

Mastergradsavhandling

Jeanette Lehre

Pedagogisk ledelse i  
en lærende barnehage

En kvalitativ studie av hvordan  
barnehagestyrere legger til rette for  
faglig utvikling- og læring,  
med personalmøte som arena.



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på  
didaktikk og ledelse - 2015

Jeanette Lehre

## Pedagogisk ledelse i en lærende barnehage

En kvalitativ studie av hvordan barnehagestyrere legger til rette for faglig utvikling- og læring, med personalmøte som arena.

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Institutt for pedagogikk  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2015 Jeanette Lehre

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Med bakgrunn i den aktualitet ledelse og kompetanseutvikling har i nasjonale styringsdokumenter og i praksisfeltet, ønsker jeg med denne studien å undersøke hvordan styrere i barnehager tilrettelegger for faglig utvikling- og læring blant personalet. Jeg tar utgangspunkt i personalmøter, da dette er en arena hvor alle ansatte møtes, der det er mulighet for faglig utvikling og læring. Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen følgende: ***Hvordan legger styrer som leder til rette for faglig utvikling og læring på personalmøter i barnehagen?***

Oppgaven bygger på et kvalitativt design med casestudie som tilnærming. Det empiriske materialet består av observasjon av tre personalmøter i ulike barnehager, samt intervju av styrerne i disse barnehagene. Den teoretiske rammen er basert på ledelsesteori og teori om læring som er kompatibel med et sosiokulturelt perspektiv, hvor dialog og samhandling er sentrale elementer (Dysthe, 1997; Wadel, 1997).

Hovedfunnene i studien viser at styrerne er opptatt av å legge til rette for faglig utvikling- og læring, hvor de bruker personalmøtene aktivt til dette. Styrerne legger vekt på skape gode prosesser for refleksjon og deltagelse hos de ansatte, hvor målet er at dette skal føre til utvikling og læring. Metoder de tar i bruk er reprodutiv- og produktiv pedagogisk ledelse, samt dialogteknikker som autentiske spørsmål, opptak og verdsetting av de ansattes uttalelser og bidrag i dialogen. Alle styrerne beskriver ledelsesstrategier der de jobber innenfor Senges (2006) fem disipliner, men den helhetlige systemtenkningen kommer ikke ordentlig til uttrykk blant noen av dem, hvilket kan føre til at felles mål man setter for det pedagogiske arbeidet ikke blir lette å innfri i praksis. Funnene viser at styrerne er helt avhengige av de pedagogiske lederne, og at de tar arbeidet med seg videre ned på avdeling for å øke forståelsene til assistentene, slik at det fører til utvikling- og læring. Styrerne ser på arbeidet med faglig utvikling- og læring som tidkrevende i en sammensatt personalgruppe med ulike kompetanse, og savner mer tid til utvikling- og læring. De nevner at personalet har for få møtepunkter hvor man har tid og anledning til å reflektere og diskutere det pedagogiske innholdet.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse .....	4
Forord .....	7
<b>1 Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og temaets aktualitet .....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.3 Tidligere og relevant forskning .....	11
1.4 Egen forskningsforankring .....	14
1.5 Avgrensning og presisering.....	14
1.6 Oppgavens oppbygning .....	15
<b>2 Teoretisk forankring .....</b>	<b>16</b>
2.1 Pedagogisk ledelse .....	16
2.1.1 Produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse .....	17
2.1.2 Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur.....	17
2.1.3 Den tause kunnskapen og utvikling av læringskultur.....	19
2.2 Ledelse i et dialogperspektiv .....	19
2.2.1 Dialogiske deltakingsmønstre.....	21
2.3 Sosiokulturelt syn på kunnskapsutvikling. ....	22
2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen.....	23
2.3.2 Mediering og redskaper.....	23
2.3.3 Læring gjennom erfaring. ....	24
2.2.4 Den reflekterte praktiker .....	25
2.4 Barnehagen som lærende organisasjon.....	26
<b>3 Forskningsdesign og metode .....</b>	<b>29</b>
3.1 Valg av forskningsdesign .....	29
3.2 Casestudie.....	31
3.3 Valg av case.....	32
3.4 Observasjon som metode .....	33
3.5 Intervju som metode.....	34
3.6 Etske betraktninger.....	34
3.7 Forskerposisjon .....	35
3.8 Reliabilitet og validitet .....	36

3.8.1	Reliabilitet.....	36
3.8.2	Validitet.....	37
3.9	Analyse og bearbeiding av data.....	38
4	Analyse .....	40
4.1	Presentasjon av styrerne og barnehagene.....	42
4.2	Hvordan framtrer pedagogisk ledelse på personalmøtene. ....	43
4.2.1	Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse.....	43
4.2.2	Oppsummering pedagogisk ledelse.....	46
4.3	Læringskultur .....	46
4.3.1	Fasitkultur kontra undringskultur .....	47
4.3.2	Oppsummering læringskultur .....	51
4.4	Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv .....	51
4.4.1	Medierte handlinger og bruk av redskaper .....	51
4.4.2	Hvordan kommer refleksjon til syne på personalmøtene? .....	54
4.4.3	Oppsummering av kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv. ....	59
4.5	Styrernes bruk av dialog for å fremme utvikling- og læring på personalmøtene. ....	60
4.5.1	Autentiske spørsmål, opptak og verdsetting .....	60
4.5.2	Oppsummering av hvordan styrerne tar i bruk dialog for å fremme utvikling- og læring..	63
4.6	Barnehagen som lærende organisasjon .....	63
4.6.1	Personlig mestring.....	64
4.6.2	Felles visjon.....	65
4.6.3	Mentale modeller.....	65
4.6.4	Læring i team. ....	66
4.6.5	Oppsummering av barnehagen som lærende organisasjon.....	66
4.7	Oppsummering av analysen .....	67
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>69</b>
5.1	Pedagogisk ledelse .....	69
5.2	Læringskultur .....	71
5.3	Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv. ....	73
5.4	Styrernes bruk av dialog for å fremme utvikling- og læring på personalmøtene .....	74
5.5	Barnehagen som en lærende organisasjon .....	76
5.5.1	Personlig mestring.....	76
5.5.2	Mentale modeller.....	77
5.5.3	Felles visjon.....	78
5.5.4	Læring i team. ....	78
5.5.5	Systemtenkning. ....	79
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>80</b>
6.1	Studiens relevans for- og tanker om videre forskning på barnehagefeltet. ....	82
<b>7</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>84</b>

<b>Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 4: Tilleggsspørsmål til intervju .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>93</b>

# Forord

Da er to års masterløp ved veis ende. Det har vært to lærerike og hektiske år, ved siden av full jobb som styrer i barnehage. Som styrer i barnehage er det en vesentlig lederoppgave å bidra til andres utvikling og læring. Jeg har gjennom denne masteravhandlingen fått et godt innblikk i hvordan styrere i barnehager legger til rette for faglig utvikling- og læring, noe som har gitt meg styrke og grobunn i min egen utførelse av pedagogisk ledelse.

Det å skrive en masteroppgave har vært en interessant, men utfordrende, lang, og til dels ensom prosess. En stor takk til min veileder Bjørn Magne Aakre for konstruktive og presise tilbakemeldinger. Jeg har satt stor pris på våre samtaler og dine innspill som både har støttet og utfordret meg gjennom denne prosessen. Jeg vil også takke de kunnskapsrike og engasjerte lærerne jeg har hatt gjennom masterstudiet. Måten dere har delt deres kunnskaper på, har gitt meg verdifull læring og innsikt i viktige temaer innenfor fagområdet. Dere har også bidratt til å skape et faglig fellesskap for oss studenter, hvor det å dele synspunkt og meninger, og det å få reflektere over fagkunnskapen, ble en viktig del av undervisningen. Takk til vitebegjærlige, kritiske og faglig interesserte medstudenter, som har bidratt til dialog og betraktninger rundt spennende temaer.

Tusen takk til styrerne og barnehagene som har deltatt i prosjektet. Dere har velvillig latt meg observere og ta del i deres tanker og kunnskaper, noe som har gjort denne oppgaven til et interessant prosjekt. Uten dere hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig å få til. Arbeidsplassen min fortjener også en takk for god tilrettelegging og tålmodighet med en ikke alltid tilstedeværende styrer, slik at jeg har kunnet gjennomføre studiet med god samvittighet.

Og sist, men ikke minst vil jeg takke familie og venner for deres forståelse og støtte gjennom dette studiet. Takk til Tobias og Sindre, barna mine, for oppløftende ord og varme, og for å ha vist tålmodighet med en til tider tankefraværende mamma. Mest av alt vil jeg takke min fantastiske kjæreste Anders. Du har støttet, motivert og vist omsorg som har gjort at jeg har holdt ut når det har stormet som verst. Nå skal vi endelig nyte tilværelsen sammen.

Solbergelva, 15.5.2015

Jeanette Lehre



# 1 Innledning

Innledningsvis vil jeg si noe om bakgrunnen for valg av tema og temaets aktualitet, deretter kommer en redegjørelse av problemstilling og forskningsspørsmål som jeg har tatt utgangspunkt i for å kunne besvare studien. Videre gis en oversikt over tidligere relevant forskning, for så å presentere egen forskningsforankring. Tilslutt vil jeg gjøre rede for oppgavens avgrensninger og struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og temaets aktualitet

Det har skjedd mye i barnehagesektoren de siste årene. I 2006 ble barnehagene blant annet flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Denne overflyttingen viser hvordan barnehagene har blitt en frivillig del av det helhetlige utdanningsløpet. Samtidig kom det ny barnehagelov og revidert rammeplan, hvor det har blitt større fokus på det faglige og pedagogiske innholdet. Det har også vært en ekspansiv utbygging av barnehageplasser for å oppnå full barnehagedekning. Alle barn har nå rett til barnehageplass hvis de har fylt ett år innen utgangen av august det året de søker (Barnehageloven, 2006). Samtidig har myndighetene fastsatt en maksimumspris som fører til at flere har mulighet til å benytte seg av tilbudet. Etter hvert som man har nådd målet med full barnehagedekning, har myndighetene hatt ett ønske om å øke kvaliteten i tilbudet. Det har vært en politisk målsetting å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (St.meld. 41, 2008-2009). Et virkemiddel som har vært prioritert for å nå denne kvaliteten har vært å øke kompetansen til de som jobber i barnehagen. At myndighetene mener personalets kompetanse er viktig for kvalitet i barnehagen, kommer fram i flere dokumenter fra Kunnskapsdepartementet, senest i Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 -2020, s. 5, hvor det står følgende: *«En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehage»*. For å få til dette kreves det systematisk arbeid med kompetanseutvikling i barnehagen. I følge Gotvassli (2013), må man for å øke personalets kompetanse ta utgangspunkt i barnehagens mål og strategier, og finne ut hva man ønsker av barnehagen. Deretter må det kartlegges hvilke kompetansebehov barnehagen har, for så å utforme ulike strategier for å utvikle, anskaffe og mobilisere denne kompetansen. Dette hevder Gotvassli (2013) at vil gi læring på individ- og organisasjonsnivå, noe som igjen fører til endring av praksis og antatt bedre kvalitet i barnehagen. At læring skjer på organisasjonsnivå kan sees i sammenheng med at barnehagen skal være en lærende organisasjon, dette ble først

tydeliggjort i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2006 og senere forsterket i flere offisielle styringsdokumenter. I *Kompetanse for framtidens barnehage, Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020* blir «pedagogisk ledelse – barnehagen som en lærende organisasjon» løftet fram som ett av fire viktige tematiske satsningsområder fram mot 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.11)

«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 styreeren i samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon»:

Vi ser her at ledelse blir tillagt en betydelig rolle i forhold til å utvikle en lærende organisasjon. Ved å se på barnehagen som en lærende organisasjon berøres ulike dimensjoner knyttet til både organisasjon, ledelse og læring. Viktige spørsmål blir spørsmål som: Hvordan kan man best mulig bidra til læring i barnehagen og hvordan kan kunnskap utvikles? Og på hvilke måter skaper man egentlig en lærende barnehage? Fagfeltet er mangesidig, og det kan være vanskelig å få fram og etablere en klar enighet om hva læring i barnehagen som organisasjon er. I følge Mørreaunet, Gotvassli, Moen og Skogen (2014, s.10) er et kjennetegn ved en lærende barnehage er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå barnehagens mål. I tillegg mener de at det er viktig at alle ansatte stimuleres til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforsker hvordan man best mulig kan lære sammen (ibid). En måte å få dette til på, er ved å utvikle en læringskultur hvor personalet sammen jobber for felles forståelse av det pedagogisk arbeid i barnehagen (Vist & Alvestad, 2012; Wadel, 1997). Styreernes rolle blir da å lede sin barnehage slik at det skapes en kultur for læring og endring, der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling. Å utvikle en læringskultur, hvor man jobber for felles forståelse av det pedagogiske innholdet, er et sentralt aspekt ved pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2013). For å oppnå læringskulturer hvor en lærer av hverandre forutsettes det at personalet deltar i dialog og refleksjon omkring det pedagogiske arbeidet. Dette kan være utfordrende da størstedelen av de ansatte i barnehagen ikke har pedagogisk utdanning. I *Kompetanse for framtidens barnehage, Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020* vises det til at det mangler 4000 barnehagelærere for å oppfylle dagens pedagognorm, og nesten halvparten av alle barnehageansatte har ikke kompetanse for arbeid i barnehage. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Jeg ønsker derfor å rette blikket mot hvordan styrene som faglig ledere av barnehagene legger til rette for utvikling og læring blant de ansatte. Jeg ønsker ikke bare styreernes eget syn på dette, men også å kunne observere hvordan dette faktisk foregår i praksis. På bakgrunn av dette og studiens omfang ønsker jeg derfor å sette søkelyset på

personalmøter i barnehagen. Jeg vet at dette begrenser studien, da det foregår mye læring også ved andre sider av barnehagelivet, både i praksis og ved at de ansatte går på kurs eller tar etterutdanning. Jeg mener allikevel at ved å observere personalmøter og intervjuere styrelere i ulike barnehager, så er det mulig å få et innblikk i hvordan styrelere leder utvikling og læring i sine barnehager. Fokuset i studien er å se på styrelser og hvordan styrelser tilrettelegger for faglig utvikling og læring på en arena hvor styrelser og alle ansatte er tilstede, da man innenfor et sosiokulturelt syn, som er utgangspunkt for studien, er opptatt av at læring skjer i samspill med flere. I henhold til dette ble det naturlig for meg å velge personalmøter som arena, da dette er en av få arenaer i barnehagen hvor alle ansatte treffes. De fleste barnehager har personalmøter en gang i måneden.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien tar utgangspunkt i barnehagestyrelser som faglig leder for personalet i barnehagen. Tema for studien handler i så måte om hvordan styrelser legger til rette for utviklings- og læringsprosesser blant personalet for å øke kompetansen til de ansatte, noe som, som nevnt tidligere kan føre til antatt bedre kvalitet i barnehagen. At jeg har valgt et lederperspektiv er ikke uten grunn. Selv om alle ansatte har et ansvar for å utvikle seg og følge med på de endringer som skjer i barnehagesektoren, så har man som styrelser i barnehagen et overordnet ansvar for å legge til rette for at læring og utvikling skjer. I St. meld. 24 (2012-2013) poengteres det at det er viktig med god ledelse i barnehagene og at barnehagene har en kultur for å oppdatere seg på forskning og ny kunnskap om barn og barndom. Samtidig sier Mørreaunet m.fl. (2014, s. 9) følgende: «Lederer må opptre som kulturelle arkitekter, de må lede sin barnehage slik at det skapes en kultur for læring og endring der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling». Man ser også at etter at ansvaret for barnehagesektoren ble lagt under kunnskapsdepartementet, har læringsbegrepet blitt framhevet i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Dette viser viktigheten av å ha en pedagogisk ledelse med fokus på lærings- og utviklingsprosesser. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) tydeliggjør styrelseres ansvar i forhold til personalets læring, den poengterer samtidig betydningen av å lære sammen, og av hverandre. Det har betydning for kvaliteten i barnehagen at hele personalet utvikler evne til refleksjon på bakgrunn av valg og handlinger i deres praksis. Dette er mulig å få til ved å utvikle en læringskultur hvor man kommuniserer, og deler mening og forståelse med hverandre, hvorpå handlingene og interaksjoner mellom ansatte og styrelser får betydning for læringskulturen (Biesta, 2011). I *Kompetanse for framtidens barnehage, Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020* fremhever de betydning

av at barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet 2013).

Med bakgrunn i den aktualitet ledelse og kompetanseutvikling har i nasjonale styringsdokumenter og i praksisfeltet ble det naturlig for meg å forske på styreren som leder av faglig utvikling og læring i personalgruppa. Problemstillingen ble da følgende:

***Hvordan legger styrer som leder til rette for faglig utvikling og læring på personalmøter i barnehagen?***

For å konkretisere og avgrense problemstillingen ønsker jeg å fokusere på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke ledelsesformer benytter styrer seg av på personalmøtet?
2. Hvilke redskaper tar styrer i bruk på personalmøte for å fremme utvikling- og læring?
3. Hvordan forløper dialogen mellom styrer og ansatte på møtet?
4. Hvordan beskriver leder selv arbeidet med faglig utvikling- og læring?

Svarene på disse spørsmålene vil vise hvordan styrere bruker dialog for å fremme refleksjon- og læring, samt hvilke arbeidsformer de finner mest formålstjenlig. Gjennom hvordan styrerne beskriver seg selv som ledere og hvilke ledelsesstrategier de bruker for å fremme utvikling og læring, vil jeg søke å finne tegn på hva det er ved deres ledelse som fremmer faglig utvikling og læring.

Studien har et kvalitativ forskningsdesign, med casestudie som tilnærming til forskningsfeltet, hvor jeg har brukt observasjon og intervju som metode. Dette vil bli nærmere presentert i metodedelen.

### 1.3 Tidligere og relevant forskning

Etter hvert som fokuset på kvalitet i barnehagen har økt, har også interessen for ledelse i barnehagen blitt større. Den økende interessen kan vi se både her i Norge (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludviksen, 2011; Ødegård, 2011, 2014), men også internasjonalt (Hard, 2005; Jónsdóttir, 2012; Pascal, 2008). Dette vises også i rapporten: *Forskningskortlægning og forskervurdering af Skandinavisk forskning i året 2012 i*

*institusjoner for de 0-6 årige*, som ble offentliggjort i 2014 av Danske Clearinghouse for uddannelsesforskning (Nielsen et.al. 2014):

Der blev i året 2012 publiceret 83 undersøgelser om dagtilbud for de 0-6-årige. Heraf havde 16 data fra Danmark, 47 fra Norge og 25 fra Sverige, mens fem udover skandinaviske data også havde data fra ikke-skandinaviske lande. 67 af undersøgelserne har god videnskabelig kvalitet. (...) Det pædagogiske personale er undersøgelsesgenstand i 70 % af årets studier.

I forhold til hva det har blitt forsket på er det størst fokus på undervisning og læring som utgjør 33 % av studiene, mens organisasjon og ledelse utgjør 10 %. Når man ser på barnehagen som organisasjon er det lærende organisasjon, relasjoner og kommunikasjon som det er forsket mest på i 2012. Dette er en økning fra tidligere år. Rapporten viser til at den politiske interessen for barnehager de siste årene har satt fokus på ledelse og utvikling av personalets kompetanse, dette avspeiles nå også i forskningen på området, hvor det for noen år tilbake var barna som var fokus i forskning, mens det i dag nettopp er ledelse, utvikling og innovasjon som er i fokus.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har også publisert rapporten *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. En systematisk forskningskartlegging (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013). Denne rapporten dekker over 289 studier, og gir en systematisk oversikt over forskning som har vært foretatt på ulike temaer knyttet til kvalitet i barnehage, et av temaene er organisering, styring og ledelse. Rapporten peker på viktigheten av god ledelse og gode relasjoner. Det kommer også fram av forskningen at ledelse i høy grad ses som et strukturelt fenomen, ikke prosessuelt, hvilket er interessant når forskningen altså konkluderer at god ledelse også betyr gode relasjoner (ibid, s.34).

Her i landet har særlig Gotvassli (2006; 2013) og Børhaug et al. (2011) bidratt til å etablere et forskningsfokus på barnehageledelse, bl.a. ved å identifisere hovedtyper av ledelsesfunksjoner, og ved å rette fokus mot de utfordringer som knytter seg til disse.

Jeg vil se nærmere på forskningsprosjektet til Børhaug et. al. (2011) som har fått betegnelsen «*Styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagen*», dette ble gjennomført i perioden 2007 -2010, finansiert av Praksis FOU – programmet i Forskningsrådet. Undersøkelsens formål var å se om barnehagens ledelse og styring har endret seg under nye rammebetingelser. Metoden som ble brukt var både kvalitative intervjuer og en større spørreskjemaundersøkelse ut til barnehagestyrere i hele landet. Forskningen er oppsummert i boken: «*Styring, organisering og ledelse i barnehagen*» skrevet av Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen i 2011. Undersøkelsen viser

at lederrollen har endret seg fra å være innadvendte, passive og utydelige ledere, til at dagens ledere har en sterk lederidentitet og utøver lederskap utover en rekke dimensjoner. Den største endringen er innenfor personalledelse, som kan sees som den viktigste funksjonen en barnehagestyrer har. Dette tolker forskerne som at «styreren står under press om å ivareta et større mangfold av oppgaver og forventninger fra myndighetene og brukerne om å sikre høy innholdsmessig kvalitet i barnehagen». (Børhaug et al., 2011, s.132). Barnehageansatte har ulike kompetanse, noe som gjør at det stilles store krav til arbeidsledelse, veiledning og utvikling av kompetansen. Undersøkelsen viser også til at pedagogisk ledelse er blitt viktigere for styrerne. Styrerne tar i stor grad styring gjennom planlegging av pedagogisk profil og bestemte satsningsområder. De kan delegerer, men utarbeider da spesifikke krav på hva oppgaven skal inneholde i tråd med den pedagogiske profilen. Den pedagogiske profilen er nedfelt i årsplan, samt at styrene jobber for at alle ansatte skal få en felles forståelse for det pedagogiske innholdet i barnehagen og hvordan de skal utføre sine oppgaver. «Pedagogisk ledelse foregår gjennom systematisk planlegging og fastsetting av pedagogiske målsettinger, rapportering og evaluering, veiledning og kontroll, regler og rutiner eller konkret intervensjon fra styreren» (ibid, s.130). Børhaug et. al., (2011, s. 133) viser til at personalledelse innbefatter pedagogisk ledelse, med det formål om å ivareta og utvikle kompetanse og kvalitet.

For å se videre hva som fantes av forskning innenfor ledelse i barnehagen, foretok jeg et søk i Kunnskapsdepartementets forskningsbase; *The Nordic Base of Early Childhood Education and Care* (NB-ECEC), som samler ny og kvalitetsvurdert skandinavisk forskning om barn i alderen 0-6 år i barnehage. Når jeg søkte på ledelse fikk jeg opp 8 treff, hvor av ingen av disse ser på barnehagestyreres lederrolle. Ellers har jeg funnet noen masteroppgaver som skriver om ledelse, blant annet Gry Ramsåsen sin avhandling: «*Ledelse – et spørsmål om strategier? En studie av ledelse for kvalitetsutvikling i barnehagen*» (Høgskolen i Telemark, 2014), hvor hun har intervjuet 3 styrere. I denne studien kommer det fram at styrerne vektlegger relasjonsbygging, og ansvarliggjøring av de pedagogiske lederne. Samt at det å få hele personalgruppa til å dra i samme retning blir sett på som den viktigste, men også mest utfordrende oppgaven. Studien viser at styrerne bruker ulike ledelsesstrategier, som for eksempel: Tilstedeværelse, være en god rollemodell, dialog, være en god lytter, være åpen for innspill, bevisst kommunikasjon, skape tydelige rammer, struktur og rollebevissthet, gå i front, være i forkant, stole på de ansatte og å bruke tid på endring, for å utvikle kvalitet i barnehagen (Ramsåsen, 2014, s. 3).

En annen masteroppgave som også kan sees som relevant i forhold til min forskning er: «*Ledelse i barnehagen Om å påvirke til utvikling, omstilling og endring*» skrevet av Anne Kristin Finsveen Midtbø i 2008. Studien bygger på intervju av 5 styrever i ulike barnehager og deres forhold til endringsarbeid i egen barnehage. Funnene viser at styrerne påvirker til endring gjennom å være gode modeller og forbilder der de særlig legger vekt på å inspirere, motivere og bruke varierte metoder for å fremme refleksjon og medvirkning fra alle i personalgruppa. Endring oppfatter de som å legge til rette for prosesser der de først og fremst har fokus innad i organisasjonen og der målene lager rammer for arbeidet. Samtidig forventes det involvering, aktivitet og deltakelse av de ansatte. Styrerne stiller også tydelige krav til pedagogene i forhold til oppfølging av personalet på egen avdeling (Midtbø, 2008).

Forskningen jeg viser til her vil ha relevans for drøftingen av funnene i min studie.

## 1.4 Egen forskningsforankring

Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv som rammeverk for min forskning, det vil si at man ser på kunnskap som noe som oppstår mellom forsker og forskningsobjekt, hvor teori og empiri påvirker hverandre (Creswell, 2013, s. 36). På bakgrunn av dette ble det naturlig for meg å forske kvalitativt og induktivt. Jeg studerer fenomenet slik det framstår i sin naturlige setting, for deretter å drøfte resultatene opp mot utvalgt teori og tidligere forskning. Det er også sannsynlig at nye kategorier kan dukke opp underveis i arbeidet med det empiriske materialet. På den måten beveger jeg meg over i en pragmatisk tilnærming hvor undersøkelsesprosessen betraktes som interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Thagaard, 2009, s.197). Dette forskningsprosjektet har et kvalitativ design, mens logikken bygges opp både induktivt og deduktivt.

## 1.5 Avgrensning og presisering.

Jeg har hatt mange ideer og tanker i prosessen med denne studien. Ideelt sett kunne jeg tenkt meg å undersøkt om styrernes tilrettelegging for faglig utvikling- og læring på personalmøtene førte til endring av praksis. Noe som igjen forhåpentligvis øker kvaliteten på tilbudet til barna. Det har dessverre ikke vært mulig innenfor rammene og tiden jeg har

hatt til disposisjon under denne studien, da det ville krevd observasjon av praksis over en lengre periode. Jeg har i stedet valgt å bruke både observasjon og intervju som metode for å styrke validiteten på forskningsarbeidet (Creswell, 2013). En annen viktig avgrensning jeg har gjort er valg av teoretisk tilnærming. Innledningsvis bringer jeg inn begrepene kvalitet og kompetanse, disse vil ikke bli nærmere beskrevet i oppgaven, da tema for oppgaven er ledelse av faglig utvikling og læring. Den teoretiske tilnærmingen vil derfor ha fokus på begrepene ledelse, læring og refleksjon. Innenfor disse temaene finnes mye ulik teori, jeg har derfor vært nødt til å gjøre et utvalg basert på hva som er forenlig med en sosiokulturell forståelsesramme hvor hensikten har vært å vise sammenhengen mellom ledelse, læring og refleksjon. Ved å plassere meg innenfor et sosiokulturelt perspektiv kan det være syn på læring som ikke kommer godt nok fram i studien.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

I første kapittel har jeg beskrevet bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, samt presentert problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenteres den teoretiske rammen jeg har valgt for å belyse ledelse av faglig utvikling- og læring i barnehagen som organisasjon. Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og knytte dette opp mot ledelsesteori som er forenlig med sosiokulturelle teorier. Deretter redegjør jeg for studiens metode og etiske betraktninger i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres den empiriske analysen av observasjonene og intervjuene. Underveis i kapitlet er det oppsummeringer, kommentarer, tolkninger og noe drøfting. Drøftingen i kapittel 5 tar utgangspunkt i problemstillingen og struktureres etter funnene fra analysen. Disse drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget som framkommer i kapittel 2, og forskning presentert i kapittel 1. Oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.



## 2 Teoretisk forankring

Innenfor både ledelse og læring finnes det mange ulike teorier, jeg har derfor vært nødt til å gjøre et utvalg. På bakgrunn av at jeg har et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt for studien har jeg valgt teori om ledelse som er forenlig med dette. Jeg har valgt ledelsesteori som har et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse, hvor ledelse kan sees på som en prosess hvor både formelle ledere og ledede er deltakere. Jeg vil framheve ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i organisasjonen. Sentralt her står pedagogisk ledelse, som omhandler ledelse av refleksjons- og læringsprosesser. Jeg har også valgt å se på ledelse i et dialog perspektiv, da dialogen kan sees som relevant for å fremme refleksjon og læring. Sentrale teoretikere her er Wadel, Gotvassli, Dysthe og Bakthin. Innenfor læring i et sosiokulturelt perspektiv blir læring gjennom refleksjon og erfaring viktig, hoved - teoretikere her vil være Vygotsky og Argyris og Schön. Til slutt vil jeg også se på barnehagen som en lærende organisasjon, hvor Peter Senge og hans disipliner for å utvikle en lærende organisasjon vil stå i fokus.

### 2.1 Pedagogisk ledelse

Jeg vil nå se litt på lederrollens funksjon for utvikling- og læring blant personalet. Fokuset vil være på pedagogisk ledelse. Begrepet pedagogisk ledelse er ikke et entydig begrep, med begrepet betegnes av flere som ledelse av læringsprosesser (Smyth, 1994, Wadel, 1997, Sæljø, 2006 og Lillejordet 2003). I barnehagen betyr dette å initiere og lede refleksjons og læringsprosesser blant personalet. Som styrer vil det si at man er opptatt av å utvikle barnehagen til en organisasjon der alle lærer seg å lære av de utviklingsprosesser de deltar aktivt i. Vi kan for eksempel se dette i Kvistad og Søbstad (2005, s.164) sin definisjon av pedagogisk ledelse:

Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, hvor målene innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag.

Dette viser at pedagogisk ledelse handler om både å planlegge, lede og å bevisstgjøre hele personalet på det som skjer i barnehagen og knytte dette til barnehagens verdigrunnlag, samtidig som dette hele tiden må være i endring. Det blir i denne sammenheng viktig å ha evne og vilje til avlæring, til å legge bort det som ikke lenger er gyldig, og til relæring, det vil si å lære på nytt eller å forstå sin egen kompetanse i nye sammenhenger (Gotvassli,

2013, s.67). Ansvaret for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser blir sentrale hos styrer som leder av barnehagen. Dette er i tråd med Wadel (1997) som peker på at pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser der de ansatte reflekterer – særlig sammen med andre – over praksis og lærer av den innsikten slik refleksjon gir. Noe som betyr at det er viktig med en styrer som vektlegger samarbeid og felleskap som er knyttet til det pedagogiske arbeidet.

### 2.1.1 Produktiv- og reproduktiv pedagogisk ledelse

Vi kan skille mellom to typer pedagogisk ledelse. Disse betegner Wadel (1997, s.47) som produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er målet at de ansatte skal tilegne seg kunnskaper eller ferdigheter som allerede er bestemte. Det vil si at løsningen/svaret finnes fra før, de ledede må kunne lære til seg. Ved produktiv pedagogisk ledelse er lederen opptatt av å få i gang refleksjoner som fremmer læring blant de ansatte, der alle er delaktige, hvor både leder og ledede lærer fra seg, tar initiativ og kommer med innspill (Wadel, 1997:47-48). I barnehagen vil det antakelig være behov for både reproduktiv og produktiv ledelse, da reproduktiv læring kan skape grunnlag for å få til produktiv læring, ved at man først blir presentert for en teori, som man i etterkant skal reflektere rundt i samspill med flere, eller omvendt. Begrepene produktiv pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse kan være nyttige analysebegreper når pedagogisk ledelse studeres på personalmøter i barnehagen. I praksis kan kanskje de to begrepene gå noe over i hverandre. Det kan også tenkes at disse dimensjonene kan være noe situasjonsavhengige. Det vil si at noen situasjoner krever reproduktiv ledelse, mens andre situasjoner krever produktiv ledelse.

### 2.1.2 Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur

Barnehagens læringskultur består av de kulturelle verdier som ligger bak og styrer hvordan og hva de ansatte lærer. Hvilke type pedagogisk ledelse, styrer utøver i barnehagen har betydning for hvilken læringskultur som utformes, hvor lederen kan sies å være barnehagens kulturelle arkitekt. Ved reproduktiv ledelse får man det som kalles fasistkultur, hvor man er opptatt av å opprettholde stabilitet og status quo, hvor det er liten evne til fornyelse og endring. Produktiv pedagogisk ledelse derimot fører til en undringskultur, hvor de ansatte har evne til refleksjon og kritisk tenkning som igjen kan føre til endring og utvikling. Vanligvis finnes begge kulturer i en og samme barnehage, men skal man ha mulighet til å

møte de krav og endringer som barnehagene står overfor er man avhengig av å utvikle en læringskultur hvor de ansatte evner å ta i bruk erfaringslæring og den tause kunnskapen som finnes, jamfør en undringskultur (Wadel, 1997). Biesta (2011) hevder at en kulturell tilnærming til læring består av to elementer: en teori om læringskulturer og en kulturell teori om læring. Den kulturelle tilnærmingen fokuserer på transformasjonen av læringskulturer som helhet, i stedet for bare på endring av en eller flere av sine "elementer". Ved en kulturell tilnærming til læring blir ikke de som skal lære sett på kun som ett utfall eller produkt av en bestemt læringskultur, de er også med å forme og danner kulturen. Det handler derfor om å forstå hvilke former og måter å lære på som er gjort mulig gjennom en bestemt læringskultur og hvilke former for læring er gjort vanskelig eller umulig. For å besvare dette spørsmålet, må man ha en forståelse av dynamikken i læringskulturer og hvordan de "jobber", som krever at man legger merke til tre dimensjoner: tid, skala og handling. Med hensyn til tid, trengs en forståelse av hvordan bestemte læringskulturer kommer til eksistens, hvor de oppholder seg i tilværelsen, hvordan de endrer seg over tid, både som et resultat av bevisste forsøk på å endre dem, og som et resultat av mellomliggende hendelser og utilsiktede konsekvenser av handlinger -og også hvordan læringskulturer avtar og til slutt forsvinner. For å få til dette må man ha en teori om læringskulturer som er i stand til å operere på ulike skalaer, slik som å forstå både proksimale og fjerne faktorer, det vil si både de faktorer som handler på det konkrete nivået av praksis, for eksempel handlingene og interaksjoner mellom ansatte og styrever. Og hvilke faktorer som former læringskulturer på avstand, slik som for eksempel politikk på lokalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå. Fordi læringskulturer er konstituert av handlingene til alle som på en eller annen måte tar del i kulturen, trenger man også en forståelse av måten læring skjer på gjennom handlingene til de som deltar i en bestemt læringskultur.

Den kulturelle læringsteori er en teori som ser læring som praktisk, nedfelt og sosial. Å se læring som praktisk, betyr at den blir forstått som noe som blir gjort, noe som er koblet til våre handlinger og aktiviteter, og dermed ikke bare som noe som skjer i menneskesinnet, men som noe som er grundig nedfelt. Det faktum at læring skjer «i transaksjon» gjør den også iboende sosial, siden de miljøene der vi handler ikke bare er fysiske eller materielle omgivelser, men også sosiale miljøer, det vil si miljøer befolket av andre mennesker. For å markere at læring er sosial, innebærer det en koordinering av våre handlinger og aktiviteter med andres handlinger og aktiviteter, noe som sannsynligvis involverer spenning og konflikt også. Det betyr også at læring inneholder kommunikasjon, deling av mening og

forståelse. Vi lærer ikke bare ved å gjøre, men også ved å reflektere over hva vi gjør og ved å overvåke våre handlinger (Biesta, 2011).

Biesta (2011) introduserer begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering som tre deler av læringskulturen. Kvalifisering handler om kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner. Sosialisering har å gjøre med hvilke måter man gjennom læring, blir innviet i og blir en del av eksisterende praksis, tradisjoner og bredere sosio – kulturelle, politiske eller faglige ordre. Subjektivering har å gjøre med på hvilke måter læring virker inn på personer, slik som for eksempel autonomi, ansvar, demokrati og medfølelse. Han mener at man i læringssammenheng ikke kan skille disse tre fra hverandre og heller ikke fokuserer på kun en av de, da det er viktig å utvikle alle tre.

### 2.1.3 Den tause kunnskapen og utvikling av læringskultur

Taus kunnskap kan bidra til utvikling av en sterkt læringskultur, noe jeg skal se nærmere på her. Taus kunnskap handler om at vi bare gjør, uten at kunnskapen uttrykkes verbalt, sagt på en annen måte, kunnskap i handling. Gotvassli (2013, s.109) viser til Planysis (1969) som hevder at taus kunnskap kan læres, men som oftest er ikke intensjonen bak handlingen læring. Læring blir et biprodukt når vi handler sammen med andre i et praksisfellesskap. Læringen skjer da gjennom instruksjon og veiledning som er knyttet til praktisk handling, og ikke gjennom tradisjonell overføring av kunnskap gjennom det verbale språket. Taus kunnskap kan etableres, holdes ved like og overføres gjennom det Grimen (2004) kaller førstepersons erfaringer, etablering av gestaltkunnskap og koreografi av handling. Det kan være praktisk instruksjon som i mester- og svenneforhold eller direkte veiledning i praksissituasjonen. På denne måten kan mottakeren få tak i den tause kunnskapen (Gotvassli, 2013, s. 109).

Det kan være interessant å forsøke å finne ut hvilke form for kultur som råder på personalmøtene i barnehagene, jeg vil derfor ta med meg begrepene fasitkultur og undringskultur inn i analysen.

## 2.2 Ledelse i et dialogperspektiv

En stor del av det å være leder handler om å kommunisere og å være i dialog med andre mennesker. Ledelse innebærer samhandling med andre, både enkeltpersoner og grupper av varierende størrelse, og det er viktig at det utvikles en kultur der alle parter er innstilt på å lære. Lederen må i denne sammenheng se på læring som en gjensidig prosess og at det er

gjennom dialog at læring skjer og mening blir skapt (Dysthe,1997). Dysthe (1997) viser til Mikhail Bakhtin, som var opptatt av dialog som noe mer enn bare en samtale. Bakhtin brukte dialogbegrepet på minst tre måter: På makronivå, med det mener Bakhtin at vi blir definert gjennom vårt forhold til andre, dialogen er da helt sentral. Han bruker det også i et mikroperspektiv, det vil si at det er gjennom dialog mening oppstår og læring skjer. Til slutt bruker han dialog som motsetning til monolog, dette må sees i sammenheng med det han kaller det autorative ordet og det indre overbevisende ordet. Med det autorative ordet menes det at det ikke er rom for diskusjon eller egne meninger, leder forventer at du gjør det han eller hun sier eller tar til deg det som blir sagt uten å gå i dialog. Det blir da en monologisk ytring i stedet for dialog. Det indre overbevisende ordet oppstår når vi går i dialog med det som blir sagt, og omformulerer det til vårt eget ved hjelp av tidligere erfaringer og tanker. I barnehagesammenheng må det være et ideal og få til det indre overbevisende ordet, slik at de ansatte evner og være i endring og utvikling. Dette blir også viktig i henhold til Bakhtin og hans forståelse av dialog:

Det dialogiske ligger først og fremst i spenningen og i konfrontasjonen mellom de mange stemmene. Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystemene til den som snakker og den som lytter at nye elementer blir skapt og en ny forståelse oppstår (Dysthe,1997, s.85).

For at læring kan skje holder det ikke at mange snakker sammen, det kreves at lederen styrer dialogen, ved blant annet å strukturere, bringe inn nye elementer og sette meninger opp mot hverandre. Samtidig er det viktig at man som leder er klar over og tenker igjennom maktforholdet man har i kraft av sin stilling. Dialogen kan fort bli asymmetrisk (Dysthe, 1997). Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt, det kan være at det fører til styrke og kreativitet, men det kan også hindre reell dialog. Dette kommer til syne i det som Bakhtin (Dysthe, 1997) kaller makronivå og mikronivå. På makronivå handler det om at lederen har makt til å bestemme tema for dialog i form av en agenda. På mikronivå handler det om hvordan utveksling av meninger skjer. For at dialog skal ha en mening må det være en form for asymmetri i kunnskap blant deltakerne i dialogen. Det er viktig å utnytte den kunnskapen hver enkelt sitter inne med. På enkelte områder kan det være at en ansatt har mer kunnskap enn den formelle lederen. Lederen må da være åpen for dette og på denne måten skape en produktiv dialog. En måte å gjøre dette på er å ta i bruk det Dysthe (1997) kaller *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting*. Autentiske spørsmål er åpne og ekte spørsmål uten på forhånd gitte svar. Når man stiller slike spørsmål er man ute etter den ansattes egne tanker og meninger, noe som kan gi et godt grunnlag for dialog, hvor man fremmer refleksjon og læring. Gjennom å stille spørsmål der målet er å få frem den enkeltes tanker, signaliseres det at mottakerne av spørsmålene er viktige bidragsytere i

dialogen (Dysthe, 1995). Opptak handler om å inkorporere en ytring i et nytt spørsmål og gjennom dette bringe dialogen videre. Å stille slike spørsmål skaper dialog og refleksjon hos deltakerne i en samtale. Bruk av opptak er vanskelig å planlegge da man sjeldent vet akkurat hvilke bidrag som kommer fra de ulike deltakerne, men det handler om å utnytte de spontane ytringene som oppstår i dialogen. Det er imidlertid viktig å vurdere når man skal bruke opptak, og hvor mye. Hvis graden av opptak i samtalen blir for høy, kan samtalen miste sitt opprinnelige mål (Dysthe, 1995). Høy verdsetting betyr å bygge videre på deltakernes ytringer, og gjennom det styre samtalsens videre retning (Dysthe, 1995). Dette kan oppleves anerkjennende, da det signaliserer at bidraget som det bygges videre på er viktig. Et annet begrep Dysthe (1995) presenterer er *verdsetting på lavt nivå*. Eksempler på verdsetting på lavt nivå, er utsagn som «flott», «enig» og «fint». Slike tilbakemeldinger er hyggelige og positivt ment, men det har ikke samme effekt som høy verdsetting da det ikke like konkret forteller noe om hva som er bra (Dysthe, 1995).

## 2.2.1 Dialogiske deltakingsmønstre

Dialogforskeren Per Linell har systematisert dialogiske deltakingsmønstre i fire ulike kategorier. For å systematisere, har han brukt dimensjonene symmetri/asymmetri og samarbeid/konkurransse. Linells fire kategorier er: symmetrisk og samarbeidende, symmetrisk og konkurrerende, asymmetrisk og samarbeidende og asymmetrisk og konkurrerende (Dysthe, 1997). Jeg vil her kort presentere de ulike kategoriene.

*Symmetrisk og samarbeidende* – Denne dialogtypen har en uformell karakter og begge parter har interesse av å holde dialogen i gang. De som deltar i dialogen har omtrent like mye kunnskap rundt det aktuelle temaet, er like aktive i samtalen, og det praktiseres stor grad av opptak. Denne samtaletypen kan ofte være svært produktiv, da det er stor grad av trygghet i relasjonen, noe som kan få frem kreativitet. Allikevel kan samtalen stagnere når ingen ønsker å utfordre de øvrige deltakerne (Dysthe, 1997).

*Symmetrisk og konkurrerende* dialog har en høyere grad av konflikt, og i denne dialogtypen har ikke deltakerne intensjoner om å utvikle forståelse og innsikt sammen. Fokuset ligger i stor grad på å få rett, og samtalene preges ofte av følelser fremfor logiske argumenter (Dysthe, 1997).

Linell introduserer oss også for kategorien *asymmetrisk og samarbeidende* der dialogen ofte styres av at lederen stiller spørsmål, og de ansattes rolle i dialogen er å gi svar på

spørsmål og å oppfylle forventningene til samhandling på lederens premisser (Dysthe, 1997).

Kategorien *asymmetrisk og konkurrerende* kjennetegnes av at lederen tar initiativ til dialog, gjennom for eksempel å stille spørsmål, og de andre viser en form for passiv motstand, ved for eksempel ikke å svare eller delta. Denne kategorien kan en finne igjen i organisasjoner der lederen ikke har tillit blant de ansatte, eller de ansatte føler seg mer kompetente (Dysthe, 1997).

En dialogisk grunnholdning innebærer en erkjennelse av at asymmetri i kunnskap, kreativitet og initiativ kan være en styrke. Imidlertid er det vesentlig å være oppmerksom på viktigheten av å etablere likeverd, respekt og gjensidig tillit, når det er stor når asymmetri i kunnskap. Sørger det for å ivareta disse premissene, vil ikke nødvendigvis asymmetri være en trussel mot dialogen (Dysthe, 1997).

## 2.3 Sosiokulturelt syn på kunnskapsutvikling.

Jeg har tatt utgangspunkt i sosiokulturelle teorier når jeg skal redegjøre for lærings- og utviklingsprosesser blant personalet i barnehagen. Sosiokulturelle teorier legger vekt på læring som et sett med aktiviteter som er innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst (Gotvassli, 2013). I et sosiokulturelt perspektiv foregår ikke læringen primært som individuelle prosesser i enkeltmennesker, slik kognitive læringsteorier har bygget på. Den vektlegger språk, dialog og sosial deltakelse (Dysthe, 2003; Säljö, 2006). Interaksjon mellom mennesker og kollektiv kunnskap blir på den måten et motsvar til tradisjonell tenkning hvor kunnskap ses på som individuelt utviklet innen det enkelte individ. Kunnskap forstås i lys av sosiokulturelle teorier som mer enn akkumulert vitenskap. Blant annet beskriver Wittek (2011) læring som noe utover allerede kjent innsikt. Kunnskapen utvikles og formes gjennom deltakelse i et fellesskap, der den kan benyttes på nye måter i samhandling med andre. Dette blant annet ved å utfordre tenkning, utveksle meninger og få frem ulike perspektiver (Dysthe 2003, Gjems 2007, Wittek 2011). Jeg vil nå gå litt nærmere inn på noen forskjellige innfallsvinkler til utvikling- og læring i barnehagen. Sosiokulturell tilnærming til læring bygger blant annet på Vygotsky`s (1978, 1986) teorier. Jeg vil derfor rette oppmerksomheten mot hans begrep *den nærmeste utviklingssonen*, da jeg mener dette kan være et sentralt begrep når jeg skal analysere de ansattes læring i sosial kontekster. Styrer og personalet tar også i bruk en rekke redskaper i lærings situasjoner. Jeg

finner det derfor relevant å se nærmere på teori om mediering. Dette er et begrep som ble introdusert av Vygotsky, men som er utdypet og videreutviklet blant annet av Sæljø (2001, 2002, 2006). Sentrale begreper i et sosiokulturelt perspektiv er også erfaringslæring og refleksjon, da spesielt sammen med andre. Jeg vil derfor se på Argyris og Schön (1978) som er opptatt av erfaringslæring, hvor de presenterer begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Til slutt presenterer jeg Schön (2001) og hans begrep, den reflekterte praktiker.

### 2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen

I et sosiokulturelt perspektiv anser man menneskets forståelse og ferdigheter under stadig utvikling. Dette kan forklares ved at vår kunnskap og innsikt både kommer fra det vi vet og kan fra før og det vi tilegner oss underveis. Sagt på en annen måte, så finnes det noe vi behersker godt, noe vi er mindre gode på og andre ting vi ikke kan i det hele tatt. En term som fanger opp denne dynamikken er den nærmeste utviklingssonen (Bråten, 2012). Vygotsky (1978) mente at den nærmeste utviklingssonen kan forstås som avstanden mellom det en person klarer på egen hånd, og uten hjelp av andre, og det vedkommende kan klare med assistanse fra en som er mer kyndig. Utviklingssonen peker mot den typen innsikt og ferdigheter som ligger innenfor en persons rekkevidde, og som en er på vei mot. Når en befinner seg i den sonen, er en i en situasjon der en kan følge med i og forstå et resonnement, men en behersker det ikke godt nok til å kunne agere på egenhånd. Dette henleder til tanker rundt styrer som den kyndige, som kan støtte de ansatte, slik at de kan tilegne seg nye kunnskaper eller ferdigheter. Gjennom den støtten en får av andre som allerede mestrer, gis gode forutsetninger for læring og utvikling (Vygotsky 2001, Sæljø 2003, Wittek 2011). Det er viktig å påpeke at støtten styrer gir ikke består av direkte instruksjoner, men ved at styrer spør og får de ansatte selv til å reflektere rundt og forklare hva de gjør.

### 2.3.2 Mediering og redskaper

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er ”redskap” og ”mediering” viktige begreper. Det skilles mellom fysiske redskaper (artefakter) og psykologiske redskaper (intellektuelle redskaper). Termen redskap peker på det forholdet at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av ulike slag. Vygotsky (1978) hevder at mennesket ikke opplever verden direkte, vi ser verden og agerer indirekte i den gjennom bruk av ulike typer redskaper. Redskapene er ofte innvevd i våre handlinger. Dette benevnes av Vygotsky som mediert handling. I et sosiokulturelt perspektiv kan



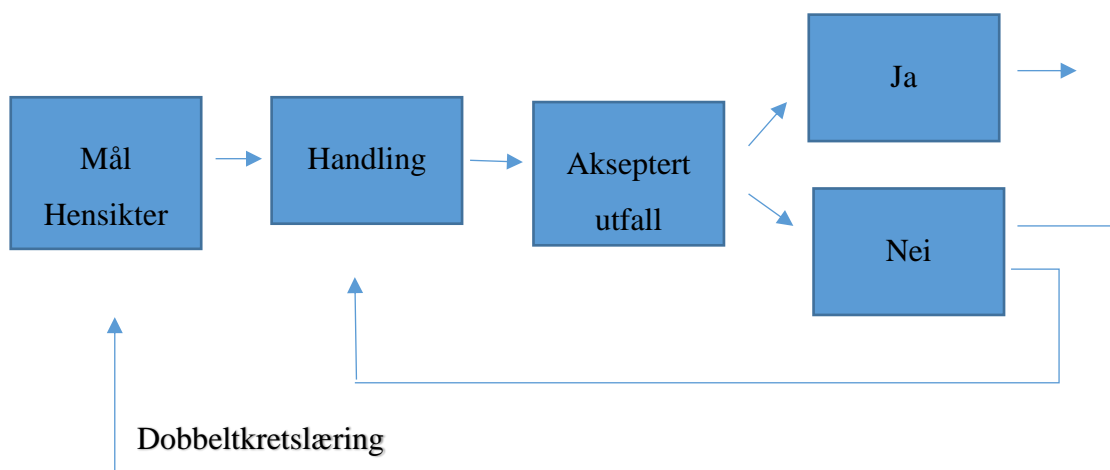
fysiske redskaper eller artefakter ifølge Sæljø (2002) ses på som «menneskelige ideer og tanker som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger» (Sæljø, 2002, s.38). Med disse fysiske redskapene kan vi få til en rekke handlinger vi ikke ville fått til på samme måte uten dette redskapet. Redskapen forandrer ikke bare hva vi kan gjøre, men redskapene endrer også vår tenkning. Begrepet psykologiske redskaper er språklige redskaper av ulik karakter som mennesket bruker i sin hverdag. Begrepen er gjerne oppstått forut for individene og individenes tenkning og de har oppstått i kollektive menneskelige virksomheter. Vi er født inn i en kultur som allerede har utviklet språk og symboler som vi blir sosialisert til å bruke. Psykologiske og fysiske redskaper er nært forbundet med hverandre og de kan sees på som ulike måter og utvikle og uttrykke kunnskaper og ferdigheter på (Bråthen, 2002). I følge Sæljø (2002) skjer det mediering når psykologiske og fysiske redskaper tas i bruk i sosiale kontekster. At et redskap medierer, innebærer at det gjør verden mer tilgjengelig for oss. Det er ikke bare redskapene som medierer, men også sosial handling i samspill med redskapene. Redskaper kan sies å bidra til utvikling og læring, Jeg vil ta med meg begrepene mediering, psykologiske redskaper og fysiske redskaper i analysen i kapitel 4.

### 2.3.3 Læring gjennom erfaring.

Argyris og Schön (1978) fokuserer på de forutsetninger for læring som ligger i tilbakemeldinger fra erfaringer. De introduserer i denne forbindelse tre læringstyper betegnet som *enkeltkrets-*, *dobbeltkrets-* og *deutorolæring*. Enkeltkrets – lærings beskriver de som ren feilretting. Resultatet er definert, og atferden justeres på grunnlag av erfaringer helt til man oppnår ønsket resultat. Det blir ikke stilt kritiske spørsmål om pedagogikkens innhold og organisering. Dobbeltkretslæring inkluderer i tillegg en endring av normer, målsettinger og diskusjon om pedagogisk grunnsyn; de kriteriene som styrer den første typen læring. Deutorolæring er en prosess der barnehagen lærer å utføre enkelt- og dobbeltkretslæring. En uøver kritisk refleksjon over egen måte å løse utfordringer på og evner å sette i gang begge disse formene for læring. Enkelt kan man si at de tre nivåene for læring krever følgende: Hvordan oppnår jeg ønsket resultat: Hvorfor lykkes det og hva skjer? Og kritisk selvrefleksjon. I følge Argyris og Schön (1978) er det en viktig lederoppgave å sørge for å sette i gang og opprettholde tokretsprosesser. Dette må realiseres gjennom en lederstyrt avlæring av de antagelser som ligger bak enkeltkretslæringen, og internalisering av en alternativ måte å tenke og handle på. De grunnleggende verdiene og handlingsstrategiene i denne modellen vil være å fremme tillit,

gyldig informasjon, medbestemmelse, fellesskapsånd, gode grupper og andre forhold som vil skape offensive og læringsorienterte ansatte og barnehager. Det betyr at en leder i barnehagen må ta ansvar for kritisk å undersøke hva slags verdisyn som ligger bak de mål og prioriteringer som gjøres i barnehagen

*Figur 1* Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Etter Argyris og Schön (1978) i Gotvassli, 2013, s. 106).



Figuren illustrerer poengene i modellen. Ved enkeltkretslæring skjer kun en justering av handlingen på basis av erfaring. Ved tokretslæring skjer det en endring i grunnleggende antagelser, forutsetninger, mål og ideer som styrer barnehagens virksomhet (Gotvassli, 2013).

## 2.2.4 Den reflekterte praktiker

Schön (2001) er opptatt av dialog og diskusjon for å fremme læring i organisasjonen, særlig knyttet til praksiserfaringer. Utgangspunktet er kritikk av ekspertankegangen. Schön hevder at den som forstår seg selv som ekspert, lett kommer i den situasjonen å måtte opptre som å være det, uansett egen usikkerhet. Da blir det viktig å holde avstand til andre som ikke er lik en selv, og resultatet blir fort at en kommer i forsvar. Eksperten vil ofte fremheve sin teoretiske utdanning og bruke argumenter ut fra teori og forskning i diskusjoner med andre. En styrer i barnehagen vil kunne innta ekspertrollen i et læringsforhold og foreskrive ønsket atferd hos de ansatte. Det styrer vil gjøre i en slik

situasjon, er å velge ut den relevante delen i sin egen kunnskapsbase og bruke den som en mal for hvordan ting skal gjøres – uten å ta i bruk sin erfaring og intuisjon. Teorien blir det styrende og det eneste redskapet for handling. Den reflekterte praktiker sier Schön (2001) forstår at det forventes å kunne. Men ingen kan alt, og det å møte andres kunnskaper og ikke minst erfaringer, blir en kilde til egen vekst. Han mener at den tause kunnskapen er viktig, og at det er mulig å få den fram via aktiv refleksjon og diskusjon mellom praktikere. Sentralt står evnen til å reflektere over egen praksis. Dette skjer i ulike former; *Kunnskap i handling* er et uttrykk for en intuitiv og erfaringsbasert kompetanse. De ansatte i barnehagen bare «gjør det», kunnskapen er innbakt i handling som en innforstått taus kunnskap. *Refleksjon i handling* er en spontan her og nå – refleksjon og overveielse over egen praksis. Det er den ansatte som foretar raske overveielser i praksissituasjonen for å vurdere hva som skjer, og hvordan hun eller han opptrer, og eventuelt må justere sin atferd her og nå. Den siste formen er *refleksjon om handling* og er den som skjer etter at man har handlet, som kan være et godt utgangspunkt for læring og utvikling. Schön (2001) bruker metaforen refleksjonsstige, når han snakker om refleksjon om handling. Man kan bevege seg opp og ned i denne stigen som beskriver ulike nivåer i tenkningen. Schön (ibid.) framstiller disse trinnene på denne måten:

4. Refleksjon over refleksjonen over beskrivelsen av handlingen
3. Refleksjon over beskrivelsen av handling
2. Beskrivelse av handling
1. Handling

Dersom en beveger seg oppover i stigen, reflekteres det på ulike nivå med bakgrunn i handlingen. Beveger en seg nedover i stigen, handler en på bakgrunn av tidligere refleksjon (ibid.). Det begrepet som jeg anser som mest nyttig å ta med videre i analysen er refleksjon om handling.

Et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling, hvor man er opptatt av læring i felleskap, kan sees i sammenheng med organisasjonslæring, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittelet under.

## 2.4 Barnehagen som lærende organisasjon.

Kjennetegnet på en lærende organisasjon er at den har evne til stadig å fornye seg. I lærende organisasjoner er det klima for, og positive holdninger til det å være i endring. Et miljø som vektlegger kontinuerlig læring og utvikling gir et godt grunnlag for

kompetanseutvikling (Gotvassli 2013). I et lærende miljø legger styreren til rette for felles refleksjon over arbeidet. Personalet får utfordrende arbeidsoppgaver og mulighet til å prøve ut nye arbeidsmetoder. Styreren gir systematisk tilbakemelding slik at medarbeiderne kan lære av sine egne prestasjoner og feil. En tett oppfølging og klima for erfaringsoverføring er beskrivende for et lærende miljø (Gotvassli 2013). Peter Senge (2006) definerer en lærende organisasjon på følgende måte:

Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge, 2006, s.3).

Vi ser her hvordan Senge setter fokus på at organisasjoner er preget av et samfunn som er i stadig endring. Noe som igjen stiller krav til organisasjonene om å være fleksible, tilpassningsdyktige og produktive for å kunne overleve. Dette gjelder også i høyeste grad barnehagesektoren, hvor det spesielt de siste årene har vært stort fokus på utbygging og krav til kvalitet. For å kunne møte disse nye kravene er barnehagen nødt til å være endrings- og utviklingsrettede. Dette legger opp til en ledelse som setter i gang prosesser i barnehagen som fremmer refleksjon- og læring hos de ansatte. For å få til dette må det skapes forpliktelse til og kapasitet til å lære. God organisering kan stimulere til læring gjennom eksempelvis å sørge for å ha arenaer for systematiske gruppe- og plenumsrefleksjoner. Det vil være et viktig lederansvar å legge til rette for felles tid, slik at det gir muligheter for kollektiv læring (Ertesvåg og Roland, 2013), slik som for eksempel personalmøter i barnehagen. Senge (2006) beskriver utviklingen av en lærende organisasjon gjennom arbeid med det han kaller *de fem disiplinene*. Med disipliner mener han fagområder, kunnskaper og ferdigheter som må utvikles og beherskes. Den første disiplinen er personlig mestring, som handler om å utvikle en personlig visjon, noe som også innebærer at hver enkelt medarbeider må forstå hva som kreves av dem. Den andre disiplinen er utvikling av en felles visjon hvor personalet har felles uttalte mål å strekke seg etter. Senge poengterer her nødvendigheten av å inkludere alle ansatte i utarbeidelse av visjonen, slik at man føler forpliktelse overfor visjonen som er utviklet. I den tredje disiplinen beskriver Senge mentale modeller, som er innebygde forestillinger om de grunnleggende oppfatninger barnehagen bygger på. Denne disiplinen har som oppgave å bringe fram disse forestillingene, som ofte er ubevisste, men styrende for hvordan vi handler. Læring i team er den fjerde disiplinen, som er basert på dialog og utforskning av mulige svar og løsninger. Når et team lærer i fellesskap vil medlemmene vokse raskere enn de ville gjort ellers. Dette betyr at mye av læringen i barnehagen må skje i form av

kollektive refleksjonsprosesser som er knyttet til personalets praktiske aktiviteter. Den femte og siste disiplinen er systemtenkning, denne knytter de fire andre disiplinene sammen, Barnehagens oppgaver og læring må sees som en helhet, hvor de ulike medarbeidernes læring, utvikling og arbeid henger sammen (Senge, 2006). Ved siden av arbeidet med de fem disipliner skriver Senge (2006) mye om åpenhet, gjensidighet, tillit, felles visjoner, desentralisert maktstruktur og lederens rolle som sosial arkitekt. En må på en best mulig måte prøve å unngå makt konstellasjoner, egeninteresser og forsvarskamp, ifølge Senge vil man med god informasjon skape grobunn for trygghet, mens mangelfull informasjon derimot vil skape utrygghet og tolkninger basert på egne behov og preferanser. Gjennom å beherske og utvikle disse disiplinene blir barnehagen en lærende organisasjon,

## 3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetodiske valg for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil beskrive valg av forskningsstrategi og metode, deretter vil jeg si noe om hvordan jeg har arbeidet med og gjennomført observasjoner og intervjuer. Videre vil jeg presenterer valg av informanter, ivaretagelse av etiske hensyn og hvordan jeg har sikret validitet og reliabilitet. Tilslutt vil jeg redegjøre for strukturering av analyse og drøfting.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Mitt valg av design gjøres på bakgrunn av det som ønskes undersøkt og hvordan forskningsspørsmålene stilles (Kvale og Brinkmann, 2009). Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan styrere i barnehagen bruker personalmøter til utvikling- og læring i personalgruppa. Det blir da naturlig for meg å velge et kvalitativt forskningsdesign, som kjennetegnes ved at man ønsker å forstå og beskrive, mer enn å tallfeste som er tilfelle ved et kvantitativt forskningsdesign (Creswell, 2013; Postholm, 2010) I følge Creswell (2013) kjennetegnes kvalitativ metode også ved at fenomenet studeres i sin naturlige kontekst; her personalmøte i barnehagen. Kvalitativ forskning på praksis er et vitenskapelig arbeid som vanligvis utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010). Det vil si at mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskapen er stadig i endring og fornyelse (Creswell, 2013; Postholm, 2010). Dette stemmer godt i forhold til at jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor man er opptatt at læring skjer i et samspill mellom de som deltar, der dialog og refleksjon er sentrale elementer. Creswell (2013) tar i bruk fire forskjellige begreper som forklarer kvalitativ forskning i et konstruktivistisk lys. Disse begrepene er ontologi, epistemologi, aksiologi og metodologi. Ontologi dreier seg om hvordan virkeligheten konstrueres gjennom levde erfaringer og interaksjon med andre. Begrepet sier også noe om hvordan virkeligheten betoner seg for en kvalitativ forsker (ibid.). I denne studien vil styrer og de ansattes handlinger, deres språklige konstruksjoner og deres meningsskaping være grunnlaget for beskrivelsene jeg gir av deres virkelighet. Det blir da viktig at jeg som forsker forstår denne virkeligheten ut fra den gitte konteksten, og tolkningene jeg gjør vil være forbundet med tid og sted Epistemologi handler om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (ibid.). Relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne har betydning, Kunnskapsforståelsen bygger derfor både på

forskningsdeltakernes synspunkter og på mine fortolkninger. Disse vil stå i en gjensidig relasjon og påvirke hverandre. Kunnskapen som blir skapt, kan forstås som felles konstruksjoner, men jeg som forsker har ansvaret for det skriftlige uttrykket. Termen aksiologi betegner læren om verdier. Fokuset ligger på de individuelle verdiene, og hvordan disse forhandles fram mellom individene (ibid.). En kvalitativ forsker innser også at forskningen er påvirket av hans eller hennes subjektive, individuelle teorier. Det blir derfor viktig at forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet legger frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Mitt verdisynd kan ha påvirket deltakerne, samtidig som at deres og verdisynd kan ha påvirket meg. Når man oppholder seg i feltet over en lengre periode og er tett på forskningsdeltakerne er det naturlig at disse vil påvirke hverandre (Creswell, 2013). Dette kan få betydning for resultatene, og er noe jeg som forsker må ha et bevisst og etisk forhold til.

Metodologien retter oppmerksomheten mot selve gjennomføringen av det kvalitative forskningsarbeidet innenfor et konstruktivistisk rammeverk. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet, det vil si at man går fra det spesifikke til det generelle (Creswell, 2013), som i denne studien betyr at jeg ved å observere hvordan noen styrere tilrettelegger for utvikling- og læring på personalmøter, kan si noe om at dette kan være gyldig for flere. Jeg vil studere fenomenet slik det framstår i sine naturlige omgivelser, altså personalmøte i barnehagen, for deretter å belyse og drøfte resultatene ved hjelp av teori og annen forskning. I denne forbindelse nevner Creswell (ibid.) tekstanalyse, observasjon og intervju som egnede metoder for datainnsamling. Jeg ønsker i denne studien å benytte meg av både observasjon og intervju som forskningsmetode.

Intervjuundersøkelser egner seg godt til å få informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009). Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder til hverandre. Dette samstemmer godt med studiens formål, hvor jeg er opptatt av hvordan samspillet mellom styrer og øvrige ansatte forløper på personalmøtet, da det i et sosiokulturelt perspektiv er gjennom samhandling og dialog at læring og refleksjon skjer. Samtidig ønsker jeg styrernes synspunkter på hvordan personalmøte forløper, for å sikre at mine tolkninger av observasjonsdataene er riktige. Valg av intervju og observasjon som metode vil bli beskrevet nærmere senere i kapitlet. Det å bruke flere forskningsmetoder, er en måte å sikre troverdigheten til studien på (Creswell, 2013).

## 3.2 Casestudie

Å forske kvalitativt innebærer å fange handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). Handlinger i sin naturlige kontekst kan fanges i ulike tilnærminger til feltet. I studien legges det vekt på å beskrive og tolke det som skjer på et personalmøte i barnehagen, og da casestudiet kan være både beskrivende og tolkende på samme tid, passer dette inn i undersøkelsen. Et casestudie kan defineres som utforskning av et bundet system, et system som både er tids- og stedbundet. Fokuset kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet (Postholm, 2010, s.50). Fokuset i denne undersøkelsen er ledelse av faglig utvikling- og læring på personalmøte i barnehage. Personalmøter i barnehagen som undersøkelsen forsker på, avholdes en gang i måneden, omtrent på samme tidspunkt, og i barnehagens lokaler. Dette er en aktivitet knyttet til et bestemt tidspunkt. Det begynner og avsluttes innenfor et bestemt tidsrom. Det vies tid til aktiviteten i det bestemte tidspunktet dette foregår, og det er en aktivitet som foregår på samme sted fra gang til gang. Dermed kan man si at den er bundet både til tid og sted (Postholm, 2010), en casestudie vil derfor etter definisjonen være en passende tilnærming å bruke for og utforske ledelse av faglig utvikling- og læring på personalmøtet. Robert K. Yin (2009) beskriver noen sentrale komponenter som må være til stede ved gjennomføring av casestudier. En casestudie er best egnet til «hvordan» og «hvorfor» spørsmål. De teoretiske antagelser som forskeren har gjort seg bør ligge til grunn for den videre undersøkelsen. Og til sist så bør funnene tolkes opp mot allerede eksisterende teori på området. Ved å følge disse komponentene kan man i rapporteringen enten beholde eksisterende teori, modifisere og videreutvikle eksisterende teori, eller bygge helt ny teori. Med utgangspunkt i Yins (2009) komponenter passer det godt med en casestudie i denne utredningen. Problemstillingen i denne studien består av et «*hvordan*» spørsmål og teoretiske antagelser beskrevet i kapittel to vil være utgangspunkt for den videre undersøkelsen, samt at funnene tolkes ut ifra den teorien som er presentert tidligere i oppgaven og forskning som det vises til i kapittel 1.

Casestudier kritiseres for at utvalget av informanter er begrenset. Kritikerne stiller også spørsmål om aktørenes representativitet og påpeker at avgrensningen av tid og sted kan føre til problemer med å generalisere resultatene (Creswell, 2013). I de fleste barnehager er det vanlig med personalmøter flere ganger i året, undersøkelsen kan derfor til en viss grad betraktes som representativ. Undersøkelsen om ledelse av faglig utvikling- og læring kan



være representativ for personalmøter i andre barnehager, noe som igjen kan føre til naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Gjennom detaljerte beskrivelser av hvordan styrere legger til rette for faglig utvikling- og læring på personalmøtet, kan lesere av studien oppleve en sammenheng mellom egen situasjon og den situasjonen som er beskrevet i studien. Det kan være en viss overførbarhet på grunnlag av likhet mellom beskrivelsene av hvordan styrer legger til rette for faglig utvikling- og læring på personalmøte i denne studien, og andre møter i den virkelige verden, og dermed kan den tolkes og brukes i praksisfeltet (Postholm, 2010) Teorien som brukes i møte med datamaterialet brukes for å fokusere forskerblikket på ledelse av læringsprosesser og hvor analyseperspektivene er valgt ut for å for kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Aktørgruppene, det vil si styrerne og det øvrige personalet som bestod av pedagogiske ledere og assistenter bidro til ulike perspektiver, og metodene, det vil si observasjoner og individuelle intervjuer, belyste fenomenet fra ulike utgangspunkter. Min intensjon var å studere styrerne i deres naturlige kontekst, og gjennom det som kalles tykke beskrivelser (Postholm, 2010), kom de ulike aktørgruppens handlinger og utsagn til uttrykk. Styrene var hovedaktører, men det øvrige personalet ble sett på som representanter, da man i et sosiokulturelt perspektiv som jeg har tatt utgangspunkt i, er opptatt av at læring skjer gjennom dialog og samhandling med andre.

### 3.3 Valg av case

Jeg ønsker å forske på ledelse av faglig utvikling- og læring blant personalet i barnehager, med personalmøte som arena, dermed ble det viktig for meg å velge case ut ifra hva som er hensiktsmessig i forhold til hva som skal studeres (Postholm, 2010). Det er foretatt en strategisk utvelgelse, altså det tenkes gjennom hvilken målgruppe som må være med for å sikre seg relevante data (Postholm, 2010). Det var en forutsetning at barnehagene brukte personalmøtene til faglig utvikling. Jeg sendte derfor først en forespørsel via epost, ut til flere barnehager, med spørsmål om de brukte personalmøtene til faglig utvikling, og om de på grunnlag av dette kunne tenke seg å være med i en kvalitativ studie på masternivå. Det har vært utfordrende å få tak i nok informanter. Jeg opplevde at mange vegret seg for å være med, noen hadde ikke tid, andre brukte personalmøtene kun til informasjon, samt at det var mange jeg ikke engang fikk svar av. Jeg klarte til slutt å samle nok informanter. Med tanke på at en kvalitativ studie med både observasjon og intervju som metode krever mye tid og arbeid i gjennomføring og bearbeidelse, har det vært viktig for meg å begrense antall informanter (Postholm, 2010). Jeg har derfor valgt å gjennomføre observasjon og intervju av tre styrere. 2 av informantene jobber i kommunale barnehager og 1 i privat

barnehage. Barnehagene holder til i tre forskjellige kommuner på Østlandet. Dette mener jeg har gitt tilstrekkelig bredde i materiale med tanke på å søke kunnskap omkring styrers ledelse av utviklings- og læringsprosesser på personalmøter.

### 3.4 Observasjon som metode

Observasjon er et viktig verktøy når man skal samle data i en kvalitativ studie (Creswell, 2013) Observasjon som foretas av en forsker gjøres ut fra et visst fokus, og det er nettopp dette som skiller observasjon gjort av en forsker fra andre mer tilfeldige observasjoner (Postholm, 2010). Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i teori om ledelse, læring og refleksjon, og ut ifra dette funnet noen analyseperspektiver jeg ønsker å fokusere på for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Dette hjelper meg å rette blikket mot de handlingene som utspiller seg og som er relevante i forhold til studien. I følge Repstad (1998) egner observasjon som metode når man ønsker å fange opp mer direkte sosialinteraksjon og sosiale prosesser, noe som betyr at hvis sosiale relasjoner er en del av problemstillingen, vil det være gode grunner til å bruk observasjon som metode. I denne studien er jeg opptatt av hva som skjer mellom styrer og øvrige ansatte for å fremme faglig utvikling, det blir derfor viktig å observere personalmøte hvor dette foregår, slik at jeg kan se hva som skjer i interaksjonen mellom styrer og personalet, i stedet for kun å få styrers synspunkt på hvordan det legges til rette for refleksjon- og læring. Dette er også i tråd med Creswell (2013) som mener at gjennom observasjon kan man få opplysninger om hva vi gjør, ikke bare hva vi sier at vi gjør, hvilket kan skape forbindelseslinjer til ”exposed” og ”imposed theories” (Schön 1987). Videre kan observasjon gi meg muligheter til å lete etter mønstre i det som skjer, eller sjekke ut hvorvidt mine antakelser stemmer med virkeligheten (Creswell, 2013). Så her at jeg mulighet til å finne ut om min førforståelse gjennom teori og egen erfaring, stemmer overens med hvordan styrerne faktisk legger til rette for refleksjon- og læring på personalmøter. Under observasjon kan man inneha ulike roller (Creswell, 2013), jeg vil i min studie ha rollen som ikke - deltakende observatør. Det vil si at jeg er til stede på arenaen der handlingene foregår, men uten å være deltakende i handlingene (Creswell, 2013). Da jeg ikke har mulighet til å få med meg alt som blir sagt og gjort under observasjonene vil jeg benytte video-opptak som hjelpemiddel. Fordelen med video-opptak er at jeg har mulighet til å spole tilbake og høre eller se situasjonen om igjen og om igjen. Samtidig som video – opptakene gir meg rike detaljer på hva som foregår. På denne måten har jeg mulighet til å bygge meg opp en dypere forståelse for de prosesser som skjer på møtet (Bjørndal, 2005).

### 3.5 Intervju som metode

Jeg har benyttet meg av semistrukturert forskningsintervju i min studie. At intervjuet er semistrukturert innebærer at samtalen verken er helt lukket rundt standardiserte spørsmål, eller helt åpen, men fokusert rundt temaer knyttet opp mot en intervjuguide (Kvale og Brinkmann). I følge Kvale og Brinkmann (2012, s.22) er forskningsintervjuet en samtale der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede. Det er altså en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Før intervjuene vil jeg se grundig igjennom videoopptakene av personalmøtene, slik at jeg kan få oppklart uklarheter eller ting jeg lurer på fra videoopptakene. For å få fram styrernes perspektiv og meninger gjennom dialog vil jeg benytte meg av båndopptaker, på denne måten får jeg med meg alt som blir sagt, samtidig som at det ikke vil virke forstyrrende på kontakten mellom meg og styrer ved at jeg slipper å ta notater samtidig. Formålet med intervjuene er å få utdypet noe av det jeg observerte på personalmøtene, samt få styrernes perspektiv på hvordan de som ledere bidrar til utvikling- og læring blant de ansatte. I etterkant av intervjuene ble lydopptaket transkribert. I transkripsjonen valgte jeg å se etter og å fokusere på enkelte momenter fra utvalgt teori om ledelse og læring i et sosiokulturelt perspektiv. Dette vil jeg gjøre rede for i analysedelen.

### 3.6 Etiske betraktninger

I all forskning må forskeren være bevisst i forhold til de etiske valgene man tar, og hvordan disse både kan påvirke resultatet og føre til konsekvenser for informantene som har stilt seg til rådighet.

I forkant av observasjonene og intervjuene gikk jeg nøye gjennom de vilkår, ansvar og forpliktelser som gjelder i forhold til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD). Dette gjorde jeg for å sikre at mitt arbeid var i tråd med de krav som skal følges i forhold til personvern. Studien er meldt og godkjent i NSD.

Når det gjelder etiske betraktninger velger jeg å forholde meg til de tre etiske grunnreglene som Kvale & Brinkmann (2012) omtaler: Det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvens. Det informerte samtykket ivaretas ved at alle informantene får et informasjonsskriv der hensikten med undersøkelsen grunnis, hvordan konfidensialitet ivaretas, og det opplyses at det er frivillig å delta. Det vil også bli opplyst om at det er mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt under studien uten å oppgi grunn. I følge Kvale & Brinkmann (2012, s.78-79) kan ikke utøvelse av etisk kompetent forskning

reduseres til å overholde noen etiske prinsipper og retningslinjer, den må også inneholde elementer av situert menneskelig skjønn. De framhever betydningen av fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Konsekvens vil si at forskeren skal være bevisst den mulige skade som kan påføres intervjupersonene, ikke bare for enkeltpersonene, men også for den gruppen de representerer. Det er viktig å forsøke å generalisere informasjon om barnehagene, slik at informantenes identitet heller ikke indirekte kan tydes. Likevel er det nødvendig å påpeke at personer som kjenner disse barnehagene fra før, muligens vil kunne gjenkjenne den enkelte styrer. Det er en etisk utfordring å vurdere hvordan dette vil kunne virke inn på styrerne personlig, på personalet og på andre som kjenner barnehagene.

### 3.7 Forskerposisjon

Jeg ble utdannet førskolelærer som det het den gangen, i 2011, før den tid jobbet jeg som assistent i barnehage. Etter utdannelsen jobbet jeg en kort stund som pedagogisk leder, før jeg gikk over i stilling jeg har i dag som styrer. Det at jeg selv jobber som styrer og selv skal lede lærings- og utviklingsprosesser blant personalet i barnehagen, kan ha preget mine perspektiver og min forforståelse. Min forforståelse og kjennskap til barnehagen og styrerrollen kan ha innvirket både positivt og negativt på forskningsarbeidet jeg har gjort. På den ene siden ser jeg at det at jeg har kjennskap til styrerrollen gjør at jeg kan fortolke konteksten, noe som har ført til at jeg tør å stille spørsmål ved det jeg observerer. På den andre siden kan fortolkningene mine være såpass preget av min forforståelse, at jeg velger å se det jeg allerede mener er rett. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst min subjektivitet og hvordan dette kan ha påvirket undersøkelsen. Jeg har derfor vært opptatt av å prøve å møte feltet med åpenhet og aksept, ved å være bevisst at det finnes andre måter å lede på enn hvordan jeg selv leder. En måte å møte dette feltet på en åpen måte har vært å ta i bruk teori og ulike teoretiske begreper i analysen. Teori jeg har vurdert som aktuell og relevant, har vært en inspirasjonskilde både i planleggingen av feltarbeidet og i analysearbeidet. Som Postholm (2010, s. 56) skriver så kan de ulike teoriene hjelpe forskeren til å forstå prosessene som observeres. Samtidig fordrer observasjonene i praksis at forskeren stadig utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet. Ved at jeg kombinere teori og observasjon kan jeg få fram relasjonen mellom det empiriske materialet og de teoretiske begrepene, på denne måten kan ny kunnskap oppstå.

## 3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning dreier som om vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Corbin og Strauss (2008:302) fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og de ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet. Begrepet validitet brukes ofte synonymt med troverdighet, reliabilitet med styrke og generaliserbarhet med overførbarhet. I kvalitativ forskning er det viktig med en god validitet eller troverdighet som handler om at metoden er egnet til å undersøke det som blir studert.

### 3.8.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet refererer i første omgang til spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme fram til samme resultat, noe som er vanskelig i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning handler reliabilitet isteden om å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (Silverman, 2006:282). Det vil si at man gir en så detaljert beskrivelse som mulig av forskningsstrategi og analysemetoder, hvilket jeg har forsøkt i dette kapittelet. Videre skriver Silverman (ibid.) at man bør legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, ved å beskrive det teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for de tolkninger, noe jeg har gjort i kapittel 2. Seale (1999: 147-157) utdyper hvordan man kan gjøre forskningen gjennomsiktig ved at forskerne gjøre rede for hva som er referat fra intervjuer og/eller hva som er notater fra observasjoner, og hva som er forskeren vurderinger og kommentarer. Lydopptak og bruk av videoobservasjon kan bidra til å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater, som til en viss grad er preget av at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser. I punkt 5.2 og 5.3 sier jeg noe om hvordan jeg bruker videoopptak og lydopptak under studien. Reliabilitet kan på denne måten knyttes både til kvaliteten av den informasjonen studiet baserer seg på, og til vurdering av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra feltet (Thagaard, 2009, s. 199). I denne studien består informasjonen/empirien av observasjon og intervjuer med tre styrere, mens bearbeidningen og tolkningen er foretatt av meg som forsker. For å styrke påliteligheten i det innsamlede materialet, har jeg bedt styrerne lese og godkjenne et sammendrag av intervjuene og de transkripsjonene jeg har gjort av observasjonene. Ved at jeg både har brukt observasjon og intervju som metode, kan jeg si noe om hvordan styrerne virkelig legger til rette for refleksjon- og læring på personalmøter, i stedet for at jeg kun skulle hatt styrenes perspektiv. Jeg drøfter så det datamaterialet jeg har opp mot teori og annen forskning. Konteksten for innsamling av data og relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker kan også påvirke hvilken informasjon

som blir gitt (ibid.). Jeg som forsker har valgt hvilke deler av observasjonene og intervjuene som skal framheves, og tolkningen er foretatt ut fra mine forkunnskaper og de teoretiske perspektivene jeg har valgt.

### 3.8.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data. Det handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009, s.201). Thagaard påpeker at forskerens tilknytning til miljøet som studeres, kan påvirke resultatene. En forsker som er innenfor miljøet, vil kunne gjenkjenne og tolke ut fra egne erfaringer, mens en som ikke kjenner miljøet, først må forsøke å forstå deltakernes verden, og det kan være en utfordring å forstå situasjoner som i utgangspunktet er fremmede. Likevel hevder Thagaard at en posisjon i miljøet ikke nødvendigvis gir et bedre utgangspunkt for å få gyldige resultater, men at tolkningsgrunnlaget er ulikt (Thagaard, 2009, s.203). Jeg har derfor redegjort for min bakgrunn, den teorien jeg har valgt og den forskningen jeg har lest, slik at tolkningsgrunnlaget er tydelig. For å vise det empiriske grunnlaget for tolkningene, har jeg i de neste underkapitlene gjort rede for både transkripsjon og analysearbeid. Thagaard skriver at den tolkningen som utvikles innenfor rammene i et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. Dersom en studie kommer fram til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren argumentere for at forståelsen utviklet i én sammenheng, også kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 211). Ledelse av refleksjons- og læringsprosesser blant personalet er et fenomen som er aktuelt i alle barnehager, og den temasentrerte analysen og tolkningene som er gjort på bakgrunn av denne, vil kunne ha overføringsverdi til andre barnehager. Man kan også knytte overførbarhet til gjenkjenning. I den personsentrerte analysen og tolkingen av denne, vil styrere med lignende erfaringer kunne gjenkjenne seg i tolkningene, noe som er et argument for at studien har overføringsverdi. En styrke i den sammenhengen er at styrerne har ulik bakgrunn og beskriver ulike ledelsesstrategier og utfordringer. Dette kan gjøre resultatene aktuelle for styrere med liknende erfaring og bakgrunn.

#### 3.8.2.1 Begrepsvaliditet

Siden jeg i min studie har valgt å analysere empirien ut i fra teoretiske begreper, blir begrepsvaliditet viktig i denne sammenheng. Begrepsvaliditet handler om at man har lykket med å operasjonalisere det man egentlig ønsker å måle på en tilfredsstillende og pålitelig måte (Ringdal, 2013, s.98). Dersom en operasjonell definisjon svarer godt til det

teoretiske begrepet den er ment å skulle måle, har vi en høy definisjonsmessig validitet (ibid). Trusler mot begrepsvaliditet kan være at jeg som forskere måler irrelevante begreper som ikke har noen sammenheng med problemstillingen jeg ønsker å få svar på.

### 3.9 Analyse og bearbeiding av data

Når jeg skulle analysere datamaterialet tok jeg utgangspunkt i disse punktene (Jacobsen, 2005):

- Beskrive; dette innebar å transkribere datamaterialet.
- Systematisere og kategorisere; her tok jeg utgangspunkt i sentrale temaer fra teorikapittelet og kategoriserte funnene mine deretter.
- Sammenbinde; her forsøkte jeg å se sammenhenger i datamaterialet.

I den første fasen satte jeg i gang med å transkribere datamaterialet fra observasjonene jeg hadde gjennomført, fra tale til tekst. Dette gjorde jeg parallelt med at jeg observerte flere møter og gjennomførte intervjuer med styrerne. På denne måten kunne jeg danne meg en oversikt over materialet jeg hadde, samtidig som det var viktig for meg å kunne gå igjennom observasjonene før jeg skulle intervju styrene, da noe av meningen med intervjuene var å oppklare ting som var uklart og samtidig få styrers beskrivelse av hvordan hun eller han tilrettela for utvikling- og læring. Jeg gjorde det samme med intervjuene, ved at jeg transkriberte disse ordrett fra tale til tekst, for deretter å sammenligne og finne likheter og ulikheter. Da jeg hadde transkribert intervjuene, så oppdaget jeg at det var enkelte ting jeg ikke hadde fått svar på for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. Jeg sendte derfor over noen tilleggsspørsmål på epost, som styrerne besvarte skriftlig. Når alt materialet både observasjoner og intervjuer var transkribert forsøkte jeg å se helheten. Dette gjorde jeg ved å systematisere og kategorisere dataene ut i fra sentrale temaer og begreper hentet fra teorien som ble presentert i kapittel 2. De sentrale temaene og begrepene som analysen bygger på, er gjengitt innledningsvis i neste kapittel. Med utgangspunkt i de sentrale temaene gikk jeg gjennom det transkriberte materialet for hver enkelt barnehage for å strukturere og gruppere dataene i forhold til disse termene. Først skrev jeg ned stikkord på høyreside av transkripsjonene som kunne knytte utsagnene til en hovedkategori. Hver hovedkategori har sine underkategorier. Underkategorier til hovedkategorien pedagogisk ledelse er for eksempel produktiv

pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse. Disse underkategoriene noterte jeg navnet på til venstre for transkripsjonene, for hver enkelt hovedkategori. På denne måten har jeg fått god oversikt over det transkriberte materialet, og har mulighet til å sammenbinde, å se likheter og ulikheter ved de forskjellige barnehagene.



## 4 Analyse

I denne undersøkelsen har jeg studert pedagogisk ledelse i en lærende barnehage. I analysen vil jeg med bakgrunn i empirien jeg har samlet inn forsøke å beskrive, analysere og tolke hvordan styrere som ledere legger til rette for faglig utvikling og læring blant personalet, med personalmøte som arena.

Jeg hadde i forkant av observasjonene og intervjuene planlagt hvilke teoretiske analyseverktøy som kunne brukes, samtidig som det var sannsynlig at nye kategorier ville dukke opp i løpet av arbeidet med det empiriske materialet. Tabellen nedenfor gir et grovt riss av de mest sentrale begrepene jeg vil analysere empirien i forhold til.

Tabell 4.1

<b>Pedagogisk ledelse i en lærende barnehage</b>		
<b>Tema</b>	<b>Sentrale begreper</b>	<b>Hovedreferanse</b>
Pedagogisk ledelse	Produktiv pedagogisk ledelse	C.C. Wadel
	Reproduktiv pedagogisk ledelse	C.C. Wadel
Læringskultur	Fasit kultur	C.C. Wadel
	Undringskultur	C.C. Wadel
Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv	Psykologiske redskaper	L.J. Vygotsky
	Fysiske redskaper	L. J. Vygotsky
	Refleksjon om handling	D. Schön
Ledelse i et dialogperspektiv	Autentiske spørsmål	O. Dysthe
	Opptak	O. Dysthe
	Høy verdsetting	O. Dysthe
Barnehagen som lærende organisasjon	Personlig mestring	P. Senge
	Felles visjon	P. Senge
	Mentale modeller	P. Senge
	Læring i team	P. Senge
	Systemtenkning	P. Senge

## 4.1 Presentasjon av styrerne og barnehagene

Jeg vil først gi en kort presentasjon av styrerne og barnehagene de jobber i for å gi en klarer forståelse for de ulike forutsetninger de jobber under, som for eksempel antall ansatte, størrelse på barnehagen og hvor lenge de har jobbet som styrer. Jeg har gitt styrerne navn som styrer 1, styrer 2 og styrer 3. Det samme med barnehagene som er blitt kalt barnehage 1, 2, og 3. Styrer 1 jobber i barnehage 1, styrer 2 jobber i barnehage 2 og styrer 3 i barnehage 3.

**Styrer 1:** Jobber i en kommunal 4 avdelingsbarnehage, med to avdelinger for barn under 3 år og 2 avdelinger for 3-6 åringer. Det er totalt 20 ansatte, hvor av 8 er barnehagelærere inkludert styrer, resten er assistenter og noen fagarbeidere. Styrer har jobbet i barnehagen i 27 år, de siste 8 årene som styrer. Har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Hun liker å være litt på avdelingene, viktig for henne å kjenne ungene og være der personalet er. Hun synes det er viktig å være tilstede og gi tilbakemeldinger til de ansatte på det arbeidet de gjør.

**Styrer 2:** Jobber i en kommunal 5 avdelingsbarnehage, som er delt i 6 grupper inndelt etter alder. Det er totalt 20 ansatte, hvorav 6 er barnehagelærere, 5 er fagarbeidere og resten er assistenter. Har jobbet som førskolelærer siden hun var ferdig utdannet i 1995, hvor av de to siste årene som styrer. Har tatt etterutdanning i sosiologi, samt tidlig innsats og veiledning.

**Styrer 3:** Jobber i en privat basebarnehage med plass til 25 barn i alderen 1 – 6 år. Det er totalt 6 ansatte, 2 barnehagelærere og 3 assistenter i tillegg til styrer som er utdannet førskolelærer. Hun begynte å jobbe som styrer i barnehagen høsten 2012. Var ferdig utdannet i 2011, hvor hun tok utdannelsen ved siden av jobb som pedagogisk leder. Hun tar nå master i utdanningsledelse ved siden av jobben som styrer. Før hun tok utdannelsen, har hun jobbet noen år som assistent i ulike barnehager. Er opptatt av å være tilstede og se hva som rører seg blant de ansatte, samt det å alltid ha en «åpen dør».

Da har jeg presentert styrerne og barnehagene de jobber i. Nå vil jeg gå over til å presentere og analysere det empiriske materialet. Jeg starter med pedagogisk ledelse, før jeg går over til læringsprosesser og til slutt avslutter med barnehagen som en lærende organisasjon.

## 4.2 Hvordan framtrer pedagogisk ledelse på personalmøtene.

I kapitel 2 viser jeg til hvordan C. C. Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogisk ledelse, kalt produktiv- og reproduktiv pedagogisk ledelse. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at styrer ønsker å få i gang refleksjonsprosesser og det å være spørrende utover det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse har styreren allerede ferdige svar og løsninger, hvor han eller hun mener å vite hva de ansatte må lære og hvordan de skal lære dette for at barnehagen skal oppnå ønskede resultater. Jeg vil nå se nærmere på hvordan styrerne tar i bruk pedagogisk ledelse på personalmøtene og analysere dette for å se om jeg finner trekk av de to kategoriene produktiv- og reproduktiv pedagogisk ledelse.

### 4.2.1 Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse.

Jeg vil her forsøke å vise hvordan produktiv pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse kom til uttrykk på personalmøtene. I observasjonene jeg gjorde ble det synlig at styrerne i barnehage 1 og barnehage 3 benyttet seg av allerede eksisterende teori for å forsøke å skape forståelse for det pedagogiske innholdet. Deretter skulle de ansatte reflektere og diskutere denne teorien sammen i grupper. Vi skal under se et eksempel på hvordan dette foregår.

#### Utdrag fra observasjon i barnehage 3:

I dette utdraget har møtet akkurat startet og de ansatte skal prate sammen om noe de har lest i forkant av møtet.

**Styrer:** Da begynner vi med språk. Har alle fått lest og gjort oppgaven?

**Ansatte:** Ja

**Styrer:** Så bra. Vi leste side 24 til 26 til i dag, så da vil jeg at dere nå snakker sammen to og to i forhold til det dere har lest og diskuterer hva dere gjør i dag og hva dere ønsker å ta med dere videre. Så tar vi det i plenum etterpå.

Pause mens de ansatte prater sammen.

**Styrer:** Ansatt 1 og Ansatt 2 da kan dere begynne å si noe om hva dere pratet om.

**Ansatt 1:** Vi begynte å prate om det at vi ser i barnehagen her nå at bøker blir brukt mye mer enn det det gjorde før, fordi vi har fått mye mer bøker, også er de i høyden til ungene (...) Også gikk vi inn på at når

vi har samlinger så må vi ta oss tid til å bruke boka mer enn bare en gang (...).

**Ansatt 2:** Ja også kan vi bruke bildene i bøkene og prate rundt de. Vi må være engasjerte i det barna er opptatt av (...)

Her ser vi at styrer starter med å spørre om alle har fått lest og gjort oppgaven de skulle gjøre i forkant av møtet. Når styrer har gitt de ansatte en tekst og en oppgave de skal gjøre i forkant av møte, kan dette sees på som reproduktiv ledelse, som handler om at de ansatte skal tilegne seg kunnskap som allerede er bestemt, i denne sammenheng den teksten de har lest før møtet. Ved at styrer så ber de ansatte om å diskutere det de har lest og tenke over hva de gjør i dag og hva de ønsker å ta med seg videre, gjør styrer dette om til produktiv pedagogisk ledelse ved at de ansatte gjennom felles refleksjon gjør stoffet om til sitt eget og ser hvordan de kan bruke det i eget pedagogiske arbeid. Etter å ha pratet sammen i grupper, får de ansatte beskjed av styrer om å fortelle hverandre hva de har pratet om. Når ansatt 1 da sier: «også gikk vi inn på at når vi har samlinger så må vi ta oss tid til å bruke boka mer enn bare en gang», så kan dette illustrere hvordan de ansatte gjennom å reflektere og prate sammen har kommet fram til nye måter å bruke bøker på. Det samme ser vi hos ansatt 2 når hun uttaler følgende. «Ja også kan vi bruke bildene i bøkene og prate rundt de. Vi må være engasjerte i det barna er opptatt av (...)». De ansatte ser teorien opp mot egen praksis og reflektere rundt dette, noe som kan gi grobunn for læring

I barnehage 1 har styrer og en pedagogisk leder har et framlegg for de øvrige ansatte i forhold til noe de har vært å hørt på et kurs. Her er et utdrag fra starten på møtet:

**Styrer 1:** Vi skal gi et referat fra et kurs som Lotte og jeg har vært på. Vi vil liksom bare gi dere et innblikk i det her. Tema ehh ... hun som heter (...) har skrevet en bok som heter varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne. (...) Når vi snakker om atferd hos unger, så er det veldig ofte at vi snakker om utagerende atferd, men vi har også de innadvendte ungene, men de er ikke til så mye bry for oss så de får ikke så mye oppmerksomhet, men de to der er ca. likt fordelt (...).

Her ser vi hvordan styrer referere til kunnskap som allerede er bestemt av andre, og hvordan hun ønsker at de ansatte skal ta dette til seg, noe som kan karakteriseres som reproduktiv pedagogisk ledelse. Dette framlegget har en varighet på en time, før de ansatte blir delt i grupper avdelingsvis og skal ta med seg det tema som styrer og pedagog har referert fra, og diskutere det i forhold til eget pedagogisk arbeid. Når styrer ber de ansatte om å ta dette med seg for videre diskusjon og refleksjon rundt eget pedagogisk arbeid, benytter hun seg av produktiv pedagogisk ledelse, på samme måte som vi så at styrer 3 gjorde det med sine ansatte.

I intervju med styrer i barnehage 1 kommer det også tydelig fram at hun synes det er viktig at de ansatte tilegner seg kunnskap i form av eksisterende teori. Det er styrere som velger ut hva de ansatte skal lære eller tilegne seg. Sitatet under, som er fra intervjuet med styrer 1, illustrerer dette:

**Styrer 1:** For å få økt kunnskap så må noen putte på noe, i form av kurs, foredrag, artikler, litteratur, og jeg liker veldig godt å lese nytt som er av litteratur for å ta til meg det jeg synes er bra, og for å kaste vekk det jeg ikke synes er bra. Det gjør jo at jeg også kan endre meg og for at jeg på en måte skal ha noe nytt å tilføre personalgruppa, så kreves det at jeg holder meg oppdatert og også at pedagogene holder seg oppdatert og da kan vi gi noe til de andre. Jeg tenker det er vi som har den plikten. Og det da med å få inn ny læring, litt sånn putta på, sammen med at man jobber videre med det i grupper, snakker om det, reflekterer rundt det og at pedagogene er gode til å dra det ned i praksis, for teorien kan ikke bare sveve rundt, da har den ikke noe for seg, så litt den tråden ned.

I tillegg til at hun ønsker å øke de ansattes kunnskap i form av eksisterende teori ser vi her at hun også er opptatt av å få i gang refleksjon hos de ansatte. Vi kan derfor si at hun benytter seg av både reprodutiv- og produktiv pedagogisk ledelse for at de ansatte skal reflekterer rundt den allerede bestemte kunnskapen. Ved å bruke produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse på denne måten, kan styrer legge til rette for å øke forståelsen til de ansatte ved at de gjennom refleksjon gjør stoffet om til sitt eget, noe som igjen kan føre til at de klarer å se det i sammenheng med- og endre sin egen utøvelse av praksis.

Styrer 2 i barnehage 2 derimot velger på personalmøte, å ikke bruke reprodutiv ledelse først, de ansatte får beskjed om å diskutere tema hverdagsamtalen i grupper og vurdere seg selv og barnehagen ut i fra noen gitte påstander, som så skal løftes fram i fellesskap etterpå. Vi kan se hvordan dette kommer til uttrykk i utdraget fra observasjonen i barnehage 2:

**Styrer 2:** Dere skal deles opp i grupper også skal dere reflektere litt over hverdagsamtalen her i barnehagen hos oss. Hvor langt er vi kommet i jobbinga. (...) Så når dere sitter i gruppene så er dere jo fra flere avdelinger, jeg mener dere skal drøfte litt og det er lov å være forskjellig, det er lov at noen ikke er kommet like langt som andre. (...) bruk gjerne god tid på spørsmålene, prat sammen. Så får vi en oversikt over hvordan det står til, og ut i fra det kan vi se hvor vi må jobbe videre.

Her ser vi at styrer legger opp til at de ansatte selv skal drøfte og reflektere rundt tema hverdagsamtalen og egen rolle i barnehagen uten noen gitt kunnskap på forhånd. Dette kan gjøre at man får fram mer refleksjon og egne meninger og tanker, da man ikke er opphengt i den teorien som allerede er bestemt. På den andre siden kan det også føre til at de ansatte er usikre på hva de egentlig skal drøfte og reflektere rundt.

Selv om styrer 2 ikke bruker reprodutiv ledelse her, så kom det fram i intervjuet med styrer 2 at temaet hverdagsamtalen er et satsningsområde barnehagen jobber med dette året, og at det er noe de har jobbet mye med. Derfor kan det også i denne barnehagen være tegn på at reprodutiv pedagogisk ledelse er tatt i bruk først, for at de ansatte skal få en

forståelse for tema, før de selv tar dette i bruk i sitt arbeid med barna. Dette kommer også fram i intervjuet hvor styrer 2 sier følgende:

**Styrer 2:** For å skape en felles forståelse så startet jeg i høst med å legge fram årsplan og satsningsområde, hva er vår agenda, begynner med visjonen, mål, også kom det opp i vår at assistene ønsket større forståelse, ok, da må vi jobbe enda grundigere med å skape forståelse, ok så har vi rammeplan, også har vi loven og alt det her for å se oss selv, der er det vi jobber med.

Her ser vi at styrer er opptatt av å skape en felles forståelse for arbeidet de gjør i barnehagen, hvor hun starter barnehageåret med å gå igjennom årsplan og barnehagens satsningsområde. I tillegg så viser hun til overordnede styringsdokumenter når de ansatte ønsker mer forståelse for hvorfor hverdagsamtalen er et viktig satsningsområde i barnehagen. Dette kan være en god måte å få de ansatte til å forstå at det ikke er styrer som har bestemt ut i fra egen interesse hva som skal jobbes med i barnehagen, men at barnehagen har noen overordne målsettinger fra myndighetene å forholde seg til.

## 4.2.2 Oppsummering pedagogisk ledelse

Oppsummert så ser det ut til igjennom både observasjonene jeg har gjort og intervjuene med styrerne at de er opptatt av å få i gang refleksjon hos de ansatte og at de mener dette er en viktig kilde til læring og utvikling. For å få i gang refleksjon benytter de seg av reprodutiv ledelse først, ved at de ansatte enten skal lese noe teori eller at de får presentert et tema på personalmøtet som de skal drøfte og reflekterer rundt. Før å få til god refleksjon deler styrerne personalet i mindre grupper, da alle har erfaring med at de ansatte prater mer i mindre grupper, noe som gjør det lettere å få alle med i refleksjonen. Styrerne er også bevisst på hvem de setter sammen i gruppe, dette er ikke noe som skjer tilfeldig. Det er alltid en pedagog på gruppene som leder samtalen og som stiller spørsmål til de øvrige ansatte for å få de til å reflektere. Etter at de ansatte har reflektert i små grupper, samles de igjen for å snakke om det de har drøftet i plenum.

## 4.3 Læringskultur

I teorikapittelet viser jeg til hvordan produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse er med på å utvikle ulike typer læringskulturer i barnehagen, henholdsvis kalt fasitkultur og undringskultur. Den ene er preget av å opprettholde stabilitet og status que i organisasjonen og er kjennetegnet av enkeltkretslæring, noe som fører til liten evne til fornyelse og endring. Undringskulturens styrke er at den har evne til refleksjon og kritisk tenkning, som igjen kan føre til endring og utvikling. Ved å stille seg kritisk til det pedagogiske arbeidet åpnes det opp for dobbeltkretslæring hvor man ikke bare driver med

feilretting, men stiller spørsmålstegn ved det pedagogiske innholdet. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på og forsøke å analysere hvilke læringskultur som er framtreddende på personalmøtene i barnehagene jeg har observert.

### 4.3.1 Fasitkultur kontra undringskultur

Jeg har tidligere vist til at det i alle barnehagene blir tatt i bruk både produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse, noe som også fører til at man i barnehagen både kan ha innslag av en fasitkultur og en undringskultur. Det kan være vanskelig å oppdage kulturen i en barnehage, men jeg vil ved hjelp av mine observasjoner og intervjuer prøve å analysere og kjenne igjen de to typene læringskultur i barnehagene.

Når styrer og pedagogisk leder i barnehage 1 skal holde et referat fra et kurs de har vært på, stilles det ikke spørsmål rundt temaet og teorien som styrer og pedagogisk leder legger fram, dog heller ikke åpnes det for spørsmål rundt teorien. Jeg opplever at teorien er styrende og bestemmende for hvordan og hva de ansatte skal jobbe med. Styrer 1 stiller derimot spørsmålstegn ved den praksis som allerede eksisterer i barnehagen, og benytter seg av teorien til å underbygge disse spørsmålene. Hun kommer med gode eksempler på tenkemåter som kan råde i personalgruppa, om blant annet barn og foreldre, og at dette er holdninger som må endres. Under kan vi se et par eksempel på dette:

Allmenn forståelse, hvor vi tenker at det er ikke noe å gjøre med han, faren var jo sånn så (..)Og hvor mye kan du hjelpe ungen om du tenker sånn? Hvis man tenker sånn så får man heller ikke hjelpa ungen. Det som har vært før får vi ikke gjort noe med (...) Vi får heller ikke gått inn og gjort noe med det som er hjemme, men vi kan gjøre noe med livet til ungen i barnehagen.

Her viser styrer 1 at gamle holdninger og syn på foreldre og barn må endres. Dette er et punkt hun prater om i forhold til det temaet hun presenterer for de ansatte, som handler om at varig atferdsendring hos barn, krever varig atferdsendring blant voksne. Selv om styrer her kommer med utspill som tyder på at hun ønsker en endring av holdninger til foreldre og barn blant de ansatte, stilles det ikke flere spørsmål rundt nettopp dette temaet. De ansatte bruker ikke tid sammen på å reflektere rundt holdningene sine, men vi kan anta at styrer allikevel har satt i gang noen tankeprosesser hos de ansatte om holdninger i forhold til barn og ansatte.

I utdraget under stiller styrer 1 igjen noen spørsmål rundt praksisen som råder:

**Styrer 1:** Hvem er det spesielt viktig å se på hvis vi skal tenke rundt en unge som vi vet utfordrer oss? Hvordan er jeg med den ungen i forhold til de andre ungene? Unger som utfordrer oss har vi kortere lunte for dem? Tror dere ikke ungene merker det hvis vi behandler dem litt ulikt? Tror det, men det er litt viktig å tenke litt på, hvorfor kommer ikke den ungen på fanget mitt noen gang? Atferd som får oppmerksomhet får vi mer av, derfor må vi tenke på hvilken atferd er det vi vil ha,



også gi den atferden masse oppmerksomhet. Dette kan dere ta med dere på avdelingen også kan dere snakke litt sammen om dere har en situasjon eller et barn som dere tenker at det er viktig å prøve å tenke noen grep om.

Her ser vi at hun vil at de ansatte skal diskutere denne praksisen når de går avdelingsvis for å jobbe med barn som utfordrer. Dette kan tyde på en læringskultur hvor man er opptatt av å endre praksis for å gjøre en bedre jobb, hvor de ansatte blir oppfordret til å reflektere og tenke kritisk i forhold til egen yrkesutøvelse, noe som igjen kan føre til endring av praksis. Når de ansatte skal ta med seg dette temaet videre i grupper for å prate om hvordan de kan tilrettelegge best mulig for barn med atferdsvansker, så blir praksis diskutert. De reflekterer og diskuterer sammen i forhold til hvordan de på en god måte kan legge til rette for at disse barna skal ha det bra i barnehagen. Det kan tyde på at det er en kultur for å stille kritiske spørsmål rundt egen praksis. Samtidig opplevde jeg at de ansatte i denne settingen var veldig enige i forhold til hva som måtte endres, det var ingen som stilte spørsmålstegn ved de forslagene som kom. Noe jeg vil forsøke å illustrerer ved utdraget under:

### Utdrag fra observasjon i barnehage 1:

I dette utdraget diskuterer de ansatte tiltak de kan gjøre for å bedre barnehage – hverdagen til et barn som har atferdsvansker

**Lotte:** Ja, men det også tenker jeg er litt allright at han blir involvert, for når du har litt mye maur i kroppen og du kjenner at det, at det faktisk han er en av de som får lov å bidra litt så han får rørt litt på seg. Det er sånn når vi sitter ved bordet og spiser også, han har jo en uro der også, men jeg syns ikke det er så betegnende som det det er i samlinga. Men da også er det sånn, ja kanskje du kan gå og hente lista nå så kan vi skrive opp lekegrupper.

**Turid:** Ja, ja også få noen oppgaver ...

**Lotte:** Nå kan du gå ut på kjøkkenet og hente melk eller ...

**Mette:** Jaja ja

**Lotte:** For da får han rørt litt på seg.

**Mette og Turid:** Ja

**Lotte:** Men så tenker jeg at da når vi har lekegruppene og at man kanskje prioriterer da, at han er et prioritert område, at rundt han så er det en voksen.

**Turid:** Det kan vi få til veit du.

**Mette:** Jaja ja

**Hege:** også tenker jeg på en måte at selv om han liksom skjønner at det han gjør er feil, så syns jeg allikevel at vi er der, hva skjedde nå også kan han forklare det sjøl, åssen føler han det liksom, også kan vi forklare det, hvordan det liksom, hvorfor det var gærent av han å gjøre det, han trenger jo og høre det og tenker jeg. Selv om han er ganske bevisst på at det han gjør er feil, så bare terpe litt på det, gi han noen tips på hva han kan gjøre i stedet da ikke sant, for jeg tror han blir litt sånn åh, også bare tyr han til den med engang (viser fram

Her ser vi hvordan de ansatte reflektere sammen i forhold til hva de kan gjøre for å gjøre barnehagehverdagen til et barn bedre. De ansatte kommer med forslag til hvordan de kan endre praksis, noe som gjør at det kan se ut til at det er kultur for å diskutere praksis. Utdraget viser også at de ansatte er veldig enige med hverandre, det er ingen som stiller kritiske spørsmål til de forslagene som kommer. Hadde de gjort dette kunne de i større grad fått til en undringskultur. Det at de ansatte reflekterer sammen og blir enige på denne måten kjennetegner alle tre barnehagene. Det er liten evne eller vilje til å stille spørsmålstegn ved teori som blir presentert eller ved tiltak/forslag som kommer fra de ansatte. En grunn til dette kan være at man ofte i barnehagen preges av en kultur hvor man skal være enig, man ønsker ikke uenighet og konflikter. Allikevel så kan det at ansatte reflektere sammen på denne måten føre til endring av praksis, hvis de gjør de endringer som de blir enige om på møtet. Det later til at de har en kultur hvor de kan stille spørsmålstegn ved egen praksis, for å utvikle og endre seg til det bedre.

I alle barnehagene er det styrer som legger opp til refleksjon og som vil at de ansatte skal snakke sammen om hva de gjør og hvordan de kan endre praksis til det bedre. Dette viser at det er lederne som er pådrivere for å skape en kultur for læring og endring, for å utvikle barnehagen og møte de krav og endringer de står overfor i forhold til samfunnet for øvrig. Noe også styrer 1 påpeker som viktig under intervjuet:

**Styrer 1:** Det er jo viktig å tenke at det at man vil bli bedre betyr jo ikke at man er dårlig. Man kan være god, og allikevel ville bli bedre og endre seg fordi andre ting endrer seg. Samfunnet rundt endrer seg. Hvis vi hadde drevet barnehage sånn som vi gjorde for 20 år siden, så hadde vi jo drevet en elendig barnehage ut i fra dagens krav. Synet på barn og barns medvirkning, synet på lek har endret seg veldig. Det er spennende.

Sitatet viser at styrer 1 har en positiv innstilling til det å være i endring og utvikling, noe som kan være med å bidra til en undringskultur i barnehagen, hvor det blir naturlig å ønske å bli bedre, noe man kan bli i form av kritisk refleksjon over praksis sammen med andre. Det at styrer 1 har en positiv innstilling i forhold til det å være i endring og utvikling kan også være noe av grunnen til at de ansatte ikke er redde for å stille spørsmål ved det pedagogiske innholdet. En annen grunn styrer 1 nevner i denne forbindelse er at de ansatte har jobbet lenge sammen alle sammen, og er trygge på hverandre. Barnehagen er en praksisbarnehage og styrer 1 oppfordrer studenter som kommer innom til å stille kritiske spørsmål, da dette igjen får de ansatte til å reflektere over hvorfor de gjør som de gjør.

I barnehage 2 derimot sier styrer at de ikke er gode på å stille kritiske spørsmål rundt det pedagogiske innholdet, at de i teorien er enige om hvordan de skal gjøre ting, men når det kommer til praksis så kunne de vært mer kritiske, tørre å stille hverandre spørsmål rundt det pedagogiske arbeidet. Noe jeg vil illustrere i utsagnet under:

**Styrer 2:** Vi er kanskje ikke så kritisk til det pedagogiske innholdet, men det kan jo være at måten vi kanskje håndterer unger på, det er jo en ting, struktur, hvor god struktur har vi på de ulike avdelingene, det er jo viktig for det pedagogiske innholdet. Vi er jo enig om medvirkning, vi er enig om hverdagsamtalen, vi er enig om alt det her, men praksisen tenker jeg kanskje vi må være mer kritisk til, og det er jo det som går på tilbakemeldingskultur og bevissthet, hva jeg vet og ikke vet, der er vi ikke i mål. Når studenter er innom så bruker jeg å si at, nå må dere være kritiske, kjempebra vi trenger å høre det, så for dem så er jeg litt mer sånn tydelig bevisst på dette.

Hun sier at hun er mer bevisst dette når de har studenter fra høgskolen innom, hvor hun ber de om å være kritiske. Kanskje har dette med å gjøre at vi blir mer sårbare for kritiske kommentarer fra våre kollegaer, enn fra utenforstående. Når det er kollegaer som stiller kritiske spørsmål, kan det muligens tolkes feil av mottaker og skape konflikter, noe man kanskje ikke ønsker seg, man ønsker ro og harmoni i personalgruppa. Dette kan også ha noe med at styrer ikke har jobbet som styrer så veldig lenge og at det har vært noe utskiftninger av personalet som gjør at man ikke har rukket å opparbeide den tryggheten og tilliten til hverandre, som styrer i barnehage 1 beskriver at de har, da alle har jobbet sammen så lenge.

I barnehage 3 mener styrer at det er rom for å stille kritiske spørsmål, og at alle spørsmål blir tatt tak i og verdsatt. Allikevel synes hun ikke at det stilles kritiske spørsmål ofte nok. Hun opplever at når hun stiller kritiske spørsmål for å få i gang refleksjon rundt det pedagogiske innholdet, så er det ingen som tør å være uenig med henne. Styrer 3 uttaler følgende:

**Styrer 3:** Når jeg selv stiller kritiske spørsmål så gjør jeg dette for å få de ansatte til å reflektere, ikke nødvendigvis for at jeg har rett, men da opplever jeg ofte at de ansatte er enige med meg. Jeg får ikke til de her gode diskusjonene hvor man tør være uenige med hverandre, for jeg tror ikke alle er så enige som de gir uttrykk for alltid.

Styrer 3 ønsker å få til gode diskusjoner hvor de ansatte er uenige og kan få belyst saker fra forskjellige sider, men dette synes hun er vanskelig. Det kan være at de ansatte opplever styrer som dominerende og at de derfor ikke tør å si imot henne, at hun har stor makt i form av den stillingen hun har. I denne barnehagen har heller ikke styrer jobbet lenge, så det kan hende styrer trenger å opparbeide større tillit og trygghet i personalgruppa for å få i gang kritisk refleksjon.

### 4.3.2 Oppsummering læringskultur

Funnene jeg har gjort viser at alle styrerne opplever at de ansatte ønsker å utvikle og endre seg, noe som kan tyde på at barnehagene har en kultur som bærer preg av å være en endringskultur. De ansatte er opptatt av å kunne reflektere over og endre egen praksis. Det er også gjennomgående at det er styrerne som setter i gang refleksjon ved å få de ansatte til å snakke sammen i grupper om ulike temaer. I gruppene er det pedagogene som leder samtalene og her er det stor vilje til å reflekterer rundt egen yrkesutøvelse for å gjøre en enda bedre jobb, men det stilles lite spørsmål om hvorfor hver enkelt tenker som de gjør og om ikke det er andre måter som kanskje fungerer bedre. Det stilles heller ingen spørsmål til den teorien og kunnskapen som blir presentert på møtene. Det kan virke som at teorien blir tatt for den gitte sannhet og har stor makt i forhold til hva som er sant og riktig i forhold til det pedagogiske innholdet.

Jeg har nå sett på læringskulturen i de tre barnehagene og forsøkt å analysere kulturen ut i fra det jeg har sett på møtene og hva styrerne har fortalt i intervjuene. Nå vil jeg gå over til å se på kunnskapsutvikling og hvilke redskaper som blir tatt i bruk for å få til utvikling og læring.

## 4.4 Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Jeg har i teoridelen valgt å presentert et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling, hvor samhandling, dialog og refleksjon er framtrepende. Begrepene jeg ønsker å ta med meg inn i analysen er blant annet *mediering og redskaper*, hvor mediering kan oversettes som formidling, og redskaper handler om både fysiske redskaper og psykologiske redskaper, hvor de fysiske redskapene er redskaper skapt av mennesker og de psykologiske er språklige redskaper. Man kan si at det skjer mediering når disse redskapene tas i bruk i sosiale sammenhenger. Jeg vil også se om jeg kan finne og analysere situasjoner som kan sees i sammenheng med Schön (2001) sitt begrep *refleksjon om handling*<sup>1</sup>.

### 4.4.1 Medierte handlinger og bruk av redskaper

Medierte handlinger går ut på at vi tar i bruk både fysiske og psykologiske redskaper når vi handler, for blant annet å utvikle kunnskap (Bråthen, 2002). Jeg vil nå se på i hvor stor

---

<sup>1</sup> Refleksjon om handling er den refleksjonen som skjer etter at man har handlet (Schön, 2001).

grad styrerne tar i bruk disse redskapene for å fremme refleksjon og læring blant de ansatte.

Det var gjennomgående i alle tre barnehagene at styreren i stor grad tok i bruk språket som psykologisk redskap for å gjøre seg forstått og for å skape forståelse for det pedagogiske arbeidet. Dette kom også til syne under intervjuene, når jeg spurte hva styrerne vektla for å skape felles forståelse for det pedagogiske arbeidet. Styrer 1 sier følgende:

**Styrer 1:** Å klare å forstå ting ved å få gode forklaringer av pedagogene sine, og kanskje også få hjelp til å se; Ja så du det når du tok han på den og den måten, så du hvor bra det endte og hvor lett det var for han å gå videre.

I dette sitatet ser vi hvordan styrer mener språket som redskap kan bidra til å skape forståelse for det pedagogiske arbeidet, noe som gjør at man kan utvikle og endre seg i sitt pedagogiske arbeid. Styrer 2 bruker også språket som redskap for læring ved at hun forklarer og viser til årsplan og rammeplan for å skape forståelse for det pedagogiske arbeidet. Årsplan og rammeplan blir da de fysiske redskapene, som brukes sammen med de psykologiske redskapene, altså språket, noe som gjør at vi kan se dette som en mediert handling. Styrer 3 mener det er viktig at de ansatte får tid til å reflektere sammen med hverandre, også her blir språket det viktigste redskapet for utvikling- og læring. Vi ser her at styrerne bruker litt ulike måter for å skape felles forståelse. Alle styrerne bruker språket som redskap for å skape forståelse for det pedagogiske arbeidet. Samtidig bruker styrerne i barnehage 1 og 2 fysiske redskaper som å visualisere og vise til skrevne tekster. Dette kan tyde på at styrerne i mange sammenhenger når de skal legge til rette for læring bruker både fysiske og psykologiske redskaper for å skape forståelse og kunnskap blant de ansatte. Andre redskaper som ble tatt i bruk av styrerne var film, PowerPoint, skjemaer som skulle fylles ut, tekster og skriveredskaper. I utdraget på neste side skal vi se et eksempel på hvordan styrer 1 i samråd med en pedagog brukte PowerPoint i tillegg til språket for å skape større forståelse for det hun sier:

## Utdrag fra barnehage 1:

Tema i dette utdraget er innadvendt og utagerende barn.

**Pedagog:** Også her tenker jeg de innagerende og utagerende også, hva er definisjonen, eller hva er det man legger i de begrepene? Har dere noen tanker om hva et innagerende barn er for noe? Nå sa styrer litt, men ...

**Lise:** Ehh det er vel kanskje å gå med litt sorg og sinne inni seg, men som ikke viser det utad?

**Styrer:** Mmm, det kan det være. Men Ehh også de som har litt angst kanskje litt redde eller ja ...

**Pedagog:** De utagerende er de som styrer sa, er veldig typisk, det er de ungene vi ser som klorer, som biter som gjør, altså som handler, de er veldig på hele tiden (...)

**Styrer:** Felles for de to er jo at det er unger som har samspillsvansker. (En ansatt rekker opp handa) Ja Lise?

**Lise:** Det var det jeg også skulle si.

**Styrer:** Det er bra. Og vi har jo disse ungene (...) Skal bare ha opp alle (viser noe på lerret) så skal jeg forklare litt (...).

Når pedagogen stiller spørsmålet «Har dere noen tanker om hva et innagerende barn er for noe» bruker hun psykologiske redskaper for å gjøre seg forstått, det samme kan vi se at Lise gjør, når hun svarer: «Ehh det er vel kanskje å gå med litt sorg og sinne inni seg, men som ikke viser det utad?» Når styrer sier: «skal bare ha opp alle, så skal jeg forklare litt», samtidig som hun peker på PowerPointen, som vi kan se på som et fysisk redskap, for å forklare nærmere hva som kjennetegner innadvendte og utagerende barn. Vi ser her hvordan styrer og pedagog samspiller med den ansatte ved hjelp av språklige og fysiske redskaper. Når styrer tar i bruk et redskap som PowerPoint som er funnet opp av andre og videreutviklet gjennom flere år, så gjør dette det mulig for styrer å kommunisere med de ansatte på en mer avansert måte, det finnes en rekke kunnskaper i redskapet som gjør at styrer kan skape større forståelse ved å bruke et slikt redskap i tillegg til språket som psykologisk redskap. Ved å kombinere språklige og fysiske redskaper kan det føre til at de ansatte lettere tilegner seg kunnskap, ved at de både hører på styrer som forteller og ser de viktigste punktene og illustrasjoner på PowerPointen. På den andre siden kan det være at enkelte blir så fokusert på det som vises på PowerPointen at de ikke får med seg det styrer sier. Det er ikke opplagt at PowerPointen medierer det samme for alle ansatte, dette er noe som styrerne bør ta i betraktning når de skal legge til rette for refleksjon- og læring. Det kan være lurt å ha tenkt over hvilke redskaper som medierer best i hvilke situasjoner for flest mulig. Siden jeg nå har analysert hvordan bruk av redskaper kan være til hjelp for

refleksjon- og læring, blir det naturlig å bevege seg over til å se på hvordan refleksjon kom til syne på personalmøtene.

#### 4.4.2 Hvordan kommer refleksjon til syne på personalmøtene?

Schøn (2001) er opptatt av evnen til å reflektere over egen praksis sammen med andre yrkesutøvere for å få til læring. Sentrale begreper her er, kunnskap i handling, refleksjon i handling og refleksjon om handling. Da kunnskap- og refleksjon i handling tar for seg hvordan man handler og reflekterer i situasjonen, vil jeg ikke komme nærmere inn på disse begrepene i denne sammenheng. Det jeg derimot har sett mye av på personalmøtene er refleksjon om handling, som jeg vil presentere her.

I barnehage 1 har styrer 1 først hatt et framlegg som handler om utagerende og innadvendte barn. Når hun er ferdig får de ansatte beskjed om å dele seg i grupper, avdelingsvis. Her skal de ta med seg det de har hørt og bruke dette når de reflekterer sammen rundt egen yrkesutøvelse i forhold til barn som utfordrer dem. Utdraget under viser hvordan de ansatte via felles refleksjon om handling kommer fram til nye måter å handle på i praksis.

##### Utdrag barnehage 1:

I dette utdraget sitter personalet avdelingsvis å drøfter barn som utfordrer dem i deres praksis. Lotte er pedagogisk leder, Turid og Mette er assistenter

**Lotte:** Hemm ... men det er det også være i forkant da, og det er jo ikke alltid like lett heller tenker jeg, sånn som når det skjer da ved, litt sånn vi tenker i hvert fall ikke at det er det som kommer til å skje i neste øyeblikk.

**Turid og Mette:** Nei

**Lotte:** Når han slenger boksehansken fram (ler litt) Men i noen situasjoner kan du jo se at det bygger seg opp litt, sånn som hvis dem sitter og spiller eller leiker og det blir litt uenigheter og det bygger seg opp til konflikt så kan du egentlig ane at nå kan det være noe, og det også bare prøve å forklare litt da, i hvert fall når vi skjønner at her kan det skje noe.

**Turid:** for det er jo noen ganger sånn at når de kommer opp i de situasjonene at du prøver å forklare han hvorfor så er han ikke, han vil ikke ...

**Lotte:** Nei da, men da går det helt rundt i (peker på hodet sitt).

**Turid:** ja ikke sant, da er det helt ...

**Lotte:** Da er han allerede på en spiral oppover og da er det allerede for seint og begynne å forklare.

**Turid:** jaja ja ...

**Lotte:** men heller da forklare også si at nå tror jeg han mente det at han hadde lyst til å ha den legoen der, men at kanskje du kan få lov til å låne den etterpå, også er du litt i forkant også griper an også.

**Mette og Turid:** jada, ja.

**Lotte:** Okay men da får jeg den etterpå, da kanskje han roer seg med det.

**Turid:** Men da må det jo være en voksen der hele tiden på han.

Vi kan her se hvordan personalet sammen, ved å reflektere over handling i praksis kommer fram til nye måter å utøve praksis på. De blir enige om at det er viktig å være i forkant i stedet for å ta ting etter at det har skjedd, da de mener at det er for sent da barnet allerede er på en oppadgående karusell. De forstår også gjennom denne samtalen at for å få det til er det nødt til å være en voksen i nærheten av barnet hele tiden. Disse bidragene som de ansatte kommer med, er viktige i forhold til hvordan de ønsker å opptre i praksis for å skape en best mulig hverdag for barnet.

For at de ansatte skal få tid til refleksjon- og læring blir det avgjørende at styrer setter av tid til refleksjon og samtale for personalet, slik at de sammen kan komme fram til nye måter å utøve praksis på, for å skape en best mulig barnehagehverdag for barna. Jeg tenker også at det er viktig som her at det er de ansatte som selv velger hvilke barn de ønsker å drøfte og hva de kan gjøre i forhold til dette barnet for at det skal få det bedre i sin hverdag. I denne barnehagen forteller styrer at de har tre timers personalmøter, hvor den siste timen alltid er satt av til arbeid avdelingsvis. Noen ganger er det styrer som velger tema for hva de skal diskutere, andre ganger er det avdelingen selv som bestemmer hva de skal prate om. Det at de ansatte også kan få bestemme tema kan være en god ide, med tanke på at det er de som er på avdelingen og som vet hvor skoen trykker og hvilke praksis det er behov for å drøfte, for å komme fram til nye måter å utøve praksis på.

I barnehage 2 har de ansatte fått noen skjemaer de skal fylle ut i forhold til hverdagsamtalen i barnehagen. De skal sette en score på hvor de selv mener de er i forhold til å jobbe med hverdagsamtalen i barnehagen. I skjemaet er det utarbeidet ferdig spørsmål, som de ansatte skal sette en score ut i fra. Før de setter denne scoren ønsker styrer at de skal bruke god tid til å reflektere rundt hvert spørsmål, slik at de kan få en oversikt over hvor de står og hva de har behov for å jobbe videre med. De ansatte deles i grupper på tvers av avdelingene. På denne måten kan alle få en innsikt i hvor de forskjellige avdelingen står i forhold til arbeidet med hverdagssamtalen, samtidig ved at de



jobber i grupper med noen de vanligvis ikke jobber sammen med kanskje kan få et annet syn på saken enn det de har fra før, noe som kan være med å øke refleksjon og læring. På den andre siden kan det å jobbe i grupper på tvers føre til at man ikke tørr åpne seg eller at man ikke har så stor tillit til hverandre i gruppa da man ikke kjenner hverandre like godt, som det man gjør med de man jobber sammen med til vanlig, noe som kan gjøre at refleksjonen og samtalen stagnerer. Under kommer et utdrag fra en av gruppene som jeg fikk lov til å følge når de skulle drøfte disse utsagnene i forhold til hverdagsamtalen.

### Utdrag fra barnehage 2:

I dette utdraget skal de ansatte diskutere om de trekker alle barna med inn i hverdagsamtalen. Lise er pedagogisk leder, Beate er assistent, i tillegg sitter det fire assistenter til rundt bordet.

**Lise:** Hva tenker du Beate?

**Beate:** Jo, jeg tenker som så at, jeg syns den tiden vi har om morgningen er kjempefin, da har du tid til å sitte med frokosten, ungene å, du får masse flotte historier, masse kjempefine historier, så da har du tid til å sitte å prate. Også er det under lunsjen, så syns jeg også at det blir mange historier ...

**Lise:** Men hvis du tenker på om du trekker alle barna inn?

**Beate:** Ja, da har du jo alle for der sitter alle, men det blir så mange, at det er ikke ..., etter min mening så syns jeg det blir for mange, det er mye bedre også kunne fått dem i en liten gruppe kan du si, for at alle har noe, også begynner noen å klø her og der og sånn, så hvis en hadde delt det i to for eksempel så hadde du kanskje fått en bedre samtale.

I dette utdraget ser vi at Lise som er pedagogisk leder får Beate til å reflektere over hvordan hun synes hun klarer å trekke alle barn med i hverdagsamtalen. Hun finner ut at det å få med alle barn i samtalen er enklest i små grupper, at hun kan tenke seg å dele barna i mindre grupper for å få til en bedre samtale. Ved at Beate får reflektert over dette kan hun ta det med seg til egen avdeling og de øvrige ansatte som jobber på denne avdeling som et forslag til å endre praksis. På den annen siden kan det at Beate ikke gjør denne refleksjonen sammen med de hun jobber sammen med til daglig, føre til at hun får gjennomslag for sitt forslag hos de andre, da de ikke har deltatt i diskusjonen. Etter at Beate har pratet ferdig, er det de andre assistentene sin tur til å si noe om hva de mener i forhold til hvor gode de er på å trekke alle barna med i hverdagsamtalen og hva de eventuelt kan gjøre bedre for å få dette til. Her kan det komme mange gode tanker og ideer som alle kan lære og utvikle seg slik at praksis blir bedre. Samtalen i denne gruppen preges av at det er pedagogisk leder som stiller spørsmål for å få de andre til å reflektere rundt egen praksis.

I barnehage 3 har de ansatte fått beskjed av styrer om å drøfte og snakke sammen to og to i forhold til hvordan bruke bøker sammen med barna i barnehagen.

### Utdrag fra barnehage 3:

I dette utdraget vil jeg vise hvordan to av de ansatte gjennom å drøfte sammen har kommet fram til hva de kan tenke seg å endre av praksis for å utøve sin profesjon enda bedre.

**Ansatt 4:** Det handler mye om å oppmuntre barna til å lese mer og bli mer interessert i bøker. Og det syns vi at vi gjør, at vi er kanskje ikke så mye på samlingene da, men at vi leser mye av de samme bøkene om og om igjen for dem. Det er ofte de kommer med samme boka som de interessert i. Det som jeg syns er bra er at vi har veldig lett tilgang på bøkene nå, når de er der de er. Det var det jeg skreiv først.

**Leder:** Mmm.

**Ansatt 3:** Og det vi på en måte vil ta med oss videre, ehh det var å ha litt mindre lesegrupper, sånn at vi på en måte treffer de ungene, sånn at ikke boka på en måte blir for avansert for de minste.

**Leder:** Mmm

**Ansatt 4:** Eller for lett for de store sånn at de syns det blir for kjedelig,

**Leder:** mmm.

**Ansatt 3:** Ja, også i og med at vi på en måte viser fram litt bilder og prater litt om bøkene så er det greit å ha få barn på gruppa.

**Ansatt 4:** Ja, også en annen ting at vi kanskje kunne prøvd lydbok ... også.

Dette viser hvordan de ansatte gjennom å reflektere over egen handling har kommet fram til nye ting de ønsker å prøve ut i praksis for å bli bedre til å bruke bøker sammen med barna, slik at det passer barna i forhold til alder. Det som er vanskelig å si noe om er om denne handlingen virkelig blir utført i praksis eller om det kun blir prat på personalmøte i forhold til hva man kan ønske seg å gjøre. Jeg tenker at de pedagogiske lederne spiller en stor rolle her, for å dra dette ned på avdelingen og ut i praksis. Noe som også kommer fram i intervjuene med styrerne, hvor de poengterer pedagogenes rolle for å ta dette med seg på avdelingene å jobbe videre med det der. Her kan vi se hva styrer 1 sier i forhold til dette:

**Styrer 1:** Ehh ... at vi drøfter det og ser at okay nå har vi dratt det ned på avdelingen, nå har vi satt oss to mål for et barn og alle gjør det samme. Oi, vi ser jo at det nytter. Ja, men da har vi lært noe om at det er veldig lurt å sette seg små mål og det er veldig lurt at alle er enig og at ingen gjør som dem vil, fordi dem er uenig. Du kan være uenig, men du må gjøre det som blir bestemt. Og da er det viktig for oss da tenker jeg som pedagoger og se at ja vet du hva nå har vi faktisk lært noe, for nå har

vi endret praksis, da kan vi si at vi har lært noe (...) for teorien kan ikke bare sveve rundt, da har den ikke noe for seg, så litt den tråden ned. Og jeg ser at pedagogene på avdelingen er kjempe viktige her og det bruker vi litt tid på i forhold til den ledelsesjobbinga vår, at det er en veldig viktig del av det å være leder, det å være den faglige lederen, å skape forståelsen for det faglige over i praksis, den sammenhengen er veldig viktig.

Dette henleder til at læring ikke finner sted før man har klart å omsette det man har diskutert og reflektert over til praksis. Uten denne omsettingen har refleksjonene og læringen liten verdi i seg selv. Samtidig viser det betydningen av å ha gode pedagogiske ledere på avdelingene som klarer å dra dette ned i praksis, og som er bevisst sitt lederansvar i forhold til pedagogisk ledelse.

Når styrerne legger opp til refleksjon om handling på personalmøtene er det gjennomgående at de ansatte deles i mindre grupper. Dette begrunner styreren med at de ansatte tør å prate mer i små grupper og at man på denne måten får til større grad av refleksjon og kritiske spørsmål blant alle ansatte. Alle styrerne opplever at det er forskjell på pedagoger og assistenter når det gjelder deltakelse i faglige refleksjoner og diskusjoner på møter, og at de fleste blir mer deltakende i mindre grupper. På spørsmålet om det var forskjell mellom pedagoger og assistenter svarte styrer 3 følgende:

**Styrer 3:** Det er forskjell på pedagoger og assistenter, helt klart, når det gjelder faglige diskusjoner så er nok pedagogene mer aktive enn assistentene. Jeg ser at det er enklere for assistentene å si noe når de snakker sammen i gruppe eller to og to. Så det gjør vi ofte, for så å ta det i plenum etterpå.

Her ser vi hvordan styrer 3 legger til rette for refleksjon og det å få alle delaktige ved å dele i grupper eller la de prate sammen to og to før det tas i plenum etterpå. Hun sier også at når det skal tas i plenum så er det oftest at det er pedagogene som legger fram hva de har pratet om på vegne av gruppa, men da har i alle fall assistentene bidratt og fått reflektert i forkant. Hun viser også til at pedagogene skryter av at assistentene deltar og snakker masse i mindre grupper.

Styrer 1 sier det på denne måten: «Jeg synes det der med å få til refleksjon er veldig allright i grupper, da er det flere som tør å si noe, og er delaktige». I barnehage 1 har også fem av pedagogene videreutdanning i veiledning. Disse fem passer styrer 1 på å plassere i hver sine grupper hvor de får ansvaret for å lede gruppearbeidet, da de er gode på å stille de riktige spørsmålene for å få folk til å reflektere og gjerne få de litt irriterte som hun sier. Hun setter alltid sammen gruppene på forhånd, slik at det ikke er tilfeldig hvem som kommer på gruppe sammen, på denne måten får hun til best mulig dynamikk i gruppene. Styrer poengterer også betydningen av at hun kjenner personalet sitt godt og på denne måten vet hvem hun bør sette sammen i gruppe og ikke.

Styrer 2 mener det er viktig at de ansatte føler trygghet i gruppa, og at de ved å føle denne tryggheten tør å åpne seg mer å komme med sine synspunkter. Hun uttrykker følgende:

**Styrer 2:** Og jeg ønsker, jeg tror vi verdsetter bidragene som kommer, i gruppene så er det sånn at alt dem sier er lov, det sier de er veldig bra. Jeg prøver å være bevisst når dem sitter i gruppe å ikke sant, når en endelig sier noe, så bra at du sa det, prøver å være litt bevisst på det, for at dem skal bli litt trygge.

Ved at styrer verdsetter bidragene de ansatte kommer med kan dette føre til trygghet blant personalet, ved at de føler seg verdifulle og at deres meninger betyr noe. Dette igjen kan bidra til bedre dialog i gruppene ved at alle tør å åpne seg og si sine meninger, det blir felles refleksjon rundt ulike temaer, som igjen forhåpentligvis kan bidra til utvikling- og læring. For å få til at de ansatte skal føle trygghet og tørre å åpne seg har de jobbet i de samme gruppene over en lengre periode. Styrer viser til at de ansatte forteller at de nå tør å si noe i gruppene, noe de ikke gjorde i starten, og at hun derfor synes det er viktig at de ansatte får være i de gruppene der de føler seg trygge.

#### 4.4.3 Oppsummering av kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv.

Oppsummert så viser mine funn at alle styrerne tar i bruk både fysiske og psykologiske redskaper for å fremme refleksjon- og læring blant de ansatte. Det redskapet de bruker mest er helt tydelig språket, dette kan sees som naturlig i en sosial kontekst, som personalmøtene er. Ved å benytte seg av både psykologiske og fysiske redskaper sammen kan dette forstås som en mediert handling.

Når det gjelder å legge til rette for refleksjon på personalmøtene så er dette noe alle styrerne i barnehagene gjør. De deler de ansatte i mindre grupper for at de skal reflektere over egen praksis, hvor langt de har kommet i sitt arbeid og hva som eventuelt kan gjøres annerledes. Det er styrerne som velger tema for hva de ansatte skal reflektere rundt. De har gjerne utformet noen spørsmål på forhånd som de ansatte skal diskuterer og reflektere over. Jeg har nå analysert og vist hvordan refleksjon kan være et nyttige virkemidler for styrer, for å oppnå læring blant personalet, og hvordan dette kommer til uttrykk på personalmøtene. Jeg vil nå bevege meg over i neste del, hvor jeg analyserer og viser til dialogens betydning for refleksjon og- læring blant de ansatte.

## 4.5 Styrernes bruk av dialog for å fremme utvikling- og læring på personalmøtene.

I teorikapittelet viser jeg til Dysthe (1997) som mener at det er gjennom dialog at mening oppstår og læring skjer. Men for at læring kan skje holder det ikke at mange snakker sammen, lederen er nødt til styre dialogen, ved blant annet å strukturere, bringe inn nye elementer og sette meninger opp mot hverandre. Jeg vil her analysere og vise hvordan styrere gjennom å stille autentiske spørsmål, bruke opptak og verdsetting<sup>2</sup> kan gjøre dialogen mer produktiv, noe som igjen kan bidra til utvikling- og læring blant de ansatte.

### 4.5.1 Autentiske spørsmål, opptak og verdsetting

Autentiske spørsmål, opptak og verdsetting er teknikker som kan relateres til møteledelse, og som kan bidra til å synliggjøre ulike synspunkter og meninger. Jeg har primært sett på hvordan styrerne praktiserer disse teknikkene, men mine observasjoner viser at også de pedagogiske lederne tar disse teknikkene i bruk når de leder gruppearbeidene.

I barnehage 1 stiller styrer mange spørsmål som for eksempel: «Og hvor mye kan du hjelpe ungen om du tenker sånn?» eller «tror dere at dere utviser like mye omsorg, varme og engasjement over for alle ungene i gruppa, eller tror dere det kan være litt ulikt?» Disse spørsmålene kan betegnes som autentiske spørsmål, ved at dette er spørsmål som styrer ikke vet svaret på fra før, men er ting hun ønsker å få svar på. Det som går igjen når styrer 1 stiller disse spørsmålene er at enten så venter hun ikke på svar, men svarer på spørsmålene selv, eller så får hun ingen svar. Dette kan ha med at spørsmålene hun stiller er litt negativt ladet, og at de ansatte kanskje ikke vil innrømme at de handler på denne måten. Kanskje kunne hun fått svar hvis spørsmålsformuleringene hadde vært litt annerledes. Eller om hun hadde bedt de ansatte snakke sammen med sidemannen først, så kunne det ha vært at de etterpå hadde turt og sagt noe om dette i plenum. Enkelte ganger fikk jeg følelsen av at hun ikke ønsket svar på spørsmålene, men at hun kanskje kaster de litt ut for at det skulle sette i gang noen tankeprosesser hos de ansatte. Styrer 1 tok tak i de bidragene de ansatte kom med, ved enten å inkorporer det de ansatte sa i et nytt spørsmål eller ved å bygge videre på deres ytringer, noe jeg vil forsøke å vise i utdraget på neste side:

---

<sup>2</sup> Autentiske spørsmål er spørsmål som det ikke allerede finnes svar på. Opptak handler om å inkorporere en ytring i et nytt spørsmål, mens verdsetting betyr å bygge videre på deltakernes ytringer.

## Utdrag fra barnehage 1:

I dette utdraget stiller en ansatte et spørsmål i forhold til de stille barna i barnehagen.

**Lise:** «Jeg tenker på de der som er litt stille og holder ting inne de vil vel etter hvert få en utblåsning kanskje?»

**Styrer:** «Kanskje ...»

**Lise:»** Men at vi det er første gangen det skjer, at man blir litt obs eller ...»

**Styrer:** «Tenker du på de som er litt sjenerte?»

**Lise:** «Ja»

**Styrer:** «Kan hende de er det hele livet. De utfordrer oss ikke på samme måten, men de har et kjempe problem, egentlig, de som er veldig sjenerte i dagens samfunn. Det er ikke veldig allright for den ungen å være det. Det er ikke like krevende for oss voksne, men det er jo like viktig å ta tak i»,

**Lise:** «Ja for jeg tenker litt sånn for at den ungen skal kunne tørre å snakke i en gruppe eller, så må man jo gjøre noen grep, slik at den ungen får et bedre selvbilde og en trygghet på seg selv til å kunne stå i det, ehh ... det er også kjempeviktige ting å ta tak i».

**Styrer:»** Ja, det er like viktig.»

**Lise:** «Ja det er like viktig. Men vi har et tilfelle nå hvor vi har et barn som er veldig lei seg og sliten, å, ting rundt, hva kan vi gjøre for at det barnet skal få det bedre, det er jo en veldig viktig del av den jobben vi gjør. Vi veit jo hvilke faktorer rundt som gjør at den ungen reagerer som den gjør, men det er viktig at vi er der, så der er en veldig bevisstgjøring av oss voksne».

**Styrer:** «Og dere har jo en utfordring ved at dere er så veldig mange voksne, som skal bli enige om hvordan dere skal gjøre det, da er det spesielt viktig å få det opp».

**Lise:** «Ja, samkjøre det»

**Styrer:** «Velg ut de tingene som dere tror det er mulig å endre på, det er ikke noe morsomt for oss hvis vi ikke tror vi klarer å endre på ting heller, så det er noe med å lage seg sånne små konkrete mål da».

Vi ser her hvordan styrer gjennom å stille spørsmålet «tenker du på de som er litt sjenerte?» tar tak i det Lise sier og inkorporer det i et nytt spørsmål, for å bringe samtalen videre og få en forståelse av hva Lise mener, noe som kan betegnes som opptak. Når Lise svarer «Ja» verdsetter styrer bidraget til Lise ved å bygge videre på Lises ytring. Det samme gjør hun Når hun sier «Ja det er like viktig», dette viser at hun verdsetter det Lise sier, noe som gjør at Lise ønsker å fortelle mer i forhold til dette temaet, og relaterer temaet til et barn de selv har på avdelingen. Når hun gjør dette verdsetter styrer igjen bidraget til Lise ved å si «Og dere har jo en utfordring (...) som skal bli enige om hvordan dere skal gjøre det (...)». Ved at styrer bruker opptak og verdsetting på denne måten viser hun den ansatte at hennes bidrag er viktig, samtidig som hun får den ansatte til å reflektere rundt egen praksis. Tilslutt kommer styrer med råd om hva de ansatte kan gjøre i denne

situasjonen. For at den ansatte skulle ha oppnådd noe læring her, så kunne styrer vurdert å heller spørre «hva tenker du dere kan gjøre i denne situasjonen for at dette barnet skal få det bedre?» Da ville den ansatte reflektert rundt situasjonen og kanskje kommet med en løsning. I stedet ser vi at det blir asymmetri i dialogen og styrer står i fare for å bli «eksperten», i forholdet, altså den som har fasitsvaret.

I barnehage 2 tok styrer 2 seg tid til å få svar på spørsmålene hun stilte, men når de ansatte svarte var tilbakemeldingene fra styrer 2 ofte noe sånt som: «Det er jo kjempebra» eller «Ok», «fint», også videre. Dette kan sees på som verdsetting i lav form. Hadde styrer utdypet hva som var bra og hvorfor hun syntes det, kunne dette ha bidratt til at hun hadde ført samtalen videre, og fått flere synspunkter og bidrag, som igjen kunne resultert i læring for de ansatte. Samtidig er styrer på et personalmøte bundet av tiden de har til rådighet, og derfor kanskje nødt til å gå videre for å komme igjennom det de skal.

Når styrer 2 deler de ansatte i grupper legger jeg merke til at pedagogen i den gruppa jeg får være med å observere, tar seg tid, stiller autentiske spørsmål og bruker opptak og verdsetting i stor grad. Det virker som hun er veldig bevisst det å få de ansatte til å reflektere, kanskje også utover ting de ikke hadde tenkt på i forkant, ved at hun stiller autentiske spørsmål og bruker opptak for å bringe samtalen ett hakk videre, som for eksempel i denne situasjonen når Liv som er assistent sier følgende: «jeg ser at vi vi burde kanskje vært flinkere i leksituasjonene dems ...» Hvor Lise pedagog følger opp utsagnet med å spørre: «ja, hva burde dere blitt flinkere til da?» Hun stiller et autentisk spørsmål, ved at dette er et spørsmål som Lise ikke kan svare på, samtidig som det får Liv til å måtte reflektere over hva de burde bli bedre på helt konkret, noe som gjør det enklere å endre praksis, enn om det blir veldig stort og svevende som at man bare må endre leksituasjonen, uten å vite hva man skal endre i leksituasjonen.

Personalmøte i barnehage 3 bærer også preg av en styrer som tar i bruk både autentiske spørsmål, opptak og verdsetting. Som i barnehage 2 ser jeg også her at det i stor grad tas i bruk verdsetting på lavt nivå, men også verdsetting på høyt nivå. De autentiske spørsmålene ser ut til å stilles for de det er spørsmål hun ikke vet svar på, som de ansatte vet. Når det er ting hun ønsker mer informasjon om eller at de ansatte skal utdype, kanskje også for at de skal reflektere over det som blir sagt i større grad, inkorporere hun de ansattes ytringer i nye spørsmål, som for eksempel: «Hva tror du er grunnen til at det er akkurat de bøkene barna velger ut?» Når hun gjør dette tar hun i bruk opptak, for å bringe dialogen videre. Her må den ansatte tenke igjennom og si noe om hva hun tror er grunnen

til at barna velger ut akkurat de bøkene, i stedet for bare å slå seg til ro med at det er de bøkene barna liker å lese, noe som kan øke den ansattes bevissthet og forståelse.

#### 4.5.2 Oppsummering av hvordan styrerne tar i bruk dialog for å fremme utvikling- og læring.

Oppsummert bærer alle tre barnehagene preg av å bruke autentiske spørsmål, opptak og verdsetting i stor grad. Selv om styrerne bruker disse teknikkene, er jeg usikker på om det er bevisst fra deres side eller ikke. Ingen av styrerne nevner under intervjuene, autentiske spørsmål og opptak som viktige redskaper når de skal legge til rette for utvikling- og læring. Verdsetting av de ansattes bidrag derimot, ser det ut som de er mer bevisst.

Styrerne er opptatt av å verdsette alle bidrag som kommer fra de ansatte, slik at de ansatte skal føle trygghet og tillit til de som ledere, men også for at de skal tørre å delta i refleksjon og dialog rundt det pedagogiske innholdet i barnehagene. Disse tre begrepene er begreper som lett går i hverandre og som vanskelig kan skilles fra hverandre, derfor kan det være at når styrerne prater om verdsetting så innebærer dette også bruk av opptak og autentiske spørsmål.

Jeg har nå analysert dialogen på de tre møtene og sett hvordan styrerne ved bruk av autentiske spørsmål, opptak og verdsetting kan bidra til en produktiv dialog, som skaper rom for refleksjon- og læring. Det viste seg at det ikke bare var styrerne som var viktige pådrivere her, men også de pedagogiske lederne under ledelse av gruppearbeidene. Jeg vil nå gå videre til å se på barnehagene i lys av Peter Senge (2006) sine disipliner for å være en lærende barnehage.

### 4.6 Barnehagen som lærende organisasjon

Som vist i teoridelen er det fem disipliner Peter Senge (2006) er opptatt av at må være til stede for at en organisasjon kan betegne seg som lærende. Disse disiplinene er personlig mestring<sup>3</sup>, felles visjon<sup>4</sup>, mentale modeller<sup>5</sup>, læring i team<sup>6</sup> og til slutt systemtenkning som skal knytte de fire andre disiplinene sammen. Jeg vil nå se om jeg kan finne igjen og

---

<sup>3</sup> Personlig mestring kan forklares ved at de ansatte har personlig mål og vet hva som kreves av dem

<sup>4</sup> Felles visjon er felles uttalte mål

<sup>5</sup> Mentale modeller er forestillinger om de grunnleggende oppfatninger barnehagen bygger på.

<sup>6</sup> Læring i team basere seg på dialog og utforskning av mulige svar og løsninger



analysere disse disiplinene i observasjonene og intervjuene jeg har gjort. For å gjøre det oversiktlig tar jeg for meg disiplinene hver for seg. Jeg starter med personlig mestring.

#### 4.6.1 Personlig mestring

For å finne ut om de ansatte vist hva som krevdes av de for å nå de mål som var satt, var jeg nødt til å spørre styrerne om dette i intervjuene, da dette var vanskelig å få tak på gjennom observasjonene.

I barnehage 1 har ikke de ansatte noen individuelle mål, hvis ikke styrer mener det er behov for å sette enkeltmål. Hun nevner at det er to ansatte som nå har avtale i forhold til konkrete mål og tiltak. I denne barnehagen er det pedagogene som har ansvar for å avklare forventninger i forhold til det pedagogiske arbeidet, noe som gjøres i starten av hvert barnehageår. Dette viser at assistene vet hva som forventes av dem, og sannsynligvis vet de pedagogiske lederne hva assistenten forventer av dem, men hva med forventninger fra styrer til de pedagogiske lederne?

I barnehage 2 har ikke de ansatte noen personlig mål. Styrer sier allikevel at de ansatte vet hva som forventes av de og at dette er en del av årsplanen, men at det er mye som forventes og at det kan være litt uklart.

I barnehage 3 opplyser styrer at de ansatte har personlige mål i forhold til hva de skal jobbe i med i henhold til det pedagogiske arbeidet. Disse målene utarbeides sammen med styrer på medarbeidersamtale en gang i året, hvor målene drøftes og evalueres, for å se hva som må til for at den ansatte skal nå disse målene. Styrer bruker også personalmøtene til å snakke om forventninger i forhold til det pedagogiske arbeidet, slik at alle vet hva som forventes av dem. Hun nevner også at det forventes ulikt av assistenter og pedagogiske ledere.

Vi ser at det er forskjeller på barnehagene i forhold til å oppfylle disiplinene om personlig mestring. Kun i barnehage 3 har alle personlige mål. I barnehage 1 er det kun de styrer mener har ekstra behov for det, som har personlige mål, mens i barnehage 2 er det ingen som har det. I barnehage 1 og 3 virker det som at det jobbes godt i forhold til forventninger, slik at alle har en forståelse for hva de skal gjøre og hva som forventes av de i det pedagogiske arbeidet. Kan hende det er noe uklart for de pedagogiske lederne i barnehage 1 hva som forventes av dem i forhold til det å være leder på avdelingen da det ikke later til at de har snakket om dette med styrer. I barnehage 2 framstår dette for meg

som om det er litt mer uklart. Selv om det i årsplanen står hva barnehagen skal jobbe med, kan nok dette virke uklart for mange uten personlige mål og forventninger.

Etter å tatt for meg disiplinen personlig mestring, vil jeg nå gå over til å se på disiplinen om utvikling av felles visjon.

#### 4.6.2 Felles visjon

I alle barnehagen har de ansatte vært med å utarbeide en overordnet felles visjon. Dette har foregått på noe ulike måter. I barnehage 1 og 3 har de jobbet med verdisyn og utarbeidet en pedagogisk plattform som er gjeldene for alle ansatte. Styrer i barnehage 3 sier det på denne måten:

**Styrer 3:** Det var de ansatte med på når denne ble utarbeidet for mange år siden. Deretter har vi utarbeidet en pedagogisk plattform, som handler om hva som skal til for at vi skal nå visjonen vår, eller jobbe mot den. Det har vi gjort ved at vi har skrevet opp alt hva som vi må jobbe med for å nå visjonen, også har vi igjen gått inn i disse punktene, for eksempel hva vil det si å vise omsorg eller hvordan er vi anerkjennende? Så jeg føler at alle ansatte har god greie på hva de skal gjøre og hva som forventes av dem for å jobbe mot visjonen vår. Årsplanen bygger jo også på visjonen vår, og denne har jo også personalet vært med å lage.

De ansatte jobber grundig med hva deres felles visjon betyr, dette går igjen i alle tre barnehagene. Den pedagogiske plattformen og barnehagens verdier ser ut til å bli diskutert hvert år, når det skal utarbeides ny årsplan. De snakker da om visjonen og hva den betyr for dem. I barnehagene ser det ut til at visjonen blir stående, men at de justere deres pedagogiske plattform i forhold til barnehagens verdigrunnlag og samfunnets krav. Styrerne er her opptatt av at alle skal være delaktige og bidra til å utvikle visjonen og den pedagogiske plattformen, slik at den får en betydning for alle og at alle føler et eierforhold til visjonen, noe som igjen kan føre til økt arbeidsinnsats. Jeg ser at når styrerne jobber med felles visjon og pedagogisk plattform kan dette berøre de mentale modeller som råder i organisasjonen, noe jeg vil se på i neste punkt.

#### 4.6.3 Mentale modeller

Som sagt over ser det ut til at de mentale modellene har blitt drøftet i barnehagene da det har blitt jobbet med felles visjon og pedagogisk plattform. Den pedagogiske plattform omhandler barnehagens verdisyn, hvor man da har diskutert ulike syn på barn og barndom. Dette er syn som har endret seg over tid, og som det er viktig å diskutere i barnehagen. En som har jobbet i barnehagen lenge kan ha noen helt andre verdier og syn på barn er det som er gjeldene i dagens samfunn. Det er da viktig å få dette opp i lyset og diskutert det, slik at man gjennom diskusjon og refleksjon kan bygge nye mentale modeller. Styrer i

barnehage 1 nevner verdikort som et viktig redskap for å få fram de mentale modellene som råder. Her legges det fram en påstand, for eksempel «Jeg er eksperten som skal overføre kunnskap til barna». Når denne påstanden er lagt fram skal de ansatte legge fram verdikort som består av enten «enig», «uenig» eller «delvis enig» også må de begrunne hvorfor de eventuelt er enig, uenig eller delvis enig. Dette skaper ifølge styrer 1 kjempenyttige refleksjoner hvor de mentale modellene kommer til syne. Ved slike lærende samtaler hvor de ansatte blottstiller sine tanker og åpner opp for påvirkning av andre, kan det endre deres rådende mentale modeller. I barnehage 2 sier styrer 2 at hun minner de ansatte på hva som er barnehagens verdier når hun ser at dette er nødvendig, noe som kan være med å endre de mentale modellene som råder. Styrer 3 mener at dette gjøres for sjelden i deres barnehage, men at de gikk grundig igjennom dette når de utarbeidet en pedagogisk plattform for barnehagen. Når felles visjon og mentale modeller løftes opp og drøftes er dette en del av læringen som skjer i team, som er neste disiplin jeg skal analysere.

#### 4.6.4 Læring i team.

Som nevnt tidligere går læring i team ut på at man lærer gjennom dialog og refleksjon i fellesskap sammen med andre. Dette så jeg mye av på personalmøtene, hvor styrerne delte personalet i grupper for at de skulle snakke sammen og drøfte ulike temaer. Det kommer også fram når det er snakk om utarbeidelse av felles visjon og det å røre ved de mentale modellene som råder, dette skjer i fellesskap med andre, som regel i mindre grupper. Dette har også kommet fram tidligere i analysen, styrerne er opptatt av å dele de ansatte i grupper for felles refleksjon og læring. Jeg tenker derfor ikke å komme nærmere inn på dette punktet nå. Jeg ønsker å oppsummere med at det legges opp til læring i team på personalmøtene. Det jeg ikke kan si noe om er om dette resulterer i endring av atferd for de ansatte, noe som er en forutsetning for å kunne kalle det læring.

#### 4.6.5 Oppsummering av barnehagen som lærende organisasjon

Det varierer i hvor stor grad styrerne jobber innenfor Senges (2006) fem disipliner. Ikke alle ansatte har personlige mål, og det varierer i hvor stor grad de diskuterer de mentale modellene som råder. Den helhetlige systemtenkningen kommer derfor ikke ordentlig til uttrykk hos noen av styrerne, noe som kan føre til at de mål man setter for det pedagogiske

arbeidet ikke blir lette å innfri i praksis. Vi kan gjennom analysen se konturen av hvordan alle disiplinene henger sammen og er avhengige av hverandre, noe som er grunntanken i disiplinen systemlæring, som Senge (2006) ser på som elementær for de andre disiplinene. Dette er en disiplin som kommer til syne gjennom hvordan de andre disiplinene er tenkt i barnehagene, jeg vil derfor ikke analysere systemtenkning nærmere, men viser til de andre disiplinene og hvordan det gjennom analysen har kommet fram at disse er knyttet til hverandre. Læring i team må ses i sammenheng med mentale modeller, og personlig mestring må ses i forhold til etablering av felles visjoner, bare for å ta noen eksempler.

## 4.7 Oppsummering av analysen

Her gis en oppsummering av det jeg oppfatter som det essensielle i funnene jeg har gjort både gjennom observasjon av personalmøtene og informantenes egne beskrivelser av de prosesser som foregår på personalmøtene og hva de anser som viktig for å utvikle personalets kompetanse.

Analysen viser at styreren tar i bruk både reprodutiv- og produktiv ledelse på møtene. Det legges opp til reprodutiv ledelse først for deretter å bruke produktiv ledelse, hvor de ansatte skal diskutere og reflektere over hvordan den allerede bestemte teorien kan brukes i deres arbeid. Det er liten kultur for å stille spørsmålstegn ved den teorien som blir presentert, men egen pedagogisk praksis er de fleste villige til å stille kritiske spørsmål til, noe som kan henlede til at det finnes både en fasitkultur og en undringskultur i barnehagene. Dette henger også sammen med hvilken form for pedagogisk ledelse styrerne utøver. Da vi ser at de utøver både produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse, samsvarer dette med at det finnes to typer kulturer i barnehagene.

Videre viser analysen at styrerne tar i bruk både psykologiske- og fysiske redskaper for å fremme læring blant de ansatte. Disse redskapene opptrer som oftest i et samspill, hvor man i tillegg til dialog som et psykologiske redskap, for eksempel bruker PowerPoint som er et fysisk redskap, for å oppnå større forståelse blant de ansatte. Dialog som redskap blir også mye brukt når de ansatte reflekterer over handling. Styrerne framhever refleksjon som viktig for læring og utvikling, og legger opp til stor grad av refleksjon i mindre grupper, da de ansatte tørr å åpne seg mer når det ikke er så mange som snakker sammen.

Analysen viser også at teknikker som autentiske spørsmål, opptak og verdsetting blir mye brukt for å skape en produktiv dialog for å få fram refleksjon. I denne settingen er det ikke bare styrerne, men de pedagogiske lederne som tar i bruk disse teknikken når de leder

gruppediskusjonene. Styrerne er opptatt av hvordan de pedagogiske lederne trekker teori ned til praksis, og at de på denne måten blir viktige brikker for å bidra til utvikling- og læring for de ansatte.

Helt til slutt viser analysen i hvilken grad styrerne benytter seg av Senges (2006) fem disipliner for å være en lærende organisasjon. Det varierer i hvilken grad styreren er opptatt av at de ansatte skal ha egne mål og jobbe etter, og i hvor stor grad de ansatte vet hva som forventes av dem. Det kan bli vanskelig å få til de andre disiplinene når ikke dette er klart for de ansatte. På den annen side viser funnene at alle ansatte har vært med å utarbeide en felles visjon, hvor de har jobbet mye med hvilke verdier som råder og hva som er viktig for deres barnehage. Noe som kan føre til endring av de mentale modeller som finnes i barnehagene. Alt dette arbeidet foregår i grupper, altså Senges disiplin, læring i team, hvor det legges opp til dialog og refleksjon rundt barnehagens pedagogiske innhold. Systemtenkningen kommer til syne gjennom analysen ved at vi ser at de andre disiplinene går over i hverandre og er avhengige av hverandre for å skape helhet i det pedagogiske arbeidet.

Med denne oppsummeringen avsluttes analysen, og funnene drøftes videre i neste kapittel i lys av presentert teori og forskning.

## 5 Drøfting

Utgangspunkt for drøftingen er problemstillingen: *Hvordan legger styrer som leder til rette for faglig utvikling og læring på personalmøter i barnehagen?*

For å belyse problemstillingen vil analysen og funnene bli diskutert opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2, og tidligere forskning som det er vist til i kapittel 1.

I forhold til problemstillingen vil jeg ha fokus på lederrollen, ved å belyse likheter og forskjeller i utførelsen av pedagogisk ledelse, hvilken læringskultur som er rådende, samt bruk av ulike redskaper. I tillegg til å belyse disse aktuelle forholdene, vil jeg også diskutere hvordan dette kan bidra til faglig utvikling og læring blant de ansatte. Til slutt vil jeg drøfte ledelsesstrategier som framkommer av analysen og funnene, med utgangspunkt i Senges (2006) fem disipliner for å karakteriseres som en lærende organisasjon. Drøftingen holder samme struktur som analysedelen med inndeling i de fem overordnede kategorier. Dette for å opprettholde oversikt og konsistens med resten av oppgaven.

### 5.1 Pedagogisk ledelse

Wadel (1997) betegner pedagogisk ledelse som ledelse av læringsprosesser. Han skiller mellom to typer pedagogisk ledelse; produktiv- og reprodutiv ledelse. Analysen viser at styrerne tar i bruk begge disse formene for pedagogisk ledelse i utøvelse av sin lederrolle på personalmøtene i større eller mindre grad. En av styrerne mener at for å øke kunnskapen til de ansatte så er man nødt til å putte noe på i form av teori. Det er styrer som velger ut teorien som de ansatte blir presenter for. Vi ser her en sammenheng med Børhaug et.al. (2011) hvor deres undersøkelse viser til at pedagogisk ledelse er blitt viktigere for styrerne. Styrerne tar i stor grad styring gjennom planlegging av pedagogisk profil og bestemte satsningsområder (Børhaug, et.al, 2011) Noe som også er gjennomgående i mine funn. Det er styrerne som velger ut temaer, teori de ønsker å presentere for de ansatte og satsningsområder for barnehagene, gjerne i samråd med de pedagogiske lederne. Etter å valgt ut temaer eller teori for personalmøtene, ønsker styrerne at de ansatte diskuterer og reflektere sammen over den gitte teorien, også blir det de pedagogiske ledernes oppgave og ta dette ned i praksis. Alle styrerne framhever de pedagogiske lederne får å dra det pedagogiske innholdet ned på avdelingene, hvis ikke blir som en av styrerne sier det, teorien bare svevende og har ingenting for seg. Det at styrerne framhever at det er de pedagogiske ledernes oppgave å ta det videre arbeidet ned i praksis, kan sees i likhet med

Midtbø (2008) sin mastergradsavhandling hvor det kom fram at styrerne stiller tydelige krav til pedagogene i forhold til oppfølging av personalet på egen avdeling for å få til utvikling og endring. Jeg synes også at det ser ut til både gjennom mine funn og hva Børhaug et.al. (2011) har kommet fram til i sin forskning at styrere tar i bruk reprodutiv ledelse, ved at de presenterer en allerede bestemt kunnskap, de ledede må altså som Wadel (1997) sier kunne lære til seg, da det de skal reflektere over blir den teorien som allerede finnes, og hvordan de skal ta denne i bruk. Dette kan ha en sammenheng med at styringsdokumenter i dag fokusere mer og mer på kvalitet som er målbar, noe som kan gjøre det vanskeligere å drive produktiv ledelse. Jeg tenker allikevel at den reprodutive ledelsen kan føre til produktiv ledelse, ved at styrerne legger opp til diskusjon og refleksjon rundt den teorien som blir presentert, men dette blir ikke gjort. Refleksjonen dreier seg om hvordan tilpasse vårt pedagogiske innhold til teorien, ingen av de ansatte stiller spørsmålsteget ved teorien som blir presentert. Det at det stilles lite spørsmål til teorien som blir presentert er gjentakende i alle barnehagene. Dette kan sees i sammenheng med det Bakthin (Dysthe, 1997) kaller det autorative ordet, teorien blir bestemmende for hvordan de ansatte skal lære, den har stor makt i form av å være en teori. Samtidig som at vi kan si at også styrerne i denne settingen tar i bruk det autorative ordet, de har valgt ut den teorien de vil at de ansatte skal ta til seg, og forventer at de ansatte gjør dette uten å stille spørsmål ved teorien. Det går an å tilegne seg mange fagkunnskaper gjennom reprodutiv læring (Wadel, 1997), men det bør være et mål at personalet ikke bare skal kunne tilegne seg og reprodusere det som styrer formidler, men at de lærer å bruke disse teoriene på en selvstendig måte. Dette kan skje ved at teorien kan bevege seg over i det Bakthin (Dysthe, 1997) kaller det indre overbevisende ordet ved at de ansatte reflekterer og går i dialog med det som blir sagt eller den teorien de får presentert og omformulerer dette til sitt eget ved hjelp av tidligere erfaringer og tanker. Alle styrerne later til å være opptatt av at de ansatte skal diskutere og reflektere teorien opp mot egen praksis, de deler de ansatte i mindre grupper der de får beskjed om å diskutere og reflektere rundt teori eller påstander, for å se dette opp mot egen praksis. Dette viser en tett sammenheng mellom det indre overbevisende ordet og produktiv pedagogisk ledelse. Begge fordrer stor grad av dialog og refleksjon hvor alle tar initiativ og er delaktige. Jeg så stor grad av initiativ og delaktighet blant alle ansatte når de ble delt i mindre grupper. Jeg mener dette kan sees i sammenheng med de funn Midtbø (2008) gjorde i sin mastergradsavhandling, hvor det kom fram at styrerne mener at endring handler om å legge til rette for prosesser der de først og fremst har fokus innad i organisasjonen og der målene lager rammer for arbeidet, samtidig som det forventes involvering, aktivitet og deltakelse av de ansatte (Midtbø,

2008). Ved at styrerne benytter seg av produktiv pedagogisk ledelse, så kan de ansatte også oppnå det indre overbevisende ordet, og slik kan styrerne få ansatte som evner å være i endring og utvikling (Dysthe, 1997), noe som blir viktig i møte med de krav og endringer barnehagene står overfor i dagens samfunn.

## 5.2 Læringskultur

Hvilken form for pedagogisk ledelse som blir tatt i bruk har også betydning for hvilken læringskultur som blir framtreddende i barnehagene. Ved reproduktiv ledelse får man det som kalles fasistkultur, hvor man er opptatt av å opprettholde stabilitet og status quo, hvor det er liten evne til fornyelse og endring. Produktiv pedagogisk ledelse derimot fører til en undringskultur, hvor de ansatte har evne til refleksjon og kritisk tenkning som igjen kan føre til endring og utvikling. Selv om begge formene for pedagogisk ledelse fantes i alle barnehagene opplevde jeg en kultur hvor de ansatte hadde stor grad av evne til refleksjon og kritisk tenkning over egen pedagogisk praksis, jamfør en undringskultur (Wadel, 1997). Ved at man stiller spørsmål til det pedagogiske innholdet, kan det åpne opp for det Argyris og Schön (1978) kaller dobbeltkretslæring, altså endring av normer, målsettinger og diskusjon om pedagogisk grunnsyn. Dobbeltkretslæring kom til syne på alle møtene ved at de ansatte når de var i grupper skulle diskutere det pedagogiske innholdet, de var ikke bare opptatt av feilretting men også endring av de normer og målsettinger som fantes. Styrerne fortalt også at dette ble jobbet spesielt mye med når det skulle skrives ny årsplan, men også ellers. De var opptatt av at de ansatte skulle reflektere sammen for å få fram gamle holdninger og normer som råder i praksis, slik at de sammen kunne enes om nye og bedre måter å jobbe pedagogisk på. Dette står i sammenheng med Biesta (2011) sin kulturelle tilnærming til læring, hvor han sier at man ikke bare blir sett på som et produkt av en bestemt læringskultur, men at de ansatte også er med å forme og danne denne kulturen selv. Det blir viktig i denne sammenheng at styrer har tillit blant de ansatte, at de ansatte får gyldig informasjon, opplever medbestemmelse og fellesskapsånd (Argyris og Schön, 1978). Styrerne opplever det litt ulikt hvordan de får til denne dobbeltkretslæringen. En av styrerne nevner at de har jobbet så lenge sammen at de er trygge på hverandre og derfor tørr å ytre sine synspunkter, noe som gjør det lettere å diskutere pedagogisk grunnsyn, og kunne gå inn å endre normer og målsettinger som allerede eksisterer, hvis man ser at det er behov for det. Vi kan også anta at de ansatte i denne barnehagen opplever å ha fellesskapsånd og medbestemmelse i stor grad. Dette er også en styrer som er opptatt av å være mye på avdelingene for å se hva som rører seg og kunne gi de ansatte tilbakemeldinger der og da, noe som igjen kan være med å bygge tillit og trygghet, hvor de



ansatte får et nært forhold til sin leder. Dette samstemmer med funnene til Ramsåsen (2014) der styrerne er opptatt av å være tilstede og gå foran som gode rollemodeller for å få til utvikling og læring. To av de andre styrerne opplever at det er litt vanskelig å få til en kritisk diskusjon av det pedagogiske innholdet, i begge disse barnehagene har ikke styrerne hatt rollen som styrer så veldig lenge, noe som kan være med å påvirke til at de ikke har fått opparbeidet seg den tilliten og tryggheten i personalgruppa, som de trenger for å få dette til. En av disse styrerne er opptatt av å vise til overordnede målsettinger fra myndighetene når de ansatte ønsker større forståelse for arbeidet de gjør, hvilket kan føre til at hun i slike settinger oppfordrer til en fasit kultur, hvor man er opptatt av regler som styrende for sitt arbeid i stedet for å kunne reflekterer og drøfte det pedagogiske innholdet, hvor leder og de ledede kan lære sammen og av hverandre. Ved å ha en fasist kultur lar styrer de politiske føringene på nasjonalt nivå forme læringskulturen i barnehagen (Biesta, 2011), uten å stille seg kritisk til de føringene som kommer. Målet bør være å få til en læringskultur hvor de mål og arbeidsformer som politiske føringar legger til grunn blir problematisert og diskutert. En læringskultur der forsøk og utprøving av nye tanker og ideer blir sett på som bra for barnehagen og blir en del av det daglige arbeidet, på denne måten vil også de ansatte sannsynligvis få en opplevelse av medbestemmelse og fellesskapsånd, noe som igjen kan føre til tillit og trygghet i gruppa og til styrer. Styringsdokumenter i dag fokusere mer og mer på kvalitet som er målbar, noe som kan gjøre det vanskeligere å drive produktiv ledelse og få til en undringskultur. Ledelse i barnehagen skiller seg fra ledelse i mange andre organisasjoner ved at det er myndighetene som vedtar de overordnede mål og rammebetingelser, mens departementet gjennom læreplaner, forskrifter og skriv regulerer virksomheten. Det blir da viktig at styrere bruker sin lederrolle for å tilpasse det som kommer av overordnede krav til sin egen barnehage, hvor de ansatte får være med i prosessen og sammen reflekterer over og komme til enighet om hvordan dette best kan løses i deres barnehage, på denne måten har man sjans litt å lykkes med å få til det Wadel (1997) betegner som undringskultur i barnehagene. En annen måte å få til en sterk læringskultur er å utnytte den tause kunnskapen som finnes blant personalet, dette kommer mer til uttrykk i praksis enn gjennom dialog. Det var derfor ikke mulig å observere om den tause kunnskapen kom fram på personalmøte. Jeg tenker allikevel at den kan komme fram ved hjelp av refleksjon, noe det var mye av i gruppearbeidene, dette er også i tråd med Schøn (1978) som mener at det er mulig å få fram den tause kunnskapen via refleksjon og diskusjon blant praktikerne. Men grunnen til at jeg har lyst til å trekke fram den tause kunnskapen her er at en av styrerne nevnte spesielt dette i forbindelse med spørsmålet om hvordan hun tenker kunnskap formes og

skapes i mennesker. Hvor hun var opptatt av at vi i barnehagen kunne bli bedre til å vise hverandre hva vi er gode på i praksis, for så å lære av hverandre på denne måten. Dette kan sees i sammenheng med den tause kunnskapen, som kan være vanskelig å artikulere men som kommer fram ved å vise hva vi gjør, og slik gi mottakeren innsikt i den tause kunnskapen som finnes (Gotvassli, 2013).

### 5.3 Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv.

For å fremme utvikling og læring blant de ansatte er det vanlig å ta i bruk ulike redskaper, både fysiske- og psykologiske redskaper (Vygotsky, 1978). Dette ser vi i analysen at alle styrerne gjør på personalmøtene. Det redskapet de bruker aller mest er språket i form av dialog. Styrerne er opptatt av å gi gode forklaringer og en av styrerne sier blant annet at hun viser til årsplan og rammeplan for å skape forståelse for det pedagogiske arbeidet. Her ser vi hvordan styrerne knytter fysiske og psykologiske redskaper sammen for å bidra til utvikling og læring, hvor språket blir det psykologiske redskapet, mens årsplan og rammeplan blir de fysiske redskapene. Ved å kombinere språklige og fysiske redskaper kan det føre til at de ansatte lettere tilegner seg kunnskap. På den annen side kan det å kombinere flere redskaper føre til at de ansatte kun har fokus på et og ikke får med seg sammenhengen dette blir presentert i, det kan derfor være lurt av styrer å tenke igjennom hvilke redskaper som medierer best i hvilke situasjoner for flest mulig. Mine funn viser at styrerne er opptatt av dette, alle sammen vektlegger språket som redskap for å få til endring og læring gjennom dialog, refleksjon og samhandling med andre. Det å bruke språket aktivt for å få i gang diskusjon og refleksjon rundt det pedagogiske arbeidet, kan også sees i sammenheng med Schön (1978) sitt begrep refleksjon om handling. I tillegg til språket som redskap bruker styrerne også fysiske redskaper som blant annet PowerPoint, ark og skriveredskaper, for å visualisere og skape bedre forståelse og læring. I følge Sæljø (2012) skjer det mediering når psykologiske og fysiske redskaper tas i bruk i sosiale kontekster, noe et personalmøte kan sies å være. Det er ikke bare redskapene som medierer, men også sosial handling i samspill med redskapene. Dette kan vi se på personalmøtene hvor redskapene blir i bruk i en sosial handling sammen med de ansatte. Ved å bruke redskapene i slike sosiale settinger som det personalmøtene er kan de være med å bidra til utvikling og læring.

## 5.4 Styrernes bruk av dialog for å fremme utvikling- og læring på personalmøtene

For at læring kan skje så er det ikke nok å ta i bruk fysiske- og psykologiske redskaper alene, lederen må ifølge Dysthe (1997) styre dialogen ved å bringe inn nye elementer og sette meninger opp mot hverandre. Mine funn viser at dialogen ble styrt både i form av en agenda, som var satt av styrerne i forkant av personalmøtene, og ved at styrerne delte de ansatte i grupper for at de skulle diskutere og reflektere sammen over allerede bestemte temaer, dette var gjennomgående i alle tre barnehagene. Når de ansatte skulle reflektere sammen var det ikke tilfeldig hvem som kom på grupper sammen. Styrerne ønsket å ha minst en pedagogisk leder på hver gruppe, slik at denne kunne stille spørsmål og få fram ulike bidrag og meninger, som fikk de ansatte til å reflektere over handling (Schøn, 1978), og som kunne være med å endre deres praksis. At styrerne er bevisst på å ha en pedagogisk leder på hver gruppe som har ansvar for å drive arbeidet framover, stemmer også overens med de funn Ramsåsen (2014) har gjort i sin masteroppgave, der det kommer fram at styrerne vektlegger ansvarliggjøring av de pedagogiske lederne. Dette kan også sees i lys av Børhaug m. flere (2011) sitt forskningsprosjekt hvor de hevder at styreren nå står under press om å ivareta et større mangfold av oppgaver og forventninger fra myndighetene og brukerne om å sikre høy innholdsmessig kvalitet i barnehagen, noe som kan kreve større ansvarliggjøring av de pedagogiske lederne får å få dette til.

Det er også viktig at man som ledere er klar over og tenker igjennom den makten man har i kraft av sin stilling. Dialogen kan fort bli asymmetrisk, men dette trenger ikke nødvendigvis være negativt (Dysthe, 1997). Funnene mine viser at alle styrerne er klar over at de har stor makt i form av sin stilling, og at de mener det bør være en forskjell på faglærte og ufaglærte. Samtidig sier de at det er viktig både å si og vise i praksis at man er lydhør overfor de ufaglærte, at alle skal oppleve å bli hørt og bli tatt på alvor. Noe også mine funn viser at styrerne gjør. De var lydhøre for alle innspill de ansatte kom med og viste at alle bidrag var viktige, ved å tak i disse og følge de opp. Dette kunne skje enten ved at de stilte de ansatte et nytt spørsmål rundt dette temaet, eller de kunne inkorporere det de ansatte sa i et nytt utsagn, eller de kunne anerkjenne de ansattes bidrag, ved å fortelle hva de synes var bra, men dette kom også til uttrykk i form av det Dysthe (ibid.) kaller lav verdsetting, som «så bra», «fint» også videre. Vi ser her en sammenheng med de funn Ramsåsen (2014) har gjort i sin masteravhandling, hvor det kommer fram at styreren er opptatt av dialog, det å være en god lytter og være åpen for innspill fra alle ansatte (Ramsåsen, 2014). Det at styrerne er opptatt av å anerkjenne de ansattes bidrag og vise at

man er lydhør og tar alle ytringer på alvor kan sees i sammenheng med de teknikker som Dysthe (1997) kaller autentiske spørsmål, opptak og verdsetting. Dette er teknikker som kan bidra til at de ansatte føler seg verdsatt og som likeverdige deltakere i dialogen. Jeg tenker også at disse teknikkene kan sees i sammenheng med Vygotsky's (1978) begrep «den nærmeste utviklingszone» ved at styrer støtter de ansatte for at de skal kunne mestre noe de ikke kan fullt ut fra før. Dette skjer ved at styrerne eller de pedagogiske lederne spør for å få de ansatte til selv å reflektere rundt og forklare hva de gjør, noe som kan føre til at de tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter, som gjør at de mestere og får til arbeidsoppgaver de tidligere har opplevd som vanskelige eller uopnåelige.

Ved å benytte seg av de teknikker som jeg har presentert over vil ikke asymmetri være en trussel mot dialogen (Dysthe, 1997). Som nevnt tidligere tar alle styrerne disse teknikkene flittig i bruk. Jeg vil derfor på bakgrunn av mine funn karakterisere de dialogiske deltakingsmønstrene mellom styrer og ansatte som det Linell (Dysthe, 1997) kaller asymmetrisk og samarbeidende, ved at det ofte var styrerne som stilte spørsmål og at de ansatte svarte, men jeg vil også si at den var symmetrisk og samarbeidende til tider, spesielt i gruppearbeidene. Det var kun i en av barnehagene at det var tydelig asymmetri i dialogen under gruppearbeidet, hvor det var pedagogisk leder som stilte spørsmål og de andre deltakerne svarte. I de to andre barnehagene var det mye bruk av opptak i gruppearbeidet både av pedagogene og av de andre medarbeiderne, noe som førte til stor produktivitet, hvor alle så ut til å ha mye kunnskap rundt de temaene som ble diskutert. Det at alle bidrar på lik linje kan vise til at dette var assistenter som hadde jobbet lenge og hadde mye realkompetanse og bidra med. Samtidig så jeg at dialogen plutselig kunne stagnere da ingen utfordret hverandres meninger, det var stor enighet i det som ble sagt. Ved at for eksempel pedagogisk leder hadde turt å stille kritiske spørsmål rundt enkelte temaer, kunne dette bidratt til høyere grad av refleksjon og læring for de ufaglærte.

Jeg har nå sett på lederrollen og dens betydning for personalet utvikling- og læring. Oppsummert vil jeg hevde at lederrollen har stor betydning for at personalet kan utvikle og endre seg. Det å skape engasjement rundt det pedagogiske arbeidet i form av refleksjon sammen med andre blir et viktig bidrag. Styrerne har også en viktig oppgave som kulturelle arkitekter hvor de skaper en kultur for undring og refleksjon for å øke kompetansen til de ansatte, slik at de best mulig kan møte de krav og endringer som barnehagesektoren står overfor. Dette er mulig å få til ved å ha en god relasjon til de ansatte og skape tillit i personalgruppa.

Jeg vil nå gå over til å drøfte ledelsesstrategier i lys av Senges (1999) teori om lærende organisasjon hvor systemtenkning blir en viktig brikke.

## 5.5 Barnehagen som en lærende organisasjon

Kjennetegnet på en lærende organisasjon er at den har evne til stadig å fornye seg (Gotvassli, 2013), det fordrer en styrer som vektlegger et miljø hvor utvikling- og læring står sentralt. Jeg vil her drøfte hva som skal til for å lykkes med å bli en lærende organisasjon og hvilke ledelsesstrategier som kommer til syne i de ulike barnehagene, med utgangspunkt i Senges (2006) fem disipliner, personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og til slutt systemtenkning.

### 5.5.1 Personlig mestring.

Når det gjelder den første disiplinen, personlig mestring, så er det viktig at de ansatte vet hva som forventes av dem, og har en personlig visjon. En viktig ledelsesstrategi her blir å gå foran som en god rollemodell. Dette kan styrer gjøre ved å ta sin egen søken på alvor og gå inn for sin egen personlige mestring (Senge, 2006). En av styrerne uttrykker at hun er opptatt av å utvikle seg selv og stadig lære og være oppdatert på det som skjer, hun synes det er spennende med den utviklingen som har vært i barnehagesektoren den siste tiden. Selv om ikke de andre styrerne uttrykker det samme på denne måten så har også disse styrerne tatt videreutdanning innen ulike emner, samtidig som de jobber som styrere. Dette viser styrere som tar sin egen søken på alvor og som sånn sett er gode rollemodeller for personalet sitt. De viser et engasjement for det å stadig være i utvikling og tilegne seg ny kunnskap, noe som kan gjøre at de ansatte også ønsker å lære mer. En annen ledelsesstrategi her blir også å være tydelig i forhold til hva som forventes av hver enkelt ansatt. Det er litt ulikt hvor mye det blir vektlagt i de tre barnehagene. I den ene barnehagen har de ansatte ifølge styrer ingen personlig mål, men de avklarer forventninger i forhold til det pedagogiske arbeidet på avdelingen, med pedagogisk leder. De ansatte ved da hva som forventes for å gjøre en god jobb, noe som kan føre til at de viser mer initiativ og ansvar i arbeidet (Senge, 2006). En av de andre styrerne forteller også at de ansatte ikke har noen personlige mål, men at de allikevel vet hva som forventes av dem, da dette har kommet fram når de har arbeidet med årsplan, men at det er mye og at det nok kan være litt utydelig. Når man ikke har noen tydelige personlige mål eller forventninger å jobbe etter kan det bli vanskelig å få til kreativitet og initiativ i arbeidet (ibid.). Styrer forteller også at det er få som ønsker å ta videreutdanning, når hun oppfordrer til det, men at de allikevel

ønsker å lære mer i form av korte kurs eller jobbing internt i barnehagen. Dette viser at det er en kultur her for å utvikle seg og lære, hvor personlig vekst sees på som viktig, og de ansatte opplever støtte i fra styrer (Senge, 2006). Den siste styreren sier at alle har personlige mål, som de utarbeider sammen med styrer på medarbeidersamtalene. Dette viser en styrer som er opptatt av at de ansatte skal lære- og utvikle seg, noe som kan være med å hjelpe de til å oppnå personlig mestring. Når de har klare mål å strekke seg etter kan de oppleve personlig vekst i deres streben etter å nå sine mål, dette kan vi se i sammenheng med Senge (2006) som viser til at denne disiplinen blant annet handler om å øke evnen til å skape de resultater vi ønsker. Senge (2006) prater om menneskets personlige visjon og den kreative spenningen som befinner seg mellom visjonen og den nåværende tilstand, i samsvar med dette blir det en viktig ledelsesstrategi å skape et bilde av hvor man står nå som blir akseptert, og som man ønsker å utvikle og endre (ibid.)

## 5.5.2 Mentale modeller

Den andre disiplinen Senge (2006) framhever er mentale modeller, som innbefatter de tankebilder, inngrodde kulturer og antakelser som finnes i barnehagene. Det ser ut til at alle styrerne jobber bevisst med å endre de mentale modellene som råder i barnehagene, noen i større grad enn andre. De har jobbet bevisst og strukturer med dette når de har utarbeidet visjon for barnehagen og ved utarbeidelse av pedagogisk plattform, hvor man har diskutert og reflektert sammen over temaer som blant annet lek og læring, sosial kompetanse, voksenrollen og foreldresamarbeid. Allikevel kan det være lurt å ta dette opp med jevne mellomrom da det kan være fort gjort å falle tilbake til gamle tankemønstre. En av styrerne nevner også bruk av verdikort, som et viktig redskap for å få fram ulike verdier og holdninger som finnes blant de ansatte. Når hun bruker verdikort handler dette om at hun legger fram en påstand, hvor de ansatte må si seg enig, uenig eller delvis enig, og begrunne dette, noe som fører til refleksjon og diskusjon rundt temaet, hvor det er mulig å avdekke og endre de mentale modeller som råder. Senge (2006) sier samtidig at vi må være klar over gapet mellom våre uttalte verdier (det vi sier) og våre «teorier i bruk» (de teorier som ligger bak våre handlinger) En av styrerne er inne på nettopp dette, at de i den uttalte teorien er enig, men når det kommer til handling, samstemmer ikke denne alltid med de uttalte verdiene. Dette kan komme av at det for de ansatte kan være vanskelig å oppdage egne «teorier i bruk», det blir derfor viktig med en styrer som er til stede der handlingene skjer og kan gjøre de ansatte bevisst sine handlinger. Læringen skjer ifølge Senge (2006) først når vi har erkjent gapet mellom uttalte teorier og nåværende atferd.

### 5.5.3 Felles visjon

Senges (2006) tredje disiplin er utarbeidelse av felles visjon, noe jeg var inne på over når jeg tok for meg mentale modeller. Vi ser er en nær sammenheng mellom felles visjon og mentale modeller. Det å utvikle en felles visjon, blir viktig for å kunne endre de mentale modeller som eksisterer. Alle styrerne har tatt med alle ansatte på utarbeidelse av felles visjon, hvor egne og barnehagens verdier har blitt diskutert. Å utarbeide barnehagens visjon i fellesskap kan føre til at de ansatte føler en større forpliktelse overfor visjonen og dermed ønsker å gjøre sitt ytterste for å jobbe etter denne. Det å ha en felles visjon må også sees i sammenheng med personlig mestring, da visjonen skaper et overordnet mål og gir læringen fokus og energi, samtidig som man kan si at personlig mestring ligger til grunn for å utvikle en felles visjon. Hvis ikke styrer oppfordrer til personlig mestring, vil hun eller han oppdage at det er vanskelig å fremme og opprettholde forpliktelse overfor en overordnet visjon. Dette kan også være grunnen til at en av styrerne nevner at selv om de i teorien er enige, så blir utførelsen av arbeidet en annen, de ansatte opplever ikke personlig mestring og ser derfor heller ikke betydningen av en felles visjon, de arbeider etter gamle mentale modeller. For å få de ansatte med blir det derfor viktig med en styrer som går foran som et godt eksempel og som fungerer som en inspirator, hvor de ansatte har tillit til styrer som leder av barnehagen (Senge, 2006).

### 5.5.4 Læring i team.

Senge (2006) beskriver læring i team som den fjerde disiplinen. Det basere seg på felles visjon og personlig mestring, men dette er ikke nok, deltakerne må også vite hvordan de spiller sammen (ibid). Jeg har tidligere i drøftingen vist til at styrerne i stor grad benytter seg av læring i team. De ansatte jobber ofte i de samme teamene over en lengre periode, for å oppnå trygghet slik at alle tør og åpne seg og bidra i dialogen, noe som blir viktig for at de skal lære seg å spille sammen (ibid.). Styrerne har fokus på å få til dialog og refleksjon der alle bidrar, og ser da teamjobbing som nyttig i denne sammenheng. Styrerne, og de pedagogiske lederne som ofte er ledere av et team, tar i bruk teknikker som autentiske spørsmål, opptak og verdsetting (Dysthe, 1997) for at alle skal føle seg betydningsfulle og oppleve å bli hørt. Ved å ta i bruk disse teknikkene, kan man oppnå at de ansatte får en innsikt og forståelse for det pedagogiske innholdet som de ikke ville fått på egenhånd, noe som er formålet med læring i team (Senge, 2006).

### 5.5.5 Systemtenkning.

Den siste disiplinen Senge (2006) beskriver er systemtenkning. Det er denne disiplinen som binder de andre samme. Det handler for styrernes del om å tenke helhetlig ved å forstå sammenhengen mellom de ulike disiplinene og hvordan de selv er med å påvirker de prosesser som skjer. Barnehagens oppgaver og læring må sees som en helhet, hvor de ulike medarbeidernes læring, utvikling og arbeid henger sammen. Det å tenke systemisk, vil kunne hjelpe styrerne til å se underliggende strukturer og adferdsmønstre, i stedet for kun detaljer (Senge, 2006). Ulike personalgrupper og barnehagekulturer, samt det at styrerne selv kanskje har ulike posisjoner overfor personalet, kan ha betydning for hvilke ledelsesstrategier de velger å ta i bruk, og hva de velger som de viktigste satsningsområdene for personalets læring- og utvikling. Alle styrerne beskriver områder der de jobber innenfor Senges disipliner, likevel kommer kanskje ikke den helhetlige systemtenkningen ordentlig til uttrykk blant noen av dem, noe som fører til at de mål man setter for barnehagen ikke blir lette å innfri i praksis.



## 6 Konklusjon

Når jeg nå har hatt fokus på hvordan styrer tilrettelegger for faglig utvikling- og læring med personalmøte som arena, har det handlet om et ønske om å få bedre innsikt i hvordan styrere jobber med faglig utvikling- og læring i barnehagene. Styrere har tidligere kunnet utøve sin ledelse uten mye innblanding fra myndighetene og andre instanser utenfor barnehagesektoren. Dette har endret seg i takt med utbygging av barnehageplasser og et ønske fra regjeringens side om å heve kvaliteten i barnehagene. I denne sammenheng framhever myndighetene kompetente ansatte som den viktigste faktoren for å fremme kvalitet. Ledelse i barnehagen får derfor en ny betydning, der både styrer og pedagogiske ledere er tillagt et større ansvar i forhold til å lede og sette i gang refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen.

For enklere å kunne besvare problemstillingen, fokuserte jeg på følgende forskningsspørsmål: Hvilke ledelsesformer benytter styrer seg av på personalmøtet? Hvilke redskaper tar styrer i bruk på personalmøte for å fremme utvikling- og læring? Hvordan forløper dialogen mellom styrer og ansatte på møtet? Hvordan beskriver leder selv arbeidet med faglig utvikling- og læring? Dette ga meg en ramme for hva jeg skulle se etter, og hvilken teori jeg skulle ta utgangspunkt i. Valg av teori ble gjort med et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt.

Pedagogisk ledelse i barnehagen med fokus på utvikling og læring kan først og fremst ses på som tett bundet til det interne fellesskapet i barnehagen. Det er i samhandling med personalet at mål og retning for det pedagogiske innholdet blir definert. Styrerne beskriver sin rolle som å være inspirator og tilrettelegger for utvikling og læring. Styrerne legger i denne sammenheng vekt på skape gode prosesser for refleksjon og deltagelse hos de ansatte, hvor målet er at det skal føre til utvikling og læring. De bruker personalmøtene aktivt til dette. Allikevel så savner styrerne mer tid til utvikling- og læring, og nevner at personalet har for få møtepunkter hvor man har tid og anledning til å reflektere og diskutere det pedagogiske innholdet. En av styrerne trekker det så langt at hun sier det kun burde være personale med barnehagefaglig utdanning som jobber i barnehage, da faglig utvikling- og læring tar lang tid og er krevende i en sammensatt personalgruppe.

Alle styrerne tar i bruk både reproduktiv- og produktiv ledelse på personalmøtene. De var også opptatt av dette under intervjuene, det med å tilføre de ansatte noe i form av teori, eventuelt vise til overordnede målsettinger som rammeplan og årsplan for å skape forståelse for det pedagogiske innholdet. Jeg stiller meg litt undrende til dette at de er så

opptatt av denne reproduktive læringen, om det kan ha noe med det økte kravet til dokumentasjon og kvalitet i barnehagene. Samtidig ser jeg det som viktig å øke kompetansen til alle ansatte i barnehagen, for at alle skal kunne utføre sitt mandat overfor barna på en best mulig måte. Det er jo en sannhet at de som tilbringer mest tid sammen med barna er de som har minst barnehagefaglig kompetanse. Dette fordrer ufaglærte som kan reflektere over egne handlinger og valg både alene, men aller helst i sammen med flere. Tid til refleksjon sammen med andre er gjennomgående i analysen, styrerne avsetter tid på personalmøtene for å få de ansatte til å reflektere og diskutere egen praksis. Det virker til å være stor vilje blant de ansatte i alle barnehagene til å reflektere over egen yrkesutøvelse, for å kunne endre- og utvikle seg til det bedre. Selv om det var lagt opp til reproduktiv ledelse på alle personalmøtene, var det ingen av styrerne som tok dette i bruk uten en form for produktiv ledelse samtidig. En vanlig måte å gjøre dette på var å dele de ansatte i mindre grupper, hvor det var minst en pedagogisk leder på hver gruppe som kunne lede gruppearbeidet og refleksjonene. Dette er nok årsaken til at jeg opplevde en læringskultur i alle barnehagene som var i tråd med det Wadel (1997) kaller undringskultur. De ansatte var kritisk til egen praksis og turte og stille spørsmålstegn ved den praksis som rådet. Det er en god egenskap å være undrende og kritisk til egen praksis, men det som overrasket meg er hvor stor makt teorien har i form av at ingen stilte spørsmålstegn ved denne, eller var det styrerne som hadde makt i den form at det var de som presenterte teorien? Hvordan ville læringskulturen sett ut om de ansatte ikke hadde jobbet i mindre grupper, hvor de pedagogiske lederne kunne sees på som kulturelle arkitekter (Mørreaunet et.al., 2014) ville de ansatte vært like villige til å diskutere praksis da?

Både styrer og de pedagogiske lederne tok i bruk teknikker som autentiske spørsmål, opptak og verdsetting for å skape en produktiv dialog. De var bevisst disse teknikkene for at alle ansatte skulle føle seg verdsatt og bli hørt, samtidig som de så det som viktig for å få fram den enkeltes tanker, verdier og holdninger. Å ta i bruk dialog som redskap for utvikling og læring er naturlig i en slik sosial setting som personalmøtene er i et sosiokulturelt perspektiv.

Når lederne selv skal forklare hvordan de arbeider med faglig utvikling- og læring, har jeg sett dette opp mot Senges (2006) fem disipliner for å være en lærende organisasjon. Styrerne tar i bruk litt ulike ledelsesstrategier her, men alle er opptatt av felleskap og demokrati. Alle ansatte har vært med å utvikle barnehagens visjon og pedagogiske plattform, hvor mentale modeller har blitt avdekket. Læring i team er også gjennomgående

i alle barnehagene, hvor det er de pedagogiske lederne som har ansvar for å få til refleksjon og dialog rundt det pedagogiske arbeidet. Allikevel opplever ikke alle styrerne å få lik god gjennomslagskraft for det de har blitt enige om, når det kommer til utførelse i praksis, dette kan ha en sammenheng med at de muligens ikke har fokus på å utvikle de fem disiplinene parallelt, noe Senge (ibid.) understreker som viktig for fullt ut å være en lærende organisasjon. Dersom man kun er opptatt av for eksempel felles visjon og gruppelæring, vil man ikke lykkes fullt ut hvis man ikke kan se det i sammenheng med mentale modeller og personlig mestring.

## 6.1 Studiens relevans for- og tanker om videre forskning på barnehagefeltet.

Jeg har i denne studien vært opptatt av å få en dypere forståelse for hvordan styrere i barnehage jobber med pedagogisk ledelse med tanke på utvikling og læring blant personalet. Det finnes i dag flere studier og forskningsarbeider hvor man er opptatt av ledelse i barnehagen. Jeg har ennå ikke funnet noen andre studier som i tillegg til intervju har benyttet seg av observasjon for å se hvordan styrere faktisk legger til rette for utvikling- og læring blant personalet. Jeg håper derfor at denne studien kan ha fått fram noen nye eller andre perspektiver på endringsledelse. Denne studien viser at styrere er opptatt av utvikling og læring blant personalet. Det foregår mye refleksjon og dialog i grupper, men det kan se ut til å være mer eller mindre systematisk og tilfeldig. Det blir derfor viktig med blant annet struktur, oppfølging, felles visjon, personlig mestring, avdekking av mentale modeller, gruppelæring og gode maktrelasjoner for å kunne få til faglig utvikling og læring blant for hele personalgruppa. Dette synes som spesielt viktig da personalgruppa i barnehagen er sammensatt av både faglærte og ufaglærte. For å skape endring må dette ses på som en prosess over tid med kontinuerlig planlegging, gjennomføring og vurdering som fører til læring og endring av praksis.

Jeg har i denne studien hatt fokus på hvordan styrer tilrettelegger for utvikling- og læring. Det som kunne vært interessant å studert videre var om denne tilretteleggingen faktisk førte til utvikling- og læring blant de ansatte. For å få til dette kreves det et lengre studie hvor man er til stede over en tid, for å se om teori og refleksjon rundt pedagogiske temaer fører til utvikling og endring i praksis. Studien min viser også at de pedagogiske lederne har en sentral rolle for å få til- og gjennomføre det pedagogiske utviklingsarbeidet. Styrerne sier at de er helt avhengige av de pedagogiske lederne for å få til utvikling og

læring. Barnehagen ser derfor ut til å være en organisasjon der mange utøver ledelse. Videre forskning kan da være å analysere det pedagogiske lederteamet i barnehagen med fokus på samarbeid og læring. Hvordan fattes beslutninger om det pedagogiske arbeidet og hvordan blir endringer gjennomført og vurdert.

## 7 Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley.
- Barnehageloven (2006). Lov om barnehager. Hentet fra:  
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2011) *From learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational research and Educational improvement*. International Journal and Early Childhood, 43 (3), s. 199-210.
- Bjørndal, Cato R.P (2005) *Det vurderende øyet*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, Ivar (2012) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo. Cappelen Forlag AS.
- Bøe, M. (2011). *Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon*. I A. M. Otterstad & J. r. Rhedding-Jones (Red.), f Barnehagepedagogiske diskurser (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D., & Ludviksen, K. (2011). *Styring, Organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Corbin, Juliet & Anselm Strauss (2008) *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3.rd. ed. London. Sage
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga. (1997). *Leiing i eit dialogperspektiv*. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv (s. 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel og læring* (2. utg.). Oslo: abstrakt forlag.
- Ertesvåg, Sigrun K. og Roland, Pål (2014). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* (1.utg.2.opplag). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gjems, L. (2007). *Meningsskaping i veiledning*. I T. Krogsmark & K. Åberg (Red.), Veiledning i pedagogisk arbeid (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, Kjell – Åge (2013) *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Hard, L. (2005). How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care? (Doktorgrad, Queensland University of Technology) Hentet fra: [http://eprints.qut.edu.au/16213/1/Louise\\_Hard\\_Thesis.pdf](http://eprints.qut.edu.au/16213/1/Louise_Hard_Thesis.pdf)
- Jacobsen, D.I. (2005). "Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2.utg.". Høyskoleforlaget AS. Kristiansand
- Jónsdóttir, A. H. (2012). Professional Roles, Leadership and Identities of Icelandic Preschool Teachers: Perceptions of Stakeholders. (Doktorgrad, Institute of Education University of London). Hentet fra:

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 2. utgave.
- Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo. Cappelen Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Lillejordet, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget
- Meld. St. nr. 24 (2012-2013). Framtidens barnehage. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013/1.html?id=720201>.
- Meld. St. nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Midtbø F. A.K. (2008) *Ledelse i barnehagen. Om å påvirke til utvikling, omstilling og endring* (Mastergradsavhandling, Høgskulen i Sogn og Fjordane). Hentet fra: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/150542/Master\\_%2bAnne\\_Midtb\\_o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/150542/Master_%2bAnne_Midtb_o.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nielsen T.K., Sommersel H.B., Tiftikci N., Vestergaard, S., Larsen, M.S., Ellegaard, T., Kampmann, J., Moser, T., Persson, S., Ploug, N. (2014) *Forskningsskottlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6-Årige*. Hentet fra: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Forskningsskottlaegning\\_2012\\_SR20.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Forskningsskottlaegning_2012_SR20.pdf):
- Pascal, C. (2008). *Leadership and management*. European Education Research Journal, 16.
- Postholm, May Britt (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo. Universitetsforlaget
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ramsåsen, G. (2014) *Ledelse – et spørsmål om strategier? En studie av ledelse for kvalitetsutvikling i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark) Hentet fra: [file:///C:/Users/Jeanette%20Lehre/Downloads/Ramsasen\\_master\\_2014.pdf](file:///C:/Users/Jeanette%20Lehre/Downloads/Ramsasen_master_2014.pdf)
- Schön, D.A. (2001) *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tenker, når de arbeider*. Dansk oversettelse av The reflective practioner. How professionals think in action (1983). København. Forlag Klim
- Seale, Clive (1999) *The Quality of Qualitative Research*. London. Sage
- Senge, Peter M. (2006): *The Fifth Discipline, The Art & Practice of The Learning Organisation*, Random House Business Books, London

- Silverman, David (2006) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analazing Talk, Text and Intercation*. 3rd ed. London. Sage.
- Smyth, J. (1994). *Et pedagogisk perspektiv på ledelse*. I T. Ålvik (red.) Skolebasert vurdering: en artikkelsamling. Oslo. AD Notam Gyldendal
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra:  
[http://pure.au.dk/portal/files/55033502/Kunnskap\\_om\\_kvalitet\\_i\\_barnehager\\_1\\_.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/55033502/Kunnskap_om_kvalitet_i_barnehager_1_.pdf)
- Sæljø, R. (2012) *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling. Mennesket og dets redskaper*. I Bråten, I. (red.) *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Sæljø, R. (2006) *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og kollektiv Hukommelse*. Oslo. Cappelen Akademisk
- Thagaard, Tove.2009. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wadel, C. (1997). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord(Red.), *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (4. utg., s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, L. (2011). *Skolens undervisning-der læreprosesser møtes* (1. utg.): Cappelen Damm AS
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. 4.edition. 2009 California: SAGE Publications.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og approbering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Doktorgrad: Unipub, Oslo. Hentet fra:  
<https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1326/Nyutdannede.pdf?sequence=1>
- Ødegård, E. (2014). *Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet. To sider av samme sak?* I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *Fou i praksis 2013, conference proceedings* (245-254). Trondheim: Akademika Forlag. Hentet fra:  
<file:///C:/Users/Jeanette%20Lehre/Downloads/Lederes%20faglige%20legitimitet%20og%20medarbeideres%20lojalitet%3B%20to%20sider%20av%20samme%20sak-.pdf>

# Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*«En kvalitativ studie om ledelse av lærings- og refleksjonsprosesser i barnehagen, med personalmøtet som arena.»*

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent på studiet *Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse* ved Høgskolen i Telemark og skal nå i gang med å skrive masteroppgave. Formålet med studien er å undersøke hvordan styrer i barnehagen tilrettelegger for lærings- og refleksjonsprosesser blant personalet i barnehagen, med personalmøte som arena. Problemstillingen for prosjektet er følgende: Hvordan legger styrer til rette for lærings- og refleksjonsprosesser på personalmøter i barnehagen?

Jeg ønsker å høre om dere er en barnehage som bruker personalmøtene til felles lærings- og refleksjonsprosesser i personalgruppa, og om dere kunne tenke dere å delta i prosjektet?

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

Deltakelse i studien innebærer at jeg vil komme og observere et personalmøte i barnehagen deres ved hjelp av videokamera og notater som jeg gjør underveis. I etterkant av møtet ønsker jeg en samtale med deg som styrer for å prate om hvordan møteformen var, og få dine synspunkter på dette. Under samtalen vil jeg bruke båndopptaker for å få med meg det som blir sagt på best mulig måte, og for at jeg ikke skal avbryte underveis for å ta notater. Vi avtaler sammen tid og sted som passer.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Formålet med oppgaven er ikke å samle personopplysninger, så alle ansatte vil bli kodet, og ingen ansatte vil være gjenkjennelig i den ferdige masteroppgaven. Opptakene jeg tar vil bli lagret på en ekstern harddisk nedlåst i mitt arkiv.



Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. mai 2015, og alle opptak vil da bli slettet.

### **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 trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf.nr. 934 09 053 eller send en epost til [jeleh@online.no](mailto:jeleh@online.no). Du kan også stille spørsmål til min veileder: Bjørn Magne Aakre på epost: [Bjorn.Aakre@hit.no](mailto:Bjorn.Aakre@hit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Jeanette Lehre

## Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg er innforstått med at data kan bli brukt i anonymisert form i en masteroppgave.

-----

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Intervjuguide

### **Innledning:**

- Innholdet i intervjuet er datamateriale til masteroppgave sammen med observasjon og to andre intervju.
- Et halvstrukturert intervju; tema klart på forhånd, men åpen for andre tema og innspill underveis
- Målet er å få innblikk i dine opplevelser i forhold til arbeidet med faglig utvikling
- Barnehagen og du blir anonymisert
- Takk for at du vil delta

### **1. Først litt bakgrunnsinformasjon:**

- Barnehagen: Antall avdelinger, antall barn, antall ansatte, de ansattes utdanning og kvalifikasjoner.
- Din bakgrunn: Utdanning, yrkeserfaring, hvor lenge daglig leder i denne barnehagen.

### **2. Forståelse for det pedagogiske arbeid:**

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

- Kan du si litt om hvem som setter agenda for personalmøtene?
- Kan du si noe om hva du vektlegger for å skape felles forståelse for det pedagogiske arbeidet det jobbes med?
- Hvordan vil du beskrive de ansattes deltakelse i faglige refleksjoner og diskusjoner på møter?
  - Opplever du at det er forskjell på pedagoger og assistenter, fortell?
- Hvilke strategier vektlegger du for å få i gang samtale og diskusjon rundt det pedagogiske arbeidet? (stiller spørsmål, dele i grupper, verdsetter bidragene som kommer, tar tak i de som de ansatte sier)

- I hvilken grad opplever du at de ansatte forstår hensikten med det pedagogiske arbeidet?
  - Som for eksempel det referatet dere ga på personalmøte jeg var med på.

### **3. Styrers tilrettelegging for faglig utvikling**

*Jeg vil gjerne høre hvilke erfaringer og tanker du har angående lærings- og refleksjonsprosesser som skjer i personalgruppa. Jeg søker også å vite hvordan du som styrer er medvirkende til faglig utvikling i barnehagen, med personalmøte som arena.*

- Hvilke arbeids eller fremgangsmåter opplever du motiverer personalet mest til å delta i faglig utviklingsarbeid i barnehagen?
- Hvordan opplever du de ansattes interesse for å lære?
- Hva tenker du blir din rolle for at de ansatte skal ønske å lære og utvikle seg?
- Hvilken relasjon har du til dine ansatte og tenker du denne kan være med å påvirke de ansattes ønske om å lære, i tilfelle hvordan?
- Er det en kultur i barnehagen for å kunne stille kritiske spørsmål i forhold til det pedagogiske innholdet, fortell?
- Kan du oppleve at de ansatte ikke tørr å si sine meninger til deg som leder, fortell?
- Kan du fortelle litt om hvordan du tenker kunnskap skapes og formes i mennesker?
- Noe annet du har lyst til å si noe om?

## Vedlegg 4: Tilleggsspørsmål til intervju

Tilleggsspørsmål til intervju.

1. Har hver enkelt ansatt personlig mål i forhold til det pedagogiske arbeidet og hvordan har dere kommet fram til disse?
2. Vet hver enkelt ansatt hva som forventes av dem i det pedagogiske arbeidet, og hvordan vet de dette?
3. Har de ansatte vært med å utarbeide barnehagens visjon, og hvordan har dette eventuelt foregått?
4. Diskuterer dere noen gang barnehagens pedagogiske grunnsyn og hvordan foregår eventuelt dette?
5. Hvilken makt tenker du at du har i dialog med de ansatte i forhold til at du er leder i barnehagen.
6. Opplever du denne makten som negativt eller positiv?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene.

Jeanette

# Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Bjørn Magne Aakre

Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark

Postboks 203

3901 PORSGRUNN

Vår dato: 06.01.2015 Vår ref: 41279 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41279                      En kvalitativ studie om ledelse av lærings- og refleksjonsprosesser i  
barnehagen, med personalmøtet som arena

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig        Bjørn Magne Aakre

Student                    Jeanette Lehre

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jeanette Lehre jeleh@online.no

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41279

## VURDERING

Prosjektet er meldepliktig fordi det skal foretas videoobservasjon.

## INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

## INFORMASJONSSIKKERHET

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

#### TAUSHETSPLIKT

Vi legger til grunn at det ikke registreres opplysninger på opptak som kan identifisere 3. personer, f.eks. navngitte barn eller foreldre, da dette vil være i strid med de ansattes taushetsplikt.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. 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 lyd- og videoopptak