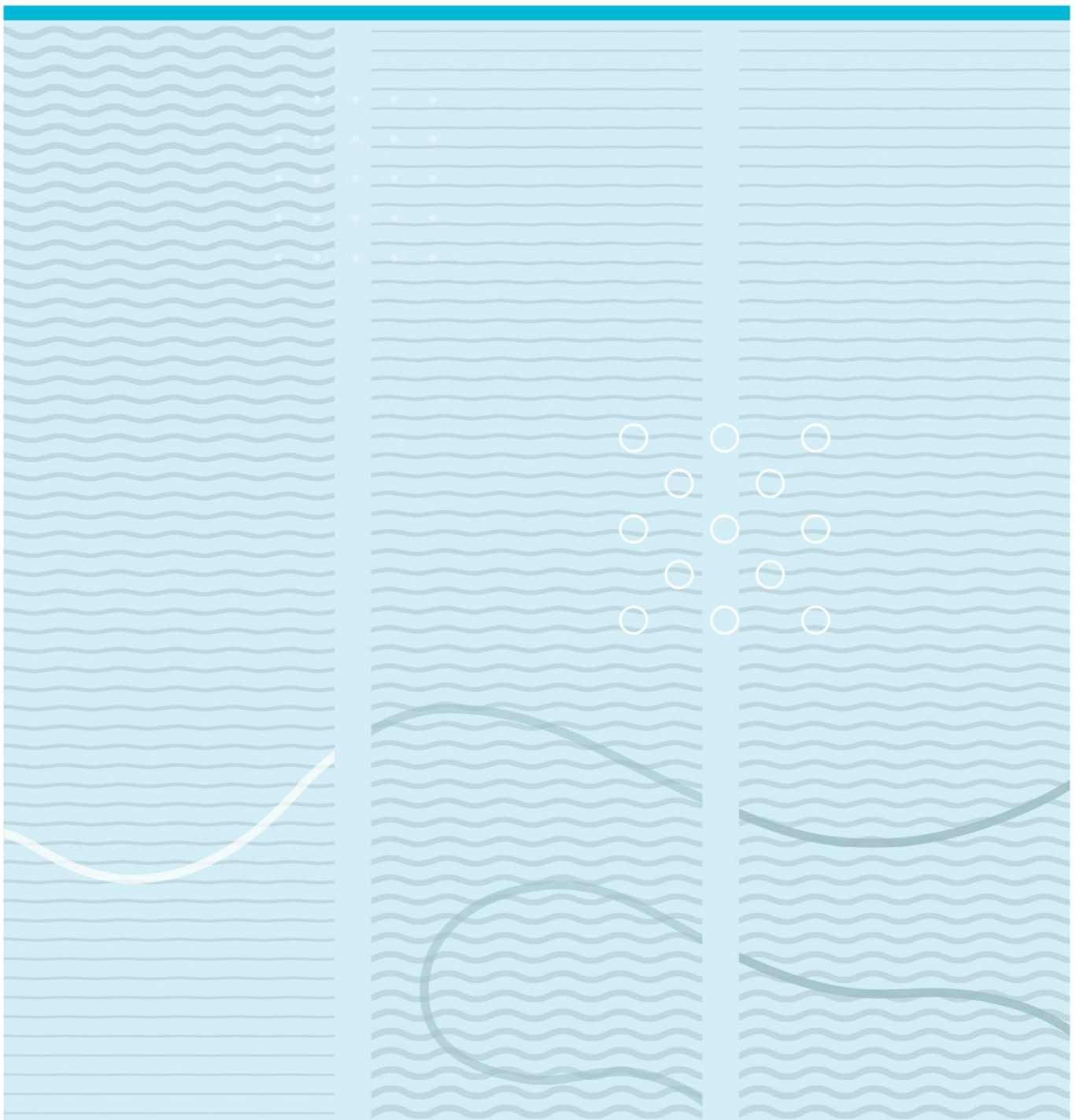


Inger Johanne Riis Tollnes

## Barnehagen som lærende organisasjon –

En kvalitativ undersøkelse om organisasjonsutvikling gjennom refleksjon



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Raveien 215  
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2017 Inger Johanne Riis Tollnes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Innhold

<b>Forord:</b> .....	<b>5</b>
<b>Sammendrag:</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Tema og problemstilling for studien. ....	7
1.2 Forskningsspørsmål .....	9
<b>2. Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn</b> .....	<b>10</b>
2.1. Læringssyn .....	10
2.2. Refleksjon.....	11
2.2.1 <i>Den kraftfulle refleksjonen</i> .....	12
2.2.2 <i>Upåaktet kompetanse</i> .....	13
2.2.3 <i>Praktisk yrkesteori</i> .....	15
2.2.4 <i>Narrativ dokumentasjon</i> .....	16
2.3 Kunnskapsstatus .....	17
2.3.1 <i>Lærende organisasjon</i> .....	17
2.3.2 <i>Pedagogisk ledelse</i> .....	22
2.3.3 <i>Læring og læringsmiljø</i> .....	23
2.3.4 <i>Ledelse av endringsprosesser</i> .....	25
<b>3. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>29</b>
3.1 Metodevalg .....	29
3.1.1 <i>Valg av informanter</i> .....	31
3.1.2 <i>Utarbeidelse av intervjuguide</i> .....	32
3.1.3 <i>Gjennomføringen av intervjuene</i> .....	32
3.2 Validering .....	33
3.2.1 <i>Forskerrollen</i> .....	33
3.2.2 <i>Intervjuguidens validitet</i> .....	34
3.2.3 <i>Validitet i gjennomføringen av intervjuene</i> .....	34
3.2.4 <i>Prøveintervju</i> .....	35
3.2.5 <i>Validitet i analysen og tolkningen</i> .....	35
3.3 Forskningsetiske vurderinger .....	37
3.4 Koding og analyse .....	38
<b>4. Presentasjon og drøfting av utvalgt empiri</b> .....	<b>41</b>

4.1	Hvordan arbeider barnehagen med refleksjon for å fremme barns læring?.....	41
4.2	På hvilke måte kan pedagogisk leder lede og fremme refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet i barnehagen?.....	46
4.3	På hvilke måter kan refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon? .....	54
<b>5.</b>	<b>Funn og avsluttende diskusjon .....</b>	<b>59</b>
5.1	Funn og diskusjon .....	59
5.2	Veien videre .....	63
	<b>Referanser .....</b>	<b>65</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>68</b>

## Forord:

Denne studien tok til etter at jeg gjennom mange år som pedagogisk leder og noe som styrer, har erfart en økende oppmerksomhet for barnehagens innhold for barna og deres læringsmiljø i barnehagen.

Gjennom masterstudiet ved Høgskolen i Sørøst-Norge ble jeg oppmerksom på betydningen av å utvikle barnehagen som lærende organisasjon for å imøtekomme barnas behov for utvikling og læring i barnehagen. Dette vekket en interesse hos meg for hvordan man som pedagogisk leder, med det tette daglige samarbeidet med kollegaene i barnas læringsmiljø, kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Det har vært både interessant og veldig lærerikt å kunne fordype seg i teori om ledelse og pedagogikkfaget nærmere tretti år etter at jeg avsluttet grunntutdanningen som førskolelærer, som det het den gangen.

Studien ble planlagt og gjennomført etter føringene i någjeldende Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er imidlertid nå vedtatt ny rammeplan som trer i kraft fra 1. august 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), det vises derfor også noe til denne.

I arbeidet med denne masteravhandlingen vil jeg rette en stor takk til min veileder ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Liv Torunn Eik, som har vært til uvurderlig hjelp og støtte i prosessen. Jeg vil også takke medstudentene Janne Clasen og Bente Tunestveit for interessante og lærerike samtaler, og for humor og glede underveis i studiet. En takk også til min mann som bidro til at jeg kunne prioritere tid til dette arbeidet, og til familie, kollegaer og venner for oppmuntrende ord underveis.

Kodal, 24.05.2017

Inger Johanne Riis Tollnes

## Sammendrag:

Barnehagen skal ifølge Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) være en lærende organisasjon for å håndtere nye krav og utfordringer. En stadig utvikling av personalets kompetanse, trekkes frem som betydningsfull for at dette skal kunne ivaretas. Videre trekkes kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen frem som en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Pedagogisk leder har sammen med styrer ansvar for å lede dette pedagogiske arbeidet i kollegiet, for å fremme barns behov for omsorg og læring i barnehagen. Ved å sette ord på og reflektere over den praksisen man utøver i samspillet med barna i deres læringsmiljø, har man et grunnlag for å kunne vurdere om dette er tjenlig praksis for å operasjonalisere barnehagens mandat.

Med denne for forståelsen ønsket jeg å undersøke hvordan pedagogisk leder kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon sammen med medarbeiderne, gjennom refleksjon over kollegiets praksis.

Sentrale begreper studien bygger på, som lærende organisasjon, ledelse, refleksjon og læring er redegjort for gjennom teoretisk og forskningsbasert kunnskap. Med utgangspunkt i denne kunnskapen ble det gjennom en kvalitativ studie undersøkt hvordan pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter i barnehager arbeidet med refleksjon over praksis, og hvordan pedagogisk leder ledet dette arbeidet i avdelingen eller teamet i barnehagen.

I denne studien fant jeg at pedagogisk leder gjennom en ledelse som inkluderte og inspirerte medarbeiderne på avdelingen/teamet i barnehagen, fremmet refleksjon over egen yrkesutøvelse på bakgrunn av narrative dokumentasjoner i form av praksisfortellinger. Refleksjon over disse praksisfortellingene synliggjorde kollegiets bruksteorier og ga pedagogisk leder et virkemiddel for å vurdere hvorvidt denne praksisen var tjenlig, eller eventuelt måtte endres for å operasjonalisere barnehagens mandat. Studien viste at refleksjonsarbeidet resulterte i en større oppmerksomhet for faglig forankring hos personalet i deres yrkesutøvelse, og en bevissthet om at yrkespraksisen i organisasjonen måtte være tråd med føringene i barnehagens mandat.

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling for studien.

Gjennom tidligere moduler i masterstudiet med temaer som endringsledelse, ledelse av selvvurdering med vekt på aksjonslæring, og rådgivning og innovasjon har jeg blitt opptatt av begrepet «lærende organisasjon». Som pedagogisk leder gjennom mange år har jeg erfart de mange arbeidsområder man bør mestre i rollen som pedagogisk leder, og jeg ønsker nå å se nærmere på hvordan man som pedagogisk leder kan være med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Grunnen til at jeg ønsker å fokusere på pedagogisk leder og ikke styrer, er den pedagogiske lederens sentrale rolle som mellomleder i barnehagen, med direkte samarbeid både med styrer, andre medansatte, foreldre, barn og øvrige samarbeidspartnere som Pedagogisk-psykologisk tjeneste o.l. Slik jeg ser det er det den pedagogiske lederen som er i den mest sentrale posisjonen i barnehagen for å sikre god kvalitet knyttet til barnas daglige omsorg, utvikling og læring. Dennes ledelse av eget og avdelingens-/teamets arbeid mener jeg er av stor betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet.

Barnehagens mandat er nedfelt i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2010), der det står at; «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling*» (Barnehageloven § 1, 1. ledd, første punktum, i Kunnskapsdepartementet, 2010). I forskrift til loven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), hevdes det at læring i barnehagen forgår i både formelle situasjoner planlagt og ledet av personalet, og i uformelle situasjoner knyttet til hverdagsaktiviteter og her- og nå-situasjoner. Denne læringen «*(...) foregår i det daglige samarbeidet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Personalets kunnskap og bevissthet om egen utøvelse av yrkesrollen i dette læringsmiljøet for barna, vil dermed kunne påvirke barnas læring i barnehagen. Videre heter det at «*Barnehagen skal være en lærende organisasjon, slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Hvilke krav og utfordringer som til enhver tid er gjeldende vil endres i sammenheng med endringene i samfunnet forøvrig, men også i endringer knyttet opp mot behov hos enkeltbarn eller for den aktuelle barnegruppa. Den

1. august 2017 trer ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i kraft, og her tydeliggjøres føringen for barnas læringsmiljø i barnehagen. «I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En stadig utvikling av personalets kompetanse er ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) en viktig del av kvalitetsutviklingen i barnehagen. Planen understreker styrer og pedagogisk leders ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. Her fremkommer også ledelsens ansvar for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Dette utdypes ytterligere i Kunnskapsdepartementets strategidokument «Kompetanse for framtidens barnehage»

*Barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).*

Videre understrekes viktigheten av dette arbeidet, med vekt på refleksjon over egen og barnehagens praksis for å kunne utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Dette understrekes ytterligere i den nye rammeplanen der det står at «(...) hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

«Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon» er et av temaene det skal arbeides med i kompetanseplanen for barnehagene fram mot 2020 i den kommunen jeg arbeider i, noe som ytterligere aktualiserer dette temaet. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

**Hvordan kan pedagogisk leder bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon gjennom refleksjon sammen med medarbeiderne.**

Begrepet pedagogisk leder brukes som en stillingsbetegnelse i barnehagen, men viser også mot pedagogisk ledelse som ledelse av læringsprosesser i barnehagen. I den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), tydeliggjøres den pedagogiske lederens ansvar. «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og



*rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette innebærer også å iverksette, lede og utvikle det pedagogiske arbeidet i barnegruppen, gjennom planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering, slik det også står i den någjeldende rammeplanen fra 2011.

I denne studien tar jeg utgangspunkt i stillingen den pedagogiske lederen har som leder for læringsmiljøet på avdelingen/basen i barnehagen, og hvorvidt denne kan være med på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Pedagogisk ledelse vil dermed være en del av denne oppgaven. Videre er begrepene lærende organisasjon og refleksjon sentrale begreper fra problemstillingen som utdypes.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Spørsmål jeg ønsker å finne svar på er informantenes forståelse av begrepene refleksjon og lærende organisasjon, og hvorvidt de opplever at deres arbeid med refleksjon bidrar til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Videre ønsker jeg å få informasjon om pedagogisk leders ledelse av de refleksjonsprosessene den har sammen med medarbeiderne. Forskningsspørsmålene blir da som følgende:

1. Hvordan arbeider teamene i barnehagen med refleksjon for å fremme barns læring?
2. På hvilken måte kan pedagogisk leder lede og fremme refleksjonsarbeidet i avdelingen/ teamet i barnehagen?
3. På hvilke måter kan refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

## 2. Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapittelet presenteres hvilket kunnskapssyn og læringsteori som ligger til grunn for studien. Videre kommer en teoretisk redegjørelse for refleksjonsbegrepet, og hvordan det å reflektere eventuelt kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. I forbindelse med funn i empirien, ble det relevant å tilføre teori om narrativ dokumentasjon. Deretter presenteres kunnskapsstatus gjennom teori og tidligere forskning om sentrale begreper i problemstillingen for studien.

### 2.1. Læringsyn

Studien tar utgangspunkt i konstruktivistisk kunnskapssyn og sosiokulturell læringsteori. For å forstå læring her er begrepene redskap og mediering sentrale (Säljö, 2002). *«Termen redskap peker på det forholdet at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av ulike slag»* (Säljö, 2002, s. 35). Disse hjelpemidlene deles videre i intellektuelle, der språket er sentralt, og fysiske redskaper med vekt på artefakter. I denne studien der jeg ser på læring hos personalet gjennom refleksjon, vil de intellektuelle redskapene knyttet til bruk av språk og kommunikasjon, være særlig aktuelle. Bruken av disse intellektuelle redskapene foregår på to nivåer. Disse ble av Vygotsky (1896-1934) kalt de interpsykologiske- og de intrapsykologiske funksjoner (Säljö, 2002). De intellektuelle redskapenes interpsykologiske funksjon bruker vi når vi kommuniserer med andre, mens den intrapsykologiske funksjonen brukes når vi kommuniserer med oss selv. *«Kommunikasjon er dermed forbindelsen mellom det ytre (samtale med andre) og det indre (samtale med oss selv, tenkning)»* (Säljö, 2002, s. 37). Denne forståelsen av læring gjennom kommunikasjon med andre, synliggjør betydningen av refleksjon for å fremme læring hos personalet, og for dernest å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. De fysiske redskapene, artefaktene leder til praktiske verktøy vi benytter oss av og stadig utvikler for å imøtekomme våre behov. Begrepet mediering leder til bruken av både fysiske og intellektuelle redskaper for læring.

*Medierende redskaper er kollektive, og det er gjennom å komme i kontakt med disse at mennesker lærer å tenke og handle innenfor rammen av en bestemt kultur eller et bestemt samfunn* (Säljö, 2002, s. 40).

I barnehagen kan utarbeidelse og bruk av planer og pedagogiske verktøy sees som medierende redskaper, og være verktøy både for læring og ledelse av arbeidet.

Læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv betraktes som noe som skjer i interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og redskaper (Ødegård & Røys, 2013). «I et slikt perspektiv oppfattes mennesket som en aktiv konstruktør, en som hele tiden skaper og gjenskaper sin forståelse og sine konstruksjoner av virkeligheten» (Ødegård & Røys, 2013, s. 61). Videre hevder de at pedagogisk leder er ansvarlig for medarbeiderens læring. De fremhever også at individuelle og kollektive læringsprosesser ikke kan forstås uavhengig av hverandre. Samhandling og refleksjon over samhandling, gjerne på bakgrunn av kartlegging, analyse og drøfting kaller de hovedredskaper for den pedagogiske lederen og medarbeiderne.

## 2.2. Refleksjon

«Refleksjon er latin og sammensatt av *re*, som betyr tilbake, og *flectere*, som betyr bøye eller vende» (Søndenå & Sundli, 2004, s. 139). Utgangspunktet for refleksjonens idé i «Teacher-thinking-bevegelsen» i USA på 1980 tallet, var refleksjon som en strategi for autonomi i utviklingen av lærerrollen med utgangspunkt i praksisfeltet (Søndenå & Sundli, 2004). Dette kom som en reaksjon på den umyndiggjøringen man mente rammeplanene kunne ha, ved å begrense lærerens mulighet til å tilpasse undervisningen slik man ønsket i samsvar med elevenes behov.

Om begrepet refleksjon, skiller Schön (1991) mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Refleksjon i handling fokuserer på å reflektere over de handlingene vi gjør og om det er andre måter å handle på i situasjonen, denne refleksjonen er ofte individuell og deles ikke nødvendigvis med kollegaer. Man setter med andre ord ikke nødvendigvis ord på denne refleksjonen. I refleksjon over handling ser man tilbake på handlingene, beskriver og reflekterer over de begrunnelsene som lå til grunn for valg av handling, og det er denne bevisstgjøringen som ifølge Schön kan føre til både endrede handlinger og læring. Om denne refleksjonen, sier Lauvås & Handal (2014), at den er et redskap for å skape mening og utvikle ny forståelse eller endre mening om det som skjer omkring oss.

Dette synliggjøres også av Jensen & Kranmo (2010) gjennom presentasjon av Schöns (1987) refleksjonsstige i følgende sitat:

4. *refleksjon over refleksjonen over beskrivelsen av handlingen*
3. *refleksjon over beskrivelsen av handlingen*
2. *beskrivelse av handlingen*
1. *handling*

*Dersom en beveger seg oppover i stigen, reflekteres det på ulike nivå med bakgrunn i handlingen. Beveger en seg nedover stigen, handler en på bakgrunn av tidligere handlinger (Jensen & Kranmo, 2010, s. 55).*

### **2.2.1 Den kraftfulle refleksjonen**

For å skape en lærende organisasjon, er man avhengig av at menneskene i organisasjonen lærer, hevder Jacobsen (2012). Han viser videre til Argyris & Schön (1974) som benytter begrepet bruksteori som førende for individuell læring. Om dette begrepet bruksteori skriver han at;

*Bruksteorier er grunnleggende oppfatninger av hvordan man bør handle, og de styrer hvordan den enkelte reagerer når han eller hun blir konfrontert med en konsekvens av sine handlinger (Jacobsen, 2012, s. 167).*

Bruksteoriene er ifølge Jacobsen (2012) ofte et resultat av en lang sosialiseringsprosess, og ikke nødvendigvis kjent av den som har den. Det er dermed gjennom refleksjonsprosesser at disse bruksteoriene kan bevisstgjøres og utvikles.

I sin artikkel, *Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling?* (Søndenå & Sundli, 2004), viser forfatterne til egen forskning av veiledningssituasjoner mellom praksislærer og førskole-/lærerstudenter og synligjør utfordringen med å få til en nytenkende refleksjon, og ikke bare en bekreftelse av allerede innarbeidet kunnskap. Deres oppfatning var at refleksjonsbegrepet var for vagt, og som et begrep man ofte tok for gitt. Søndenå (2004) benytter derfor begrepet kraftfull refleksjon. Denne kraftfulle refleksjonen skjer når vi evner å se utover her- og nå-situasjonen, og tenker og ser muligheter fra flere synsvinkler. Det å se tilbake på tanken bak de tankene som ledet til handlingen i den aktuelle situasjonen, mener hun er mer vesentlig som refleksjon enn å se tilbake på selve handlingen. Å reflektere for å utvikle nye forståelse for hva som styrer tankene før handling er det som skal til for å få til en kraftfull refleksjon. At det tenkes nye friske tanker om tidligere tenkt tankegods. Når vi derimot kun ser tilbake og begrunner en handling innebærer ikke dette nødvendigvis refleksjon, men kanskje heller det hun foreslår kan kalles en dyptenkning om en erfart

hendelse (Søndenå, 2004). Imidlertid trekker Søndenå & Sundli (2004) fram at for å få til refleksjon må man hente fram erfaringer fra praksis.

*Det er med refleksjon som med drømmer og bevissthet: En kan ikke drømme uten å drømme om noe, en kan ikke reflektere uten å reflektere over noe eller ha bevissthet uten å ha bevissthet om noe (Søndenå & Sundli, 2004, s. 145).*

Dette kan være hendelser og erfaringer fra både planlagte, voksenstyrte aktiviteter, men også det som omhandler den personlige utøvelsen av egen voksenrolle i samvær og samspill med barn, foresatte og kolleger. Dette kan kalles uformell kompetanse og innebærer holdninger, verdier, kunnskaper hos den ansatte som påvirker valg av handling. I sosiokulturelt læringsperspektiv der kommunikasjon sees på som et vesentlig virkemiddel for både overføring og utvikling av ideer, kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2002), vil den ansattes kommunikasjonsferdigheter, og bevissthet rundt disse være av betydning for utviklingen av barnas læringsmiljø i barnehagen. Dette gjelder både hvordan personalet evner å sette ord på og deler sin kunnskap med hverandre gjennom praksisfortellinger, men også hvilke kunnskaper personalet setter ord på og drøfter praksisfortellingene i lys av.

### **2.2.2 Upåaktet kompetanse**

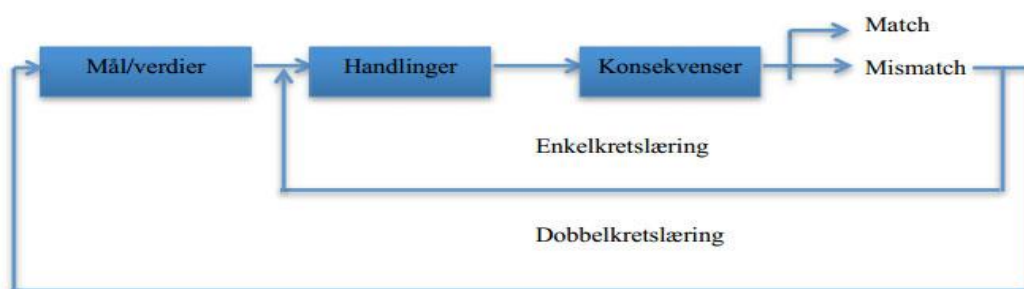
I sin artikkel *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work* (Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer, & Warring, 2013) diskuteres verdien av den uformelle kompetansen til barnehageansatte. Forfatterne viser til tidligere forskning på faglig kompetanse og læring, og hevder at det er «(...) generelt anerkjent at det er forskjellige typer kunnskap involvert i arbeidslivet» Ahrenkiel et al. (2013, s. 82) (min oversettelse). Denne kunnskapen blir i artikkelen omtalt med begreper som blant annet *taus kunnskap* (Polanyi, 1958), *praktisk kunnskap* (Bourdieu, 1990), *intuitiv kompetanse* (Dreyfus m. fl., 1986), *reflekterende praksis* (Schön, 1983) og *praksisfellesskap* (Wenger, 1999). Begreper som på hver sine måter gir innhold til de kunnskaper og ferdigheter som medarbeiderne har, men som det kan være vanskelig å sette ord på.

Ahrenkiel et al. (2013) viser videre til Bech-Jørgensen (1994) som benytter begrepet *upåaktet kompetanse* og hevder dette begrepet beskriver de dimensjonene ved arbeidet som ikke er så lett synlig, og som tilsynelatende ikke blir tilstrekkelig verdsatt hverken av de barnehageansatte selv eller av de styrende organer når man retter oppmerksomheten

mot et målbart og lett dokumenterbart pensum. Videre trekker de fram begrepet *gestisk kunnskap* (Rudolf zur Lippe, 2000), som leder til gester og sansemessig adferd og ferdigheter som en del av kommunikasjonen mellom mennesker. Betydningen av denne kommunikasjonen som foregår gjennom gestene og den sansemessige adferden, gjør at forfatterne velger å benytte begrepet upåaktet gestisk kompetanse. I sin kvalitative studie om denne upåaktede kompetansen i barnehagen, argumenter Ahrenkiel et al (2013) for at upåaktet gestisk kompetanse er vesentlig for prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet, og at dette også bidrar til å kunne skape gode overganger mellom forskjellige aktiviteter og gjøremål i barnehagedagen for barna. Personalets kommunikasjon uttrykt både verbalt og nonverbalt gjennom dagen bidro til å skape en god sammenheng i dagen for barna. Dette kom også til syne ved måten personalet håndterte avskjeden for barna med foreldrene når de kom i barnehagen om morgenen, i overgangen for barnet mellom hjemmet og barnehagen. Ahrenkiel et al (2013) hevder videre at tid til refleksjon hos personalet om hvordan denne kompetansen virker inn på samhandlingen med barn er viktig. I artikkelen viser de hvordan arbeid med en praksisfortelling i en *work-shop* kan bidra til ny forståelse og læring i kollegiet, og oppsummerer som følgende:

*This example suggests that there is a potential to develop professional competence based on collective reflection if everyday life experiences are given time and space for reflection in both formal and informal settings (Ahrenkiel et al., 2013, s.93).*

Videre argumenterer forfatterne for at det å ta utgangspunkt i den upåaktede faglige kompetansen, kan være en god innfallsvinkel til å bevisstgjøre personalet på viktigheten av denne delen av det pedagogiske arbeidet, og søke faglig kompetanse for å utvikle kvaliteten ytterligere. Dette mener jeg er i tråd med modellen for enkeltkrets og dobbeltkretslæring (Argyris, 1999), se figur nedenfor.



«Single-loop and double-loop learning» (Argyris, 1999, s. 68).

I enkeltkretslæring ser man tilbake på en handling, og reflekterer over om det er andre måter å utøve handlingen mer hensiktsmessig på. Ved enkeltkretslæring ligger det en fare for å begrunne og forsvare egne handlinger heller enn å tilegne seg ny bruksteori. Disse bruksteoriene består av grunnleggende oppfatninger om hvordan man bør handle i en gitt situasjon, og hvordan man reagerer på konsekvenser av egen handling (Jacobsen, 2012) som tidligere nevnt i 2.2.1. Disse bruksteoriene utvikles ifølge Jacobsen (2012) gradvis over tid, og er ofte ikke kjent for den som benytter den. En synliggjøring av disse bruksteoriene gjennom kommunikasjon med andre er derfor vesentlig for å skape læring. Ved dobbeltkretslæring ser man utover egen kompetanse og søker ny kunnskap, eller i annen informasjon som barnehagens mandat, verdigrunnlag e.l. som kan utvide refleksjonene og bidra til utvikling av ny handlingskompetanse. Et vesentlig moment i dobbeltkretslæringen er ifølge Jacobsen (2012) at man diskuterer sine handlinger med andre, man setter ord på refleksjonene over handling og skaper ny innsikt og nye bruksteorier. Dette er i tråd med konstruktivistisk kunnskapssyn, der kunnskap konstrueres gjennom språklig aktivitet. Der mennesket oppfattes som en aktiv konstruktør, en som skaper og gjenskaper sin forståelse og sine konstruksjoner av virkeligheten, som tidligere nevnt i 2.1. Et tredje moment i denne modellen er deuterolæring, som av Roald (2012) forklares som evnen til å se sammenhengen mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. «*Ein er då i stand til å sjå si eiga læring utanfrå og reflekterer over strategival og utviklingsprosessar i organisasjonen*» (Roald, 2012, s. 128). Dette gjøres ved å rette et kritisk blikk på arbeidsmåtene i egen organisasjonsutvikling, og vurdere hvorvidt disse er hensiktsmessige for de mål og verdier for organisasjonen man ønsker å nå.

### **2.2.3 Praktisk yrkesteori**

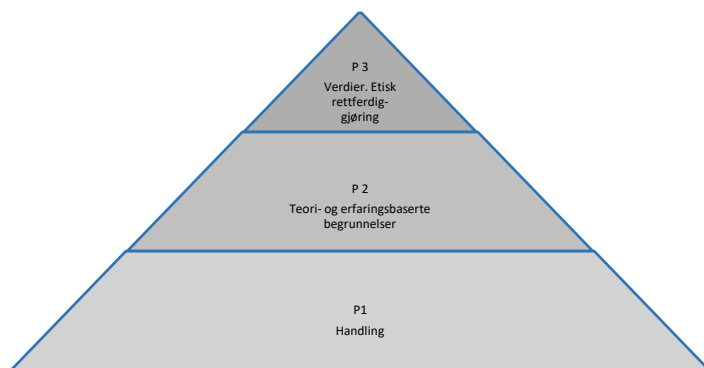
Lauvås & Handal (2014) benytter begrepet Praktisk yrkesteori (PYT). I dette begrepet rommes både kunnskap etablert gjennom praktiske erfaringer og teoribasert kunnskap.

*PYT er et såkalt «teoretisk konstrukt»; vi postulerer at det finnes en slik privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige (Lauvås & Handal, 2014, s. 28).*

Et element i dette er det som omtales som *taus kunnskap*. Den tause kunnskapen forklares av Lauvås & Handal (2014) å romme en innsikt av kroppslig eller sanselig art, en

innforstått kompetanse som ikke lett lar seg artikulere men som i hovedsak kommer til uttrykk gjennom praktiske ferdigheter og handlinger.

Om praktisk yrkest teori har Lauvås & Handal laget følgende modell etter inspirasjon fra Løvlie (1974):



«Praksistrekanten» (Lauvås & Handal, 2014, s. 25).

P1, handlingsnivået, er den observerte handlingen, eller beskrivelsen av den personlige utførelsen av handlingen som er utgangspunkt for refleksjonsprosessen. På P2 nivået finner vi de teoretiske og praksiserfarte begrunnelser vi mener er hensiktsmessige for vårt valg av handling, mens nivå P3 leder mot de verdier som styrer vår samhandling med andre i et sosialt fellesskap. «*Det er verdiene som gir involvering, innlevelse, interesse og engasjement*» (Lauvås & Handal, 2014, s. 31). På bakgrunn av denne modellen forstår jeg det slik at for å få til en kraftfull refleksjon, og dernest en individuell og kollektiv læring, er det vesentlig å ha bevissthet om hva som legger grunnlaget for og styrer våre handlinger. Ved å beskrive og argumentere for valg av handlingen ut fra P2 og P3 nivået, kan det skje en bevissthet om handlingsvalget, og synliggjøre hvor man bør søke ny informasjon for å utvikle ny kunnskap i organisasjonen jfr. dobbeltkretslæring som nevnt ovenfor. For å beskrive handlingene på P1 nivået kan det være nyttig å se nærmere på narrativ dokumentasjon.

#### **2.2.4 Narrativ dokumentasjon**

Narrativ dokumentasjon handler om at personalet skriver fortellinger basert på selvpoplevde erfaringer i det pedagogiske arbeidet med barn i barnehage og skole. I sin bok *Narrativ dokumentation* skriver Janne Hedegaard Hansen (2011) om denne fortellingen at «*Den fortelles i et pedagogisk hverdagsprog og skal ikke inneholde*



*hverken analyser eller refleksjoner, men blot fortælle om hændelsen»* (Hansen, 2011, s.28). Ut fra disse fortellingene dannes det ifølge Hansen et grunnlag for å identifisere den problem og løsningsforståelsen som fortelleren arbeider ut fra. Denne forståelsen vil innebære verdigrunnlag og målformuleringer som påvirker personens valg av pedagogiske handlinger, og fortellingen dokumenterer derfor de pedagogiske prosesser og den faglige selvforståelsen som produseres og reproduseres i praksis. Hansen (2011) understreker videre at hensikten er ikke å diskutere eller definere om personens handlinger er riktige eller ikke, men heller å forstå hvilke meningsgrunnlag hun konstruerer og handler ut fra i situasjonen. Slike handlingsvalg kan være styrt av formelle og uformelle regler i organisasjonen som for eksempel gjelder grensesetting for barna, oppfatninger om bestemte holdninger i kollegiet man velger å ta hensyn til, eller andre kunnskaper og verdier som påvirker valg av handling.

Den dokumentasjonen som finner sted gjennom en praksisfortelling basert på pedagogens faglige selvforståelse i håndteringen av en slik situasjon, vil dermed kunne brukes til refleksjon i kollegiet for å synliggjøre verdier og mål vi fokuserer på og handler ut fra. Dette kan bidra til kvalifisering og utvikling av det pedagogiske arbeidet ifølge Hansen (2011).

## 2.3 Kunnskapsstatus

### 2.3.1 Lærende organisasjon

For at barnehagen skal være rustet for å møte nye krav og utfordringer, må den som nevnt i innledningen, være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). En stadig utvikling av personalets kompetanse sees på som viktig for en utviklingen av kvaliteten på barnehagetilbudet. Dette utdypes ytterligere av Evertsen et al. (2015) der man vektlegger at både barnehagens ledelse, ansatte og barn må være i læringsfremmende prosesser som stadig er i utvikling for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Organisasjonens læring er avhengig av at menneskene i organisasjonen lærer, men den individuelle læringen gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring (Senge, 1991). Individenes vilje og ønske om å videreutvikle organisasjonen må også være tilstede.

Lærende ærende organisasjoner beskrives av Senge, som:

*(...) organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991, s. 9).*

Videre beskriver han fem disipliner han mener må ligge til grunn for å være en lærende organisasjon. Disse disiplinene består av kunnskaper og teknikker som medarbeiderne i organisasjonen bør beherske, og praktisering av disse disiplinene innebærer livslang læring. Disiplinene blir kalt personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestring handler om å kunne se de nærliggende arbeidsoppgavene, men også først og fremst evnen til å se fremover og være visjonær. At medarbeiderne er oppmerksomme på spenningsforholdet mellom nåværende situasjon og den visjonære fremtiden. «*Mennesker med en høy grad av personlig mestring lever i en kontinuerlig lærende tilstand. De kommer aldri frem*» (Senge, 1991, s. 148). Videre beskriver han personer med høy grad av personlig mestring som ydmyke i forhold til å erkjenne at de hele tiden trenger å utvikle seg og lære, samtidig som de er personer med høy selvtillit.

Mentale modeller dreier seg om forutinntatte holdninger og meninger som kan stenge for nytenkning og læring i organisasjonen.

*Mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder; de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler*  
(Senge, 1991, s. 14).

Disiplinen mentale modeller dreier seg da om å synliggjøre og justere disse oppfatningene og meningene. Lærende samtaler der man blottstiller egen tankegang er ifølge Senge et virkemiddel for å få til dette.

Evnen til å avdekke den visjonen som vil fremme ekte innsatsvilje og engasjement hos de ansatte for utvikling av organisasjonen, er det som ligger i disiplinen å skape felles visjon. For at dette skal la seg gjøre er den forpliktelsen som ligger i ønsket om kontinuerlig læring i disiplinen personlig mestring en forutsetning. Gjennom å synliggjøre egne individuelle visjoner for hverandre kan man i fellesskap komme fram til en felles visjon for organisasjonen.

*Der det finnes ekte visjon (...) vil mennesker skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst (Senge, 1991, s. 15).*

Den fjerde dimensjonen heter gruppelæring. Den beskriver den kollektive læring som skjer gjennom dialog og diskusjon der både den enkelte og gruppen som helhet lærer sammen og ser nye muligheter, en felles visjon, for det videre arbeidet i organisasjonen. Forutsetningen er at gruppen evner å komme til felles konklusjoner gjennom diskusjon, og ikke bare deler medlemmenes oppfatninger og meninger. Gruppelæring bygger på at gruppens intelligens kan bli større enn de enkelte medlemmenes intelligens, når vi deler og diskuterer med hverandre og sammen bygger ny kunnskap og visjon.

*Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge, 1991, s. 15).*

I gruppelæringen er det også viktig å være oppmerksom på at forsvarsholdninger kan stenge for nytenkning og endring. Dersom man derimot evner å sette ord på det man frykter, og gjør forsvarsrutinene diskuterbare kan disse bli en styrke i organisasjonen ved at man får bevissthet om å forsvare den nye visjon man har arbeidet frem.

Den femte disiplinen, systemtenkning, beskriver helheten som binder alle disiplinene sammen og skaper en enhet av teori og praksis. Dette innebærer evnen til å se organisasjonen i et helhetlig bilde, og analysere hvilke handlinger som motvirker eller forsterker den ønskede utviklingen av organisasjonen. Å avdekke eventuelle mønster av hendelser og detaljer vil da være et godt grunnlag å arbeide ut fra når man ønsker å skape endring.

I arbeidet med å utvikle læring i organisasjonen skisserer Senge noen faktorer som kan hemme denne læringen. Det handler om faktorer som innebærer at medarbeiderne ikke evner å se det overordnede formålet til organisasjonen, men kun fokuserer på egne arbeidsoppgaver, eller legger skylden på noen eller noe utenfor seg selv. Videre handler det om personalets eventuelt manglende evne til å se hvordan man selv bidrar til problemene i organisasjonen gjennom å fokusere på enkelthendelser i stedet for å se helheten, eller ved manglende bevissthet om uønsket utvikling fordi denne skjer gradvis og over tid. Lærehemninger kan også oppstå fordi man ikke ser konsekvensene av u hensiktsmessige handlinger direkte, men først etter at det har gått en tid. Den siste

lærehemningen knytter han opp mot ledergruppen når denne vegrer seg for å komme til felles beslutninger og heller kommer med kompromisser som alle kan leve med.

Om Senges modell for utvikling av lærende organisasjoner skriver Roald (2012) at fokuset ble flyttet fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring. I dette ligger det at organisasjoner i liten grad kan nyttiggjøre seg overføring av endringskunnskaper fra andre organisasjoner. I den reviderte 2006 utgaven av *The Fifth Discipline* spisses Senges modell ytterligere gjennom å dele de fem disiplinene inn i tre hovedkategorier som leder mot *Læringskapasitet i organisasjonen* (Roald, 2012, ss. 134-135). Disse tre hovedkategoriene inngår i en sirkulær prosess og består av *Aspirasjon* som innebærer personlig mestring og felles visjon, *Kollektiv refleksjon* som består av mentale modeller og dialog, og til sist *Helhetsforståelse* som representerer systemtenkningen.

Gjennom en kort oppsummering karakteriserer Roald (2012) de fem disiplinene i Senges modell, som å søke helhetsforståelse gjennom å se framover og utover - ikke bakover og innover, der læring sees som en forventningsbasert utviklingsprosess. (Roald, 2012, ss. 130-131). Utvikling av organisasjonen kan heller ikke sees isolert, men må utvikles i et dynamisk forhold mellom organisasjonen og omgivelsene.

*Medan Senge rettar merksemda mot systemisk tenkning og proaktiv orientering, legg Nonaka og Takeuchi (1995) vekt på kunnskapsutvikling basert på eit dynamisk samspel mellom taue og eksplisitt kunnskap* (Roald, 2012, s. 135).

Roald fremhever her viktigheten av å søke kunnskapsutvikling både gjennom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. «*Gjennom utprøving og refleksjon kan sentrale element i den tause kunnskapen bli konseptualisert som bevisste tanker og formuleringar*» (Roald, 2012, s. 135).

I en kvalitativ studie av barnehageansattes synspunkter om muligheter for utvikling i barnehageorganisasjonen (Moe & Søbstad, 2009), fremkommer nødvendigheten av at barnehagelederne legger til rette for kontinuerlig og systematisk forbedringsarbeid, og at barnehagelederens evne til å skape individuelle og kollektive prosesser der pedagogisk grunnsyn og en felles visjon, er forhold som vil påvirke læringsmiljøet i barnehagen. Betydningen av trivsel og gode følelser i det sosiale samspillet i barnehagen, og glede og humor i arbeidet, er funn som trekkes fram av ansatte i denne studien, som motivasjon for videre utvikling. Dette mener jeg er i tråd med Senge (1991) som hevder at evnen til

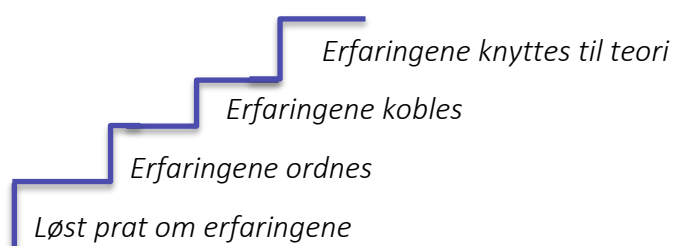
å forstå hva som fremmer medarbeidernes motivasjon og evne til å lære, er forutsetninger for at organisasjoner vil lykkes i fremtiden. Glede og humor i arbeidet trekkes videre fram som friskfaktorer i kollegiet, noe som igjen medvirker til stabilitet (Moe & Søbstad, 2009).

*Vi tror ikke humor er alfa og omega for å utvikle en god barnehage, men vi tror vektlegging av glede og humor i barnehagens hverdag, kan gjøre det lettere å realisere målet om å utvikle barnehagen som lærende organisasjon*  
(Moe & Søbstad, 2009, s. 272).

Et stabilt tilstedeværende personale er ifølge Moe & Søbstad en forutsetning for kollektiv læring. Dette ser de i sammenheng med betydningen av å kunne danne «modne grupper». Om modne grupper skriver de at disse har økende toleranse for det ukjente, og at ulikheter og motstand er en drivkraft for utvikling. «*Slike grupper har større muligheter for å være i kontinuerlig utvikling og samtidig bedre forutsetninger for å takle kriser som kan oppstå*» (Moe & Søbstad, 2009, s. 272). Videre viser de til Kvalsund & Meyer (2005) som hevder at det er gjensidighet som gir rom for utvikling av noe mellom gruppemedlemmer, og at denne gjensidigheten innebærer at man setter pris på gruppemedlemmenes forskjellighet.

Tiller (1999) vektlegger erfaringene som et viktig grunnlag for læring. Livslang læring kan foregå når det knyttes nye tråder mellom erfaring og læring. Erfaring alene er allikevel ikke nok. Vi må også kunne forvalte erfaringene vi gjør oss, slik at vi lærer. Tenke over erfaringene. «*Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei mot å lære av de erfaringer vi gjør*» (Tiller, 1999, s. 20).

Tiller har synliggjort dette gjennom modellen læringstrappa:



«Læringstrappa» (Tiller, 1999, s. 34).

Den løse, uformelle praten i organisasjonen hevder Tiller er en viktig del og forutsetning for erfaringslæring. Denne løse praten er imidlertid ikke nok, men erfaringene må

kategoriseres. Eksempler på slike kategorier kan være intensjoner og realiteter, eller mer konkret knyttet mot mål, innhold eller arbeidsmåte (Tiller, 1999). Deretter kobles de kategoriserte erfaringene opp mot hverandre. I denne prosessen er det viktig at man er oppmerksom på relasjonen mellom subjekt/individuelle forhold og objektive/strukturelle forhold. Til slutt kobles erfaringene opp mot forskningsbasert kunnskap, i en prosess der både kunnskapen og erfaringene kan berikes.

*Ved å knytte an til teori er det mulig å se sammenhenger mellom erfaringer som det ville være vanskelig å sammenkoble. Erfaringstilknytning øker den analytiske kraft og spenst (Tiller, 1999, s. 35).*

Dette mener jeg er i tråd med den læring som skisseres i dobbeltkretslæring, som tidligere nevnt.

### **2.3.2 Pedagogisk ledelse**

Det finnes flere definisjoner og beskrivelser av pedagogisk ledelse. Wadel (2007) definerer pedagogisk ledelse som en prosess som har til hensikt å initiere og sette i gang aktiviteter som kan føre til utvikling og læring. Eik, Steinnes & Ødegård (2016) beskriver ledelse ut fra et sosiokulturelt perspektiv, «(...) som en prosess der både leder og medarbeidere er aktører, og der lærings- og utviklingsprosesser skjer i relasjon til organisasjonens mål» (Eik, Steinnes, & Ødegård, 2016, s. 86). Pedagogisk ledelse beskrives også av Kvistad og Søbstad (2005).

*Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, hvor ledelse innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 164).*

Gotvassli (2013) beskriver et helhetlig perspektiv på pedagogisk ledelse der det å lede det pedagogiske arbeidet i forbindelse med kjerneaktivitetene i barnehagen for barna og deres læringsutbytte, og det å lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage, er to vesentlige elementer i tillegg til ledelse av arbeidet i barnehagen sett i lys av samfunnsmandat og verdigrunnlag.

For å operasjonalisere barnehagens samfunnsmandat, stilles det store krav til personalledelse fra den pedagogiske lederen (Bøe & Hognestad, 2015). Faglig ledelse av personalet mener de er en viktig del av den daglige personalledelsen, og innebærer både

refleksjon og handling. Tre initiativer eller aktiviteter beskriver det uforutsigbare i denne personalledelsen, ifølge Bøe & Hognestad. Det dreier seg om tolkning, etisk vurdering og tilpasning til situasjonen i det de basert på Schön (1983) sin teori, kaller refleksjon-i-handling i personalledelse i barnehagen. I dette ligger det at den pedagogiske lederen som både barnehagelærer og personalleder samtidig, gjør at hun kontinuerlig må tolke og forhandle mellom flere krav og forventninger i situasjonen relatert til både barn og medansattes behov og det verdigrunnlaget hun leder innenfor. Det må derfor tas hensyn til begge disse partene i tolkningen og forståelsen i forkant av lederhandlingene.

*På denne måten vil personalledelse som formes av praksis, være en tolkende aktivitet som omfatter barn, voksne, omgivelsene, egen rolle som barnehagelærer og personalleder, og barnehagens samfunnsmandat*  
(Bøe & Hognestad, 2015, s. 355).

Ut fra disse beskrivelsene legger jeg som grunnlag i denne studien at pedagogisk ledelse handler om det å tilrettelegge for et miljø og igangsette aktiviteter som fremmer læring hos barn og ansatte. Dette innebærer samarbeid med, og ledelse av det øvrige personalet på avdelingen/teamet ved å tilrettelegge for og delta i samhandlings- og refleksjonsprosesser slik at barnehagen er i en kontinuerlig utvikling for å imøtekomme barnas behov for utvikling og læring, og ivaretar føringene i styringsdokumentene.

### **2.3.3 Læring og læringsmiljø**

Læring i barnehagen foregår som tidligere nevnt ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), både i formelle og uformelle situasjoner i barnehagen. I den nye rammeplanen som trer i kraft 1. august 2017 heter et barna «(...) skal oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Bennett & Tayler (2006) synliggjør en læringskultur i skandinaviske barnehager som bygger på den sosialpedagogiske tradisjonen, der det ut fra et helhetlig syn på barnet legges vekt på omsorg og brede mål for både utvikling og læring i et tilrettelagt miljø. Med utgangspunkt i denne tradisjonen og et sosiokulturelt læringsperspektiv som beskrevet i 2.1, der det fremgår at læring kan skje i interaksjon mellom menneskene og mellom mennesker og redskaper i barnehagen, benytter jeg læringsmiljø som betegnelse for tilretteleggingen av arbeidet med barns læring i barnehagen.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, ble Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger bedt om å utarbeide en synteserapport som hovedsakelig skulle sammenfatte skandinavisk forskning som omhandlet læringsmiljøet i barnehagen (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015). I denne rapporten ble læringsmiljøet i barnehagen definert som de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel. Utfordringen i gjennomgangen av studiene som lå til grunn for rapporten, var at begrepet «læringsmiljø i barnehagen» var lite brukt. En oppdagelse var i tillegg at begrepet var lite anvendt i skandinavisk litteratur. Resultater fra flere av studiene i rapporten viste imidlertid en direkte sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom personalet i barnehagen og de yngste barna, på barnas sosiale, kognitive, emosjonelle og språklige utvikling Evertsen et al. (2015).

I en tverrsnittstudie fra Gøteborg fant Sheridan et al. (2009) at de ansattes kunnskap og kompetanse om barns læring hadde avgjørende betydning for å skape gode læringsmiljø i barnehagen. De ansattes forståelse for barns læring gjennom aktiv deltakelse i den lærende aktiviteten ble fremhevet som en vesentlig faktor for å fremme god kvalitet, i motsetning til de barnehagene der de ansatte styrte barnas oppmerksomhet inn mot et spesifikt tema. Studien ble gjennomført med både kvalitative og kvantitative strategier for innhenting av data gjennom intervju, forskjellige observasjoner og selvvurderinger. 230 barn i alderen 1-3 år og 120 foreldre fra 38 barnehager fra åtte distrikter som representerte ulike levevilkår, etnisk og sosialøkonomisk bakgrunn deltok.

I sin doktorgradsavhandling med en observasjonsstudie fra vuggestuer i Danmark, fant Hansen (2013) at organisering med vekt på mindre barnegrupper, og en planlegging av dagen ut fra barnas funksjonsnivå og barnehagens pedagogiske planer fremmet gode læringsmiljø for de yngste barna. Evertsen et al. (2015) oppsummerer i sin studie, at en god balanse mellom struktur og fleksibilitet og lek og læring vil sikre et godt læringsmiljø for alle barn.

I forbindelse med pedagogisk leders rolle og det arbeidet pedagogisk leder utfører, poengterer Evertsen et al. (2015) med at det er behov for mer kunnskap om dette.

*Det er en sammensatt ledelsesfunksjon hvor kostnadseffektivitet skal avveies mot rammeplanens intensjoner og barns behov. Samtidig trenger vi mer*



*kunnskap om kvaliteten på samhandlingen mellom de voksne og barna* (Evertsen et al., 2015, s.58).

Begrepet kostnadseffektivitet i denne sammenhengen, forstår jeg som barnehagens ressurser i form av personale, utstyr og materiell, barnehagens nærmiljø og eventuelle andre faktorer som påvirker de ressursene man har og tar i bruk for å operasjonalisere barnehagens mandat. Videre nevnes at en fleksibel pedagogisk ledelse ser ut til å henge sammen med evnen til å skape gode læringsmiljø for barna. Dette er i tråd med den tidligere nevnte studie i 2.2.2 om upåaktet kompetanse i barnehagen, der Ahrenkiel et al. (2013) finner at en for rigid og instrumentell holdning til fastsatte planer eller tidsskjema er eksempler på faktorer som kan hindre skjønnsmessig vurdering og hva som er til det beste for barnet i arbeidet. Både verbal og nonverbal kommunikasjon mellom personalet og barna for å skape helhet og gode overganger i læringsaktivitetene, er kompetanse som her fremheves som viktig kompetanse i samhandlingen med barn. Skjønnsbegrepet benyttes som uttrykk for de avveininger som må gjøres i den aktuelle situasjonen. Om begrepet skjønn, viser Grimen & Molander (2008) til det norrøne ordet *skyn* der betydningen forklares med ord som omdømme, forstand, vurdering og vett. I tillegg viser de til betydningen av det latinske ordet *discernere* som betyr å atskille eller utskille. Skjønnsbegrepet blir ut fra dette forklart som en resonneringsform, der formålet er å komme til konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller. Dette innebærer at det innenfor visse rammer gis frihet til den enkelte pedagog for valg av handlinger. Gjennom refleksjon over avdelingens-/teamets praksis kan denne upåaktede kompetansen i medarbeidernes samhandlingen med barna synliggjøres, og dermed kunne bidra til endringsprosesser i organisasjonen.

### **2.3.4 Ledelse av endringsprosesser**

Om planlagt endring i organisasjoner baserer Jacobsen (2012) seg på en grunnleggende antakelse om at denne endringen er mulig dersom to forhold blir tilfredsstilt. Det første forholdet dreier seg om å velge riktig endringsstrategi, at strategien er tilpasset den endringen man har intensjon om å gjennomføre. Det andre forholdet handler om at man anvender en ledelsesform som passer til den endringsprosessen man ønsker gjennomført. Videre beskriver han to ulike lederstiler, E (Economic) og O (Organization). Der lederstil E tar utgangspunkt i organisasjoner som vektlegger økonomisk verdi i form av verdiskapning for eier. Endringsforslag i slike organisasjoner er ofte utarbeidet og

iverksatt av toppledelsen i organisasjonen. Leders rolle i en slik endringsprosess handler ofte om å kartlegge motstand eller støtte, kartlegge maktbaser, knytte allianser, og overvåke endringsprosessen.

Lederstil O bygger på en antakelse om at mennesker i en organisasjon på bunnen har felles intensjoner og mål for arbeidet, og leders rolle i denne lederstilen fokuserer på å motivere og støtte medarbeiderne, tilføre ny kunnskap og fungere som bindeledd i endringsprosessen (Jacobsen, 2012). Hvilken lederstil man benytter trenger ikke være ensidig, derimot kan det ifølge Jacobsen være nyttig å kombinere egenskaper ved begge to etter hvilke utfordring man skal håndtere.

Når man som pedagogisk leder skal lede endrings- og utviklingsarbeid i personalgruppen på avdelingen/teamet, kan det være nyttig å ha en bevissthet rundt hvilken lederstrategi som er hensiktsmessig i den aktuelle situasjon. Skape seg et bilde av hvilke utfordringer og muligheter som råder i gruppa, og være bevisst hvilken strategi man mener er hensiktsmessig for å sette i gang en utviklingsprosess. For å fremstå som en lærende organisasjon, er det ifølge Jacobsen (2012) en forutsetning at menneskene i organisasjonen har både evne og vilje til å lære, og at kunnskapen spres mellom menneskene i organisasjonen.

I enhver endringsprosess vil det kunne forekomme motstand mot endringen hos medarbeiderne. Jacobsen (2012) presenterer ulike typer motstand, der faglig uenighet, frykt for det ukjente, og opplevelse av ekstraarbeid synes relevant for denne studien. *«Hvis store grupper i organisasjonen opplever endringsforslaget som dumt, truende eller slitsomt, vil reaksjonen høyst sannsynlig bli motstand»* (Jacobsen, 2012, s. 117). Motstand beskrives å kunne variere fra likegyldighet og passiv motstand der man viser manglende interesse for endringen og kommer med negative og kritiske synspunkter, til aktiv og aggressiv motstand gjennom sterkt kritiske ytringer og protester eller ved å nekte og iverksette endringstiltak. Det å skape forståelse hos kollegaene for endringsbehovet og skape trygghet i prosessen ser derfor ut til å være hensiktsmessig for å redusere motstanden.

En måte å utøve ledelse på som etter min oppfatning er i tråd med lederstil O, som nevnt ovenfor, er Transformasjonsledelse (Emstad, 2012). Transformasjonsledere bidrar til at

medarbeiderne endrer fokus fra egne motiver til et større fokus på felles målsettinger, gjennom å definere nye og realistiske mål for organisasjonen og utvikle den enkelte medarbeideren. Dette innebærer fire dimensjoner; individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse (Emstad, 2012). Individuelle hensyn innebærer å se og fremheve den enkelte medarbeiderens kvaliteter og støtte vedkommende til ytterligere utvikling gjennom veiledning og opplæring, og ved å gi ansvar gjennom delegering av arbeidsoppgaver. Gjennom intellektuell stimulering blir medarbeideren oppmuntret til å være kreativ for å bidra til problemløsning i organisasjonen. Inspirerende motivasjon omfatter lederens evne til å inspirere og motivere medarbeiderne om å arbeide mot en felles visjon og mål for arbeidet. Den fjerde dimensjonen, idealisert innflytelse handler om å gå foran som et godt eksempel, og følge opp den enkelte medarbeideren slik at denne får forståelse av at det er mulig å nå nye mål og visjonen i organisasjonen.

I en kvalitativ intervjustudie om hvordan ledelse påvirker prosesskvaliteten i barnehagen, kom Moa & Wold Olsen (2014) fram til funn som viste at relasjonsledelse, veiledning, refleksjon og vurdering påvirker prosesskvaliteten i arbeidet i barnehagen. Videre fremhever de at for å få til en god prosesskvalitet trengs det bevisste ledere som aktivt tar i bruk barnehagens styringsverktøy, og på en inkluderende måte tilrettelegger for refleksjoner og et felles verdigrunnlag i personalgruppa og skaper en felles motivasjon for samhandling mellom menneskene i barnehagen.

Wadel (1997) framhever at hva enn ledelse er, så er det relasjonelt og det er et mellommenneskelig forhold. Dette styrkes også gjennom det Spurkeland (1998) hevder, at de som driver relasjonsledelse har et positivt menneskesyn, og i bunnen av dette menneskesynet ligger en grunnleggende respekt for andre mennesker. Menneskene betegnes som den viktigste ressursen bedriften rår over, og at disse skal motiveres til å utvikle og bruke sin kompetanse. «*Lederskap utvikles når klokskap, kunnskap, og atferd forenes til et overbevisende grep på lederrollen*» (Spurkeland, 1998, s. 14).

Ledelse som samhandling, løftes fram av Ødegård & Røys (2013) som en arbeidsmåte for pedagogisk ledelse av kompetanseheving i personalet. Videre hevder de at en slik kompetanseheving er en forutsetning for å drive et godt pedagogisk arbeid med barna. De presenterer en modell der ledelse som samhandling, og refleksjon over samhandling

står sentralt. Forutsetninger er at samhandlingen og samarbeidet kartlegges, analyseres og drøftes av medarbeiderne med ulike roller i barnehagen. Videre at dette sees i sammenheng med mandat for barnehagens virksomhet, barnehagen som institusjon, og at det utvikles strategier og redskaper for arbeidet i en kontinuerlig prosess gjennom refleksjon. Forfatterne viser til Wertsch (1998) og benytter begrepet barnehagens kulturelle redskaper, og deler begrepet opp i tre kategorier.

*De konkrete kulturelle redskapene i barnehagen beskrives som bygningsmasse, utstyr og materiell. De individuelle kulturelle redskapene viser til individenes kompetanse. De institusjonelle kulturelle redskapene viser til systemer og rutiner i barnehagen (Ødegård & Røys, 2013, s. 16).*

Disse kategoriene vil i praksis være flettet i hverandre og være gjensidig avhengig av hverandre, men kan også hver for seg være et utgangspunkt for å analysere avdelingens-/teamets praksis. En slik analyse mener jeg kan hjelpe pedagogisk leder til å avklare hvilke deler av arbeidet som hemmer, eller legger grunnlag for videre utvikling i organisasjonen gjennom refleksjon.

I dette kapittelet er det beskrevet hvordan man gjennom kommunikasjon bygget på erfaringer kan synliggjøre egen og kollegiets praksis. Videre hvordan refleksjon over denne praksisen kan bidra til å utvikle det pedagogiske arbeidet. Begrepet pedagogisk ledelse er belyst, og den pedagogiske leders ansvar for å tilrettelegge et miljø og igangsette aktiviteter som fremmer læring hos barn og kollegaer. Et miljø der en god balanse mellom struktur og fleksibilitet og lek og læring, ser ut til å kunne sikre et godt læringsmiljø for alle barn ifølge Evertsen et al. (2015). Noe som innebærer at pedagogisk leder tilrettelegger for og deltar i samhandlings- og refleksjonsprosesser med det øvrige personalet, slik at barnehagen kan være en lærende organisasjon for å imøtekomme barnas behov for utvikling og læring, og operasjonalisere barnehagens mandat. I den forbindelse er teori om hvordan ledelse gjennom samhandling med medarbeiderne kan bidra til endring i organisasjoner, og i tillegg er teori om utvikling av lærende organisasjoner belyst. I neste kapittel presenteres den metodiske tilnærmingen til studien for å innhente barnehageansattes erfaringer med refleksjon, og deres forståelse for begrepet lærende organisasjon.

### 3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet gir en oversikt over den metodiske tilnærmingen til arbeidet med å innhente empiri. Valg av semistrukturert gruppeintervju som metode er gjort ut fra et sosiokulturelt læringssyn, der læring gjennom kommunikasjon med andre er sentralt. Deretter beskrives prosessen med planlegging og gjennomføring av intervjuene, og hvordan materialet er behandlet gjennom analyse og tolkning. Dette innebærer også valideringsprosessene og ivaretagelsen av det forskningsetiske perspektivet i studien.

#### 3.1 Metodevalg

I denne studien var målet å undersøke avdelingspersonalets forståelse og erfaring med refleksjon i barnehagen, og hvorvidt dette kunne bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Det var også et ønske om å utvikle forståelse for hvordan pedagogisk leder kan tilrettelegge og lede refleksjonsarbeidet.

Samfunnsvitenskapelig forskning kjennetegnes av pendling mellom teori og empiri (Grønmo, 2016), og jeg tok utgangspunkt i en deduktiv undersøkende metode. Med utgangspunkt i føringen i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) der vektleggingen av refleksjonens betydning for utvikling av barnehagen som lærende organisasjon uttrykkes, ble det formulert en problemstilling der jeg ønsket å belyse erfaringer barnehageansatte har med refleksjon sett i sammenheng med den kunnskapsstatusen og det teorigrunnlag jeg fant på området. Ut fra denne problemstillingen ble det formulert tre forskningsspørsmål som la føringer for hvilken informasjon som kunne hjelpe meg å belyse problemstillingen. I den forbindelse så jeg en kvalitativ studie, der hensikten er å få fram meningsinnhold, som hensiktsmessig for å innhente opplysninger fra de ansatte på avdelingene/ teamene i barnehagen.

Kvalitative data kjennetegnes ved at de formidler meningsinnhold (Grønmo, 2016). Dette vektlegges også hos Dalen, der det står at «*Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet*» (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitative data fremstilles gjerne gjennom tekst (Grønmo, 2016). Årsaksforklaringer er sentrale i denne forskningsstrategien. De sosiale

fenomener er i kontinuerlig endring og varierer etter konteksten de opptrer i (Ringdal, 2013). I min studie var det ikke vesentlig hvor mange som mente hva, men derimot å få fram gruppens forståelse og meninger relatert til forskningsspørsmålene i studien.

I sosiokulturell læringsteori er læring gjennom samspill med andre, der språket som artefakter og medierende redskaper er sentralt. Jeg valgte derfor semistrukturert gruppeintervju som metode, der jeg som forsker kunne delta i samtalen for å forsøke å hente fram informantenes oppfatninger, kunnskap og meninger. Intervju beskrives av Dalen (2011) som utveksling av synspunkter, der forskeren er den som ber informanten om oppfatninger og meninger, og hevder videre at når man ønsker å få informantenes erfaringer og meninger er det kvalitative intervjuet særlig velegnet. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever det semistrukturerte livsverdenintervjuet, der «*Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Det er med andre ord informantens forståelse og oppfatning av temaet som er det vesentlige å få informasjon om gjennom intervjuet. Man søker kvalitativ kunnskap, og intervjuerens formål er å fortolke meningen i temaer fra informantens livsverden.

Noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger ligger til grunn for kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, ss. 25-26). Det dreier seg om den ontologiske forutsetningen om at det eksisterer flere virkeligheter, og at disse virkelighetene konstrueres av dem som deltar i forskningssituasjonen. Disse virkelighetene er komplekse og i stadig forandring og man vil kunne finne noen svar, men ikke nødvendigvis det ene rette svaret. En annen forutsetningen bygger på at det er et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne og at forskeren søker å redusere avstanden mellom dem, og kalles den epistemologiske forutsetning. Den tredje forutsetningen, det verdiladede aspektet, bygger på at forskeren som benytter en kvalitativ metode aldri vil kunne være helt objektiv eller fri for verdier. Av en mer retorisk art dreier den fjerde forutsetningen seg om at data i kvalitativ forskning skapes av forskeren når denne gjennom analyse bestemmer hva som er relevante data. Den femte og siste forutsetningen er av mer metodologisk art, og er en konsekvens av de fire andre ved at man arbeider i en prosess der problemstilling og design kan endres underveis i en gradvis spissing av temaet ut fra hva som oppfattes som relevant.

I arbeidet med denne undersøkelsen ble det da viktig å legge til rette for at forskningsdeltakerne kunne gi uttrykk for sine oppfatninger og forståelse relatert til temaet for undersøkelsen. Samtidig var jeg bevisst på at forskningsdeltakerne og jeg som forsker kunne konstruere kunnskap sammen gjennom den dialogen vi hadde, knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. Den forståelsen som ble uttrykt i intervjuene omtalte noen sannheter gitt på det tidspunktet, av de deltakerne som var tilstede i intervjuet. Denne forståelsen representerte ikke nødvendigvis den hele og fulle sannheten, dersom forskningsdeltakerne, intervjusituasjonen eller jeg som forsker hadde vært en annen. Dialogen tok utgangspunkt i spørsmål som ut fra teorigrunnlaget for studien syntes relevante for å hente ut informasjon.

### ***3.1.1 Valg av informanter***

Intervjuene ble planlagt gjennomført som gruppeintervju, i en gruppe bestående av 3-5 assistenter/fagarbeidere og en gruppe med 3-5 pedagogiske ledere fra en eller to barnehager. «*I kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser*» (Ringdal, 2013, s. 105). For å komme i kontakt med mulige informantbarnehager ble det sendt e-post til den barnehagesakyndige hos fylkesmannen, med forespørsel om de kjente til noen barnehager som hadde arbeidet spesielt med refleksjonsarbeid. Der ble det anbefalt en kommune som kunne kontaktes, og det ble rettet forespørsel til virksomhetsledere og deretter barnehagestyrere i denne kommunen via telefon og e-post. Dette resulterte i avtale om to gruppeintervju i en barnehage. I tillegg ble det sendt henvendelse til barnehagestyrere i en annen kommune jeg kjente til, der det ble gitt positiv respons fra to barnehager. Det ble avtalt å gjennomføre to gruppeintervjuer i den ene av disse, som opplyste om at de arbeidet med utvikling av yrkesrollen til personalet.

Arbeidet med å få til intervjuavtaler tok noe lengre tid enn forventet, og det ble en periode vurdert å benytte brevmetoden i tillegg til gruppeintervju dersom det kun hadde lyktes meg å få bare en informantbarnehage. Da det ble inngått intervjuavtale også med den andre barnehagen, ble brevmetoden valgt bort.

### **3.1.2 Utarbeidelse av intervjuguide**

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort ut fra en intervjuguide med åpne spørsmål, der ønsket var at informantene i størst mulig grad skulle kunne fortelle fritt om sine erfaringer og forståelser. Om intervjuguide, skriver (Grønmo, 2016, s. 169) at denne er «*forskerens utgangspunkt og rettesnor for intervjuingen*». Videre at denne skal være så spesifikk at forskeren får relevant informasjon for studien, samtidig som den er så enkel og generell at intervjuene kan gjennomføres på en fleksibel måte. I denne intervjuguiden var det 5-6 på forhånd definerte, åpne spørsmål basert på innholdet i forskningsspørsmålene for denne studien. Informantene kunne gi utdypende svar, og det ble forberedt noen oppfølgingsspørsmål som kunne benyttes for ytterligere utdyping underveis i intervjuet. Ved denne måten å innhente informasjon på hadde jeg høy grad av nærhet til informantene, mens det var lav grad av standardisering i måten spørsmålene ble fremmet på slik Ringdal (2013) påpeker. «*Jo lavere standardisering, jo mer fleksibel kan intervjueren være*» (Ringdal, 2013, s. 118). På den måten kunne jeg imøtekomme den epistemologiske forutsetning, gjennom å søke å redusere avstanden mellom den forståelsen deltakerne ga uttrykk, og min forståelse av det som ble sagt.

### **3.1.3 Gjennomføringen av intervjuene**

Det ble gjennomført totalt fire gruppeintervju i to barnehager, med to og tre deltakere i hver gruppe. Antallet informanter i hver gruppe ble noe redusert i forhold til det som var planlagt, grunnet fravær i personalet på det aktuelle tidspunktet. Imidlertid opplevde jeg et stort engasjement og god innsatsvilje fra deltakerne til å dele de erfaringene de hadde i intervjuene. Hensikten om å få rik og god informasjon fra et lite antall analyseenheter og utvikle en helhetlig forståelse av ut fra disse (Grønmo, 2016), mente jeg det ble gitt grunnlag for i intervjuene.

Siden undersøkelsen dreide seg om deltakelse i refleksjonsarbeid på avdelingsnivå, mente jeg det var viktig å innhente informasjon fra begge yrkesgruppene på avdelingsnivå i barnehagen for å få en så bred informasjon som mulig. Gjennomføringen av intervjuene ble lagt til den aktuelle barnehagen, for at informantene skulle kunne føle seg trygge og komfortable med situasjonen. Grunnen til at jeg ønsket å intervju yrkesgruppene hver for seg var at jeg ønsket begge gruppenes selvstendige uttalelser



uten påvirkning fra den andre. Dette var særlig aktuelt i forhold til spørsmålet som vedrørte pedagogisk ledelse, men var også aktuelt for de andre spørsmålene.

Ved gjennomføringen av kvalitative intervjuer anbefales det å benytte tekniske hjelpemidler, som for eksempel lydopptak. Dette fordi det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011). Jeg tok lydopptak av intervjuene, og transkriberte deretter til tekst for analyse. Det at jeg tok lydopptak av samtalen, gjorde at jeg lettere kunne konsentrere meg om samtalen, og samspille med informantene. Transkriberingen var tidkrevende, og jeg måtte lytte til opptakene gjentatte ganger for å få med alt, men dette ga meg også god kjennskap til materialet. Jeg transkriberte så langt som mulig ordrett, og kuttet kun ut overflødige gjentakelser av bifallsytringer, eller kommenterte disse i parentes. Siden jeg søkte etter gruppens samlede forståelse så jeg ingen grunn til å fokusere spesifikt på hvem av informantene innenfor en gruppe som uttalte hva, men jeg markerte om det var meg som intervjuer eller om det var pedagog eller fagarbeider/assistent som snakket. Det var i liten eller ingen grad motstridende oppfatninger mellom gruppe medlemmene i det som ble sagt, men derimot fullførte de i noen tilfeller hverandres setninger og kom med støttende bifallsytringer. Informantenes tonefall og gester var i noen grad med på å forsterke meningsinnholdet, og det markerte jeg ved å benytte understreking som forsterking i transkriberingen. På steder der opptaket var utydelig, eller informantene snakket i munnen på hverandre, markerte jeg med parentes rundt det jeg var usikker på om jeg hørte riktig.

## 3.2 Validering

### 3.2.1 Forskerrollen

Validitet handler ifølge Grønmo (2016) om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger, og trekker fram forskerens kompetanse for innhenting av data som en vesentlig faktor i forhold til validering i kvalitativ forskning. Mitt utgangspunkt som forsker i denne sammenheng er at jeg har arbeidet i barnehage i nær 30 år, noen av dem som styrer, men først og fremst som pedagogisk leder. Jeg har derfor lang erfaring i rollen som pedagogisk leder og kjenner godt de mange arbeidsoppgaver som hører inn under denne stillingen, og rollen som leder på avdelingsnivået i barnehagen. I tillegg har jeg god kjennskap til organiseringen av det pedagogiske arbeidet, og hvordan personalets

samhandling med barna og kollegaer påvirker læringsmiljøet i barnehagen. I utformingen av mitt forskningsdesign startet jeg i tillegg med å sette meg inn i teori og tidligere forskning relatert til begrepene refleksjon, pedagogisk ledelse, læringsmiljø og lærende organisasjon. Ut fra den forståelsen jeg tilegnet meg gjennom dette arbeidet, og etter samtaler med veileder, ble det utarbeidet to intervjuguides der en var beregnet på fagarbeider/assistent, og en beregnet på pedagogiske ledere.

### ***3.2.2 Intervjuguidens validitet***

I de to intervjuguidene ble det valgt litt ulik begrepsbruk på noen spørsmål siden den formelle kompetansen er ulik for de to gruppene, og jeg var usikker på hvilken forståelse de hadde av begrepene. For eksempel ble ordet *refleksjon* benyttet i spørsmålet til pedagogiske ledere, mens *å se tilbake på og snakke om* ble benyttet i spørsmålsstillingen til fagarbeider/assistenter. Dette fordi refleksjonsbegrepet som Søndena & Sundli (2004) poengterer, kan være vagt og jeg var usikker på hvor kjent begrepet var for informantene. Jeg forventet en større forståelse for refleksjonsbegrepet fra pedagogene enn informantene uten bachelorutdanning. Imidlertid var erfaringen at alle informantgruppene benyttet ordet refleksjon i samtalene, og i analysen var det viktig å se konteksten dette begrepet ble brukt i, men også uttalelser som «snakke om», «dele historier», «fortelle» som ble brukt for å beskrive deres forståelse for arbeidet med refleksjon.

### ***3.2.3 Validitet i gjennomføringen av intervjuene***

I det uformelle intervjuet bør intervjuguiden være veiledende (Grønmo, 2016). Jeg planla et semistrukturert intervju med noen hovedspørsmål jeg ønsket belyst. I tillegg ble det forberedt noen supplerende spørsmål som kunne benyttes underveis i intervjuet ved behov for ytterligere oppklaring eller utdypelse av det som ble sagt. Opplevelsen underveis i intervjuene var at informantene utfylte og bygget videre på hverandres informasjon, og i noen grad ble støttespørsmålene fra intervjuguiden ble benyttet for ytterligere tydeliggjøring. Dette mener jeg bidro til at begrepsvaliditeten ble bedret, ved at temaet ble belyst fra flere sider.

Selv om noe av begrepsbruken i de to intervjuguidene var ulik, var temaene i spørsmålene slik at svarene i stor grad kunne handle om det samme. Det var to ekstra spørsmål i

intervjuguiden til de pedagogiske lederne knyttet opp mot egen ledelse og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon, siden deres tanker om egen ledelse var noe jeg ønsket å få belyst.

I intervjuguiden ble det benyttet åpne spørsmål med spørreord som *hvilke* og *hvordan*, som jeg mente la til rette for at informantene kunne komme med egne meninger, oppfatninger og kunnskaper. Et forskningsintervju er ikke en vanlig samtale med utveksling av synspunkter og meninger, her er det informantens meninger, erfaringer og oppfattelser som skal dokumenteres. Mine synspunkter som forsker bør holdes utenfor, og i et forskningsintervju skal det hverken argumenteres eller moraliseres (Dalen, 2011).

### **3.2.4 Prøveintervju**

For å undersøke om spørsmålene fungerte etter hensikten med å få informantene til å snakke om den informasjonen jeg var ute etter, gjennomførte jeg to prøveintervjuer på egen arbeidsplass. Et med hver av yrkesgruppene og de to tilhørende intervjuguidene. Jeg opplevde at spørsmålene fungerte bra, og valgte å beholde dem slik de var. I tillegg fikk jeg en nyttig erfaring som intervjuer, og ble oppmerksom på hvordan jeg burde forholde meg for å delta i samtalen uten å legge egne ord i munnen på informantene. Dette gjorde jeg blant annet ved å gi tid slik at informantene fikk anledning til å tenke seg om. I prøveintervjuene ble jeg også oppmerksom på hvordan jeg kunne signalisere min interesse for det som ble sagt, ved øyekontakt eller annen nonverbal oppmerksomhet eller bifallsytringer. Med min lange erfaring fra arbeid i barnehagen, var jeg oppmerksom på faren for å være forutinntatt, eller overtolkende i det som ble sagt. Eller at mitt engasjement ville overta styringen i kommunikasjonen på en slik måte at det ble mine uttalelser og ikke informantenes som ble det førende. Dette gjaldt også den forståelsen jeg hadde ervervet meg gjennom arbeidet med teorigrunnet for oppgaven. I gjennomføringen av intervjuene er det mulig at min deltakelse i samtalen i ble mer sentrert om å lytte til informantene, enn å delta i ordvekslingen i frykt for at mine kunnskaper og erfaringer skulle overskygge for informantenes.

### **3.2.5 Validitet i analysen og tolkningen**

I forbindelse med kvalitativ forskning råder det uenighet om hvorvidt begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er hensiktsmessige begreper (Ringdal, 2013).

Reliabilitetsbegrepet omhandler hvorvidt en forskning er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte, med andre ord om forskningen gir inntrykk av å være troverdig (Thagaard, 2013). Gjennom å beskrive prosessen med å innhente og analysere empirien og hvilke teoretiske begrepsforståelser som lå til grunn for innhenting av empiri, har jeg forsøkt å gjøre forskningen gjennomsiktig for leseren slik at denne gis mulighet for å vurdere troverdigheten. I presentasjon og drøfting av empirien fremgår det hva som er informantenes uttalelser og hva som er min tolkning av disse.

Om validitetsbegrepet skriver Thagaard (2013) at det omhandler gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til. Dette omhandler både hvordan jeg forsøkte å ivareta gyldigheten av tolkningen internt i den aktuelle studien, ved å fremme samforståelse i intervjusituasjonen gjennom å stille utdypende og oppklarende spørsmål underveis i intervjuene. Videre hvorvidt den forståelsen som ble etablert i denne studien eventuelt kan oppleves som gyldig for andre i lignende sammenhenger. Et annet element i validitetsperspektivet er at jeg som forsker er ydmyk for hvorvidt min forståelse av teorien og empirien, og analysen og tolkingen i denne sammenheng er i tråd med den allmenne forståelsen. I utarbeidelsen av undersøkelsen hadde jeg som tidligere nevnt samtaler med veileder, og i tillegg hadde jeg også to medstudenter jeg kunne drøfte min oppfatning av begrepene med. Dette bidro til at jeg fikk en utvidet begrepsforståelse i forberedelsen til undersøkelsen.

I kvalitative undersøkelser er det sjeldent relevant å trekke generaliserbare konklusjoner siden undersøkelsen er kontekstavhengig (Ringdal, 2013). Fortolkningen av dataene i undersøkelsen er det som gir grunnlag for overførbarhet, og overførbarheten i kvalitative undersøkelser vil derfor knyttes sammen med leserens eventuelle gjenkjennelse og opplevelse av nytteverdi av det tolkede materialet (Thagaard, 2013). Det er derfor en mulighet for at andre barnehageansatte vil kunne kjenne seg igjen, og oppleve nytteverdi av det som blir belyst gjennom teorien og empirien i rapporten. Undersøkelsen kan dermed ha en overføringsverdi for pedagogiske ledere som ønsker å arbeide med refleksjon i kollegiet for å fremme læring i organisasjonen.

Om kvalitativ forskningsstrategi skriver Ringdal (2013) at denne bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Det vil kunne bety at sosiale

erfaringer varierer etter konteksten de opptrer i og at de kan være i kontinuerlig endring. Hvorvidt troverdigheten i min undersøkelse ble ivaretatt, bør sees i sammenheng med måten jeg utøvde forskerrollen på. Hvor god jeg var til å få informantene til å uttrykke seg ærlig og oppriktig, kan ha påvirket innholdet i informasjonen som ble gitt. Jeg var bevisst på å anerkjenne det som ble sagt, uten å kommentere eller trekke i tvil uttalelsene. Det kan imidlertid være mulig at jeg ved nonverbal kommunikasjon kan ha påvirket det som ble sagt uten selv å være klar over det. Eventuelt at jeg kunne ha bidratt til å få mer nyansert informasjon dersom jeg hadde deltatt mer aktivt, ved for eksempel å sette ord på min forståelse av teorigrunnlaget for studien i samtalen. Grunnen til at jeg valgte å ikke gjøre dette, var ønsket om at det var informantenes oppfatning og forståelse som skulle synliggjøres.

### 3.3 Forskningsetiske vurderinger

I de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, (NESH, 2006) informeres det både om lovpålagte krav og etiske normer og hensyn forskeren må forholde seg til. «*Overordnede punkter er krav om respekt for menneskeverdet og respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. Som forskere har vi en etisk forpliktelse til å sette oss inn i retningslinjene*» (Nilssen, 2012, s. 145). Retningslinjene omhandler både normer i forskningsprosessen som forholdet mellom forsker og informant, og hensynet til de personer eller institusjoner som deltar eller utsettes for forskningen. Videre omhandler de ansvaret man har vedrørende bruken og formidlingen av de resultatene man får. Min undersøkelse var planlagt gjennomført i barnehager i en forholdsvis stor kommune med mange barnehager der mulighet for anonymisering kunne ivaretas. Det ble ikke innhentet og skal ikke publiseres informasjon om barnehagen eller kommunens navn, eller andre opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i undersøkelsen. Undersøkelsen ble rettet mot ansatte i barnehager, baserte seg på frivillighet og det ble ikke innhentet personopplysninger utover hvilken yrkesgruppe man tilhørte. Siden jeg foretok lydopptak, sendte jeg inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk godkjenning til å foreta undersøkelsen. I forkant av intervjuet informerte jeg informantene i barnehagene skriftlig gjennom e-post til styrer, om hensikten med intervjuet og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Det ble opplyst om at informantene hadde rett til å trekke seg. I tillegg informerte jeg om

at eventuelle eksempler fra intervjuene ville presenteres skriftlig i oppgaven, og at lydopptakene slettes etter at oppgaven er godkjent. Informantene samtykket skriftlig til deltakelse i intervjuene. Siden intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju er det hvilke synspunkter som kom fram i yrkesgruppen som var det vesentlige, og ikke hvilken enkeltperson som mente hva. Dette bidro til å anonymisere informasjonen knyttet til enkeltindivider. Allikevel var det viktig å være oppmerksom på, at «Forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informantene gjennom hele forskningsprosessen» (Dalen, 2011, s. 13), slik at deltakerne ikke blir utsatt for skade eller alvorlige belastninger. Barnehagene vil få masteravhandlingen tilsendt når den er godkjent.

### 3.4 Koding og analyse

For å få oversikt i det innsamlede materialet, er koding en måte å forenkle og sammenfatte materialet på (Grønmo, 2016). I dette studiet, et kvalitativt gruppeintervju som er transkribert til tekst, kan slike koder være stikkord som beskriver egenskaper ved elementer eller deler av teksten. «Koder kan være deskriptive, fortolkende eller forklarende» (Grønmo, 2016, s. 267).

Med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene for oppgaven søkte jeg i materialet etter utsagn som beskrev, fortolket eller forklarte informantenes arbeid. Dette dreide seg om hvordan barnehagene arbeidet med refleksjon og ledelsen av dette arbeidet på avdelings-/teamnivå i barnehagen. Jeg søkte også etter uttalelser som kunne relateres til det å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Kodingen startet med en gjennomlesing av den transkriberte teksten der jeg markerte deler av teksten med fargekoder relatert til forskningsspørsmålene, og noterte stikkord. Deretter oppsummerte jeg dette i en matrise (Grønmo, 2016), med de tre forskningsspørsmålene for undersøkelsen som beskrivelse av kolonnene. Jeg hadde også en kolonne for annen informasjon jeg vurderte som relevant. I løpet av denne prosessen så jeg at mange av uttalelsene kunne ha relevans til flere av kolonnene og det ble derfor et nokså omfattende materiale. For eksempel vil en uttalelse fra en pedagog som følgende sitat nedenfor, gi informasjon både om hvordan hun leder refleksjonsarbeidet ved å bruke praksisfortellinger, men også informasjon om hennes forståelse av refleksjonsbegrepet gjennom de spørsmålene hun beskriver. I tillegg beskriver hun

effekten av dette arbeidet for synliggjøring av holdninger og verdier i kollegiet, noe som kan sees i sammenheng med det å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

*(...) jeg har lagd meg en sånn instruks på det at jeg tar med en praksishistorie hver gang på avdelingsmøte. Så drøfter vi det. Reflekterer rundt det – «hva tenker du om det?», «hvorfor gjør vi sånn?», «hva er bakgrunnen for det?», «kunne vi løst det på en annen måte?» (osv.) og så blir det en veldig fin refleksjon - diskusjon på avdelingsmøtet, (...). Og det kommer masse refleksjoner og tanker og holdninger og verdier ut da – veldig lærerikt synes jeg (P2).*

Ifølge Nilssen (2012) er koding en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet, hvor det kan dukke opp nye koder, eller at det kommer fram noe som motbeviser eksisterende koder. I denne gjennomlesingsfasen ble jeg oppmerksom på at i løpet av kodingen så skjer det en utvelgelsesprosess, der noe oppfattes som relevant mens noe annet ikke gjør det. *«Gjennom kodingsprosessen bestemmer forskeren hva som er data i materialet, og hva som forstyrrer («støy»)* (Nilssen, 2012, s. 84).

Med ønske om å tydeliggjøre kodingen leste jeg gjennom den transkriberte teksten på nytt, og laget en ny matrise der spørsmål fra intervjuguiden var førende for kolonnene. Hensikten var å undersøke hvordan og hva informantene beskrev, eller hvordan de vurderte eget arbeid relatert til forskningsspørsmålene for undersøkelsen (Thagaard, 2013). I denne prosessen ønsket jeg å bevisstgjøre meg konteksten sitatene ble gitt i, for å unngå å overtolke utsagnene ved å gi dem for mye mening løsrevet fra dialogen de ble uttalt i. Sitater som i særlig grad uttrykte meningsinnholdet fra informantene ble uthevet, for senere å kunne benyttes i presentasjon og drøfting av empirien.

Thagaard (2013) benytter begrepet erfaringsnære om begreper som er knyttet til informantenes beskrivelser, mens forskerens refleksjoner over hvordan (begrepenes) mønster i materialet kan tolkes, kalles erfaringsfjerne. *«Tolkningsprosessen innebærer å knytte begreper til intervjuteksten som fremhever forskerens forståelse av teksten»* (Thagaard, 2013, s. 168). I analysen av empirien søkte jeg å danne meg en forståelse av informantenes erfaringsnære uttrykk for hvordan de gjennom refleksjon kunne bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, og pedagogisk leders ledelse av dette arbeidet. Det kodede materialet, representert ved mine erfaringsfjerne begreper ble derfor fordelt på tre kategorier i en ny matrise inndelt i disse tre sentrale begrepene fra

problemstillingen; refleksjon, ledelse og lærende organisasjon. Dette var begrep som *braker praksisfortellinger, selvrefleksjon, uformell ledelse, yrkesrollen som tema, o.l.* Underveis i dette arbeidet og i presentasjonen og drøftingen av empirien, søkte jeg gjentatte ganger gjennom de tre matrisene og det transkriberte teksten for å forsøke å tolke og beskrive meningsinnholdet i samsvar med informantenes erfaringsnære uttalelser. I presentasjonen og drøftingen av empirien benyttet derfor sitater fra det transkriberte materialet, for å synliggjøre min tolkning av meningsinnholdet.

I tolkningen av kodene tok jeg utgangspunkt i en deduktiv tilnærming til materialet, der jeg så etter uttalelser som syntes relevante i forhold til begreper fra kunnskapsgrunnlaget for studien. I tillegg oppstod det et behov for å tilføre ny teori etter analysen, da *praksisfortellinger* var et begrep som ble hyppig benyttet i empirien. Det ble dermed aktuelt å søke teori om narrativ dokumentasjon i forbindelse med drøftingen av empirien, og dermed ble det en induktiv utvikling i drøftingsdelen av oppgaven.

I dette kapitlet er det gitt en redegjørelse for hvordan jeg gjennom gruppeintervju med assistent/fagarbeidere og pedagogiske ledere, har innhentet informasjon om hvordan disse opplever at det arbeides med refleksjon i de barnehagene som deltok i utvalget. Gjennom den samtalen som gruppeintervjuet er utvikles forståelsen mellom deltakerne i samtalen. Min bevissthet om hvordan rollen som intervjuer kan påvirke den informasjonen som blir gitt i intervjuene, kan både ha fremmet og hemmet deltakernes uttalelser. I kvalitative studier er det tolkningen av det innsamlede materialet, og forskerens argumentasjon for denne som gir grunnlag studiens overførbarhet (Thagaard, 2013). Siden konteksten påvirker dataene i kvalitative undersøkelser vil denne undersøkelsen neppe ha direkte overførbarhet for personalet i andre barnehager. Imidlertid kan det være at assistenter, fagarbeidere og pedagogiske ledere vil kjenne igjen og oppleve kunnskap etablert i studien som nyttig i deres arbeid med dette temaet.

I neste kapittel presenteres min tolkning av det materialet som ble etablert i intervjuene, og hvordan dette kan sees i sammenheng med teorigrunnlaget for studien. I kapittel 5 oppsummeres funn fra empirien sammen med en refleksjon over hvorvidt pedagogisk leder gjennom refleksjon med medarbeiderne kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.



## 4. Presentasjon og drøfting av utvalgt empiri

I dette kapitlet presenteres og drøftes sentrale elementer fra det empiriske materialet lys av det teoretiske grunnlaget for studien, og viser hvordan jeg tolker materialet. Uttalelser som i særlig grad er relevante og beskrivende uttalelser fra informantene, presenteres som sitater. I tillegg oppsummeres og refereres andre aktuelle uttalelser fra materialet i denne presentasjonen og drøftingen.

Innholdsmessig var det etter min oppfatning små eller ingen forskjeller i den forståelsen som ble presentert fra de to barnehagene. Derfor så jeg ingen grunn til å sammenligne eller sette barnehagene opp mot hverandre i drøftingen. Begrepsbruken forståelsen bygget på kunne imidlertid variere noe i intervjuene, og i presentasjonen av sitatene markeres barnehagene med 1 og 2. P1 viser dermed til intervju med pedagoger fra den ene barnehagen, mens assistent/ fagarbeidere blir markert med A1. Informanter fra den andre barnehagen blir da presentert med P2 eller A2. Dette bidrar til at leseren gis mulighet til å se i hvilke gruppeintervju informasjonen er gitt, og dermed en større mulighet for å vurdere om tolkningen drøftingen bygger på gir et troverdig inntrykk.

### 4.1 Hvordan arbeider barnehagen med refleksjon for å fremme barns læring?

Gjennom intervju spørsmål der informantene ble bedt om de kunne si noe om hvordan de så tilbake på og snakket om, eller reflekterte over praksis, ble det i hovedsak gitt svar som omhandlet bruk av *praksisfortellinger* som nevnt i 3.4, Koding og analyse. I intervjuene ble det både benyttet begrepet praksisfortellinger, men også ord som case, praksishistorie, eller å skrive ned det de hadde opplevd, om det de i hovedsak la til grunn for refleksjon. Felles for alle uttalelsene var slik jeg forsto det at dette handlet om å formidle en beskrivelse av en reell situasjon fra barnehagehverdagen til medarbeiderne. I fortsettelsen benyttes derfor begrepet praksisfortellinger.

Informantene fortalte at praksisfortellingene ble formidlet både spontant, muntlig i kollegiet og som et planlagt skriftlig dokument knyttet til forhåndsbestemte tema eller spontane hendelser, opplevelser og meninger. Praksisfortellingene ble også benyttet som dokumentasjon av det de så på som barns læring. Dette ble i det ene intervjuet formulert på følgende måte.

*Jeg tenker det at det er spennende også se det – det at barn tar til seg ny kunnskap – og den måten de gjør det på, og det å være våken og obs på det, og se det og få det dokumentert på en måte (P1).*

Videre ble betydningen av den ansattes rolle knyttet opp mot hvordan personalet er tilstede i disse læreprosessene for å fremme barnas læring.

*Tenker jo det også handler veldig mye om voksenrollen. For hvordan er vi i møte med barn, og hvor mye lar vi dem medvirke da og hvordan lærer barn? Hva lærer de og hvorfor lærer de sånn eller sånn – hvordan er den voksne i den rollen? Hva bremser vi ungene for, samtidig som vi gir kunnskap, sant. Det er ofte vi voksne som kanskje stopper de der (P1).*

Ut fra dette forstår jeg det som informantens forståelse av barnas læringsmiljø ble koblet opp mot utøvelsen av yrkesrollen til personalet gjennom deres væremåte og samhandling med barna.

Denne forståelsen av at personalets rolle påvirker barnas læringsmiljø synes å samstemme med det Sheridan et al. (2009) fant i sin studie. I deres studie fremkommer det at personalets forståelse for egen aktive deltakelse i læringsaktiviteten, ble fremhevet som en vesentlig kvalitetsfaktor for barns læring. Kvaliteten på relasjonen mellom de ansatte og yngste barna viste en direkte sammenheng på barnas sosiale, kognitive, emosjonelle og språklige utvikling, hevdes det i Evertsen et al. (2015) sin rapport bygget på flere studier. Informantene i undersøkelsen utdyper imidlertid ikke hvilke kvaliteter denne samhandlingen mellom personalet og barna bør inneholde for å fremme læring hos barna.

Informantene fra begge barnehagene som deltok i studien fortalte at de arbeidet med utvikling av yrkesutøvelsen til de ansatte. Dette handlet blant annet om hvordan de opptrådte i møte med barna, og deres aktive deltakelse i barnas lek. Praksisfortellinger basert på dette temaet ble benyttet som utgangspunkt for refleksjon. Videre beskrev de arbeidet med refleksjon med at de tok med det uformelle i form av muntlige eller skriftlige praksisfortellinger, til det formelle i barnehagens møtefora. Der forsøkte de gjennom refleksjon ut fra disse fortellingene å sette ord på den tause kunnskapen i kollegiet. Gjennom refleksjon kan sentrale elementer fra denne tause kunnskapen ifølge Roald (2012) bli konseptualisert som bevisste tanker og formuleringer.

Taus kunnskap er ifølge Lauvås & Handal (2014) en viktig del medarbeiderens praktiske yrkesteori (PYT), og forklares som en innforstått kompetanse. En innsikt av kroppslig eller sanselig art som i hovedsak kommer til uttrykk gjennom praktiske ferdigheter og handlinger.

Ved å sette ord på denne tause kunnskapen kan ny bevissthet tydeliggjøres, og danne et grunnlag for at teoretisk kunnskap kan knyttes til denne personlige kunnskapsbasen. Dette argumenterer for at det er viktig å bevisstgjøre medarbeiderne på hvordan den tause kunnskapen påvirker handlingene.

*(...) det er da på en måte vi må prate sammen når den tause kunnskapen på en måte blir mer og mer tydelig, og den kanskje ikke alltid er like god hele tida, da. At man, liksom det å få mennesker til å reflektere litt rundt hvorfor de faktisk gjør de tingene sjøl da. Prøve å hjelpe de å liksom se at kanskje det er andre løsninger (P2).*

I eksempelet ovenfor blir refleksjon tilsynelatende knyttet opp mot ønsket om å finne, og ta i bruk det man mener er mer hensiktsmessige handlingsalternativer. Denne beskrivelsen av refleksjon kan like gjerne være det Søndena (2004) kaller en dyptenkning om en erfart hendelse, om man kun fokuserer på handlingsalternativer i situasjonen uten å søke tilbake på tankene bak handlingen. Imidlertid ble det i intervjuene også gitt uttrykk for at man i disse samtalene var opptatt av å søke faglig støtte og «ikke bare synse» som en av assistent/fagarbeiderne uttalte det. Det ble da søkt etter kunnskap fra faglitteratur på området eller ved at man delte kunnskap som var formidlet gjennom utdanning, kurs og foredrag. Ved å belyse disse situasjonene og opplevelsene gjennom samtaler med utgangspunkt i praksisfortellinger, kunne kollegiet hjelpe hverandre med å øke forståelsen av hva som skjer i det daglige arbeidet, og hvordan dette påvirker barnas læringsmiljø.

Ahrenkiel et al. (2013) viser i sin artikkel til at det anerkjennes at det er forskjellige typer kunnskap involvert i det pedagogiske arbeidet til de barnehageansatte, og fokuserer på den tilsynelatende upåaktede gestiske kompetansen i form av verbal og nonverbal kommunikasjon i samhandlingen med barnet. En kompetanse som kan bidra til å fremme gode overganger for barnet mellom ulike situasjoner i barnehagedagen, dersom personalet er bevisst hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk.

Å belyse barnas perspektiv på situasjoner i barnehagen, som vist i eksempelet nedenfor, ble i min studie trukket frem av informantene som meningsfullt å ta hensyn til i refleksjonsarbeidet.

*Praksisfortellinger som vår egen blir på en måte vår opplevelse av en situasjon, så når man begynner å reflektere over det så kan jo andre se på det på andre måter og vi kan se det fra barnets perspektiv og sånn (A1).*

Refleksjonsarbeid med utgangspunkt i praksisfortellinger så derfor ut til å kunne føre til endret forståelse av egen yrkesutøvelse, noe som igjen kunne åpne for læring og endret praksis hos personalet. Det ble i denne studien ikke innhentet informasjon fra barna eller personalet i barnehagene om hvordan de eventuelt opplevde endring i personalets kompetanse og samhandling i deres læringsmiljø. Studien gir derfor ikke svar på i hvilken grad en eventuell endring er skjedd hos den enkelte medarbeider. Det ble imidlertid gitt uttrykk for at man opplevde hyppigere deltakelse fra personalet i barnas lek, etter at man hadde arbeidet med dette temaet gjennom praksisfortellinger. Dette støtter opp om det Ahrenkiel et al. (2013) viser til, at ved å synliggjøre den upåaktede kompetansen i de dagligdagse situasjonene i barnehagen har man en god innfallsvinkel for å søke profesjonell faglig kompetanse for å utvikle denne i ønsket retning.

I forbindelse med forberedelsen og nedskrivningen av en praksisfortelling, opplyste informantene fra en barnehage at de ble bedt om å lage refleksjonspunkter fra praksisfortellingen knyttet til planverket for barnehagen. Dette var en metode for at den som skrev ned praksisfortellingen selv skulle reflektere over situasjonen før den ble delt i kollegiet.

*Vi snakka jo om det at vi sitter med en sånn god følelse at de fleste i denne barnehagen er veldig gode til å reflektere. Og over på en måte å måtte, måtte reflektere over eget arbeid og over egne handlinger (P1).*

Denne barnehagen hadde benyttet en ekstern kursholder for opplæring og veiledning av personalet i en periode. Dette utdypes mer i 4.2, i forbindelse med ledelse av refleksjonsarbeid.

I studien fremkommer det at praksisfortellingene personalet skriver både blir knyttet til bestemte tema, men også til spontane opplevelser og meninger. Utformingen av fortellingene skal ifølge informantene være beskrivende, og ikke tolkende eller

kritiserende. Dette beskriver også Hansen (2011) i sin bok om narrativ dokumentasjon, der det fremgår at fortellingene bør skrives i et hverdagslig språk med vekt på å fortelle om hendelsen, og hverken inneholde analyser eller refleksjoner. Med utgangspunkt i fortellingene kan man derimot gjennom refleksjon synliggjøre det verdigrunnet og de målformuleringene som påvirker personens valg av pedagogiske handlinger ifølge Hansen (2011). Det er dermed ikke handlingene det fokuseres på i refleksjonen, men derimot hvilke mål og verdier man ønsker å fremme gjennom den handlingen man utfører. Dette ble det også satt ord på i denne studien der det ble satt ord på hvordan man opplevde refleksjon i kollegiet på bakgrunn av en praksisfortelling.

*Og det kommer masse refleksjoner og tanker og holdninger og verdier ut da – veldig lærerikt synes jeg (P2).*

Dette kan sees i sammenheng med den læringen som beskrives i modellen om enkeltkrets og dobbeltkretslæring (Argyris, 1999) som presentert i 2.2.2. Det å se etter hvilken kunnskap og verdigrunnlag som ligger bak valg av handling, fremheves her som en viktig faktor for å fremme læring og endret praksis. Dette fremheves ytterligere i det Søndena (2004) beskriver i å se tilbake på en erfart hendelse, og reflektere over hvilken forståelse som former tankene bak den tanken som former handlingen, og dermed stimulere til nytenkning og læring. Refleksjon med utgangspunkt i praksisfortellinger ble også av informantene sett i sammenheng med utvikling av det faglige innholdet i barnehagen, i forbindelse med utvikling av årsplan og prosessplaner. I barnehagene dannet oppsummering fra refleksjonsprosesser sammen med føringene i Rammeplan for barnehagen og styringsdokumenter fra eier, grunnlag for nye satsingsområder i barnehagenes årsplan og prosessplan. Videre ga de uttrykk for at det var viktig å søke kunnskap fra faglitteratur, og belyse egne og kollegiets oppfatninger i lys av teori som bekræftelse på eksisterende praksis eller for å endre den.

I intervjuamtalene beskrev informantene refleksjon som noe man både gjorde for seg selv, egenrefleksjon, og som noe som ble gjort i fellesskap på avdelings-/gruppenivå eller i hele personalet.

*Men, refleksjonen sammen det er det jeg tenker litt på. Praksisfortellinger sant? Er jo hvis du skal bruke en praksisfortelling så bør en sette seg sammen også å reflektere (P1).*

Den individuelle refleksjonen omtales av Schön (1991) som refleksjon-i-handling, der man reflekterer over om det er andre måter å handle på i slike situasjoner. Denne refleksjonen deles ikke nødvendigvis med andre, men kan allikevel føre til mer hensiktsmessige eller forbedrede handlinger. For å oppnå læring i personalet, er det imidlertid vesentlig at man reflekterer kollektivt. Dette drøftes i videre i 4.2 og 4.3, som handler om pedagogisk leders ledelse av refleksjonsarbeid og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon gjennom refleksjon.

Å arbeide med refleksjon var et tema som barnehagene i studien var opptatt av, og som de ga uttrykk for at de arbeidet mye med. Denne refleksjonen ble i hovedsak knyttet opp mot bruken av praksisfortellinger. Dette var fortellinger som tidligere nevnt ble gitt både muntlig og skriftlig, spontant og på forespørsel fra pedagogisk leder eller styrer. Den refleksjonen som ble gjort med utgangspunkt i disse fortellingene handlet ifølge informantene mye om utførelsen av yrkesrollen. Slik jeg oppfattet det, ble det til en viss grad fokusert på nye handlingsalternativer i slike situasjoner. Dette ser jeg i sammenheng med den læring som beskrives i enkeltkretslæring (Argyris, 1999), og i det som Søndena (2004) kaller dyptenkning om en erfart hendelse. Det ble imidlertid også sagt at det ble satt ord på holdninger og verdier når man reflekterte sammen. I tillegg søkte de kunnskap og utvidet forståelse i faglitteratur og styringsdokumenter. Dette ser jeg i tråd med den læring som kan skje i dobbeltkretslæring (Argyris, 1999), og et uttrykk for at det lå til rette for en kraftfull refleksjon (Søndena, 2004) i kollegiet. Informantene i studien ga inntrykk av at de opplevde denne kollektive refleksjonen som lærerik.

#### **4.2 På hvilke måte kan pedagogisk leder lede og fremme refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet i barnehagen?**

I intervjuene fortalte informantene fra begge de to barnehagene, som tidligere nevnt, at det ble arbeidet med utvikling av yrkesrollen til personalet. En av barnehagene hadde i en periode hatt det de omtalte som et prosjekt/ utviklingsarbeid, med «*lek og voksenrollen*» (P1/A1) som tema. I dette arbeidet hadde de benyttet en ekstern kursholder til «*ekstern hjelp, støtte og veiledning*» (P1). Denne opplæringen og veiledningen ble gitt både gjennom felles kursdag for hele personalet, og i egne møter for enten pedagoggruppa eller assistent/fagarbeidergruppa. I denne prosessen fikk personalet innføring i hvordan de kunne arbeide med praksisfortellinger.

Praksisfortellingene skulle leveres ukentlig til styrer eller fagleder/styrerassistent, som leste gjennom alle. Noen av fortellingene ble deretter valgt ut som grunnlag for refleksjon i barnehagens møtefora.

I intervjuene ble det også opplyst fra både pedagoger og assistent/fagarbeidere at de ble sendt på kurs, eller fikk tilbud om «KOMPASS-kurs» for assistent/fagarbeidere eller ulike lederutviklingskurs for pedagogene. KOMPASS er et kompetansehevingskurs for barnehageassistenter som tar utgangspunkt i barnehagen som læringsarena (Høgskolen i Sørøst-Norge, 2017). Informantene ga videre uttrykk for at det ble stilt krav til medarbeiderne, og at de gjennom refleksjonsarbeidet ble sett, hørt og tatt på alvor. I sitatet nedenfor synliggjøres et eksempel på hvordan man beskriver organiseringen av refleksjonsarbeidet, men også et eksempel på hvilken holdning til medarbeiderne som råder i organisasjonen.

*(...) vi har jobba egentlig mye på personalmøter og sånn, med refleksjoner i fellesskap og noen ganger så har vi delt oss så det er pedagoger, også er det andre ansatte, og andre ganger så er vi felles, så noen ganger gjør vi det i grupper, og andre ganger åpent, så vi reflekterer – det har vi gjort fra starten av. Reflektert veldig mye og ha det i fokus og sånn for å få med alles perspektiver. Det er ikke bare pedagogene som har viktige ting å komme med her. Nei, overhodet ikke. Alle sammen er like verdifulle (P2).*

Pedagogene i dette eksempelet setter ord på et syn på medarbeiderne som viktige bidragsyttere i utviklingen av barnehagens innhold, og utfører slik jeg forstår det en ledelse i tråd med dimensjoner i Transformasjonsledelse (Emstad, 2012) som beskrevet gjennom *Individuelle hensyn* og *Intellektuell stimulering*. Der leder gir den enkelte medarbeider oppmerksomhet ved å støtte denne i å dele sine kunnskaper i kollegiet, men også hjelper vedkommende til åpenhet om de eventuelle utfordringene vedkommende har i sitt arbeid. Videre oppmuntrer leder medarbeiderne til å delta med sine forståelser og eventuelle forslag til løsninger. I dette ligger det også at lederen gir medarbeiderne utfordringer, som bidrar til at disse kan se egne oppfattelser eller forståelser fra et annet perspektiv. Felles refleksjon gir en mulighet for at dette kan skje.

Betydningen av denne inkluderende holdningen til medarbeiderne støttes av det Moa & Wold Olsen (2014) fant i sin studie, der de fremhevet at for å få til en god prosesskvalitet trengs det ledere som aktivt tar i bruk barnehagens styringsverktøy, og på en

inkluderende måte tilrettelegger for refleksjoner og et felles verdigrunnlag i personalgruppa for å fremme samhandling mellom menneskene i barnehagen.

Denne samhandlingen mellom medarbeiderne i barnehagen, fremheves som betydningsfull for kompetansehevingen i personalet ifølge Ødegård & Røys (2013). Forståelsene som etableres gjennom refleksjonsarbeidet, bør imidlertid sees i sammenheng med barnehagens mandat og det de omtaler som barnehagens kulturelle redskaper, som nevnt i kapittel 2.3.4. I dette arbeidet kan leder få informasjon om hvor i organisasjonen det bør iverksettes tiltak for å oppnå ønsket endring. Disse områdene består av konkrete rammefaktorer som bygning og utstyr, barnehagens systemer og rutiner, eller i utvikling av personalets kompetanse.

Informantene i opplyste videre at de brukte praksisfortellinger både i møteforaene, men også i alle ledd av planlegging og evaluering, og at dette nå preget møteagendaen mer en praktisk planlegging. I tillegg beskrev de innholdet som mer faglig refleksjon knyttet opp mot teori, og i mindre grad det de omtalte som personlig synsing. Møtene i barnehagen ble omtalt som arenaer for kollektiv refleksjon både knyttet til fagartikler, planverket eller det de omtalte som refleksjonspunkter til praksisfortellinger, som tidligere nevnt.

*Og så har det jo økt i lederteam, eller på ledermøte da så har det jo vært en veldig utviklingsprosess de siste åra. I forhold til hva som foregår på de møtene, og nå er det mere og mere faglig refleksjon, mindre og mindre praktisk og mere og mere faglig refleksjon. Det er nesten sånn at den bare omtrent inneholder faglig refleksjon (P1).*

Dette kan tyde på at det ble arbeidet med bevisstgjøringsprosesser knyttet til læring og endring hos personalet som ble knyttet mot organisasjonens verdigrunnlag, noe som er en av forutsetningene for pedagogisk ledelse (Kvistad & Søbstad, 2005). Denne vinklingen på arbeidet med refleksjon ble også benyttet i de øvrige møteforaene i barnehagene, ifølge informantene.

På spørsmål om hvem som bestemte eller valgte tema for praksisfortellingene fremgikk det at det både kunne være ledelsen eller de ansatte selv.



*Det kan hvem som helst gjøre på avdeling, lærling, assistent, pedagog. Kjenner vi at vi har en historie som – den bør vi jobbe litt med, så skriver vi ned og så tar vi med på avdelingsmøte og så drøfter vi den litt der. Hører ulike synspunkter (A2).*

Dette ga inntrykk av at det rådet en lederstil i samsvar med lederstil O (Organization) (Jacobsen, 2012), som beskrevet i kapittel 2.3.4. Ledelsen er da preget av ønsket om å støtte den enkelte medarbeiders initiativ og ønske om å utvikle organisasjonen, samtidig som det kunne bidra til å styrke fellesskapet rundt utvikling av organisasjonen for å ivareta barnehagens mandat. Om dette arbeidet i avdelingsmøtene/teammøtene uttalte en av pedagogene:

*De har jo ofte mye å komme med disse her andre vi jobber sammen med og, (...) barna opptar dem jo veldig, så de er veldig opptatt av å kunne gjøre en god jobb med de, og de vil jo gjerne at vi snakker om det i fellesskap (P2).*

I samhandlingsledelse (Ødegård & Røys, 2013) fremheves viktigheten av at pedagogisk leder tilrettelegger for at konkrete hendelser fra barnehagehverdagen kartlegges, analyseres og reflekteres over. Kvaliteten på de konkrete daglige handlingene i arbeidet som gjøres med barna i praktiske og pedagogiske situasjoner som for eksempel måltid, stell og gjennomføring av andre planlagte aktiviteter, blir her definert som en viktig del av barnehagedagen for barna. Det er derfor vesentlig at dette arbeidet har den kvaliteten som forventes ut fra barnehageloven og rammeplanen. Gjennom refleksjon i handling i personalledelsen (Bøe & Hognestad, 2015) som beskrevet i 2.3.2, må pedagogisk leder kontinuerlig tolke og forhandle mellom flere krav og forventninger i situasjonen relatert til både barn og medansattes behov og det verdigrunnlaget hun leder innenfor i forkant av lederhandlingene.

På spørsmål om det ble knyttet teori opp mot praksisfortellingene fortalte pedagogene fra den ene barnehagen at de planla prosessbasert, og at styrer nok ønsket at praksisfortellingene skulle relateres til teori eller styringsdokumentene.

*Vi har en prosessplan. Så når vi planlegger, så planlegger vi prosessbasert og har prosessmål og praksisfortellingene er en del av verktøyet innunder der (P1).*

*Jeg har for eksempel brukt en del av målene, og prosessplanen går veldig mye ut på hvordan vi må være i møte med barn, eller i møte med hverandre som voksne og hvilke mål vi har for barna – så jeg knytter det ganske ofte mot det (P1).*

Målene som var beskrevet i denne prosessplanen var ifølge informantene hentet fra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), og dette kunne dermed bidra til å styrke arbeidet med å utvikle driften i samsvar med barnehagens mandat, jfr. (Ødegård & Røys, 2013) som nevnt ovenfor.

I den ene barnehagen ble det i prosjektperioden forventet at medarbeiderne skulle levere en praksisfortelling i uka. Dette opplevdes som tidkrevende for enkelte, og det ble gitt uttrykk for at det hadde vært noe misnøye med dette i starten. Etter hvert som man fikk mer erfaring med å skrive praksisfortellinger, og opplevde nytteverdien av dette arbeidet, ble det gitt uttrykk for at det nå var en mer positiv holdning. Allikevel ble det gitt inntrykk av at det var vanskeligere å skrive praksisfortellinger ut fra et på forhånd gitt tema.

*Det har vel kanskje vært litt sånn som en kan kalle det misnøye eller i forhold til at det ble bestemt litt sånn tema på praksisfortellingen istedenfor at man skriver ting som en sjøl føler er viktig å få med (A1).*

I forbindelse med refleksjon skiller (Søndenå, 2004) som tidligere nevnt i 2.2.1, mellom det hun kaller kraftfull refleksjon, og det som heller kan kalles dyptenkning om en erfart hendelse og som ikke nødvendigvis innebærer refleksjon. Informantene i studiet fortalte at det ofte var det de definerte som suksesshistorier som ble delt. I dette ligger det en mulighet for at man heller forsterker den handlingen som fremstilles i historien fremfor å plukke historien fra hverandre og søke etter hvilke holdninger, kunnskaper og verdier som styrer valg av handling. En av informantene fortalte imidlertid at det man selv oppfattet som en suksesshistorie ikke nødvendigvis ble sett som det fra et annet perspektiv. Ved å be medarbeiderne å levere praksishistorier knyttet opp mot et tema, slik informanten her sier, tilrettelegges det slik jeg forstår det for å belyse refleksjonen ut fra føringene i barnehagens mandat. Dette mener jeg kan bidra til at den kraftfulle refleksjonen kan finne sted ved at man kan tenke nye tanker om tidligere tenkning og forståelser.

Informantene i undersøkelsen ga uttrykk for at det hadde vært noe motstand mot å bruke tid på å skrive praksisfortellinger. Denne motstanden ble redusert når de fikk mer erfaring, og så nytteverdien av dette arbeidet.

*Når vi hadde da studenter inne nå som skulle ha et kort utviklingsarbeid i barnehagen. At de møtte alle disse personene; de langsomme, bremserne, de*

*overivrige de – det gjorde de, men (...), de kommer ikke til en barnehage hvor det å reflektere er ukjent territorium da, det er de vant til (P1).*

Motstand mot endring er som nevnt i 2.3.4 ikke uvanlig. En motstand som ifølge (Jacobsen, 2012) kan variere fra likegyldighet til aktiv og aggressiv motstand. Det ble av informantene i denne studien ikke gitt noe direkte informasjon om hvordan man hadde søkt å forhindre motstand mot å skrive praksisfortellinger, eller i hvor stor grad denne motstanden hadde kommet til uttrykk. Det ble imidlertid formidlet et syn på medarbeiderne som meningsfulle bidragsytere for å utvikle yrkesutøvelsen til personalet som nevnt i et sitat tidligere, der det uttales at man er opptatt av å få frem alles synspunkt. Det ble her formidlet et syn på medarbeiderne fra pedagogisk leder der alle var like verdifulle. Dette ser jeg som et uttrykk for Transformasjonsledelse (Emstad, 2012), som tidligere beskrevet i 2.3.4 der leder inspirer og støtter medarbeiderne til å bidra til utvikling og felles mål for arbeidet i organisasjonen.

En måte å involvere alle medarbeiderne på og som mulig også kan forebygge motstand, er etter min mening å gjøre som informantene fra en barnehage fortalte, ved å benytte ITP-modellen (Bjørnsrud, 2009) på personalmøter. Dette er en modell for aksjonslæring, der den enkelte medarbeider leser en gitt tekst og lager notater som svar på spørsmål knyttet til et bestemt tema ut fra denne teksten. Disse svarene drøftes i en gruppe/team på fire til fem personer. Deretter oppsummeres gruppen/teamets felles svar, som så presenteres for personalet i plenum.

*Modellen er blitt kalt ITP-modellen fordi den er basert på Individuelt arbeid med tekst koblet sammen med Teamdrøftinger og fremførelse i Plenum for alle lærere samlet (Bjørnsrud, 2009, s. 180).*

Gjennom bruk av ITP-modellen legges det til rette for at man kan dele egne oppfatninger, erfaringer og holdninger i en relativt liten gruppe først, noe som kan bidra til større åpenhet. I tillegg er det resultatet fra denne gruppas refleksjoner som deles i plenum, slik at den enkeltes oppfatning kan støttes eller utdypes før deling i fellesskapet dersom det er ønskelig.

I denne barnehagen tok personalet utgangspunkt i en praksisfortelling for først å reflektere individuelt, og deretter å dele refleksjonene i gruppe før dette ble sammenfattet og presentert for drøfting i plenum. Erfaringen med dette arbeidet var at

de «*opplever at alle er brennende engasjert i det*» (P2) som en pedagog sa. Videre opplyste de at det var gøy å se hvordan medarbeiderne (assistenter og fagarbeidere) torde å ta til motmæle og stille pedagogene spørsmål om deres valg av handlinger. Dette ble av pedagogene beskrevet som tegn på at medarbeiderne begynte å bli trygge på å reflektere. For å skape trygghet for refleksjonsarbeid fremheves betydningen av å kunne etablere «modne grupper» (Moe & Søbstad, 2009). I dette ligger det at man har et stabilt personale som kan etablere åpenhet for hverandre over tid, slik at man kan tørre å være ærlige mot hverandre. Når denne tryggheten og åpenheten er etablert i gruppen slik informantene her gir inntrykk av, har man ifølge Moe & Søbstad (2009) et godt grunnlag for å kunne møte nye utfordringer i organisasjonen.

En av barnehagene (P1/A1) hadde det de kalte fagmøter for assistenter og fagarbeidere, der en pedagog ledet refleksjonsarbeidet gjennom det hun kalte veiledningsteknikker. Begrepet veiledning ble imidlertid ikke benyttet lenger, for som hun sa «*det blir kalt fagmøte nå fordi det er mere bestemt fra ledelsen hva som skal inn*» (P1). Assistent/fagarbeiderne fortalte at de tok utgangspunkt i praksisfortellinger fra egen hverdag eller fagartikler, og at det i det siste hadde vært fokus på (voksenrollen) yrkesrollen, uteleken og hvordan de møter barn. Man ga uttrykk for at dette var positivt. «*Det er veldig bra synes jeg, at det har blitt sånn at vi får det så ofte da*» (A1).

Det ble også uttalt fra pedagogene at de benyttet teori i form av fagbøker blant annet fra barnehagelærerstudiet, foredrag og kurs samt styringsdokumenter som grunnlag for å skape endringsvilje hos medarbeiderne når de opplevde en handlemåte som de mente var uhensiktsmessig. I sitatet nedenfor gis det også uttrykk for at den praktiske yrkesteorien (Lauvås & Handal, 2014), ble vektlagt for å utvikle nye bruksteorier (Jacobsen, 2012) i kollegiet.

*Så da må jeg gå til teorien å se: «At her står det, du hadde helt rett eller her står det at, vet du hva nå gjør vi det sånn som jeg sier, liksom» (...) så litt erfaring og litt skole og litt ny teori og sundt vett og ja det er viktig (P2).*

En pedagog satte i tillegg ord på det å være rollemodell, som en ledelsesform for å fremme endret praksis.

*Også at man går foran som det gode eksempel og da at vi gjør det vi mener er riktig, i håp om at de vil på en måte – altså snappe det opp og liksom gjøre det videre i sitt eget arbeid også (P2).*

Videre fortalte informanten om en situasjon der hun bevisst hadde valgt å være tydelig i egen handling, i stedet for som hun sa: «å fortelle hva som var rett» (P2) i en situasjon. Hun erfarte da etter en stund at denne medarbeideren satte ord på at de to nå tenkte og handlet likt i slike situasjoner.

Det ble i informantbarnehagene også benyttet rollespill i møter, der ansatte spilte for hverandre og hvor noen spilte barn mens andre spilte personalet. Dette ble sett på som lærerikt, og som en av assistent/fagarbeiderne uttalte: «Det syns jeg er kjempefint, for det er sånne ting vi husker også» (A2). Dette viser at for å arbeide med refleksjon benyttet de pedagogiske lederne og styrerne flere kommunikasjonsformer. Både skriftlige og muntlige fortellinger, rollespill og det å være rollemodell var av det som ble nevnt.

Informantene i denne studien ga ingen klare uttrykk for hvilke ledelsesstrategier de ledet refleksjonsarbeidet ut fra. Gjennom det de fortalte om refleksjonsarbeidet i barnehagen, ga de allikevel noe informasjon som ga et bilde av det synet de hadde på medarbeiderne, der viktigheten av å få med alle i organisasjonen i utviklingen av det pedagogiske arbeidet ble fremhevet.

*Det var litt viktig å ta tak i den teorien for å få fram det behovet da, at alle sammen skal få et behov for å forandre praksis (P2).*

I sosiokulturell læringsteori er språket og kommunikasjon sentralt, som nevnt i 2.1. Kommunikasjonens betydning beskrives av Säljö (2002) i denne sammenhengen å være forbindelsen mellom det indre, tenkningen, og det ytre i samtalen med de andre. Ved å sette ord på og dele den tause kunnskapen med kollegaene gjennom språket som medierende redskap, kan man bevisstgjøres hvordan tanker former handling. Gjennom ulike kommunikasjonsformer ble det i ifølge informantene i disse barnehagene stimulert til både denne indre kommunikasjonen gjennom tenkning, og den ytre gjennom kommunikasjon med kollegaene gjennom refleksjonssamtaler. Slik jeg ser det tilrettela ledelsen for utvikling og læring gjennom dette refleksjonsarbeidet på flere måter. Det ble gjort gjennom å tilføre kunnskap i form av kurs og opplæring, og deretter ta initiativ til og

stimulere medarbeiderne til refleksjonsprosesser både individuelt og kollektivt i forbindelse med barnehagenes møtefora.

Ved å legge føringer for hvilke tema praksisfortellingene skulle utarbeides i sammenheng med, mener jeg at man bidro til nytenkning og læring i refleksjonsarbeidet fordi medarbeiderne da måtte se utover egen etablert kunnskap og kompetanse. Et resultatet av dette arbeidet ble i en barnehage formulert som at det nå var skjedd en endring av innholdet i møter i barnehagen, der det nå var mer fokus på faglig innholdet i stedet for praktisk organisering. Det ble også gitt inntrykk av at det ble utført en ledelse som vektla gode relasjoner i samarbeidet, der det var viktig at alle medarbeiderne fikk delta og at deres deltakelse ga meningsfull informasjon. Hvorvidt denne ledelsen av refleksjonsarbeidet kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon drøftes videre i 4.3.

#### **4.3 På hvilke måter kan refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?**

Som nevnt i 4.2 ovenfor, arbeidet barnehagene i undersøkelsen med å utvikle personalets kompetanse/utførelse av yrkesrollen. Dette ble gjort gjennom kurs og lignende opplæring, gjennom et utviklingsprosjekt, ved å arbeide med praksisfortellinger som narrativ dokumentasjon og gjennom forberedelse til arbeid med temaer og prosjekter i barnehagens årshjul. I denne delen drøftes det hvordan personalet i barnehagen kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon gjennom refleksjon, på bakgrunn av det som informantene formidlet i denne undersøkelsen og teorigrunnet for studien.

Informantene fortalte at de samtalene de hadde i forbindelse med praksisfortellingene ble oppfattet som lærerike.

*Det er jo veldig sånn praksisnært det vi -. (...) Veldig viktig og – for det setter i gang refleksjoner hos alle. (...), men når vi snakker sånn så kommer det også mye mere fag – det kommer argumenter og punkter og det kommer så mye så alle lærer jo mye av det (P2).*

I dette sitatet setter informantene ord på en prosess som kan bidra til at disiplinen Mentale modeller (Senge, 1991) arbeides med. Et virkemiddel i denne disiplinen er samtaler der etablerte antagelser eller tankebilder hos medarbeiderne synliggjøres ved

at de settes ord på slik at de kan justeres. Dette visualiseres også i modellen «Læringstrappa» (Tiller, 1999), som beskrevet i kapittel 2.3.4. Med utgangspunkt i refleksjoner over medarbeidernes erfaringer, som deretter vurderes og kategoriseres for så å knyttes opp mot teori, har man ifølge Tiller en god mulighet til å lære av de erfaringene en gjør. Dette kan igjen sees i sammenheng med det som skjer i dobbeltkretslæring (Argyris, 1999) som tidligere omtalt, der det å belyse erfaringene med teori, verdier og mål for organisasjonen er av betydning for å fremme endring i organisasjonen. I forbindelse med modellen for enkeltkrets- og dobbeltkretslæring trekker (Roald, 2012) frem begrepet deuterolæring. Dette beskriver evnen til å se sammenhengen mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring i organisasjonen, slik at man kan se læringen i organisasjonen utenfra og treffe hensiktsmessige strategivalg for videre læringsprosesser.

Ved opplæring av nye medarbeidere, bemerket en av pedagogene at hun selv burde være mere bevisst på å vise til Rammeplanen og teori, når de reflekterte med utgangspunkt i praksisfortellingene. Det ble også gitt uttrykk for at man ved å knytte sammen teori og praksis, fremmer ny forståelse og endringsvilje når man reflekterer. Både pedagoger og assistent/fagarbeidere ga uttrykk for at de var opptatt av å ha teoretisk forankring – ikke det de omtalte som personlig sysning i det arbeidet de utførte.

*(...) men jeg følte at det var litt viktig å ta tak i den teorien for å få fram det behovet da, at alle sammen skal få et behov for å forandre praksis og se viktigheten av nærvær og konsekvensen av fravær (P2).*

Dette ser jeg som en måte å arbeide på for å fremme det som av Senge (1991) omtales som å skape en felles visjon, der medarbeiderne vil skape og lære ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst.

Informantene ga videre uttrykk for at de merket endret praksis gjennom arbeidet med å utvikle bevisstheten om egen yrkesrolle/yrkesutførelse. I tillegg ga de uttrykk for at et større faglig fokus ga arbeidet mening. En av fagarbeiderne ga uttrykk for at til tross for at hun hadde lært mye under utdanninga, var det viktig med faglig påfyll i kombinasjon med erfaringene hun fikk gjennom det praktiske arbeidet. Dette satte i gang refleksjoner hos henne.

*Ja, ja, dette kan jeg jo egentlig mye om – og så begynner jeg å spinne videre på det. Jeg synes det absolutt er viktig å ha faglig støtte i det praktiske vi gjør (A2 (Fagarbeider)).*

Det ble også gitt uttrykk for at refleksjon er «noe av det viktigste vi kan gjøre for å være i utvikling» (P1). Da kan man ta et fugleperspektiv på seg selv, og «refleksjon gjør kanskje det at man tør å – å prøve ut noe annet da» (P1). Disse uttalelsene synes å være i tråd med det Roald (2012) oppsummerer om de fem disiplinene i Senges modell (1991), der læring sees som en forventningsbasert utviklingsprosess der man søker utover og framover. Informantene formidlet en holdning til refleksjonsarbeidet der konstruktiv kritikk ble sett på som en faktor for å utføre det pedagogiske arbeidet bedre for å operasjonalisere barnehagens mandat.

Om hvilke praksisfortellinger som blir delt i kollegiet, er inntrykket at det først og fremst er de fortellingene man oppfatter som en «suksesshistorie» (A1) som blir delt. En av assistent/fagarbeiderne påpekte imidlertid et sentralt poeng i forhold til hvordan ulike oppfatninger og forståelser av hva man ser som rett handling kan synliggjøres i refleksjonsprosessen.

*(...) så skulle vi reflektere (...) så ser man jo det at man kan kanskje sjøl tenke at jeg handlet riktig, riktig i anførselstegn, mens en annen voksen som er i rommet mener jo kanskje at det ikke er den riktige handlingen (A1).*

Dette ser jeg som et uttrykk for at informantene setter ord på den praktiske yrkesteorien (PYT) (Lauvås & Handal, 2014) som beskrevet i 2.2.3. PYT inneholder ifølge Lauvås & Handal mye taus kunnskap. Med utgangspunkt i handlingsvalget basert på denne tause kunnskapen åpner de for meningsutveksling om egen handlemåte, og eventuelt ny forståelse av hva som kan være en mer hensiktsmessig måte å handle på i slike situasjoner. Dersom dette skal bidra til læring i organisasjonen er det imidlertid viktig at personalet gjennom refleksjonene vurderer handlingene opp mot relevant teori og etiske vurderinger i P2 og P3 nivået i modellen.

I barnehagene som deltok i undersøkelsen ble det gitt inntrykk av at personalet ønsket å utvikle egen kompetanse, noe sitatet nedenfor viser.

*Det jeg har opplevd med personalet er jo at de er veldig «sugne» på å lære, og det at de har den indre motivasjonen da, til på en måte å ønske og lære – det hjelper jo oss andre veldig, og da kan man lære av hverandre. (...) fordi om jeg har en*



*høyskoleutdanning så ser jeg at de har jo kanskje andre perspektiver på ting som jeg lærer masse av (P2).*

I dette sitatet setter informanten ord på den kollektive læringen i organisasjonen som kan finne sted i disiplinen Gruppelæring (Senge, 1991). En forutsetning her er imidlertid at gruppen evner å komme frem til felles konklusjoner for videre arbeid gjennom diskusjon, og ikke bare deler erfaringer. I dette inngår også at man synliggjør motstand eller frykt for endring som kan hemme at endring kan skje.

Det ble i materialet gitt inntrykk av at ledelsen i barnehagene ønsket å utvikle ny forbedret praksis ut fra en felles forståelse hos medarbeiderne. Pedagogene i undersøkelsen ga uttrykk for et syn på medarbeiderne der alle er like verdifulle, og det var viktig å få med alles perspektiv. Man var bevisst at det kan råde flere sannheter, og at ved å sette ord på egen forståelse av hvordan man utfører yrket sitt kan man synliggjøre denne upåaktede kompetansen.

*Å reflektere sjøl over hvordan vi er mot barn. (...) Det kan være små krenkelser, store krenkelser. Det kan skje ganske mye hvis man ikke er bevisst som voksenperson. Og vi, faktisk har vi et mandat vi er nødt til å følge her når vi er på jobb (A1).*

Informantene fra begge barnehagene ga uttrykk for at det var mye oppmerksomhet rundt verdispørsmål. Dette handlet ikke bare om egen yrkesutøvelse, men også i forbindelse med endringer relatert til barnehagens rammefaktorer og styringsdokumenter.

*(...) vi er ikke vant til å godta alt heller, vi reflekterer over ting, så hvis det på en måte kommer krav ovenfra eller at man skal det, skal det så, så er det ikke sånn at «men det gjør vi». Vi er vant til å sette søkelys på ting, vi er vant til å reflektere over ting, at det faktisk ikke bare er et svar (P1).*

Bevissthet om hvilke verdier som styrer tankene som ligger til grunn for de handlingene personalet utfører, er ifølge Hansen (2011) viktig å sette ord på for å vurdere om handlingene er hensiktsmessige for å ivareta barnehagens mandat. Når man synliggjør de verdiene man handler ut fra har man en mulighet for å vurdere om dette er de verdiene man ønsker å formidle i organisasjonen, eller om det er andre verdier som skal fremmes. Gjennom denne synliggjøringen, har man et grunnlag for gjennom

gruppelæring, å utvikle nye mentale modeller og etablere en ny felles visjon for arbeidet i virksomheten.

I dette kapitlet er det belyst hvordan de to informantbarnehagene forteller at de arbeider med refleksjon med utgangspunkt i praksisfortellinger. Ut fra det som ble fortalt ga de et inntrykk av at de pedagogiske lederne ønsket å involvere alle medarbeiderne i dette arbeidet. Både assistent/fagarbeidere og pedagogiske ledere fortalte at refleksjonsarbeidet opplevdes som meningsfylt og lærerikt, og at de opplevde at det ble gitt uttrykk for holdninger og verdier, og at dette fremmet ønsket væremåte i samspillet med barna.

I det neste avsluttende kapitlet diskuteres funn fra studien synliggjort gjennom denne presentasjonen og drøftingen av utvalgt empiri, for å belyse hvordan pedagogisk leder gjennom refleksjon kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon sammen med medarbeiderne.

## 5. Funn og avsluttende diskusjon

I dette kapittelet diskuteres funn fra studien for å belyse problemstillingen, som omhandler hvordan pedagogisk leder kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon gjennom refleksjon sammen med medarbeiderne.

### 5.1 Funn og diskusjon

Funn i denne studien har vist at refleksjon over praksis i stor grad ble forbundet med bruk av praksisfortellinger, som synliggjort i kapittel 4. Dette refleksjonsarbeidet ble i hovedsak omtalt i forbindelse med å se tilbake på handlinger, og reflektere over utførte handlinger. Studien viser at informantene ved bruk av praksisfortellinger synliggjorde egne bruksteorier, som grunnlag for refleksjon i kollegiet. En synliggjøring av og refleksjon over bruksteoriene som styrer atferden i kollegiet, som tidligere nevnt, er ifølge Jacobsen (2012) vesentlig for at det skal kunne skje endring. Gjennom denne kollektive refleksjonen basert på narrativ dokumentasjon, erfarte informantene at den tause kunnskapen i den praktiske yrkesteorien kunne synliggjøres i kollegiet. Dette ble fremhevet som betydningsfullt for individuell og kollektiv læring, og endring av yrkesutøvelsen til personalet. En forståelse som er i tråd med det Ahrenkiel et al. (2013) fant i sin undersøkelse som omtalt i 2.2.2, der det å synliggjøre og reflektere over den upåaktede faglige kompetansen var et godt grunnlag for videre kompetanseutvikling i personalet.

Denne studien bygger videre på forståelsen av at ved å arbeide etter Senge (1991) sin modell, *Den femte disiplin*, kan arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon fremmes. Funn fra empirien sees derfor i sammenheng med disse fem disiplinene.

I empirien fra studien fremkom det at informantene gjennom refleksjon på bakgrunn av praksisfortellinger fikk ny forståelse av egen yrkesutøvelse. Denne forståelsen ble beskrevet som å kunne åpne for læring og endring av praksis. Dette gir inntrykk av at dimensjonen *Mentale modeller* (Senge, 1991) ble arbeidet med. Når man gjennom praksisfortellinger, som beskrevet i *Narrativ dokumentasjon* (Hansen, 2011), synliggjør hvilke verdier man forfekter, har man et grunnlag for å vurdere om dette er ønskede

verdier i organisasjonen eller om det er andre verdier man ønsker å vektlegge som grunnlag for de handlingsvalg man tar.

Praksisfortellinger ble i en av barnehagene også benyttet som dokumentasjon av barns læreprosesser, og benyttet som grunnlag for refleksjon over hvordan personalet deltok i disse læringsprosessene. Bevisstgjøring av verdier og holdninger personalet handler ut fra, er ifølge Hansen (2011) sentrale i denne narrative dokumentasjonen.

Ut fra et sosiokulturelt læringsyn lærer barn gjennom sosial samhandling og kommunikasjon med andre i et tilrettelagt miljø. I dette ligger det en mulighet for at barn lærer både det vi ønsker, men også det vi ikke ønsker de skal lære i barnehagen. Derfor er det viktig å kartlegge og analysere hva slags læring som forgår i barnehagen. For å oppfylle barnehagens mandat bør man deretter reflektere over hva som preger læringsprosessene og diskutere barnas læringsmiljø i lys av føringene i barnehageloven og rammeplanen (Ødegård & Røys, 2013). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) vektlegges betydningen av samspillet mellom barna, og mellom barna og personalet, og barnehagens innhold og arbeidsmåter som vesentlig for barnas danning. Videre hevder Ødegård & Røys (2013) at barnas dannelsesprosesser er pedagogisk leders ansvar. Dette understreker viktigheten av å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, gjennom å bidra til at både en selv og medarbeiderne er i kontinuerlige læringsprosesser. Noe som også fremgår i ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), som tidligere nevnt i 1.1.

Informantene ga uttrykk for at det var viktig å søke kunnskap fra faglitteratur, og belyse egne og kollegiets oppfatninger i lys av teori som bekreftelse på eksisterende praksis eller for å justere den mot nye visjoner, noe som kan tyde på at det ble arbeidet med dimensjonen *Personlig mestring*. I arbeidet med praksisfortellinger ble det fremhevet at disse skulle være beskrivende og ikke forklarende, og brukes som grunnlag for faglig refleksjon. Denne faglige refleksjon ble forbundet med enten å underbygge, eller justere egne og kollegiets oppfatninger med fagkunnskap og føringene i styringsdokumenter formidlet gjennom kurs, opplæring og faglitteratur. Dette la igjen grunnlag for å kunne vurdere om gjeldende praksis var tjenlig for å operasjonalisere barnehagens mandat.

Denne bevisstheten av å søke faglig støtte som informantene i denne studien ga uttrykk for, sitert i 4.2, og oppmerksomheten om å inkludere hele kollegiet i læreprosessene slik at alle medarbeiderne skulle se behovet for å endre praksis, forstår jeg som et uttrykk for at man kunne arbeide for å etablere dimensjonen *Felles visjon*. Denne bevisstgjøringen om hva som var hensiktsmessige handlingsvalg for å operasjonalisere barnehagens mandat, ble igjen lagt som grunnlag for nye planer for barnas læringsmiljø. I en barnehage ble dette i tillegg til barnehagens årsplan, omtalt som prosessplaner. Dette synes å være i tråd med det Roald (2012) kort oppsummerer om modellen til Senge (1991), der det vektlegges å se fremover og utover, og der læring sees som en forventningsbasert utviklingsprosess.

Ledelse av refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet ble av informantene også knyttet opp mot bruk av praksisfortellinger, som vist i 3.4 og 4.2. Det ble av informantene i denne studien formidlet et syn på medarbeiderne om at alle var like betydningsfulle for organisasjonen, og at det derfor var viktig å få med alle i refleksjonsarbeidet. Om denne kollektive læringen, og utviklingen av praksisen som kan skje gjennom disiplinen *Gruppelæring* ble det i undersøkelsen lagt vekt på to forhold. Det ene dreide seg om hvordan man kan lære av hverandre, ved å sette ord på egne yrkesteorier i kollegiet. Man opplevde at det man selv oppfattet som riktig handling i en gitt situasjon, kunne bli oppfattet annerledes av en kollega eller ut fra barnets perspektiv. Det andre forholdet som ble vektlagt i denne studien er den motivasjonen medarbeiderne viste når de arbeidet med kollektive refleksjoner. Oppfatningen av at medarbeidere ønsket å lære, bidro til økt motivasjon for felles læring og utvikling i kollegiet. Når man ifølge Senge (1991) mestrer å tenke i felleskap kan dette bidra til en god utvikling i organisasjonen.

I Senges modell (1991) er som tidligere nevnt disiplinen *Systemtenkning* det som knytter alle dimensjonene sammen til en helhetlig modell for utvikling av en lærende organisasjonen. I denne studien kom det frem at pedagogiske ledere tilrettela for utvikling av et godt læringsmiljø for barna gjennom refleksjon over kollegiets praksis. De ga uttrykk for en inkluderende samhandling med medarbeiderne, og både assistenter/fagarbeidere og pedagogiske ledere i studien var oppmerksomme på å reflektere over om egne verdigrunnlag og handlingsvalg var hensiktsmessige for å kunne operasjonalisere barnehagens mandat. Det ble også satt i gang tiltak for å fremme disse

refleksjonsprosessene gjennom tilføring av ny kunnskap, som tidligere nevnt. Senge (1991) fremhever imidlertid at å mestre en disiplin, kan være langt vanskeligere enn å arbeide i retning av den. Han beskriver også noen lærehemninger som kan oppstå i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon, som omtalt i 2.3.1. Dette er forhold som blant annet dreier seg om at medarbeidere ikke evner å se overordnede mål i organisasjonen, men i større grad fokuserer på egne arbeidsoppgaver. Eller at en manglende bevissthet om uønsket utvikling i organisasjonen fordi denne skjer gradvis over tid. Det kan også forekomme vegring for felles beslutninger ved at man velger kompromisser for å tilfredsstille alle medarbeiderne. I denne studien ga informantene uttrykk for at de opplevde det som viktig å synliggjøre og reflektere over om egen yrkesutøvelse var hensiktsmessig for å ivareta barnehagens mandat, som tidligere beskrevet, og at den kollektive refleksjonen var viktig. I tillegg opplyste de at arbeidet med praksisfortellinger førte til endrede møteagendaer i de to barnehagene som deltok i studien, og videre at oppsummeringer fra refleksjonsarbeidet ble benyttet som grunnlag for nye plandokumenter i barnehagen.

I den ene barnehagen ble det opplyst at det hadde vært noe motstand mot det å skulle levere skriftlige praksisfortellinger jevnlig, men at denne motstanden ble redusert når de fikk mer erfaring og så nytteverdien av dette arbeidet. Det ble formidlet en oppfatning av at det opplevdes meningsfullt når egne praksisfortellinger ble lagt fram for refleksjon i kollegiet. Dette arbeidet fremmet kollektive læreprosesser ifølge informantene. En av informantbarnehagene benyttet *ITP-modellen* (Bjørnsrud, 2009) som omtalt i 4.2. Dette syntes å kunne inkludere alle medarbeiderne i refleksjonsprosessen over praksisfortellinger på en god måte, ved at det i denne modellen blir arbeidet individuelt først, før man tok med sin forståelse inn i refleksjoner i en liten gruppe. Til slutt ble oppsummeringen fra disse gruppene lagt frem for plenum, og dette utgjorde da et grunnlag for felles refleksjon og konklusjon i kollegiet.

Gjennom analysen av empirien var min oppfatning at det i informantbarnehagene ble arbeidet med å utvikle forståelse hos personalet, for at man kontinuerlig måtte være åpen for å se endringsbehov og endringsmuligheter i forhold til egen yrkesutøvelse. I tillegg ble den kollektive læringen gjennom refleksjon vektlagt som både inspirerende og lærerik. Det ble i studien formidlet både av assistent/fagarbeider og pedagogiske ledere,

en forståelse av at det var viktig å inkludere alle medarbeiderne i å se fremover og utvikle nye visjoner for å tilrettelegge for et læringsmiljø for barna som operasjonaliserer barnehagens mandat. Dette mener jeg gir grunnlag for å anta at pedagogiske ledere kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, når de tilrettelegger for og deltar i refleksjonsprosesser sammen med personalet på avdelingen/teamet i lys av føringene for barnehagens mandat. Studien viser hvordan bruk av narrativ dokumentasjon og praksisfortellinger kan være et virkemiddel for å fremme dette arbeidet.

## 5.2 Veien videre

Denne studien ga ingen entydige føringer for pedagogisk leders konkrete ledelseshandlinger i refleksjonssamtalene, ut over å tilrettelegge for og delta i refleksjonsprosesser sammen med medarbeiderne basert på praksisfortellinger. I studien var det kun en av informantene som beskrev hvordan hun i avdelingsmøter ledet refleksjonssamtalene ved å stille spørsmål til kollegaene som sitatet i 3.4 viser. Det ble imidlertid vektlagt av flere av informantene, viktigheten av å inkludere alle medarbeiderne i refleksjonsprosessene for å fremme endring i organisasjonen som tidligere beskrevet. Dette legger jeg til grunn for å hevde at en lederstil som vektlegger å motivere og støtte medarbeiderne, tilføre ny kunnskap og fungere som bindeledd i endringsprosessen, og som omtales som lederstil O (Organization) (Jacobsen, 2012) kan være hensiktsmessig for å utvikle læring i organisasjonen. En modell for ledelse som vektlegger dette er *Transformasjonsledelse* (Emstad, 2012). En ledelse som bidrar til at medarbeiderne endrer fokus fra egne motiver til et større fokus på felles målsettinger gjennom å definere nye og realistiske mål for organisasjonen, og å utvikle den enkelte medarbeideren er det som kjennetegner transformasjonsledelse. «Når aktørene i barnehagen utvikler seg, vil også barnehagen som institusjon utvikle seg. En lærende barnehage er en organisasjon som består av tilsatte i utvikling» (Ødegård & Røys, 2013, s. 46). En videre forskning på hvordan pedagogisk leder konkret leder disse refleksjonssamtalene, og hvordan kollegiets læring gjennom dette fører til synlig endring i samhandlingen med barna i deres læreprosesser kunne derfor vært interessant.

I min studie fremheves viktigheten av å bevisstgjøre hvilke verdigrunnlag som ligger til grunn for tenkningen som styrer valg av pedagogiske handlinger, og hvordan jeg mener det ble arbeidet for å fremme dette i informantbarnehagene. Det denne studien imidlertid ikke gir svar på er hvorvidt det har skjedd endringer i personalets verdigrunnlag, eller om de kun har tilpasset yrkesutøvelsen til det de oppfatter som forventet handling. Det ville derfor vært interessant å undersøke om det faktisk har skjedd endring i den enkeltes og kollegiets verdigrunnlag, og i hvilke grad informantene er seg bevisst disse eventuelle endringene og dens betydning for egen fremtidige yrkesutøvelse.



## Referanser

- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013, 3 2). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, ss. 79-96.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning. Second edition*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Bennett, J., & Tayler, C. P. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre former for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015, 5). Det krever mye tankevirksomhet for å finne det rette øyeblikket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 351-361.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Stavanger: Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, J. H. (2011). *Narrativ dokumentation. En metode til utvikling af pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, O. H. (2013). *Dagplejen i Danmark - en observasjonsundersøgelse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Høgskolen i Sørøst-Norge. (2017, Mai). *Høgskolen i Sørøst-Norge*. Hentet fra <https://www.usn.no/studier/finn-studier/larer-lektor-og-pedagogikk/kompetanseheving-for-assistenter/>
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis. Barnehage*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2010, Juni 18). *Norsk Lovdata*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1)

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, April 24). *Norsk Lovdata*. Hentet fra <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moa, V., & Wold Olsen, A. (2014). *På hvilken måte påvirker ledelse prosesskvaliteten barnehagens innhold?* Trondheim: NTNU. Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Moe, M., & Søbstad, F. (2009). Barnehagen som lærende organisasjon. *FOU i praksis 2008* (ss. 263-274). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetidke retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (u.d.). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1991, September). The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. *Journal of Teacher Education*, ss. 309-313.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan proffessionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Sheridan, S., Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Spurkeland, J. (1998). *Relasjonsledelse*. Tano Aschehoug.

- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K., & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? I M. Brekke, *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. (ss. 128 -151). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I S. Lillejord, & O. Fuglestad, *Pedagogisk ledelse et relasjonelt perspektiv* (ss. 35-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2007). *Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon*. Bergen: Universitet i Bergen, det psykologiske fakultet.
- Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen Damm AS.

## Vedlegg

1. Kvittering Meldeskjema NSD
2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
3. Samtykkeskjema
4. Intervjuguide

Liv Torunn Eik  
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 05.12.2016

Vår ref: 50769 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50769	<i>Barnehagen som lærende organisasjon - organisasjonsutvikling gjennom refleksjon</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Torunn Eik</i>
Student	<i>Inger Johanne Riis Tollnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



Datamaterialet innhentes ved fokusgruppeintervju og papirbasert spørreskjema (brevmetoden).

Vi bemerker at skjemaene kun vil være anonyme dersom den som besvarer ikke på noen måte kan knyttes til besvarelsen, heller ikke gjennom deres svar/beskrivelser.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere et enkeltbarn direkte eller indirekte.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er hovedsakelig godt utformet. Vi ber om at du i informasjonsskrivet til intervjuutvalget oppgir at alt datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Vi anbefaler at du i informasjonsskrivet for spørreskjemaet skriver at svarene vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale. Vi anbefaler også at du fjerner at studien gjennomføres anonymt, i tilfelle det framkommer identifiserende informasjon. Merk også at dersom du ikke kan finne tilbake til hvem som har levert hvilket skjema, kan du ikke informere om at kan trekke tilbake svaret sitt.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (ledere). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *”Barnehagen som lærende organisasjon. Organisasjonsutvikling gjennom refleksjon – Masteroppgave ved HSN”*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å innhente empiri til masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse, ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Problemstilling for oppgaven er; *Hvordan kan pedagogisk leder bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon gjennom refleksjon sammen med medarbeiderne?*

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien skal gjennomføres som gruppeintervju, med en gruppe bestående av fagarbeidere/assistenter og en gruppe med pedagogiske ledere. Det benyttes lydopptak av intervjuet som deretter transkriberes. Lydopptakene slettes etter at oppgaven er godkjent. Spørsmålene vil omhandle barnehagepersonalets erfaringer med refleksjon over praksis.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det skal ikke innhentes eller opplyses om personopplysninger på deltakerne, barnehagens navn eller geografiske plassering utover stillingsbetegnelsen for deltakerne i gruppa. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til lydopptakene. Eksempler på funn i undersøkelsen vil presenteres skriftlig i oppgaven.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017. Opptakene slettes etter at oppgaven er godkjent.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student; Inger Johanne Riis Tollnes, tlf: 91667354 eller veileder; Liv Torunn Eik, tlf: 31009222

21.10.2016

Inger Johanne Riis Tollnes

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen bekreftes skriftlig.

## INTERVJUGUIDE

### FORSKNINGSSPØRSMÅL:

- 1) Hvordan arbeider teamene i barnehagen med refleksjon for å fremme barns læring?
- 2) På hvilken måte kan pedagogisk leder lede refleksjonsarbeidet i avdelingen/ teamet i barnehagen?
- 3) På hvilke måte kan refleksjonsarbeidet i avdelingen/teamet bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

### INTERVJUSPØRSMÅL PEDAGOGISKE LEDERE:

- 1) Kan dere si noe om hvordan dere reflekterer over praksis?
  - Hvilke deler av arbeidet reflekteres det over, planlagte-/ frie aktiviteter eller de mer rutinepregede situasjoner knyttet til dagsrytmen?
- 2) Hvordan snakker dere om hvilken kunnskap eller forståelse som ligger til grunn for valget av handlinger?
- 3) Hvordan opplever dere nytteverdien av denne refleksjonen? Hvordan har det eventuelt ført til endret kunnskap-/praksis (for barns-/voksnes læring)?
- 4) Bruker dere noen verktøy eller maler for å reflektere over egen/ kollegiets/ barnehagens praksis? Evt. hvilke?
  - Hvilke erfaringer har dere med dette verktøyet/ denne malen?
- 5) Hvordan vil dere beskrive ledelsen av refleksjonsarbeidet på avdelingen/ i teamet?
- 6) Refleksjon beskrives i Rammeplan for barnehagen å være en faktor for å utvikle barnehagen som *lærende organisasjon* som er rustet til å møte nye krav og utfordringer.
  - Hvordan vil dere beskrive nytteverdien av refleksjon over egen/ kollegiets/ barnehagens praksis i denne sammenheng?



## **INTERVJUSPØRSMÅL FAGARBEIDER/ASSISTENTER:**

- 1) Kan dere si noe om hvordan dere ser tilbake på og snakker om det arbeidet dere gjør i barnegruppene?
  - Hvilken del av arbeidet blir vektlagt? Planlagte -/ frie aktiviteter eller de mer rutinepregede situasjonene knyttet til dagsrytmen?
  - Er det evt. annet som blir tatt opp?
  
- 2) Hvordan snakker dere om den kunnskapen eller forståelsen som ligger til grunn for valget av de handlinger dere velger/utfører?
  
- 3) Hvordan arbeider dere videre med det som det snakkes om for å lære/ eller utvikle ny kunnskap (hos barn og voksne)?
  
- 4) Kan dere si noe om ledelsen av dette arbeidet?
  - Hvem velger tema?
  - Blir temaet «varslet» /forberedt på forhånd? Følger man en mal eller oppsett? Evt. hvilket-/hvordan?
  - Hvordan organiseres samtalene? Hvordan legges det til rette for at alle kan delta?
  
- 5) Kan dere si noe om hvilken nytte dere har av disse samtalene, og hva dere eventuelt lærer gjennom dette?

## Samtykkeskjema

Jeg samtykker med dette til deltakelse i gruppeintervju i studien:

«Barnehagen som lærende organisasjon – organisasjonsutvikling gjennom refleksjon»,  
desember 2016.

Underskrift:.....

Underskrift:.....

Underskrift:.....

Underskrift:.....

Underskrift:.....

.....

Inger Johanne Riis Tollnes

Student