrunn av både epistemisk kunnskap, så vel som utøvelse av skjønn.

Profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon må utvikles i yrkesfellesskap forpliktet av organisasjonens målsettinger (Eik, 2013, s. 178).

Dette understreker betydningen av det sosiale felleskapet, men det fordrer også utøvelse av skjønn på bakgrunn av en ledelse med overordnede målsettinger. Fordi skjønnsmessige vurderinger ikke nødvendigvis kan vise til fasitsvar, vil prosessene heller ikke skje likt i ulike barnehager, eller på ulike avdelinger. Prosessene oppstår på ulikt grunnlag, men hensikten med arbeidet må likevel ledes mot konkrete målsettinger. Dette sier noe om hvilken type pedagogisk ledelse som kreves. Førskolelærere skal ivareta og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet i tråd med barnehagens samfunnsmandat, samtidig som den pedagogiske ledelsen utøves på bakgrunn av skjønnsmessige vurderinger.

8.2 AKTØR- OG KOMMENTATORKOMPETANSE I PEDAGOGISK LEDELSE

Informantene i undersøkelsen forholdt seg annerledes til intervju spørsmål om samarbeidet med personalet og arbeidet på avdelingen, enn spørsmål med profesjonsbegreper eller som krevde mer faglig-pedagogisk rettede svar. Blant annet virket de usikker på direkte spørsmål angående pedagogisk ledelse, mens de gjennom sine beskrivelser av praksis kunne gjøre rede for sin pedagogiske ledelse på en tydelig måte. Dette knytter jeg til begrepene aktør- og kommentatorkompetanse, begreper som opprinnelig stammer fra filosofen Hellesnes (1984). Molander og Terum (2010) har videre satt begrepene i sammenheng med profesjonskompetanse, hvor de fremstiller de ulike formene for kompetanse gjennom ulike

innfallsvinkler. De gir i deres forståelse av begrepene uttrykk for at begge kompetansene spiller en rolle for profesjonsutøvelsen. Kommentatorkompetanse dreier seg om kompetanse i forhold til å kunne beskrive, analysere og evaluere aktiviteten det arbeides med. Den bidrar til å sette ord på faget eller stille spørsmål ved utøvelsen gjennom et *utsideblikk* (Molander & Terum, 2010b, s. 24).

Dersom førskolelærerprofesjonen styrker sine ferdigheter knyttet til å beskrive, analysere og evaluere praksis, vil dette trolig kunne bidra til å styrke læringskulturen i barnehagen. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv konstrueres kunnskap i felleskap der menneskene deltar i interaksjon med hverandre. Dette krever et språk som setter ord på hva det er som skjer i de ulike prosessene. Som profesjon innehar førskolelærere kunnskaper om hva som kan skape gode betingelser for barns læring og utvikling. Der førskolelærere og assistenter sammen skal diskutere og reflektere, vil det derfor være en forutsetning å kunne bruke begreper som nyanserer og som utfordrer ulike forståelser av praksis.

Et faglig språk vil også kunne styrke førskolelæreres autonomi og faglige posisjonering i samfunnet *utenfor* barnehagen (Bjerkestrand et al., 2007; Nørregård-Nielsen, 2006), noe som er høyst relevant for førskolelærerprofesjonen i dagens samfunnspolitiske perspektiver på barnehage og læring. Dette er noe jeg tenker førskolelærerprofesjonen må forholde seg til som en del av profesjonsansvaret. Spesielt der det er snakk om ulike oppfatninger av barndom og barnehagens funksjon, vil det være hensiktsmessig å møte eventuelle motsetningsforhold med et faglig språk som skaper forståelse av hva barnehagefaglig arbeid innebærer.

Eik (2013) viser til funn som viser at kommentatorkompetansen til førskolelærere stagnerer, mens aktørkompetansen det første året øker. Hun refererer her til tegn som tyder på at nyutdannede ikke har et språk som klarer å analysere og evaluere arbeidet (Eik, 2013, s. 170). Også mine funn viste tegn på at førskolelærere ikke bruker et faglig språk i sin profesjonsutøvelse i barnehagen, noe som kom tydeligst til uttrykk da informantene skulle svare på spørsmål utover det daglige arbeidet. En kan stille spørsmål om nyutdannede førskolelærere tilpasser seg barnehagens arbeidsmåter fremfor å ivareta den epistemiske kunnskapen. Kan dette være et tegn på at førskolelærerne ikke ser sammenhengen mellom teori og praksis tydelig nok, og at de anser den epistemiske kunnskapen i barnehagen som mindre verdifull?

8.3 LIKHET ELLER LIKEVERDIGHET?

Ulik utøvelse og ulikt syn på rollen som faglig leder kan være et uttrykk for ulike oppfatninger av ledelse, og hva ledelse innebærer. Blant annet fant Ødegård (2011) i sin forskning at de nyutdannede hadde en tendens til å tilpasse sin kompetanse til omgivelsene de utøvet sin profesjon i. Hun trekker frem begrepet *likhetsideologi* som hun har hentet fra Gotvassli (2006). Dette er et begrep som er knyttet til førskolelæreres tilpasninger mot den ufaglærte delen av personalet. I hennes doktorgradsarbeid fant Ødegård (2011) at førskolelærere ikke tok i bruk sitt fagspråk, og hun stiller spørsmål ved om dette skyldes nivellering av deres faglige kompetanse. Dette peker hun på kan føre til at førskolelærere over tid risikerer å miste sin profesjonelle kompetanse av syne (Ødegård, 2011). Dersom førskolelærere tilpasser sitt faglige språk mot assistentenes nivå, vil det være naturlig å anta at det faglige språket etter hvert vil svekkes eller bli glemt. Dersom dette faglige språket samtidig er et språk som hjelper førskolelærere til å sette ord på deres profesjonsutøvelse, vil dette være bekymringsverdig i forhold til førskolelæreres videre profesjonsutvikling.

I min undersøkelse fant jeg at informantene hadde fokus på intersubjektivitet i forhold til samarbeidet på avdelingen. I lys av de funn jeg har gjort knyttet til fokus på intersubjektivitet, og Ødegårds forskning (2011) kan en stille spørsmål ved hva som skjer om førskolelærere får for *stort* fokus mot det intersubjektive aspektet. Kan dette føre til at de kommer i konflikt med deres epistemiske kunnskap og deres posisjon som faglige ledere? En av mine informanter uttalte at hun ikke ønsket å være *sjef* over sine assistenter. Dette kan tyde på at hun ikke ønsket å fremheve sin rolle som leder. Samtidig ga hun uttrykk for flere ganger at hun var *klar over* sin ledelsesrolle og sitt ansvar knyttet til å initiere til læringsprosesser. Dette er en informant med 13 års erfaring. Informant 4 ga uttrykk for noe lignende ved å si det ikke var lett å se med en gang hvem som hadde ledelsesansvar på hennes avdeling. I utgangspunktet tenker jeg at en slik ledelsesfremtreden kan skape utfordringer, nettopp i forhold til posisjonering som faglig leder. Likevel, for begge disse to informantene, forstod jeg deres rolle som faglig leder som tydelig og funksjonell i forhold til de endringer de forteller om på avdelingene sine. Det kan derfor også handle om, ikke bare *ledelsesrollen*, men kanskje også hva slags innhold som ledes, og hvilket fokus dette innholdet får.

To av informantene ga uttrykk for et *faglig fokus* når de beskrev samarbeidet med assistentene, samtidig som de tonet ned sin rolle som leder slik jeg forstår deres uttalelser. Ut fra hvordan jeg først analyserte og tolket det som har kom frem, så jeg en tilnærming mot å

likestille seg med assistentene, men at de samtidig fremstod som tydelige *læringsledere* i forhold til sine assistenter.

Ødegård (2011) setter begrepet *likhet* mot begrepet *likeverdighet*. Hun knytter dette til funn hun har gjort i førskolelæreres profesjonsutøvelse. *Likhet* representerer her en tilpasning mot assistentene. Det jeg senere i analyseprosessen reflekterte over, var om det kanskje var *likeverdighet* informantene forsøkte å gi uttrykk for, og vise i sin praksis. Dette tenker jeg på bakgrunn av uttalelsene om å fremstå som like parter i samarbeidet de har på avdelingen. Disse funnene opplever jeg er relevante i forhold til Ødegårds (2011) funn. Kan det være at likhetsbegrepet blir forvekslet med likeverdighet, eller at betydningen av disse begrepene trenger å bli sett nærmere på, i forbindelse med førskolelæreres pedagogiske ledelse?

Ødegård (2011) konkluderer blant annet med dette i sitt forskningsarbeid:

Dersom likhetsidealet omformes til et likeverdighetsideal, vil ulikhet kunne være en styrke, og mangfold vil kunne være en ressurs (Ødegård, 2011, s. 236).

Jeg oppfatter, på bakgrunn av analysen, at det kan være et poeng å løfte frem disse begrepene og betydningene, og at det blir viktig å skille mellom dem i førskolelæreres pedagogiske ledelse. Som førskolelærer er det avgjørende å posisjonere seg som faglig leder dersom det skal skje utvikling i det pedagogiske arbeidet. Likevel er *likeverdighet* avgjørende i mellommenneskelige relasjoner, og blir dermed også et sentralt ideal i det faglige samarbeidet. Likeverdighet handler om menneskers verdi i kraft av å være menneske (Lingås, 1999), og dermed noe en kan se på som en viktig forutsetning for intersubjektivitet i samarbeidsrelasjoner.

De funn jeg har gjort kan tyde på at førskolelærere *kan* være *faglige* ledere uten at de nødvendigvis tydeliggjør sin rolle som *sjef*. De refleksjoner jeg gjør dreier seg kanskje mer om betydningen av førskolelæreres *bevissthet* i forhold til å fremtre som likeverdige, men at det ikke er snakk om å vise likeverdighet gjennom å tilpasse sitt språk og profesjonelle kompetanse til assistentenes kunnskapsnivå. Ødegård (2011) legger istedenfor vekt på ulikhet, som en *styrke* fremfor likhetsideologiens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon (Ødegård, 2011). Ut fra sosiokulturelle tradisjoner vil ulikhet tydeliggjøre at det finnes ulike perspektiver som, istedenfor å være en trussel, kan bli en ressurs i det faglige samarbeidet.

På bakgrunn av intersubjektivitetens betydning for læring (Illeris, 2009), kan en forstå likeverdighet som bidragsytende i forhold til å *fremme* utvikling av læringskulturer. Likhet

kan på sin side forstås som svekkende for den profesjonelle kompetansen til førskolelærere. I så fall tenker jeg dette fordrer en bevisstgjøring i forhold til dikotomien mellom disse begrepenes betydning. Dersom førskolelærere er oppmerksomme på betydningen av begrepene *likhet* og *likeverdighet* i sin relasjonelle ledelse, kan en da gå ut fra at likhet ikke lenger er en nødvendig tilnærming? *Ulikhet* kan dermed få innpass som mulighet til å styrke det faglige arbeidet, slik flere peker på som nødvendig for barnehagen utviklings- og læringsprosesser (Gotvassli, 2006; Haugen et al., 2013; Ødegård, 2011).

8.4 PEDAGOGISK LEDELSE OG SYN PÅ KUNNSKAP

Pedagogisk ledelse står sentralt i forhold til utvikling av læringskultur, ved at pedagogisk ledelse kan knyttes til initiering og ledelse av læringsprosesser (Wadel, 2007, s. 50). Dette vil gjøre det nødvendig for profesjonsutøvere å ha et bevisst forhold til eget læringssyn. Synet på læring som preger en organisasjon vil være vanskelig å avdekke, fordi mange av ens verdier ligger ubevisst i oss. Wadel (2007) skiller mellom en *produktiv* og *reproduktiv* læringskultur, og får frem hvordan ulike syn på læring kan påvirke utviklingen av læringsprosessene. Det vil være naturlig å tenke at det finnes innslag av begge disse læringskulturene i barnehagen, men et sentralt poeng vil være hvorvidt en er bevisst på hva som dominerer praksis.

Informantene i undersøkelsen ga uttrykk for at deltakelse gjennom samtale og diskusjon var viktig for å få frem ulike perspektiver. Det var likevel forskjell på hva de klarte å gjennomføre i sin praksis. Noen informanter ga inntrykk av at assistentene de jobbet med bidro aktivt i arbeidsprosessene. De samme informantene ga uttrykk for at de hadde lite utfordringer knyttet til sin ledelsessituasjon. Disse beskrev sine medarbeidere som engasjerte og motiverte, og at de viste interesse for pedagogisk arbeid. De som ikke viste samme oppmerksomhet på assistentenes deltakelse i planlegging ga ikke uttrykk for å oppleve samme entusiasme fra assistentene de jobbet med. Disse informantene ga i mindre grad uttrykk for å inkludere assistentene i arbeidet. Jeg vil gjøre oppmerksom på at dette er mine tolkninger av hva som kom frem av empirien.

En ting jeg har bemerket meg ved var at enkelte informanter omtalte Rammeplanen som noe de skulle *gjennom*. Dette tenker jeg kan være relevant å stille spørsmål ved. Barnehagen består av flere ufaglærte enn faglærte med formell førskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Med tanke på at assistentene uten formell utdanning i stor

grad utfører pedagogiske oppgaver i barnehagen, vil det her være avgjørende at assistentene har forståelse for hva arbeidet de utfører innebærer av betydning for barna, og for barnehagens kvalitet. Det er derfor avgjørende at assistenter er kjent med *Rammeplanen* som barnehagen bygger sin pedagogiske virksomhet på. Det vil derfor være relevant å stille spørsmål om på hvilke måter assistenter øker sin kunnskap om pedagogisk arbeid på, og hva slags kunnskap det er behov at assistentene trenger for å gjøre en god jobb sammen med barna. Etter mitt syn handler det kanskje i mindre grad om å gå *gjennom Rammeplanen* med assistentene, men å jobbe med prosesser som bidrar til økt *forståelse*. Jeg mener læringsprosesser får bedre vilkår dersom læringen og kunnskapen tilnærmes gjennom diskusjon og refleksjon rundt praksis. *Rammeplanen* tenker jeg, under ledelse av førskolelærere, bør løftes som utgangspunkt for diskusjonen og refleksjonen om praksis.

8.5 DEN BETYDNINGSFULLE KOMMUNIKASJON

Når mennesker kommer sammen, kommuniserer de hele tiden (Hermansen et al., 2010). De pedagogiske lederne som var med i denne undersøkelsen la stor vekt på kommunikasjon og den betydning kommunikasjon hadde for det faglige arbeidet i barnehagen. På den ene siden ga informantene uttrykk for *at* det var viktig å kommunisere. Dialog var noe som her kom i fokus når de skulle beskrive sin profesjonsutøvelse og sin praksis i barnehagen. De uttalte seg både om de relasjonelle aspektene i kommunikasjonen og det å være rollemodell for hverandre. En kan se på kommunikasjonens innholds aspekt som førskolelærernes mulighet til å forstå hverandres meninger og synspunkter. Gjennom fokus på de relasjonelle sidene ved kommunikasjon, gjør informantene oppmerksom på hvordan det intersubjektive forholdet spiller en rolle for forståelsen av budskapet. Gjennom å være rollemodeller for hverandre, formidles ulike kulturelle verdier og normer. Lederen er både kulturskaper og kulturbærer i organisasjonen, noe som vises gjennom tenke- og handlemåter og væremåter (Klev & Levin, 2009). Kommunikasjon betyr som tidligere nevnt *å gjøre felles* (Hermansen et al., 2010), og det er med dette som utgangspunkt at jeg har valgt å forstå kommunikasjonens betydning for utvikling av læringskultur i barnehagen.

8.5.1 KOMMUNIKASJON I SAMMENHENG MED LÆRING

Kommunikasjon som fenomen berører mange ulike områder og utfyller mange funksjoner (Hermansen et al., 2010). Det at kommunikasjon i hverdagen inneholder mange funksjoner og

betydninger, kom frem gjennom informantenes ulike uttalelser og erfaringer. Det handler ikke bare om hva du hører blir sagt, men også hva du ser og hvordan det du hører og ser samsvarer med hverandre. Innholdet i det vi sier, utgjør ikke mer enn 10 % av kommunikasjonen (Gotvassli, 2006, s. 168). Kroppsspråket og måter en fremstiller kommunikasjonen på utgjør resten. Det gjør at kommunikasjon også har å gjøre med følelser (Gotvassli, 2006), noe jeg forbinder med de interpersonlige forhold mellom de som jobber sammen. Jeg tenker dette kan være bakgrunnen for informantenes fokus både på kommunikasjon og det relasjonelle forholdet mellom menneskene på avdelingen, og at dette kan forstås som en relasjonell klargjøring av kommunikasjonen.

8.5.2 HOS OSS HAR VI EN ÅPEN DIALOG HELE TIDEN...

En av informantene viste på en overbevisende måte at det å samtale sammen var en viktig innfallsvinkel når en jobbet med andre mennesker i barnehagen. Blant annet sa hun: *Hos oss har vi en åpen dialog hele tiden...* Hun beskrev hvordan de samtalte seg gjennom dagens oppgaver og hendelser. Mitt inntrykk var at de var i dialog gjennom hele dagen, ikke bare på møter eller i fora utenfor avdelingen. Hun var opptatt av hvordan kommunikasjonen ryddet vei for det pedagogiske arbeidet. Det denne informanten ga uttrykk for mener jeg refererer til det Bateson kaller kommunikasjonens innholdsside (Hermansen et al., 2010), ved at det som ble formidlet hadde en oppklarende funksjon i forhold til pedagogisk arbeid. Informanten understreket tidlig at hun var opptatt av å ha en *åpen dialog*. Ut fra hvordan hun formulerte seg oppfattet jeg det slik at samtalen handlet om praksis. Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv knyttes kunnskapsutvikling til interaksjon, prosesser og sosial praksis (Gjems, 2007). I fra dette perspektivet vil dialogen som skjer i praksis være en viktig forutsetning for kunnskapsutvikling i barnehagen. Dialogen knyttes til det praksisnære og det pedagogiske arbeidet som skjer. Kunnskapen som springer ut fra disse dialogene vil dermed kunne være faglig relevant og aktuell for det arbeidet som foregår.

Bøe (2011) fremhever det å ha fokus på faglige perspektiv i utøvelse av ledelse. Dette med tanke på å lede til læringsprosesser i personalet som angår det pedagogiske arbeidet. For at det skal skje utvikling av pedagogiske tenke- og handlemåter, vil det derfor være en forutsetning at førskolelærere har en faglig orientering i profesjonsutøvelsen. Gjems (2003) understreker at dersom en skal kunne støtte barn i deres læringsprosesser, må en ha et felles fokus og et formål med aktiviteten. Dette fordrer at førskolelærere og assistenter jobber sammen om de

barnehagefaglige arbeidsområdene de skal jobbe med. Det er samfunnsmandatet, og *Rammeplan for barnehagen* som er utgangspunkt for det faglige arbeidet i barnehagen. Østrem (2008) snakker om betydningen av å forholde seg til noe *tredje*. Hun gir uttrykk for at det ikke kan fokusere på relasjoner mellom mennesker for sin egen del, men at en må innlemme et tredje element. Dette tredje elementet mener hun må gjøres eksplisitt og konkret, og at det dermed vil være enklere å forholde seg til. I denne sammenhengen vil det være relevant å snakke et faglig fokus som det tredje. Et faglig fokus i barnehagen springer ut av førskolelæreres samfunnsmandat. Det er altså snakk om at førskolelærere derfor må ta utgangspunkt i barnehagens grunnleggende verdier når de skal jobbe med pedagogisk arbeid sammen med personalet (Østrem, 2008).

Ledelse kan ikke ses atskilt fra praksis, eller det barnehagefaglige. Det kan heller ikke ses atskilt fra læring og endring. *En stor utfordring innen organisasjonsteorien er å integrere perspektiver på læring, ledelse og endring* (Wadel, 2003, s. 89). Fokus på ledelse forutsetter også barnehagefaglig kunnskap og hensikter, som er i samsvar med samfunnsmandatet. Bøe (2011) trekker frem barnehagefaglig kunnskap, som er i tråd med, og som er lojal i forhold til barnehagens grunnverdier (Bøe, 2011). Det vil da være snakk om å utvikle kunnskap som distribueres gjennom deltakelse i et faglig fellesskap, og i ledelse av en faglig kyndig førskolelærer. Ved å utøve pedagogisk ledelse som retter seg etter barnehagens verdigrunnlag, dreier læringsprosessene seg i retning av meningsfull kunnskap knyttet til barnehagen som pedagogisk virksomhet. (Bøe, 2011, s. 89).

Informanten som vektla den daglige dialogen i utførelsen av avdelingens arbeidsoppgaver, vil gjennom den jevnlige dialogen kunne bringe flere positive virkninger til avdelingens læringskulturer. Som jeg har pekt på tidligere er det betydningsfullt å ha et faglig fokus, og at det initieres til læringsprosesser ut fra faglig pedagogiske perspektiver. En måte å styrke førskolelæreres egen utvikling vil, ut fra Vygotskys tenkning, være å bruke språket som artefakt for å strukturere egen tenkning, og styrke de kognitive strukturer knyttet til barnehagekunnskapen. *Å sette ord på sine egne tanker bidrar til bevisstgjøring av egne tanker* (Wittek, 2011, s. 83). Dialog mellom mennesker kan en se på som lærende for alle parter.

Wittek (2011) fremhever hvordan læringsprosesser skjer gjennom dialogen ved at vi *låner* av hverandre. Vi både påvirker og påvirkes av ulike måter å tenke og handle på, og vi låner ord av hverandre som vi møter, og som vi selv tar i bruk videre (Wittek, 2011). Dersom førskolelærere bruker språket til å sette ord på pedagogisk arbeid som gjøres, gir den arbeidet

språk og mening. Dette vil være sentrale utgangspunkt for utvikling av læringskulturer i barnehagen. En pedagogisk ledelse som klargjør pedagogisk arbeid gjennom et faglig fokus, vil kunne skape et godt utgangspunkt for å lede til læringsprosesser (Mørkeseth, 2012). En slik ledelsesform vil skape muligheter for felles forståelse gjennom at den formelle lederen initierer det faglige fokuset gjennom kommunikasjon med det øvrige personalet. I tillegg vil kommunikasjonen dessuten ha en oppklarende funksjon, ved at den formidler forventninger i forhold til arbeidsoppgaver, hensikter og arbeidsmåter.

8.5.3 JEG BARE SER PÅ DEG JEG VET DU, OG LÆRER...

Kommunikasjon har også en non-verbalt side som formidler mening gjennom kroppsspråk og handlinger. Flere informanter trakk frem betydningen av hvordan deres utøvelse i praksis påvirket assistentenes læring. Informant 1 fortalte om en assistent som uttrykte at han lærte ved å se på henne. Dette kan tolkes som et signal om at førskolelærere fungerer som rollemodeller for assistentene i sin utøvelse av praksis i barnehagen. Deres kunnskap og kompetanse kommer til syne gjennom hva de sier og hva de gjør.

Det er naturlig at mennesker lærer gjennom de inntrykk og impulser de får fra sin omverden (Klev & Levin, 2009; Wittek, 2011). En innvending i forhold til å legge alt for mye vekt på rollemodellens læringseffekt er ensidigheten denne formen for kommunikasjon kan virke i forhold til den type læring en snakker om i barnehagesammenheng. En ser kun det andre gjør, men en får ingen innsikt i hvordan den andre tenker (Søndenå, 2004). Dette vil lett kunne medføre misforståelser. Når en ikke setter ord på ens intensjoner eller tanker bak handlingen, vil det lett kunne føre til at den andre part oppfatter eller tolker situasjonen på en helt annen måte enn hva som var tenkt. Ut fra et dialogistisk perspektiv vil det være nødvendig å snakke sammen om den faglige tenkingen. Dette vil både være oppklarende, men også bli et godt utgangspunkt for å møte hverandres oppfatninger og synspunkter (Wittek, 2011). Et viktig poeng for utvikling av ny kunnskap vil nettopp være at en utveksler synspunkter, og lar motsetningsfylte ideer og perspektiver bryte mot hverandre (Wittek, 2011). Læringsprosesser knyttet til pedagogikk bygger på ulike perspektiver, begrunnelser og forhandling om gjeldende kunnskap.

8.5.4 STØTTENDE ER ALTSÅ AT VI ER DER FOR HVERANDRE

En kan legge til rette for et godt samarbeid på ulike måter. I kommunikasjon vil også det relasjonelle aspektet spille en avgjørende rolle. Her kan det være snakk om hvordan en skal forstå meningen i det som blir sagt, ikke bare ordene og det innholdsmessige. Dette satte en av informantene ord på da hun sa: *Et godt samarbeid handler også om kommunikasjon, hvordan (min understreking) man samtaler seg imellom...* Jeg opplevde at hun her gjorde oppmerksom på betydningen av at væremåter, og måter å kommunisere på, er viktig i forståelse av samarbeidet. Det at hun la vekt på både åpenhet, og det å være støttende, ga inntrykk av at åpenhet ikke trenger å være positivt dersom det ikke ligger noen bestemte verdier til grunn for åpenheten, eller noen gode hensikter. Begrepet *åpenhet* kom frem flere ganger i løpet av intervjuene. Blant annet kom det opp i forbindelse med tillit, og det å tørre å snakke med hverandre. Det er altså ikke bare snakk om en åpenhet i form av å snakke med hverandre, men det kommer frem en relasjonell side av kommunikasjonen som påvirker budskapet og tillitsforholdet i kommunikasjonen. Bateson snakker om digital og analog kommunikasjon (Hermansen et al., 2010). Den digitale kommunikasjonen foregår gjennom det verbalt uttrykte, mens den analoge kommunikasjonen kommer til uttrykk gjennom et kroppslig språk som gester, mimikk og bevegelser.

Hermansen (2011) gir uttrykk for at det må være samsvar mellom de ulike sidene av kommunikasjonen. Blant annet hevder han at samsvar mellom digital og analog kommunikasjon skaper økt fokus på det som faktisk *sies* i kommunikasjonens innhold (Hermansen et al., 2010). Dette vil være viktig med tanke på å legge til rette for utvikling av læringskulturer. Dersom det en gir uttrykk for verbalt ikke samsvarer med *hvordan* budskapet blir formidlet kroppslig, vil dette kunne føre til misforståelser og usikkerhet hos de andre parter. Meningsinnholdet i kommunikasjonen kommer mindre i fokus, og en får ikke frem de faglige argumentene i diskusjonen. Det vil derfor være betydningsfullt for utvikling av læringskulturer at førskolelærere ikke bare har fokus på et faglig innhold i seg selv. Førskolelærere bør også være oppmerksomme på at uoverstemmelser mellom digital og analog kommunikasjon kan hindre det faglige budskapet å tre frem. Det vil derfor spille en rolle for hvordan det faglige innholdet presenteres og blir bearbeidet i fellesskapet.

Den samme informanten beskrev samarbeidet med assistentene som *åpent, støttende* og at de hadde *en drakultur* på avdelingen. Selv om det er samarbeidet hun beskrev, kom det likevel kommunikasjonsperspektiver frem i alle disse begrepene. Ved *åpent* sa hun *at vi tør å ta ting med hverandre*, om *støttende* sa hun at de *er der for hverandre*. Videre fortalte hun at de ikke

trengte å være enig med hverandre og at de da snakket med hverandre. *Drakultur* forbandt hun med å *motivere* sine assistenter. Disse uttalelsene mener jeg sier noe om den tette koplingen mellom kommunikasjon, relasjon og følelser. Her er det ikke hva de eventuelt skulle være uenig om hun har fokus på, men at de legger vekt på å kunne ta opp ting med hverandre på en slik måte at ting løser seg. Gjennom å våge å møte hverandre med gode hensikter, kan de oppklare eventuelle misforståelser, og ulike opplevelser av hendelsen. På den måten kan en velge å forstå dette som en forutsetning for å utvikle læringskulturer, nettopp fordi det er enkelte ting som må ligge til grunn for å våge å bryne ulikheter mot hverandre. Videre vil det være enklere å fremme hverandres ulike synspunkter i faglige diskusjoner, slik de sosiokulturelle teoriene legger vekt på i forhold til læring.

8.6 INTERSUBJEKTIVITET OG DENS BETYDNING

Informantene la stor vekt på et godt arbeidsmiljø, og ga uttrykk for at dette var viktig for samarbeidet. Gjennom hvordan de snakket om, og hvor mye de snakket om de relasjonelle aspektene virket det som at det å ivareta intersubjektivitet var et sentralt tema i deres pedagogiske ledelse. Blant annet trakk de frem verdien av å ha motivasjon og engasjement i jobben, men de virket spesielt opptatt av å ha trygghet og tillitt til hverandre. Jeg opplever at det her ligger et nærmest eksistensielt spørsmål om at det er bestemte verdiforankrede måter mennesker trenger å være sammen på. Filosofen Løgstrup (2008) fremhever betydning av *den etiske fordring* som en sentral forutsetning i menneskers liv (Løgstrup, 2008). Han snakker her om betydningen av det etiske aspektet i møtet mellom mennesker. Det handler ikke bare om at mennesker trenger å komme sammen med andre mennesker. Det innebærer en erkjennelse av at måten vi møter hverandre på, spiller en rolle for det enkelte mennesket.

8.6.1 DET RELASJONELLE FORHOLDETS BETYDNING FOR LÆRINGSMILJØET

Førskolelærere har som profesjonsutøvere et spesielt ansvar i forhold til å ivareta faktorer som bidrar til et godt samarbeid. Dette på bakgrunn av deres ansvar i forhold til å jobbe i tråd med barnehagens samfunnsmandat. Dersom de ansatte ikke klarer å samarbeide sammen, vil dette kunne påvirke det pedagogiske arbeidet som gjøres med barna. Det kreves derfor av førskolelærere at de har evne til å forstå andre mennesker. Jeg vil også peke på at det kreves kunnskap om hvordan læringsprosesser forutsetter intersubjektivitet mellom mennesker.

Illeris (2009) trekker i sine læringsteorier frem på hvilken måte indre og ytre betingelser påvirker læring. Han setter ord på hvordan engasjement og motivasjon spiller inn i forhold til den enkeltes læringsprosess. Det er ikke mulig å lære bort noe til den andre. Læringen forutsetter at den enkelte aktivt deltar i egne prosesser (Illeris, 2009). De ytre betingelsene som ligger til grunn for læring er hvordan arbeidsmiljøet fremtones for den enkelte, og hvordan samspillet mellom menneskene i fellesskapet forholder seg til hverandre. De indre faktorene henspiller til faktorer som motiverer og engasjerer personalet i arbeidet.

8.6.2 JEG HAR OFTE TATT UTGANGSPUNKT I HVA DE ER GOD PÅ, OG HVA JEG VET DE MESTRER...

Informantene ga ikke direkte uttrykk for at indre læringsbetingelser har betydning for læring. Likevel fremhevet de betydningen av å utøve pedagogisk ledelse med utgangspunkt i indre motivasjon og engasjement. Blant annet fremhevet de betydningen av at det var viktig for alle parter å føle mestring ved å få ansvar. Dette forstår jeg som sentralt for å skape meningsfølelse i forhold til arbeidet. Dette er også noe Illeris (2009) gir uttrykk for som sentralt for å utvikle engasjement for å lære. Det å ha følelse av at det en gjør oppleves meningsfullt, spiller en rolle for hvordan en forholder seg til arbeidsprosessene som skjer.

Når informantene la til rette for at assistentene fikk utfordringer tok de på den måten stilling til assistentenes indre betingelser. Noen informanter la spesielt vekt på at assistentene skulle få selvstendige oppgaver. Samtidig ga flere informanter uttrykk for at det kunne være utfordrende å delegere bort ansvar. De ga uttrykk for at det å inkludere assistentene, og det å overlate noe ansvar til dem ville virke motiverende, men at dette samtidig førte til at de selv mistet noe av kontrollen over det som skjedde.

Jeg tenker informantenes uttalelser sier noe om deres bevissthet i forhold til utøvelse av pedagogiske ledelse, og hvordan deres læringsledelse spiller en rolle for om det skjer av utvikling og læring i personalet. Samtidig krever det mye av førskolelærere å ha ledelsesansvar knyttet til andres læringsprosesser.

8.6.3 AT VI HAR RESPEKT OG TILLIT TIL HVERANDRE

Informantene ga også uttrykk for at ytre betingelser spilte en rolle for samarbeidet. Begreper som trygghet, tillit og respekt ble på ulike måter trukket frem i informantenes uttalelser. Jeg opplever at det her ligger en uartikulert erkjennelse av at kontekstuelle betingelser ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. Det betyr at førskolelærere legger vekt på faktorer som fremmer trivsel, og at det legges til rette for at læringsprosesser kan skje. Det er likevel forhold knyttet til barnehagens kulturelle og historiske kontekst, som er viktig å få frem. Barnehagen kan forstås som forankret i en *horisontal, lagorientert og relasjonell tradisjon* (Bleken, 2005). Dette sier noe om hvilke tradisjoner førskolelærere utøver sin profesjon i. En kan stille spørsmål ved om dette er med på å fremme eller hemme utvikling av læringskulturer i barnehagen. De relasjonelle forhold mellom mennesker er viktige faktorer for menneskers eksistens (Løgstrup, 2008). Ifølge Illeris (2009) vil intersubjektivitet også ha sammenheng med læring. Intersubjektivitet bør altså førskolelærere ta hensyn til i sin profesjonsutøvelse. Med tanke på de endringer av krav og oppgaver som har skjedd i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011; Østrem et al., 2009), vil det samtidig være aktuelt å drøfte på *hvilken måte* den pedagogiske ledelsen innlemmer det intersubjektive aspekt. En kan samtidig stille spørsmål ved om førskolelærere kan forvalte barnehagens samfunnsmandat og ivareta barnehagens grunnleggende verdier, uten at de opprettholder sitt faglige fokus og dermed sin profesjonelle kompetanse?

Som jeg har nevnt tidligere mener jeg det vil styrke førskolelæreres ledelse i å utvikle læringskulturer, dersom profesjonen fremmer den faglige lederrollen. Samtidig bør profesjonen se hvordan ledelse av læringsprosesser kan utøves på en slik måte at arbeidsmiljøet preges av tillit og respekt for hverandre.

8.7 REFLEKSIVITETENS BETYDNING

I den samlede empirien ga informantene uttrykk for at kollektiv refleksjon var betydningsfullt for det pedagogiske arbeidet. De ga også uttrykk for at de gjennom sin pedagogiske ledelse ønsket å innlemme assistentene gjennom deltakelse. De la videre vekt på deres ansvar i forhold til å engasjere assistentene til samtaler og diskusjoner. Dette vil, etter min mening, være sentralt i førskolelæreres pedagogiske ledelse, da pedagogikk er et fag hvor en kan se ting fra ulike perspektiver. Pedagogikk som fagdisiplin omhandler mellommenneskelige forhold, og den faglige utøvelsen skjer gjennom interaksjon mellom mennesker og ut fra

sosialkonstruktivistiske perspektiver på læring og utvikling (Meyer, 2005). Det gjør at en ikke alltid kan vite med sikkerhet hva som er riktig eller galt, og hvordan en nøyaktig skal utøve faget. Det vil komme an på de kontekstuelle betingelsene som ligger til grunn for situasjonen, som for eksempel hva som har skjedd i forkant og hvordan situasjonen utspiller seg.

Å reflektere sammen kan være en krevende prosess, noe som kom til uttrykk hos informantene jeg intervjuet. De snakket om betydningen av å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet. Samtidig kom de også med uttalelser om at dette, på ulike måter, kunne være utfordrende å utøve i praksis.

8.7.1 BETINGELSER FOR EN REFLEKSIV PRAKSIS

Informantene viste gjennom sin pedagogiske ledelse at de ønsket å legge til rette for refleksjon, og at det var viktig å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet. Slik jeg tolket det empiriske materialet i denne undersøkelsen lå det visse betingelser til grunn for å fremme en refleksiv praksis. Dette handlet blant annet om tillit til hverandre, engasjement, deltakelse og eierforhold til pedagogisk arbeid, men også ledelse.

Ut fra hva som kom frem av analysen oppfattet jeg at *ledelse* blir et aktuelt tema. Ut fra hvordan jeg tolket informantenes uttalelser var det viktig med en ledelse som la til rette for tillit og respekt for hverandre, slik jeg har nevnt i forrige delkapittel. Den pedagogiske ledelsen innbefatter altså det å skape trygge rammer rundt relasjonene, og at dette også har sammenheng med refleksjon. Med andre ord vil det være snakk om å legge til rette for intersubjektivitet i fellesskapet. Slik jeg tidligere har nevnt vil intersubjektivitet blant annet ha betydning for læring ved at en tar hensyn til ytre og indre betingelser i samarbeidet (Illeris, 2009). Det jeg her ønsker å få frem er at intersubjektivitet, med tillit og trygghet som forutsetning for samarbeidet, også bidrar til en refleksiv praksis i barnehagen. Blant annet vil det få betydning fordi det å ytre meninger eller et personlig synspunkt er et personlig bidrag. Den personlige ytringen skaper sårbarhet ovenfor hverandre, og gjør at trygghet og tillit også blir viktige forutsetninger for at det skal skje prosesser av kollektiv refleksjon.

8.7.2 JEG PRØVER JO OFTE Å FORTELLE DET FRA ET FAGLIG STÅSTED- OM REFLEKSJONENS UTGANGSPUNKT

Jeg opplevde at informantene tok på alvor at de jobbet tett med andre mennesker. Det var likevel forskjell på hva de la vekt på, og trakk frem av eksempler i sine uttalelser. Når de ga uttrykk for å kunne snakke med hverandre, eller være åpen i forhold til hverandre var det noen informanter som kun trakk frem eksempler som omhandlet personlige ting, som for eksempel hvis noen opplevde å bli behandlet på en ugrei måte. Andre informanter fokuserte på mer faglige samtaler, eller hadde et mer faglig fokus, når de snakket om praksis eller reflekterte over ting som hadde med arbeidet med barna å gjøre.

Jeg tenker det intersubjektive aspektet er viktig når personalet i barnehagen reflekterer sammen om praksis. Både for å skape gode rammer for læring slik jeg tidligere har nevnt, men også i forhold til å kunne stole på hverandre. Samtidig kan det være en fare at en *forblir* i relasjonene, og at det pedagogiske arbeidet *stagnerer* når fokuset kun blir på de relasjonelle forholdene. Dette vil kunne hindre progresjon i arbeidet, ved at det faglige innholdet blir satt til side. Igjen vil jeg trekke frem samfunnsmandatets ansvarsoppgaver som *det tredje* (jf. 64) i relasjonen, som et element å bygge den pedagogiske virksomheten ut fra.

En kan samtidig stille spørsmål ved hvorvidt en skal la samarbeidsrelasjoner bli *for* personlige. Ut fra profesjonsetiske perspektiver vil det ikke være mulig å utøve profesjonalitet uten at en også drar med seg sine personlige egenskaper (Christoffersen, 2011; Nygren, 2008). Likevel trekker jeg inn dette som en mulig tanke når det gjelder å legge til rette for dialog og refleksjon. Det handler om fokus på å løfte frem *faglige* argumenter som det sentrale i saken, og ikke personlige følelser en måtte ha som deltaker i diskusjonen.

For at en skal kunne reflektere sammen er det nødvendig med motsetningsforhold som skaper muligheter til å se en sak fra flere sider. Flere gir uttrykk for at barnehagen historisk og kulturelt har etterstrebet en ideologi hvor alle skal være enig med hverandre (Gotvassli, 2006; Haugen et al., 2013; Ødegård, 2011). Dette kan hemme en refleksiv praksis hvor det er legitimt å trekke frem ulike oppfatninger og meninger, for *sammen* utvikle ny tenkning omkring ulike områder. Ifølge Mørkeseth (2012) kan det også medføre læringskulturer som i mindre grad fokuserer på kunnskap om barn, og i større grad konsentrerer seg om tradisjoner, verdier og normer i den norske kulturen (Mørkeseth, 2012, s. 37). Bakhtin brukte begrepet *heteroglossia* i sine teorier (Dysthe, 2003; Wittek, 2011). Begrepet betegner motsetningsforhold, og Bakhtin mente at for å utvikle kunnskap krevde det vilje til å utveksle

ulike perspektiver og synspunkter. I barnehagen vil det være en forutsetning for utvikling av læringskulturer at det skjer deltakelse og involvering i diskusjoner. De refleksjonene som kommer frem i disse dialogene vil være nyttige og nødvendige for å belyse ulike sider av praksis. Det vil alltid være slik at deler av ens tenke- og handlemåter vil være ubevisst for en selv (Gjems, 2003). Dette blir spesielt aktuelt når pedagogikk handler om å samhandle om ny kunnskap. Det er nettopp de ulike perspektivene som er med på å skape grunnlag for at tanker og oppfatninger skal kunne dannes og utvikle seg videre.

Det at informantene i min undersøkelse la vekt på å utvikle en kultur hvor de stoler på hverandre, kan være et forsøk på å tilnærme seg en legitimitet i forhold til å snakke sammen om ting som skjer i praksis. På den måten tolker jeg det som at de legger grunnlaget for å våge å gå inn i refleksjon om praksis sammen. Tillitsforholdet vil likevel være betydningsfullt med tanke på hvordan personlige aspekter blir med i utøvelsen, uansett om en jobber som førskolelærer eller assistent i barnehagen. Dette fordi ens tenke- og handlemåter og ens væremåter i yrkesutøvelsen i stor grad vil bringe med seg personlige sider av en selv.

8.7.3 AT MAN LIKSOM SÅR NOEN TANKER- OM REFLEKSJONENS INNHOLD

Refleksjon i seg selv trenger ikke ha stor verdi. Søndena (2004) understreker at refleksjonen må ha et meningsfylt innhold. Ut fra dette perspektivet vil det være nødvendig for førskolelærere å ha en bevissthet om hvordan refleksjonens verdi avgjøres i forhold til *innholdet* i refleksjonen. Men det handler ikke bare om *at* førskolelærere må ha et faglig fokus, men at de også må ha bevissthet om *hva* slags faglig fokus det skal være. En av informantene ga uttrykk for at de endringer som ble gjort gikk bra fordi hun begrunnet sine standpunkter *fra et faglig ståsted*. Min forståelse på bakgrunn av dette bygger på at det er det faglige fokuset som skaper rammer for å utvikle læringskulturer. Hva slags faglig fokus som er relevant vil være vanskelig å definere konkret. Dette tenker jeg til dels avhenger av de ulike prosesser som skjer i ulike barnehager og på ulike avdelinger. Samtidig dreier det seg om kunnskapssyn og hvordan førskolelærere ser på kunnskap i barnehagesammenheng. Dette har jeg tidligere drøftet, men jeg ønsker å trekke frem noen poenger i forhold til dette knyttet til refleksjon over praksis.

En av informantene uttrykte på ulike måter hvordan hun som faglig leder, ønsket å bringe assistentene med i tenkning rundt pedagogisk arbeid. Blant annet satte hun ord på sin rolle

som inspirator, og en som ledet til å fange interesse for faglig arbeid. Dette handlet til dels om det praktisk-pedagogiske arbeidet, men hun løftet også frem betydningen av å reflektere over ulike holdninger og tenkemåter. Blant annet trakk hun frem innfallsvinkler der de sammen forholdt seg spørrende og undrende til ulike arbeidsmåter og hendelser fra praksis.

Jeg tenker det vil være relevant å fremheve *kraftfull refleksjon*, som begrep. Dette forstår jeg som refleksjon som peker på et innhold som skaper betydning for refleksjonens utfall (Søndenå, 2004). På bakgrunn av informantenes uttalelser, ble det trukket frem refleksjon rundt temaer som er relevante og aktuelle i pedagogisk arbeid. Spesielt fremhevet de betydningen av å reflektere over holdninger, noe spesielt én informant var opptatt av. Hun ga flere ganger uttrykk for å hente frem assistentenes synspunkter, fremfor å styre assistentenes tenkning i en bestemt retning. Dette opplever jeg legger til rette for at nye uforutsette ting kan oppstå i den kollektive refleksjonen på avdelingen. Søndenå (2002) har i sin forskning sett på hvordan *transcendent refleksjon* kan bidra til at ny innsikt oppstår. Gjennom å ha en åpen holdning til å bringe inn ny tenkning og ulike forståelser, vil det skapes rom for at ny kunnskap og nye forståelser utvikles gjennom refleksjonen (Søndenå, 2002). Dette tenker jeg vil være et sentralt poeng i forhold til å utvikle læringskulturer.

Ut fra en sosialkonstruktivistisk tilnærming ses kunnskap som noe utover det som allerede er kjent for omverden, og at kunnskap konstrueres mellom mennesker gjennom interaksjon (Säljö, 2004; Wittek, 2010, 2011). Ut fra dette perspektivet tenker jeg at *Rammeplan* for barnehagen ikke nødvendigvis kan jobbes med slik en følger en oppskrift i en kokebok. På samme måte vil en ikke *oppnå* kunnskap, ved å gå gjennom den. Å gå *gjennom* *Rammeplanen*, slik jeg har nevnt tidligere, oppfattet jeg handlet om å lese den eller snakke seg gjennom den. Jeg opplever at *Rammeplanen* og empirisk kunnskap i større grad må drøftes, og diskuteres, og begreper som brukes dekonstrueres, for å gi det en mening som er felles for de som skal jobbe med det. Det handler i mindre grad om å lære noe utenat, men den blir istedenfor et verktøy som er med som utgangspunkt for kollektiv refleksjon. Jeg forstår Søndenå (2004) slik at det ikke er snakk om et enten eller, når det gjelder refleksjonens innhold. En vil alltid måtte ta hensyn til de praktisk-pedagogiske forholdene. Min opplevelse er at informantene har rettet oppmerksomhet rundt personlige forhold, men at enkelte informanter i større grad la vekt på faglige fokus og faglige argumenter. Transcendent refleksjon er betegnelsen Søndenå (2004) bruker for å beskrive refleksjon som beveger seg utover allerede noe kjent, og som overskrider refleksjon en allerede har gjort før (Søndenå, 2004). Slik jeg forstod det empiriske materialet fant jeg tendenser til tenkning som dreier seg

om det Søndena (2004) sier i forhold til kraftfull refleksjon, og det å forholde seg til refleksjon som kilden til *transcendente* innsikter. Disse tendensene kommer i større grad frem gjennom min tolkning og analyse, da det ikke uttrykkes eksplisitt av informantene. Jeg baserer det på de holdninger og den oppmerksomhet noen av informantene la vekt på gjennomgående i intervjumaterialet, og i mindre grad på bakgrunn av enkeltuttalelser. Jeg tenker likevel dette er sentrale faktorer for førskolelærerprofesjonen å øke oppmerksomheten mot. Ut fra dagen pedagogtetthet, som jeg innledningsvis har vist til, er det nødvendig å tenke assistentene som viktige bidragsyttere i pedagogisk arbeid. Det er også sentralt å ha fokus på førskolelæreres rolle i forhold til å lede til læringsprosesser. Å lede til kraftfull refleksjon handler ikke nødvendigvis om å lede assistentene *til* en bestemt læring, men kanskje heller *mot* noe som både er forankret i barnehagens grunnleggende verdier, som mitt utgangspunkt peker på. *Rammeplanen* skal ivareta, og også med en åpenhet for at nye innsikter og nye forståelser kan utvikles på bakgrunn av interaksjonen mellom de ulike menneskene som jobber sammen i barnehagen.

8.8 OPPSUMMERING AV DRØFTING

Jeg har forsøkt å se mine funn i sammenheng med forskningsspørsmålene om hvordan førskolelæreres pedagogisk ledelse fremtrer, og hvordan førskolelæreres pedagogiske ledelse kan bidra til læringskulturer i barnehagen. Jeg opplever at den første delen av analyseprosessen bidrar til å besvare det første forskningsspørsmålet. De funn jeg jeg har gjort viser at pedagogisk ledelse fremtrer gjennom førskolelæreres fokus på *kommunikasjon*, *intersubjektivitet* og *refleksivitet*. Videre er det områder innen disse begrepene jeg finner aktuelle å drøfte i forhold til det andre forskningsspørsmålet, som omhandler utvikling av læringskulturer

For å oppsummere de viktigste delene av drøftingen som er gjort, vil jeg trekke frem funn knyttet til førskolelæreres pedagogiske ledelse, samt de tre overnevnte begrepene.

8.8.1 PEDAGOGISK LEDELSE

I følge Wadel (2007) innebærer pedagogisk ledelse å skape muligheter for at det skal skje læring og fornyelse i organisasjonen. Pedagogisk ledelse har, på den måten, stor betydning for

utvikling av læringskulturer (Wadel, 2007). Mine funn viser at førskolelærere utfører pedagogisk ledelse gjennom fokus på *kommunikasjon, intersubjektivitet og refleksivitet*.

Jeg har valgt å bruke Wadel (2003) sitt begrep *læringsleder*, for å understreke førskolelæreres ledelsesansvar i forhold til personalets læringsprosesser. De utøver ledelse, noe som gjør det nødvendig å drøfte hva slags type ledelse som best egner seg i barnehagen.

Jeg fant det blant annet relevant å trekke frem hvordan informantene med letthet beskrev sin daglige praksis og samarbeid med assistentene, mens de ga uttrykk for usikkerhet når jeg tok i bruk faglige begreper i intervju spørsmålene. Ifølge Eik (2013) tyder ting på at førskolelæreres kommentatorkompetanse stagnerer utover det første året i yrket. Det ser også ut til at førskolelærere endrer sitt fagspråk til et mer hverdagspråk. Dette må det være aktuelt å stille spørsmål ved, både for førskolelærerprofesjonen og for utdanningsinstitusjonene. Det å utvikle et fagspråk som beskriver, analyserer og evaluerer profesjonshandlinger, vil ha betydning i forhold til å bidra til læringskulturer i barnehagen. Blant annet fordi hverdagspråket ikke klarer å nyansere den kompleksiteten som finnes i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Hun mener hverdagspråket ikke nødvendigvis egner seg som et verktøy for å analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet (Eik, 2013, s. 170). Jeg mener dette viser aktualiteten rundt ivaretagelse av fagspråket førskolelærerstudenter utvikler i utdanningen. Ikke bare bør det være fokus på fagspråk i utdanningen, men førskolelærerprofesjonen bør også være oppmerksomme på å *oppretholde* fagspråket i profesjonsutøvelsen. Dette gjennom faglige diskusjoner og refleksjon, både mellom førskolelærere og mellom førskolelærere og assistenter. Jeg tenker at det å sette ord på pedagogisk arbeid kan bidra til å skape *felles forståelse*. Det er også et viktig verktøy for å utvikle *nye forståelser* av barnehagens praksis.

Dette kan ses i sammenheng med hva jeg tidligere har drøftet om dikotomien *likhet og likeverdighet*. Det knytter seg også til førskolelæreres pedagogiske ledelse. Informantene i min undersøkelse ga uttrykk for sitt ansvar som ledere av læringsprosesser i barnehagen. Samtidig ga de uttrykk for at de ikke skulle være *overordnet* sine medarbeidere. Dette fordrer, slik jeg ser det, en bevissthet på begrepenes betydning. Betydningen av begrepene *likhet og likeverdighet* kan vise seg å bli sentral i forhold til førskolelæreres læringsledelse. Dersom en i utdanningen bevisstgjøres i forhold til disse begrepene, vil trolig førskolelærere stå bedre rustet som læringsledere for sine assistenter. Likeverdighet handler blant annet om å ivareta de intersubjektive forhold (Lingås, 1999). Dersom en gir uttrykk for likeverdighet gjennom å

tilpasse seg, eller gjøre sin rolle og sine oppgaver lik assistentenes, vil virkningen trolig få helt andre konsekvenser. Blant annet tenker jeg at dette kan true førskolelæreres posisjon som faglige ledere. Dette er noe Ødegård (2011) også har gitt uttrykk for.

Jeg har også drøftet hvordan *ulikhet* kan gi positive virkninger, i forhold til faglig endring og utvikling. Bakhtin legger vekt på ulikhet i forhold til ulike meninger som positivt, for å få frem refleksjon og ny tenkning (Dysthe, 2003; Wittek, 2011). Ødegård (2011) trekker frem ulikhet og mangfold som styrkende for det faglige samarbeidet. Dette skaper mening i forhold til å utfordre det harmonisynet som blant annet Gotvassli (2006) og Ødegård (2011) uttrykker seg kritisk i forhold til. Det handler om å bringe inn motsetningsforhold som noe som kan styrke det faglige arbeidet, og som kan tilføre noe nytt til barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Det blir også sentralt i denne drøftingen å trekke frem hvordan førskolelæreres kunnskapssyn er med på å prege læringskulturen som utvikles i organisasjonen. Jeg tenker det vil det være hensiktsmessig for barnehagens utviklingsprosesser å rette fokus også mot hva slags læringsprosesser en vil skal dominere i personalet. Jeg mener det må være relevant å stille spørsmål ved førskolelæreres forhold til og kunnskap om dette. Det å ha tanker om hvordan kunnskap formes og utvikles, og hva en regner som gyldig kunnskap i en pedagogisk virksomhet, mener jeg er aktuelle faktorer i diskurser rundt endrings- og utviklingsarbeid.

8.8.2 KOMMUNIKASJON

I drøftingen har jeg trukket frem kommunikasjonens betydning for pedagogisk ledelse, og dens betydning for utvikling av læringskulturer. Jeg har funnet at kommunikasjon spiller en sentral rolle for å utvikle *felles forståelse* for pedagogisk arbeid. Informantene la vekt på åpen dialog, og spesielt noen av informantene var opptatt av å snakke om arbeidsprosessene underveis i dagen. Jeg tenker at informanten har et sentralt poeng her, ved å tenke at personalet lærer sammen gjennom felles erfaringer og opplevelser. Kommunikasjonen får en viktig funksjon ved at den setter ord på de faglige prosesser, og dermed knytter sammen teori og faglig tenkning til noe som skjer i en kontekst, og i en konkret praksis. Dette mener jeg kan være med å styrke en felles forståelse for det pedagogiske arbeidet, og tenkningen og handlingen rundt.

Kommunikasjon blir relevant for førskolelærere å ta stilling til som læringsledere. Det gis ikke mye tid til møteforaer, og dagene er hektiske. En av informantene ga uttrykk for at den daglige dialogen om praksis slik den skred frem, ga rom for ro på avdelingen. Hun snakket også om at denne type dialog klargjorde forventninger de samarbeidende parter hadde til hverandre. Dette rydder vei for å rette fokus mot det faglige arbeidet. Dette fordi det skaper en tydelighet i forhold til hva som skal være i fokus, gjennom kommunikasjonen. Det er ikke bare *dialogen* jeg vil fremheve her, men også at *innholdet i dialogen* spiller en stor rolle.

Det kom samtidig frem at det også er andre faktorer i kommunikasjonen, som kan bidra til å fremme læringsprosesser og læringskultur. Samsvar mellom digital og analog kommunikasjon vil ha betydning for hvordan innholdet i kommunikasjonen blir tydeliggjort mellom de samarbeidende parter (Hermansen et al., 2010). Jeg har tatt utgangspunkt i Østrem (2010), som gir uttrykk for at relasjoner alene ikke er tilstrekkelig, men at relasjonen trenger fokus mot et tredje element. I denne sammenhengen har jeg forsøkt å se på barnehagens mandat som dette *tredje*, og som utgangspunktet for førskolelæreres pedagogiske ledelse. Gjennom samfunnsmandatet gis kommunikasjonen et innhold som retter fokus på hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal bygge på.

8.8.3 INTERSUBJEKTIVITET

Jeg har drøftet hvordan evnen til å forstå andre mennesker er med på å påvirke læringsprosessene i barnehagen. Funn fra undersøkelsen kan tyde på at informantene var spesielt opptatt av de relasjonelle forhold på avdelingen. De trakk frem trygghet og tillit, men også mestringsfølelse, og det å få ansvar som sentrale elementer. Det som kom frem av undersøkelsen var blant annet hvordan fokus på de intersubjektive aspektene, ga grunnlag for motivasjon og engasjement i personalet. Jeg har drøftet hvordan en relasjonell ledelse kan bidra til en læringskultur hvor personalet jobber *sammen*, og at *alle er med*. Det at Senge (1996) fremhever en relasjonell ledelse, gir mening i denne drøftingen ved at han nettopp peker på betydningen av å jobbe mot de samme målene. De enkeltes involvering er også av betydning for å lykkes i det faglige arbeidet. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan førskolelærere kan bidra til å utvikle læringskulturer, hvor de kan lære sammen og av hverandre. Den relasjonelle ledelsen kan fungere som en innfallsvinkel som skaper et engasjement noe jeg mener kreves, for å kunne utvikle gode læringskulturer for barnehagen.

Enkelte funn kunne tyde på at engasjement og motivasjon for læringsprosesser forutsatte flere forhold. Jeg fant det derfor relevant å trekke inn læringsteoriene til Illeris (2009). Det å være klar over at det er ytre faktorer som spiller inn på læring, så vel som indre faktorer, tenker jeg kan være nyttig å vite noe om for førskolelærere. Informantene satte ord på at det var viktig å gi ansvar, men jeg opplevde at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap til å begrunne dette. Dersom en ikke har kunnskaper om dette, tenker jeg det fort kan bli opp til hver enkelt førskolelærer å vurdere hvorvidt de ønsker å delegere oppgaver eller bruke assistentenes kunnskaper og ferdigheter. Dersom det finnes en sammenheng mellom involvering i pedagogisk arbeid og opplevelse av mening, vil dette være kunnskaper førskolelærere burde legge vekt på å utvikle mer. Funn jeg gjorde kan tyde på dette. De som ga ansvar, og som lot assistentene påvirke arbeidsprosessene, ga uttrykk for mer engasjement hos assistentene.

Trivsel er også en faktor en ofte trekker frem som viktig i samarbeidsrelasjoner, men jeg er usikker på i hvilken grad førskolelærere har direkte kunnskap om dette som betingelser for læring. Jeg stiller spørsmål ved i hvilken grad dette diskuteres i førskolelærerutdanningen i sammenheng med læringsprosesser i personalet. Jeg lurte også på i hvilken grad utøvende førskolelærere jobber bevisst inn mot hvordan dette påvirker endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen.

8.8.4 REFLEKSIVITET

For å oppsummere de mest sentrale elementene som kom frem i forhold til refleksjon la informantene stor vekt på tillit og trygghet. Informantene ga blant annet uttrykk for betydning av åpenhet og ærlighet til hverandre. Dette tolker jeg som en forutsetning for å våge komme med personlige meninger i fellesskapet. På den måten fremtrer pedagogisk ledelse ikke bare som faglig ledelse, men at den også har en tilretteleggende rolle i forhold til at faglig arbeid kan skje.

For å utvikle læringskulturer mener jeg førskolelærere må ta stilling til hva slags type pedagogisk ledelse som best bidrar til å fremme læringsprosesser i personalet. Dersom den pedagogiske ledelsen skal frembringe prosesser hvor personalet skal øke sin refleksjon over praksis, vil jeg se nærmere på hva slags pedagogisk ledelse som gir refleksive praksiser. Wadel (2007) snakker om *reproduktiv* og *produktiv* pedagogisk ledelse, noe jeg igjen setter i sammenheng med hva slags type kunnskapssyn som ligger til grunn for utøvelse av den

pedagogiske ledelsen. Dette vil få stor betydning i forhold til hvilken rolle førskolelærere som læringsledere får, i deres profesjonsutøvelse.

Jeg har drøftet betydningen av fokus på et *faglig innhold* tidligere i oppgaven. Jeg har pekt på nødvendigheten av at kommunikasjonen har et innhold og at den intersubjektive relasjonen også trenger et *tredje element*. Dette *tredje* har jeg foreslått bør være barnehagens samfunnsmandatet med fokus på hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal bygge på. Jeg ønsker å fremheve noe av det samme i forhold til refleksjon. Søndena (2004) hevder at refleksjon ikke kan være uten innhold. Dersom det skal skje læringsprosesser gjennom refleksjon, må refleksjonen bygge på noe som kan styrke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Innholdet må, slik jeg har pekt på over, være i tråd med barnehagens samfunnsmandat. Samfunnsmandatet på sin side legger ikke en type føringer som styres i en retning, men gir rom for ulike måter å utøve det på. Dette åpner for sosialkonstruktivistiske innfallsvinkler. Skal førskolelærere kunne bidra til læringskulturer hvor en lærer sammen, og av hverandre, fordrer dette nettopp dette at ikke løsningen er tenkt på forhånd eller at defineringer eller bestemmelser er gjort.

Dersom målet er *transcendens*, slik Søndena (2004) gir uttrykk for, vil refleksjonen kunne oppdage nye ting. *Transcendens* kan oversettes som overskridende, og bærer i seg forståelse som peker på noe nytt (Søndena, 2002, 2004). Dette krever mot.

En av informantene ga uttrykk for at hun var redd for å miste oversikten over arbeidet på avdelingen. *Transcendent refleksjon* tror jeg likevel er en forutsetning for at en skal kunne skape nye tanker, eller bli bevisst egen tenkning på bakgrunn av refleksjon. Dersom planene er klare, og løsningene allerede tenkt, vil en ikke komme lenger enn til det som allerede finnes og tidligere er tenkt. Den pedagogiske ledelsen vil derfor være krevende i forhold til å skape læringskulturer gjennom refleksjonsprosesser. Den forutsetter blant annet det å stille gode spørsmål, fremfor å skulle gi *riktige svar*. Dette handler ikke minst om mot til å møte motsetningsforhold. For å kunne utvikle en læringskultur hvor personalet *sammen* utvikler nye tenkemåter, må en også ønske ulike synspunkter velkommen, og se på samarbeidsrelasjonene som et utforskende samarbeid.

9.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJON

Når jeg nå har rettet fokus på utvikling av læringskultur i barnehagen, har det handlet om et ønske om å få bedre innsikt i hvordan førskolelærere utøver sin profesjon knyttet til pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer i barnehagen. Førskolelærere har hatt tradisjon for å få lov til å utføre sitt yrke uten mye innblanding fra mennesker og instanser utenfor barnehagesektoren. Nå forholder det seg annerledes, ved at det blant annet stilles økte krav til måloppnåelse og dokumentasjon av virksomhetens innhold og resultater (Pettersvold & Østrem, 2012). Samtidig er det viktig å få frem at førskolelærere tilhører en profesjon. Dette innebærer at førskolelærere forvalter sin profesjon på bakgrunn av sin epistemiske kunnskap, så vel som sin moralske og pragmatiske kompetanse (jf. s. 26). Dette mener jeg gjør det viktig å belyse hva det er førskolelærere bidrar med, i forhold til å utvikle gode barnehager for barn.

Wadel (2007) understreker at de typer læringskulturer som utvikles, både påvirkes og formes på bakgrunn av den pedagogiske ledelsen. Dette gjør det aktuelt å se nærmere på hvordan pedagogisk ledelse utøves i barnehagen, men også på hvilke faktorer som er sentrale i forhold til å utvikle læringskulturer i barnehagen. Det er dette jeg har fått mulighet til gjennom denne studien. Jeg har blant annet undersøkt hva førskolelærere har *fokus* på i deres pedagogiske ledelse, og gjennom dette drøftet på hvilke måter førskolelærere bidrar til læringskulturer i barnehagen. Hensikten med dette har vært å finne ut mer om kompetansen til førskolelærere. Dette opplever jeg er noe som ikke kommer tilstrekkelig nok frem blant førskolelærere, da mitt inntrykk er at mange førskolelærere jobber mye på egen hånd, i forhold til det pedagogiske arbeidet.

Min undersøkelse håper jeg kan bidra til å få frem nye innfallsvinkler om hva førskolelærere bør rette mer oppmerksomhet mot. Det handler ikke bare om å utvikle læringskulturer, men også at det utvikles læringskulturer som skaper best mulig utviklings- og læringsvilkår for barna som går i barnehagen.

9.1 UNDERSØKELSENS RELEVANS FOR BARNEHAGEFELTET

Når jeg har hatt fokus på førskolelæreres pedagogiske ledelse, har det vært aktuelt å tenke ledelse som *endringsledelse*. Ved at samfunnet er i stadig utvikling, kreves det også i større

grad enn før barnehager som er i kontinuerlig endring. Målet for ledelse i organisasjoner i dag handler i større grad om å skape endring (Klev & Levin, 2009). Dette får konsekvenser for hvordan førskolelærere skal forvalte sitt profesjonelle ansvar på bakgrunn av å være en profesjon. Den type læringskultur jeg har tatt utgangspunkt i handler om *kultur for å lære* i barnehagen, og at *hele* personalet er bidragsytende i de pedagogiske prosesser som skjer sammen med barna. Wadel (2003) gir uttrykk for at alle deltar i pedagogisk ledelse av barn. Dette er en forståelse som skaper relevans i forhold til å inkludere assistenter i de ulike pedagogiske arbeidsprosessene, og som forutsetter at førskolelærere skaper muligheter for deltakelse og aktiv involvering i det pedagogiske arbeidet.

9.2 TANKER OM VIDERE FORSKNING PÅ BARNEHAGEFELTET

Jeg har i denne undersøkelsen blant annet fremhevet betydningen av førskolelæreres faglige fokus i samarbeidet med assistentene. Dette mener jeg også bør ses i sammenheng med deres posisjon i samfunnet. Blant annet gir Nørregård-Nielsen (2006) uttrykk for utfordringer knyttet til førskolelæreres autonomi i samfunnet. Ting kan derfor tyde på at det er behov for økt tydeliggjøring av førskolelæreres kunnskap og kompetanse, med tanke på deres faglige posisjon i deres pedagogiske ledelse. Dette kan profesjonen fremheve både innad i barnehagen som organisasjon, men også ved å delta i debatten i samfunnet..

Dersom jeg på bakgrunn av mitt arbeid skal reflektere rundt behov for videre forskning, vil jeg peke på førskolelæreres fagspråk. Dette ser jeg som et aktuelt tema å fokusere mer på knyttet til pedagogisk ledelse. I mitt arbeid har pedagogisk ledelse hovedsakelig vært rettet mot *kommunikasjon, intersubjektivitet og refleksivitet*, og jeg mener førskolelæreres fagspråk har en sentral betydning i forhold til disse områdene. Blant annet vil fagspråk være betydningsfullt med tanke på det relasjonelle samarbeidet mellom førskolelærere og assistenter. Samtidig vil fagspråk også få betydning i forhold til hvordan det faglige fokuset kommer frem til samfunn og politikere.

Det kunne være både hensiktsmessig og interessant å forske mer på hvordan førskolelærere kan opprettholde og videreutvikle sin aktør- og kommentatorkompetanse. I forbindelse med min studie ville det dessuten vært interessant å se på fagspråk knyttet til relasjoner, og hvordan førskolelærere kan utvikle et språk som ivaretar intersubjektivitet, uten samtidig å hemme utviklingen av sitt profesjonelle ansvar knyttet til barnehagens samfunnsmandat.

Jeg har et håp om at mine funn kan få betydning for førskolelærere som profesjon. På den ene siden hevder jeg at undersøkelsen bekrefter førskolelæreres kompetanse innen pedagogisk ledelse som verdifull i forhold til barnehagens utvikling av læringskulturer. Samtidig mener jeg den tydeliggjør faktorer profesjonen bør være oppmerksom på. Det som bekreftes som bidragsytende til utvikling av læringskulturer vil følgelig også være sentralt for førskolelærerprofesjonen å rette fokus mot å utvikle videre. Jeg håper at denne studien kan inspirere førskolelærere til å forske i egen profesjonsutøvelse, og til å samles for å utveksle meninger og erfaringer fra utøvelsen. Det er slik spirer til å tenke nye tanker får næring.

LITTERATURLISTE:

- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., Birkeland, L., Thorsby Jansen, T., Moser, T., & Tholin, K. R. (Red.). (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I A. M. Otterstad & J. r. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, S. A. (2011). *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel og læring* (2. utg.). Oslo: abstrakt forlag.
- Eik, L. T. (2013). I møtet med det spesielle og uventede *Pedagogisk veiledning* (1. utg., s. 166-180). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T. (upublisert). *Ny i profesjonen – nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i yrket*. Ph.d avhandling- under arbeid. Høgskolen i Vestfold, fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap.
- Eriksen, P. O., & Molander, A. (2010). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methology. A beginner`s guide to doing a research project*. London: SAGE publications Ltd.
- Gjems, L. (2003). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning* (1. utg. B. 6). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. I T. Krogsmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grbich, C. (2011). *Qualitative data analysis. An introduction* (3. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 179-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (2003). *Vidensfilosofi* (2. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk. grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haugen, R. r., Lundestad, M., Vaagan Slåtten, M., & Skogen, E. (2013). *Å være leder i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hermansen, M., Løw, O., & Petersen, V. (Red.). (2010). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2009). *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser* (3. utg.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Jansen, T. T. (2000). *Barnehage, - et hverken eller? Om barnehagens egenart* (HIO hovedfagsrapport). Universitetet i Oslo, Oslo. (10)
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld.nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. juni 2009 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010* (B. NOU 2010:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=278626
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, S. M., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskingskortlægning og forskervurdering av Skandinavisk forskning i året 2010 i institusjoner for de 0-6 årige (førskolen)*. København. (Optrykk.
- Lingås, L. G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Løgstrup, K. (2008). *Den etiske fordring* (3. utg.). Viborg: Gyldedalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. Vitenskapsteoretisk kommentar til observasjons som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meyer, S. E. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2010a). *Profesjonsstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2010b). *Profesjonsstudier - en introduksjon Profesjonsstudier* (2. utg., s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mørkeseth, E. I. (2012). *Læringskultur i barnehagen i møte mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur*. I M. r. Alvestad & T. Vist (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20-43). Latvia: Cappelen Damm as.
- Neset, G., Høgskolen i Vestfold, A. f. I., Moser, T., Høgskolen i Vestfold, A. f. I., Pettersvold, M., & Høgskolen i Vestfold, A. f. I. (2006). *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren - kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 4 - Betraktninger om kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant nøkkelpersoner som arbeider for og med barnehager*. (6), 34.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, S. M., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskingskortlægning og forskervurdering af Skandinavisk forskning i året 2006 i institusjoner for de 0-6 årige (førskolen)*. København.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Johansson, I., Larsen, S. M., Moser, T., Ploug, N., & Thornval, M. (2010). *Forskingskortlægning og forskervurdering af Skandinavisk forskning i året 2008 i institusjoner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks pædagogiske universitetsskole.
- Nygren, P. (2008). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nylehn, B. (1999). *Organisasjon og ledelse*. Otta: Kolle Forlag.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. r. (2011). *Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke*. Otta: Res Publica.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys avnyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Senge, P. M. (Red.). (1996). *The leaders new work. Building new organization*. London: International Thomsons Business Press.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (s. 208). Oslo: universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2004). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (4. utg.). Oslo: Cappelens forlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens -ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskuleutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Taylor, C. (2011). *Autentisitetens etikk* (P. Nafstad, Overs. 7. utg.). Otta: Cappelen akademiske as.
- Vist, T., & Alvestad, M. r. (2012). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Latvia: Cappelen Damm as.
- Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wadel, C. (2007). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv* (4. utg., s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, L. (2010). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle teorier* (5. utg.): Cappelen Forlag.
- Wittek, L. (2011). *Skolens undervisning - der læreprosesser møtes* (1. utg.): Cappelen Damm AS.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogisk lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Universitetet i Oslo, Oslo. (145)
- Øie, K. E. (2012). *Til barnas beste: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25.juni 2010: Avgitt til kunnskapsdepartementet 16. januar 2012* (B. NOU 2012:1). Oslo: Departementenes servicesenter informasjonsforvaltningen.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker Rønning, L., Hogsnes Dehnæs, H., Jansen Thorsby, T., Nordtømme, S., & Tholin Rydjord, K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold 1/2009.

VEDLEGG 1: Samtykkeerklæring

Informasjon om studenten og studiet:

Julie Engebretsen, Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Jobber som pedagogisk leder. Intervjuet gjelder undersøkelse tilknyttet masteravhandling.

Gjennomgåelse av rammene:

Varighet: ca. 60 min

Ivaretagelse av anonymitet: Informantene kodes i nummer. Barnehagens navn eller beliggenhet vil ikke bli nevnt i sammenheng med undersøkelsen.

Ivaretagelse av innsamlingsmaterialet: Innsamlingsmaterialet vil kun bli brukt i sammenheng med denne undersøkelsen. Alt materialet slettes så snart som mulig etter bruk.

Informantens rettigheter: Informantene kan til enhver tid avbryte deltakelsen

Tekniske hjelpemidler: Diktafon, penn og papir dersom det dukker opp refleksjoner knyttet opp til relevant litteratur eller teori

Innsamlingsmaterialet: intervju, og evt. et kort intervju i ettertid dersom jeg trenger utfyllende informasjon omkring enkelte spørsmål. Disse kan tas pr. telefon.

Ellers: Jeg vil gi en kort introduksjon av tema for min masterundersøkelse. Jeg har noen spørsmål jeg har skrevet opp, men jeg ser også for meg at jeg vil stille oppfølgende spørsmål som kan gi meg en dypere forståelse av det informanten formidler. Jeg vil legge vekt på at informanten skal få tid til å reflektere over spørsmålene før hun svarer. Det er altså helt i orden med små pauser mellom spørsmålene som stilles og svarene som skal svares.

Problemstillingen rundt avhandlingen:

I masteravhandlingen ønsker jeg å peke på førskolelærere som betydningsfulle for barnehagens utvikling og kvalitet. Jeg har tatt utgangspunkt i at kvalitet innebærer å satse på kompetanseutvikling for hele personalet i barnehagen. Videre har jeg sett på utvikling av læringskulturer som et aktuelt område å rette fokus mot, og at førskolelærere har en profesjonell kompetanse som er sentral til nettopp å utvikle læringskulturer i barnehagen. Å utvikle læringskulturer innebærer blant annet at personalet jobber for felles forståelse for pedagogisk arbeid. I denne undersøkelsen er jeg opptatt av å skaffe kunnskap om hvordan førskolelærere benytter sin fagkompetanse i samarbeidet med medarbeiderne, og hvordan de innvirker på utvikling av læringskulturer i barnehagen

Tilbakeføring eller publisering:

Masteravhandlingen vil avslutte som en akademisk tekst, hvor jeg forsøker å besvare forskningsspørsmålene ut fra et utvalg som er gjort av informantenes svar, samt ut fra teoretiske perspektiver. De teoretiske perspektivene vil komme til syne etter hvert som jeg analyserer og tolker det materialet som kommer inn.

Tillatelse:

Jeg gir med dette tillatelse til å la meg intervju, og la materialet som kommer frem bli brukt i denne undersøkelsen.

..... Ansv. for undersøkelsen:.....

INTERVJUGUIDE

Del 1

1.0 INFORMANTENS OPPLEVELSE AV SAMARBEID MED ASSISTENTENE

- **Jeg kunne tenke meg å høre litt om hvordan samarbeidet på din avdeling fungerer; både mellom deg som førskolelærer i forhold til dine assistenter, men også mellom alle medarbeiderne som gruppe rundt et faglig fellesskap.**

1.1 Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom dere på avdelingen?
enighet/uenighet

1.2 Hva mener du kjennetegner et godt samarbeid mellom barnehagelærere og assistenter?

-Hva opplever du er enkelt å få til, og hva slags samarbeid kan være utfordrende?

1.3 -Hva har du selv har lagt vekt på i samarbeidet med dem du jobber med i dag?

-Har du erfaring med at andre barnehagelærere vektlegger helt andre ting i sin ledelse enn det du gjør? Hva tenker du om det?

2.0 FORSTÅELSE FOR PEDAGOGISK ARBEID PÅ INFORMANTENS AVDELING/TEAM

- **Det er mange ulike måter å jobbe med pedagogisk arbeid på. Det er sikkert også forskjellig hva som jobbes med, og hvordan assistentene deltar i disse arbeidsprosessene.**

2.1 -Kan du fortelle litt om hva slags pedagogisk arbeid dere har jobbet med, og hva dere har vært opptatt av på avdelingen den siste tiden?

2.2 -Kan du beskrive hva du vektlegger for å skape felles forståelse for det pedagogiske arbeidet det jobbes med?

- Hva tror du er bakgrunnen for at ting er som de er i denne sammenhengen?

2.3 -I hvilken grad opplever du at assistentene forstår hensikten med det pedagogiske arbeidet dere gjør på avdelingen?

-Hvordan vil du beskrive assistentenes deltakelse i de faglige refleksjoner og diskusjoner på møter?

-Hvilke strategier vektlegger du for å få i gang samtale og diskusjon rundt situasjoner fra hverdagen, prosjekter dere jobber med etc.?

3.0 INFORMANTENS OPPLEVELSE AV SEG SELV SOM LEDER KNYTTET TIL FAGLIG SAMARBEID MED ASSISTENTENE

- **Med tanke på det du nå har fortalt om gjennomføring av pedagogisk arbeid ønsker jeg å vite mer om hvordan du opplever det å være leder på avdelingen, og hvordan dette sammenfaller med det å ha en faglig lederposisjon.**

3.1 -Hvordan vil du beskrive fordelingen mellom de ulike ansvarsoppgavene dere har på avdelingen?

3.2 – Hva legger du i det å være faglig leder?

-Når opplever du at du best utøver faglig ledelse?

3.3 -Hvilke arbeids- eller fremgangsmåter opplever du motiverer personalet mest til å delta i faglig utviklingsarbeid i barnehagen/avdelingen?

- har du sett utvikling hos assistentene knyttet til arbeid du selv har jobbet med?

Del 2

4.0 BEGREPENE «PEDAGOGISK LEDER» OG «PEDAGOGISK LEDELSE»: STILLINGSBETEGNELSE SAMT BESKRIVENDE ARBEIDSOPPGAVE

- **Jeg ønsker å se etter sammenhenger mellom stillingsbetegnelsen «pedagogisk leder», og «pedagogisk ledelse» som en handling eller en ansvarsoppgave.**

4.1 -Om du nå skal reflektere over din stillingsbetegnelse; hva innebærer det for deg å ha en stilling som heter «pedagogisk leder»?

4.2 -hva forbinder du med «pedagogisk ledelse» som begrep, og hva innebærer den?

-I hvilken grad opplever du deg som pedagogisk leder for dine assistenter, og når kommer dette best til uttrykk?

4.3 -I hvilken grad er du delaktig i et faglig fellesskap med dine barnehagelærerkollegaer i din barnehage?

På hvilken måte er dette eventuelt positivt?

5.0 BARNEHAGELÆRERES INNVIRKNING TIL FAGLIG UTVIKLING

- **Jeg er opptatt av å høre hvilke erfaringer og tanker du har angående læringsprosesser som skjer i personalgruppa. Jeg søker også å vite hvordan du som pedagogisk leder er medvirkende til faglig utvikling i barnehagen, og hvordan barnehagelærerne i barnehagen sammen jobber for å styrke barnehagens faglige kompetanse.**

5.1- Hva tror du skal til for å motivere og engasjere ansatte i barnehagen når en skal jobbe med faglig utvikling?

-I hvilken grad deltar du til kompetanseutvikling som gjelder hele personalet i barnehagen?

5.2 – I hvilken grad deler barnehagelærerne på huset sine synspunkter om pedagogikk og arbeidsmåter med hverandre?

- hvilke møtearenaer har barnehagelærerne sammen? Hva brukes disse til?

5.3 – Hvilke vilkår opplever du at du har, for å få til et godt samarbeid med de andre barnehagelærerne?

6.0 SYN PÅ KUNNSKAP OG KUNNSKAPS UTVIKLING

- **Vi skal nå snakke om hvordan en kan jobbe med læringsprosesser i personalet, noe jeg tenker reiser spørsmål om hvilke syn en har på kunnskap, og hvordan kunnskap skapes.**

6.1 - Kan du fortelle litt om hvordan du tenker kunnskap skapes og formes i mennesker?

6.2 – I hvilken grad mener du skjønnsmessige vurderinger passer som faglig kompetanse?

6.3 – Hva anser du som aktuell og relevant kompetanse for barnehagelærere som jobber i barnehage?

7.0 BARNEHAGELÆRERES EGNE FAGLIGE INTERESSE OG UTVIKLING

- **Det er grunn til å tro at barnehagelærere jobber på ulike måter, og har ulike forventninger til egen profesjonsutøvelse.**

7.1 - Hvordan vil du beskrive din egen interesse for barnehagefaget?

7.2 -Hvordan styrker og utvikler du din profesjonelle kompetanse?

7.3 -Hvilke områder av din egen profesjonelle kompetanse opplever du at du har god kompetanse på?

8.0 BARNEHAGENS PLANER FOR KOMPETANSEUTVIKLING

- **Mange barnehager har planer for hvordan de vil videreutvikle sin kunnskap og kompetanse. Årsplanen setter barnehagens verdier og satsingsområder på dagsorden, mens kompetanseutviklingsplaner ofte beskriver hvordan en skal jobbe for å nå et mål for faglig utvikling i personalgruppa.**

8.1 - Kjenner du til om barnehagen har utarbeidet en kompetanseutviklingsplan? På hvilken måte er du som barnehagelærer delaktig i hvordan denne skal brukes?

8.5 - Hvordan mener du barnehagelærere kan bidra til å fremme refleksjon i personalet?

Delprosess i analyse: åpen og aksial koding (Dalen, 2011)

