

Mastergradsavhandling

Hege Wulfsberg

Ledelse av kunnskaping i
barnehagens praksisfellesskap

En kvalitativ kasusstudie



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i Pedagogikk med vekt på
didaktikk og ledelse 2015

Hege Wulfsberg

Ledelse av kunnskaping i barnehagens
praksisfellesskap
En kvalitativ kasusstudie

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of a series of connected loops and curves that form the name 'Hege Wulfsberg'.

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

<http://www.hit.no>

© 2015 Hege Wulfsberg

Omslagsillustrasjon: Hege Wulfsberg

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Ledelse og kunnskaping har fått økt oppmerksomhet i forskning og nasjonale styringsdokumenter i barnehagen de senere årene. Denne studien undersøker kjennetegn på ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap. Den er en kvalitativ kasusstudie, og bygger på videoobservasjoner fra tre formelle møter i to praksisfellesskap i hver sin barnehage. Teorien bygger på en sosialkonstruktivistisk tradisjon der kunnskap ses skapt i møte mellom mennesker som interagerer med hverandre. Hovedteorien er hentet fra Nonaka & Takeuchi som forklarer at kunnskap blir til gjennom fire ulike delprosesser. Studiens hovedfunn viser at erfaringsdeling, praktisering av koblerrolle og prosjekt som arbeidsform kjennetegner ledelse av kunnskaping. De pedagogiske lederne ledet prosesser som bar preg av refleksjon, skaping av forbindelse mellom teori og praksis og kontinuerlig arbeid mot forbedring av egen praksis. Studien argumenterer for at kunnskaping er avhengig av at pedagogisk leder er aktiv, at den utøves i formelle møter og har nær forbindelse til praksis. Implikasjoner i studien er å rette oppmerksomheten mot hvordan pedagogisk leder kan bidra til å fremme refleksjon og ordsetting av taus kunnskap, og å rette oppmerksomheten mot møtearenaer utenfor det enkelte praksisfellesskap. Studien kan inspirere til endring av daglig arbeid i barnehagen, og videre forskning på kunnskaping og ledelse på andre arenaer enn barnehagen.

Nøkkelord: kunnskaping, ledelse, pedagogisk leder, praksisfellesskap, taus og eksplisitt kunnskap, kvalitativ kasusstudie.

Abstract

Leadership and knowledge creation have received increased attention in research and Norwegian national policy documents on early childhood education and care (ECEC) in recent years. This study examines the characteristics of leadership of knowledge creation in communities of practices in Norwegian kindergartens. It is a qualitative case study based on video data from three formal meetings within two communities of practices in two kindergartens. The theory is characterized by a social constructionist tradition where knowledge is understood as something constructed between people interacting with each other. The main theory is based on Nonaka & Takeuchi who describe knowledge creation through four distinct processes. The study's main findings show that sharing of experiences within the communities of practice, the role of the leader as a mediator between theory and practice and project work characterizes the leadership of knowledge creation. The teacher as a formal leader facilitates the processes through intervention and reflection on theory and practice and continuously working towards improving own practice. The study argues that knowledge creation is dependent on the teacher as a formal leader, is exercised in formal meetings and closely related to social practice. Implication of the study is to pay further attention to how the formal leader contributes to reflection and articulation of tacit knowledge, and to pay more attention to arenas where the communities of practice meet other communities. The study can inspire to change daily work in kindergarten, and to carry out further research related to knowledge creation and leadership in other arenas than kindergarten.

Keywords: knowledge creation, leadership, formal teacher leader, tacit and explicit knowledge, communities of practices, qualitative case study.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Begrunnelse for valg av tema	9
1.3 Problemstilling	9
1.4 Begrepsavklaringer	10
1.4.1 Kunnskaping	10
1.4.2 Ledelse	10
1.4.3 Praksisfellesskap	10
1.5 Avgrensninger	11
1.6 Studiens oppbygging	11
2 Teori og forskning på kunnskaping og ledelse i barnehagens praksisfellesskap	12
2.1 Kunnskaping	12
2.1.1 Ulike syn på kunnskap	12
2.1.2 Ulike former for kunnskap	14
2.1.3 Ulike syn på hvordan kunnskap skapes	16
2.2 Kunnskaping i Nonaka & Takeuchis teori	16
2.3 Kunnskaping i Demings teori	20
2.4 Ledelse	21
2.4.1 Ulike syn på ledelse i barnehagen	21
2.4.2 Pedagogisk leder som leder	23
2.5 Praksisfellesskap	26
2.6 Sammenfatning	27
3 Metode og utvalg	28
3.1 Kvalitativt kasusstudie	28
3.2 Observasjon som metode	29
3.3 Utvalg	31
3.4 Feltarbeid	32
3.5 Analyse	32
3.5.1 Induktiv analyse	33

3.5.2 Deduktiv analyse	34
3.6 Forskerrollen og studiens kvalitet.....	35
3.7 Etske refleksjoner.....	37
4 Redegjørelse for feltet og kildemateriellet	38
4.1 Praksisfellesskapene	38
4.1.1 Praksisfellesskap 1 (Kasus 1)	38
4.1.2 Praksisfellesskap 2 (Kasus 2)	39
4.2 Kildemateriellet	40
5 Analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene.....	42
5.1 Induktiv analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene.....	42
5.1.1 Verktøy	42
5.1.2 Arbeidsformer	44
5.1.3 Rammer	49
5.2 Sammenfatning.....	51
5.3 Deduktiv analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene.....	52
5.3.1 Skaping av taus kunnskap (sosialisering)	52
5.3.2 Skaping av eksplisitt kunnskap (eksternalisering)	55
5.3.3 Skaping av ny eksplisitt kunnskap (kombinasjon).....	60
5.3.4 Skaping av ny taus kunnskap (internalisering).....	65
5.4 Sammenfatning	67
6 Drøfting med vekt på ledelse av kunnskaping.....	68
6.1 Verktøy (sosiogram)	68
6.2 Arbeidsform (prosjekt)	72
6.3 Rammer og planer for kompetanseheving	77
6.4 Sammenfatning	81
7 Konklusjon.....	82
7.1 Temaer for videre forskning.....	84
Referanser.....	85
Oversikt over tabeller og figurer	90
Vedlegg.....	90

Forord

Kunnskaping er foreløpig ikke et vanlig begrep i det norske språket, men jeg fant det interessant å oversette begrepet "knowledge creation" fra Nonaka & Takeuchi. Med interesse for hvordan ledelse av kunnskaping foregår innad i barnehagen, har jeg valgt å prøve det ut i en norsk kontekst. Denne masteroppgaven setter derfor søkelys på kunnskaping, som etter min mening bør vies mer oppmerksomhet i diskusjonen om hvordan kunnskap utvikles i barnehagen.

Arbeidet har vært en spennende, lærerik og til tider krevende prosess. Jeg håper at oppgaven vil være til inspirasjon og nytte både for praksisfeltet, i utdanning og andre kontekster. Jeg håper også at oppgaven kan bli utgangspunkt for videre forskning. I kunnskaping så vel som i andre sammenhenger, vil følgende sitat kunne være nyttig:

Det du har fokus på får du mer av.

Jeg vil takke informantene som velvillig stilte opp og lot meg få innsyn i arbeidet deres. Videre ønsker jeg å takke de som har bidratt med faglige diskusjoner og tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg rette en stor takk til Bjørn Magne Aakre for utbytterike veiledningstimer. Han har bidratt i drøftinger og gitt verdifulle tilbakemeldinger under arbeidet.

Hvitvingfoss, 20. mai 2015

Hege Wulfsberg

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Ledelse og kunnskaping har fått økt oppmerksomhet i forskning og nasjonale styringsdokumenter i barnehagen de senere årene. Et mangfold av kilder argumenterer for å heve kvaliteten i barnehagen gjennom å styrke personalets faglige og personlige kompetanse. Det kommer blant annet til uttrykk i Strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagen 2014-2020. Denne peker på at personalet kontinuerlig må engasjere seg i å skape og dele kunnskap og lære å lære i lag (KD, 2013, s. 11). Flere ser ledelsen i barnehagen som en forutsetning for å heve kompetansen og sørge for bedre kvalitet. Kunnskapsledelse har i stor grad hatt fokus på prosessene rundt utvikling av kunnskap, med Nonaka og Takeuchi (1995) som sentrale bidragsyttere. Det hevdes at en i mindre grad har hatt fokus på ledelse av prosessene (Børve, 2011). Meld. St. nr. 24 bruker begrepet kunnskapsorientert ledelse om ledelsen som skal sikre at barnehagen er en pedagogisk samfunnsinstitusjon og en lærende organisasjon (KD, 2013, s. 62). Et lignende begrep som blir brukt er kunnskapsorientert pedagogisk ledelse (KD, 2013). Dette ser ut til å handle om kunnskap om barnehagens egenart og hva det vil si å lede endringsprosesser i en lærende organisasjon. Da det blir hevdet at barnehagen skal være en lærende organisasjon med en ledelse som tilrettelegger for, initierer og leder refleksjons- og læringsprosesser, er det interessant å se nærmere på ledelse av prosessene (Meld. St. nr. 24 2013-2014, 2013; Rammeplanen, 2011[R11]).

Nyere nasjonal og internasjonal forskning viser at kompetanseheving og veiledning organisert innad i barnehagen har størst effekt og er å foretrekke (EuCoRe, 2011; Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossun, & Sivertsen, 2012; Lazzari, 2012). Flere argumenterer for at kunnskap utvikles gjennom deltakelse i et fellesskap (Aasen, 2012; Lave & Wenger, 2003; Vannebo & Gotvassli, 2014). Rammeplanen mener at barnehagen bærer preg av innforståthet og taus kunnskap og framhever ordsetting og refleksjon som grunnlag for videre kvalitetsutvikling. I den forbindelse har pedagogisk leder et ansvar. Da det blir hevdet at frigjøring av taus kunnskap er oversett, er det behov for å studere prosessen nærmere. (Meld. St. nr. 41 2008-2009, 2009; Nonaka & Takeuchi, 1995; NOU 2012:1, 2012; Rammeplanen, 2011).

Det er gjennomført både nasjonale og internasjonale forskningsbidrag på barnehageledelse og pedagogisk leder. I norsk kontekst har Børhaug & Lotsberg bidratt med ny kunnskap om hvordan lederrollen er i endring (Børhaug & Lotsberg, 2014). Resultatene viser at

personalansvar og faglig ansvar overfor assistentene er økende. Tilsvarende funn er gjort av Larsen og Slåtten (2014). De peker på at både rolle og identitet er i endring. Resultatene deres viser at administrative- og personallederoppgaver har økt, og at det foregår en profesjonalisering både ovenfra og innenfra i form av mer hierarkisk struktur. Hognestad & Bøe har i sin undersøkelse identifisert fire ulike ledelsesstrategier pedagogisk leder kan bruke i kunnskapsutvikling i uformelle møtesituasjoner (Hognestad & Bøe, 2014). Lazzari har i sin forskning på italienske barnehager avdekket at førskolelærerne verdsetter kollegialitet, og at dette ses på som en ressurs i faglig utvikling (Lazzari, 2012).

Disse kildene sier noe om behovet for felles møtearenaer for deling og skaping av kunnskap innad i barnehagen. De gir tydelige signaler om et forsterket fokus på kunnskapsledelse og pedagogisk leder. Det er likevel grunn til å undre seg over meningsinnholdet i begrepene kunnskap og ledelse, og hvordan barnehagene forstår disse. Av den grunn er det behov for en dypere forståelse av sammenhengen mellom begrepene. Det gjør det aktuelt å undersøke hvordan ledelse av kunnskaping utøves i barnehagen.

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Da forskningen i mindre grad har vektlagt ledelse av kunnskaping, er det av særlig betydning å framskaffe mer forskningsbasert kunnskap om fenomenet i barnehagens praksisfellesskap. Med dette som bakteppe har jeg valgt å studere interaksjoner som kan lede til kunnskaping i praksisfellesskapet. Med fokus på formelle møtesituasjoner og lederen, kan studien gi økt kunnskap om og innsikt i ledelse av kunnskaping innad i barnehagen. Interessen for fenomenet har bakgrunn i egne refleksjoner og erfaringer gjennom førskolelærerutdanning, masterstudiet og arbeid i barnehage. Tidligere i masterstudiet fikk jeg kjennskap til blant annet Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori og gjennomførte en mindre empirisk kasusstudie på kunnskaping. Dette motiverte meg til å gå mer i dybden. Som et ledd i kompetanseutviklingen av personalet, vil studien kunne gi meg og forhåpentligvis andre i feltet verdifulle strategier og redskaper.

1.3 Problemstilling

Det overordnede målet for studien er å framskaffe ny kunnskap om sammenhengen mellom kunnskaping og ledelse i barnehagens praksisfellesskap. Problemstillingen i denne undersøkelsen er:

Hva kjennetegner ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap?

For å finne svar på problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende delspørsmål:

- Hvordan skapes kunnskap i praksisfellesskapet?
- Hvordan leder pedagogisk leder kunnskaping?

1.4 Begrepsavklaringer

Sentrale begreper i studien er kunnskaping, ledelse og praksisfellesskap. I dette avsnittet redegjør jeg for min forståelse og bruk av begrepene ut fra teori, og viser hvordan de følges opp og anvendes i studien.

1.4.1 Kunnskaping

Kunnskaping ble valgt for å beskrive at kunnskap i praksisfellesskapet skapes gjennom kontinuerlige prosesser. Jeg har lånt begrepet fra Nonaka & Takeuchi som bruker begrepet "knowledge creation", som jeg har oversatt til kunnskaping (Nonaka & Takeuchi, 1995). Vi finner tilsvarende tenkemåte hos Deming, men da mer ut fra begrepet læring (Imai, 1986). Kunnskaping består av delprosessene sosialisering, eksternalisering, kombinasjon og internalisering ut fra Nonaka & Takeuchis teori. Sentralt i teorien deres er vekslingen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Min forståelse av kunnskapsbegrepet rommer både Polanyis' kunnskapsformer taus og eksplisitt kunnskap og Aristoteles' teoretiske og praktiske kunnskap (Gustavsson, 2000). Det er denne kunnskapen praksisfellesskapet besitter og kan skape. Aristoteles' kunnskapsformer epistémé, techne og fronesis utgjør her pedagogisk leders profesjonskunnskap. Disse begrepene vil utdypes i teorikapittelet.

1.4.2 Ledelse

Flere ser behovet for lederen i kunnskaping. Det finner vi hos både Nonaka & Takeuchi og Deming. I barnehagen tilfaller dette ansvaret pedagogisk leder som skal lede assistentene sine mot et høyere kunnskapsnivå og forbedret praksis. Selv om jeg har blikket rettet på pedagogisk leder, forstås ledelse her som prosesser der assistentene også medvirker. (Børhaug & Lotsberg, 2014; Imai, 1986; Nonaka & Takeuchi, 1995; C.-C. Wadel, 1997).

1.4.3 Praksisfellesskap

Flere hevder at kunnskap utvikles gjennom å delta i fellesskap (Aasen, 2012; Lave & Wenger, 2003; Vannebo & Gotvassli, 2014). Jeg har valgt å la begrepet praksisfellesskap bli kontekst for kunnskaping, og bruker begrepet om pedagogisk leder og assistentene i hver sin barnehage. De møtes regelmessig i formelle møter. Det er disse møtene jeg

observerer og har blikket særlig rettet på lederen. De er praktikere med tilhørighet i eget fellesskap innenfor barnehagen og har et felles ansvar for sin barnegruppe. Når jeg beskriver forholdet mellom pedagogisk leder og assistentene, bruker jeg begrepet interaksjon. Jeg har valgt å bruke begrepet barnegruppe kun om barna de har ansvar for. Begrepet relasjon brukes om de praksisfellesskapene står i forbindelse til, det være seg barn, foreldre, styrer og øvrige praksisfellesskap i barnehagen.

1.5 Avgrensninger

Da studien omhandler praksisfellesskapet, inkluderes både pedagogisk leder og assistentene. Det faller derfor naturlig å tenke at fokus rettes mot hver enkelt sitt bidrag til kunnskaping. I mitt tilfelle har det vært nødvendig å begrense fokuset. Jeg har valgt å rette blikket spesielt mot pedagogisk leder. Dette grunnet ansvaret vedkommende har for kunnskaping. Ved at assistentene er inkludert, omfatter studien likevel flere nivå. Jeg har valgt å avgrense datainnsamlingen til observasjon av formelle møtesituasjoner. Selv om uformelle møtesituasjoner faller utenfor denne studien, betyr det ikke at disse eller andre arenaer er mindre viktige. Studien min skiller seg derfor fra Hognestad og Bøe (2014) som vektlegger uformelle situasjoner. En forbindelse mellom undersøkelsen deres og studien min kan gi et mer helhetlig bilde av ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap.

1.6 Studiens oppbygging

Studien innledes av tilnærming til tema med begrunnelser for valget. Deretter blir problemstilling, delspørsmål, sentrale begreper og avgrensninger presentert. I kapittel 2 blir teori og forskning på kunnskaping og ledelse redegjort for, hvor Nonaka & Takeuchis teori blir tillagt vekt. Kapittel 3 gir beskrivelse av metoder, utvalg, feltarbeid og induktiv og deduktiv analyse. Videre blir det redegjort for forskerrollen før drøfting av studiens kvalitet. Tilslutt foretas etiske refleksjoner. Kapittel 4 redegjør for feltet og kildematerialet. I kapittel 5 blir kildematerialet analysert induktivt og deduktivt i lys av ledelse og kunnskaping. Den induktive analysen tar utgangspunkt i hovedkategorier framkommet fra teksten, mens den deduktive analysen tar utgangspunkt i Nonaka & Takeuchis ulike delprosesser. I kapittel 6 blir kildematerialet drøftet i lys av utledet teori og forskning særlig rettet mot pedagogisk leders. I kapittel 7 oppsummeres hovedfunnene, studiens begrensninger og implikasjoner i en konklusjon. Til slutt blir aktuelle temaer for videre forskning belyst.

2 Teori og forskning på kunnskaping og ledelse i barnehagens praksisfellesskap

I dette kapittelet gjør jeg greie for hovedbegrepene i tittel og problemstilling: kunnskaping, ledelse og praksisfellesskap. Først blir kunnskaping, studiens hovedteori, presentert.

Kunnskapssyn, hva kunnskap er og hvordan kunnskap ses skapt står sentralt. Deretter blir det redegjort for ledelse med vekt på ulike syn på ledelse i barnehagen og pedagogisk leder som leder. Tilslutt blir begrepet praksisfellesskap, hvor kunnskaping kan foregå, belyst.

2.1 Kunnskaping

2.1.1 Ulike syn på kunnskap

Kunnskaping ble valgt som et begrep for utvikling av kunnskap, og er en oversettelse fra Nonaka og Takeuchi (1995) som på engelsk bruker begrepet "knowledge creation". Men kunnskap er et mangetydig og omdiskutert begrep. Flere hevder at vi lever i et kunnskapssamfunn hvor det å skaffe seg mer kunnskap blir sett på som et nødvendig behov for å overleve eller utvikle kulturen vår. Mange kan forbinde kunnskap med det vi tilegner oss gjennom utdanning i form av lærebøker og undervisning. Tradisjonelt sett bygger dette på et mekanisk syn på kunnskap. Sfard (1998) velger å kalle dette for tilegnelsesmetaforen. Ut fra dette synet ble lærerens vitenskapelige kunnskap ment overført til den lærende som skulle bli kunnskapsrik og eie og anvende kunnskapen. Kunnskap ble i denne sammenheng forstått som faktakunnskap og en beholdning. Men kunnskap er også innleiret i virkeligheten vår; i daglige handlinger og kommunikasjon med andre (Filstad, 2012; Gotvassli, 2011; Gustavsson, 2000, s. 13-14, 28).

Nyere bidrag legger større vekt på at kunnskap blir til gjennom aktiviteter vi foretar oss, anstrenger oss for eller engasjerer oss i (Gustavsson, 2000). Kunnskap forstås i denne sammenheng som innhentet gjennom en kontinuerlig prosess hvor det å skaffe seg økt forståelse av sammenhenger og dypere innsikt står sentralt. Dette synet bygger på at kunnskap er en individuell og sosial aktivitet, forankret i mennesket og den sosiale og kulturelle konteksten (Gotvassli, 2011; Gustavsson, 2000). I en slik forståelse skapes og formidles kunnskap i møtet mellom mennesker knyttet til den sosiale virkeligheten (Gustavsson, 2000, s. 13-14). Sfard (1998) velger å bruke deltakermetaforen om dette kunnskapssynet. Kunnskapssynet skiller seg fra syn på kunnskap som statisk og lagret ressurs i mennesket (Filstad, 2012, s. 96). Dette fordi det framstiller kunnskap som dynamisk prosess.

I forskning og litteratur møter vi flere ulike begreper som kunnskap, læring og kompetanse. Fellestrekk er syn på at kunnskap blir skapt mellom mennesker. Gustavsson (2000) bruker begrepet kunnskapsprosess. Han hevder at kunnskap utvikles av mennesker gjennom en kreativ og kontinuerlig prosess, men betrakter også kunnskap som et resultat av en prosess og dermed noe "ferdig". Gustavsson problematiserer skillet mellom kunnskap og informasjon ved å se på forholdet mellom det objektive og subjektive. Han hevder at mennesket, subjektet, er bærer av kunnskap. Informasjon, objektet, er derimot noe som er nedskrevet uten at mennesket har tatt det til seg (Gustavsson, 2000, s. 21-22). Jeg forstår skillet som at kunnskap først får mening da den settes ut i handling og vises i praksis. Det gjør at kunnskap her oppfattes som en forlengelse av informasjon ved at denne er videreutviklet og bearbeidet.

I nyere forskning på barnehagefeltet finner vi at kunnskapsbegrepet blir brukt. Hognestad & Bøe har gjennomført en undersøkelse der de bruker begrepet kunnskapsutvikling (Hognestad & Bøe, 2014). De setter søkelys på dialogen og møtet mellom assistentene og pedagogisk leder i uformelle hverdagssituasjoner. Hensikten deres er å finne svar på hvordan pedagogisk leder oppmuntrer og stimulerer til kunnskapsutvikling i barnehagens praksisfellesskap (Hognestad & Bøe, 2014). Teorien deres bygger på Lave og Wenger (1991) og Grønn (2008) som mener at kunnskap utvikles gjennom deltakelse i sosial praksis og er distribuert mellom mennesker.

Lave & Wenger bruker begrepet situert læring om kunnskap skapt gjennom deltakelse i ulike handlinger i sosial praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 231). De ser kunnskap som del av praktisk virksomhet og fordelt mellom mennesker og ikke kun hos en (Lave & Wenger, 1991). Kunnskapssynet deres skiller seg derfor fra Sfards tilegnelsesmetafor og relateres i større grad til deltakermetaforen (Sfard, 1998). Overført til barnehagen kan vi forklare begrepet situert læring med at praksisfellesskapet både konstruerer og anvender kunnskap i daglige aktiviteter, både gjennom å delta i praksis og ha tilhørighet i sitt fellesskap.

Klev & Levin bruker også begrepet læring og knytter det til kollektive prosesser (Klev & Levin, 2009). De introduserte begrepet "samskapte læringsprosesser" som framstilles i en figur hvor felles refleksjon, kommunikasjon og læringsarenaer står sentralt. Her oppfatter jeg læring som kontinuerlige prosesser hvor mening og kunnskap skapes mellom mennesker, der både deltakelse, forpliktelse og eierforhold er sentralt. I barnehagesammenheng oppfatter jeg prosessen mot kunnskaping som et samspill mellom pedagogisk leder som pådriver med sin profesjonskunnskap og assistentene som medvirker.

Når det gjelder begrepet kompetanse, refererer det gjerne til "å kunne noe" og "å være i stand til". Ofte defineres kompetanse i forhold til individer som en persons helhetlige evne til å mestre et yrke i møte med komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Moser, Dudas, Jansen, & Pettersvold, 2006, s. 3). Schei & Kvistad har viet ei bok til kompetansebygging hos personalet i barnehagen med særlig vekt på pedagogisk leder (Schei & Kvistad, 2012). De har vært eksterne veiledere i et utvalg kommuner, og har hovedsakelig brukt praksisfortellinger som pedagogiske ledere har tatt med til drøfting, refleksjon og veiledning.

Jeg har valgt å bruke begrepet kunnskap framfor læring og kompetanse fordi jeg ser kunnskap utviklet gjennom prosesser og som en fase før læring og kompetanse. Jeg vurderte begrepet læring som lite hensiktsmessig fordi det i litteraturen framstår som en forlengelse av kunnskap (C. Wadel, 2008). Læring kan dessuten vise til en begynnelse og slutt. Det ville bli vanskelig å vise empirisk hva praksisfellesskapet hadde lært.

Kompetansebegrepet var lite hensiktsmessig fordi begrepet rommer både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikles over tid. Det ville bli også vanskelig å avdekke praksisfellesskapets kompetanse kun gjennom møter. Med utgangspunkt i begrepet kunnskap vil jeg nå redegjøre mer utdypende for hva kunnskap er.

2.1.2 Ulike former for kunnskap

Kunnskap kan ta ulike former. Flere forskere har problematisert og drøftet temaet. Aristoteles brukte begrepene teoretisk og praktisk kunnskap, og mente kunnskap kunne ta tre ulike former. Disse er epistemé, techne og fronesis og kan enkelt forklares som viten, produktivitet og etisk klokskap (Gustavsson, 2000). Epistemé viser til teoretisk-vitenskapelig kunnskap med disposisjon om å søke sannhet. Aristoteles bygger på Platon som mente at å vite har utspring i "sann berettiget tro". Denne troen reiser spørsmål om grensen mellom kunnskap og tro (Gustavsson, 2000, s. 30). Techne og fronesis er praktisk kunnskap. Techne er den kunnskapen vi trenger for å skape og produsere, såkalt praktisk-produktiv kunnskap. Denne kunnskapsformen er forbundet med å gjøre og kommer av "kunnskap i handling", for eksempel et håndverk og daglige gjøremål. Fronesis er praktisk klokskap med disposisjon til å handle klokt og rettferdig. Denne omfatter etiske og politiske overveielser, hvor siktemålet er å handle til det beste for mennesket, såkalt "best praxis" (Gustavsson, 2000; Kemmis & Smith, 2008). Da epistemé og fronesis ser ut til å gå veien om praksis for å lede ut til beste handling, ser jeg på kunnskap som mer enn praktisk-produktiv kunnskap (techne).

Ryle har en annen variant. Han introduserte begrepet "knowing how" (vite hvordan) som skiller seg fra den tradisjonelle formen av kunnskap "knowing-that" (vite at noe er). "Å vite hvordan" omfatter ferdigheter knyttet til å gjøre og forbindes med techne og kunnskap i handling. "Å vite at" innebærer viten om at noe er og kan knyttes til Aristoteles' kunnskapsform epistemé (Gustavsson, 2000, s. 104).

Polanyi velger en tredje innfallsvinkel. Han introduserte begrepet taus kunnskap og skiller mellom det vi kan og ikke kan kommunisere verbalt. Polanyi hevder at vi kan mer enn vi kan fortelle. Med det mener han at all kunnskap har en taus dimensjon som ikke lar seg forklare med ord, men likevel at ingen kunnskap er helt taus (Gustavsson, 2000, s. 114). Polanyi bygger på Merleau-Pontys tanker om at kunnskap er kroppslig. Det innebærer at kroppen formidler noe gjennom nonverbale kommunikasjonsformer. Det kan være gester, mimikk, bevegelse og holdninger. Denne kunnskapsdimensjonen kan relateres til Aristoteles' praktisk-produktive kunnskap. Vi kan se for oss at praksisfellesskapet i en del situasjoner handler nærmest ubevisst. Denne tause kunnskapen kan være innleiret i daglige handlinger, automatiserte og tilegnet gjennom praksis. Polanyi presiserer at ikke all kunnskap er taus. Han bruker begrepet eksplisitt kunnskap om kunnskap som er lettere å kommunisere verbalt. Det henger sammen med at vi ofte er denne bevisst og dermed kan forklare handlingene våre. Men da taus kunnskap kan være vanskelig å forklare fullstendig, vil formidlingen av eksplisitt kunnskap kunne oppleves utilstrekkelig. Formidlingen gir først mening dersom forklaring og henvisning til situasjon/praktisk utførelse kombineres, slik Filstad (2012, s. 99) forstår det. Polanyi argumenterer for kombinasjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, der taus kunnskap fra praksis ordfestes og synliggjøres for andre. Når dette skjer forlenges denne, endrer form og medvirker til skaping av kunnskap. Den tause kunnskapen reiser derimot en del spørsmål om hvorvidt denne er mulig å kommunisere uten verbalt språk. Begrepene taus og eksplisitt kunnskap som er sentrale hos Polanyi kan relateres til barnehagekontekst ved å knytte taus kunnskap til praksisfellesskapets individuelle kunnskap i handling. Denne kunnskapen må forsøkes frigjort for eksempel i formelle møter. Pedagogisk leder kan bli den som både igangsetter og leder prosessen.

Kunnskapsformene taus og eksplisitt kunnskap er særlig interessante i denne sammenheng. De kan si oss noe om hva slags kunnskap praksisfellesskapet besitter og har behov for å skape. Det betyr at pedagogisk leder må være aktiv og lede prosesser mot kunnskaping. Med dette bakteppet vil det nå være naturlig å se nærmere på hvordan kunnskap ses skapt.

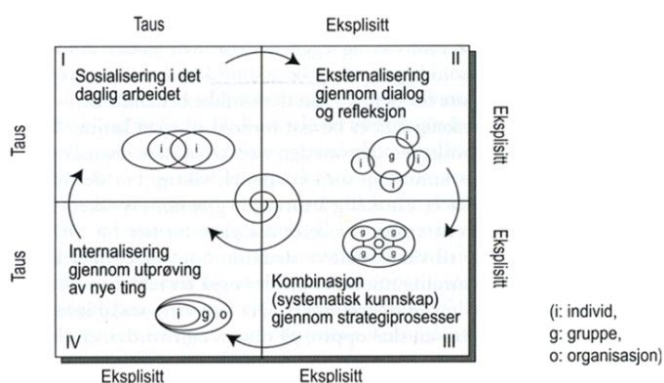
2.1.3 Ulike syn på hvordan kunnskap skapes

Innen organisasjonsteori er det flere som forklarer kunnskap som sirkulære prosesser (Imai, 1986; Nonaka & Takeuchi, 1995). Med sirkulære prosesser mener de kontinuerlig arbeid som fører til utvikling og forbedring av praksis. Paavola, Lipponen og Hakkarainen diskuterer formidlingspedagogikk og deltakerperspektivet under begrepene tilegnelses- og deltakermetaforen (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). De kritiserer metaforene for å overse det sosiale miljøet og individet (Filstad, 2012). For å mykne skillet mellom de to, presenterer Paavola et al. en tredje metafor som ivaretar begge disse. Denne går under begrepet kunnskapsmetamorfose, hvor kunnskap forstås som noe som beveger seg sirkulært (Paavola et al., 2004). Paavola et al. velger å plassere blant andre Wells, Nonaka & Takeuchi og Engeström sine teorier under metaforen (Jensen & Kranmo, 2010; Paavola et al., 2004). Slik jeg ser det kan også "Deming sirkel" plasseres her (Imai, 1986). Jeg har valgt å bruke Nonaka & Takeuchi og Deming som teoretisk rammeverk til å forstå kunnskaping. De var relevante fordi kunnskapssynet deres framstår som dynamisk og ikke statisk. Nonaka & Takeuchi er aktuelle med sitt syn på at organisasjonen ikke bare behandler informasjon utenfra, men også bearbeider informasjon og skaper ny kunnskap innenfra. Jeg synes de favner mange aspekter og viser godt hvordan kunnskaping kan foregå, noe som også er tilfelle ved "Deming sirkel". Med utgangspunkt i teoriene deres vil jeg nå redegjøre mer utdypende for hver av disse.

2.2 Kunnskaping i Nonaka & Takeuchis teori

Nonaka & Takeuchi bruker et begrep som oversatt til engelsk har blitt til "knowledge creation" (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det er dette begrepet jeg har valgt å oversette til kunnskaping på norsk og bruke som et sentralt begrep i min studie. De hevder at kunnskaping ikke har klar en definert struktur, men springer ut av samspillet mellom individene i den organisasjonen de utfører arbeidet sitt. Nonaka & Takeuchi mener altså at organisasjonen ikke kan skape kunnskap alene og ser i den forbindelse individenes tause kunnskap som forutsetning for kunnskaping. De argumenterer for at denne må samles og omdannes (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 60). Sentralt i deres teori er at kunnskaping skjer på ulike nivå og de bruker begrepene individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Overført til barnehagekontekst kan vi forklare begrepene med at pedagogisk leder og assistentene først besitter kunnskap på individnivå. Når de møtes muliggjøres kunnskaping på gruppenivå, noe som igjen kan ekspandere til andre praksisfellesskap og/eller opp til styrer som representerer organisasjonsnivå.

Nonaka & Takeuchi forstår kunnskaping som en spiral som beveger seg kontinuerlig sirkulært mot et stadig høyere kunnskapsnivå. De argumenterer for at vekslingen mellom taus og eksplisitt kunnskap skjer gjentatte ganger gjennom menneskelige kreative aktiviteter (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62). De bruker begrepet "kunnskapssamtale" om vekslingen og mener denne er selve nøkkelen i kunnskaping. Vekslingene samles i fire delprosesser: (1) Fra taus til taus kunnskap, sosialisering; (2) fra taus til eksplisitt kunnskap, eksternalisering; (3) fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap, kombinasjon; og (4) fra eksplisitt til taus kunnskap, internalisering (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62). Delprosessene er framstilt i figur 1. Basert på en undersøkelse av 105 japanske mellomledere og en begrenset analyse av eksternalisering, hevder de at delprosessene eksisterer og peker på at eksternalisering er oversett (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62 og 91). Tenkemåten deres kan relateres til barnehagen ved at pedagogisk leder blir mellomleder fordi hun står mellom styrer og assistentene og derfor har et betydelig ansvar for å lede assistentene sine (Børhaug & Lotsberg, 2014). Det kan bety å skape møteplasser slik at kunnskap utvikles og spres gjennom direkte kommunikasjon. Formelle møter vil kunne være en arena.



Figur 1. Kunnskaping. Etter Nonaka & Takeuchi i Busch, Johnsen, og Vanebo (2003, s. 228).

Nonaka & Takeuchi beskriver *sosialisering* som prosessen hvor taus kunnskap blir skapt gjennom samhandling i sosial praksis. De forklarer at den enes tause kunnskap kan fanges opp via observasjon og bli en annens tause kunnskap. Det at individene interagerer med hverandre og arbeider side om side i fellesskapet, muliggjør deling av kunnskap. Denne er en form for teknisk kunnskap som blir skapt gjennom handling uten å være kommunisert verbalt. I barnehagekontekst kan vi forklare sosialiseringprosessen med at praksisfellesskapet sosialiseres og interagerer gjennom å arbeide tett sammen. Det åpner for kunnskapsdeling. *Eksternalisering* beskrives som prosessen hvor taus kunnskap

oversettes eller artikuleres til eksplisitt kunnskap gjennom dialog og refleksjon. Det gjør kunnskapen tilgjengelig for andre. I følge Nonaka & Takeuchi er Denne prosessen selve kjernen i kunnskaping. De forklarer at det som uttrykkes verbalt ofte er utilstrekkelig og inkonsekvent. Det innebærer et gap mellom bilde og uttrykk. De hevder videre at dialog er forutsetning for å komme fram til en mer helhetlig beskrivelse. Slik kan nye konsepter utvikles. I barnehagesammenheng kan begrepet eksternalisering relateres til møtearenaer preget av dialog og refleksjon. Vi kan tenke at pedagogisk leder medvirker til eksternalisering gjennom å tilrettelegge for, igangsette og lede prosessen. Samtidig som noe taus kunnskap lar seg ordsette, vil deler av denne kunne oppleves uforståelig og utilstrekkelig. Det understreker betydningen av pedagogisk leder. Ved å tilrettelegge for dialog, stille spørsmål til refleksjon og være bevisst på språklige formuleringer kan det utvikles bedre helhetsforståelse. Refleksjon kan bidra til å stille spørsmål til kunnskapen i handlingene våre og tatt forgitt heter. Refleksjon viser her til Schön som skiller mellom refleksjon i og over handling (Gustavsson, 2000). *Refleksjon i handling* er en aktivitet som skjer når vi står overfor en handling der både kunnskap og handling aktiveres. *Refleksjon over handling* oppfatter jeg som å tenke tilbake på tidligere handlinger, hvor avstand til denne åpner for analyse av hva som skjedde og hvorfor. I denne prosessen kan ny innsikt og alternative handlingsmåter bli skapt og få innvirkning på senere refleksjon i handling. Refleksjon i og over handling må derfor ses i sammenheng. Samspillet mellom dem muliggjør kunnskaping ved at ny forståelse fører til ny handling (Eik, 2014, s. 104; Gustavsson, 2000).

Nonaka & Takeuchi beskriver *kombinasjon* som prosessen der ulike varianter av eksplisitt kunnskap blir kommunisert og systematisert til nye kunnskapssystemer (Nonaka & Takeuchi, 1995). De eksemplifiserer med at individene utveksler, sorterer og kombinerer eksternalisert kunnskap gjennom kilder som dokumenter, møter eller kommunikasjonsnettverk via pc. Slik kan ny kunnskap oppstå. Nonaka & Takeuchi trekker fram mellomleders rolle i forhold til å "bryte ned" og operasjonalisere organisasjonens visjon eller produktkonsepter. Mellomleder er den som må sørge for forbindelse mellom kodet informasjon og kunnskap. Begrepet produktkonsept som er sentralt hos Nonaka & Takeuchi kan overføres til barnehagekontekst ved å knytte produkt til for eksempel årsplan eller andre førende dokumenter. En av hovedoppgavene til pedagogisk leder blir å bruke skriftlige og/eller muntlige kilder som interne eller eksterne rammeverk, artikler, praksisfortellinger eller samtaler og møtevirksomhet med foreldre, styrer og andre praksisfelleskap. Ansvarer innebærer å gjøre innholdet forståelig og utvikle egnede arbeidsmåter for praksis. For å få til dette må hun ta tak i begreper og konkretisere dem slik

at de gir mening og praktisk betydning. Utforming av pedagogisk plattform for barnehagen eller avdelingen kan stå som eksempel på kombinasjon. I den prosessen vil begreper fra rammeplan og årsplan kunne hentes inn, brytes ned og danne utgangspunkt for utforming av en brukervennlig plattform.

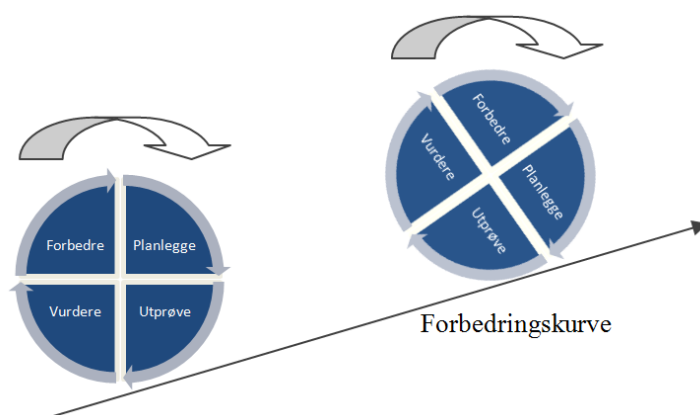
Internalisering blir beskrevet som prosessen hvor eksplisitt kunnskap blir gjort personlig gjennom erfaring. Den har da blitt en operasjonalisert kunnskap som individene har skapt gjennom "learning by doing". Først når kunnskapen har blitt en del av handlingsrepertoaret, kan den sies å være ny taus teknisk kunnskap (know-how). Et poeng hos Nonaka & Takeuchi er at kunnskap på individnivå må sosialiseres og deles med andre før en kan snakke om kunnskap på organisasjonsnivå. Overført til barnehagen kan vi forklare internalisering med at praksisfellesskapet gjennom sosialisering, eksternalisering og kombinasjon operasjonaliserer og omsetter nye arbeidsmåter for praksis. Gjennom dette skaper hver enkelt ny taus kunnskap. Nonaka & Takeuchi hevder at ulike former for dokumentasjon kan være til hjelp for å gjøre eksplisitt kunnskap taus (Nonaka & Takeuchi, 1995). De trekker fram manualer, historier, bøker, artikler og lesing. I barnehagesammenheng finner vi dokumentasjon i form av nedskrevne rutiner, årsplan og pedagogisk plattform. Dette er eksempler på dokumenter som hjelper den enkelte til å memorere og lære seg innhold og oppgaver gjennom daglig arbeid. Suksesshistorier og praksisfortellinger kan medvirke til deling av eksplisitt kunnskap og til å få del i hverandres erfaringer indirekte. Historiene kan bidra til gjenkalling av egne erfaringer og at essensen av innholdet danner utgangspunkt for ny handling. Slik mener Nonaka & Takeuchi at ny taus kunnskap blir skapt. Min forståelse av internalisering rommer at individene også kan skape taus kunnskap selv, enten gjennom egen utprøving eller ved hjelp av kilder.

Nonaka & Takeuchi forstår kunnskaping som en dynamisk og kontinuerlig prosess (Nonaka & Takeuchi, 1995). I realiteten er det nødvendigvis ikke slik at prosessen vil flyte. Det kan ha flere årsaker. For det første har praksisfellesskapet komplementære ferdigheter. Det kan gi opphav til konflikter, ulike synspunkt eller ulikt engasjement for å dele. For det andre kan organisering og struktur hos ledelsen virke inn. For det tredje vil synet på kunnskap være av betydning. Møter preget av formidling vil kunne hindre kunnskaping. På den andre siden vil vekt på aktiv deltakelse og rom for innspill virke fremmende. En balanse mellom de to vil være hensiktsmessig. En styrke ved Nonaka & Takeuchi sin modell er at den framstiller kunnskap gjennom kombinasjon av ulike prosesser (Irgens, 2011). Modellen er framstilt på en pedagogisk måte som kan være nyttig

i barnehagesammenheng. Nonaka & Takeuchi har også fått kritikk for synet på at kunnskap enten er taus eller eksplisitt (Irgens, 2011). Det strider mot det Polanyi mente om at de to kunnskapsformene var ulike, men likevel uatskillelige (Irgens, 2011, s. 137). Nonaka & Takeuchi har i større grad enn Polanyi hevdet at deler av taus kunnskap lar seg ordsette. Von Krogh retter også kritikk og peker på at praktiske retningslinjer for hvordan lederen i organisasjonen kan medvirke til frigjøring av taus kunnskap, er utelatt i modellen (Von Krogh, Nonaka, & Ichijo, 2001). Med blikket på pedagogisk leder kan studien min kan bidra til å avdekke dette.

2.3 Kunnskaping i Demings teori

W. Edwards Deming introduserte det som senere ofte blir omtalt som "Deming sirkel". Det kan forstås som et bilde på problemløsning og læring, og har fått stor anvendelse i mange bedrifter i deres arbeid med å forbedre kvaliteten på tjenester og produkter (Imai, 1986). Tenkemåten er mye brukt særlig i Japan, der de har en egen "Deming-pris" som deles ut for fremragende kvalitetsarbeid hvert år. Deming peker på betydningen av kontinuerlig interaksjon mellom å planlegge (plan), gjøre (do), vurdere (check) og forbedre (act). "Sirkelen" er framstilt i figur 2.



Figur 2. "Deming sirkel". Egen versjon etter Imai (1986, s. 61 og 64).

Deming mener at "sirkelen" skal gjentas kontinuerlig med stadig bedre kvalitet som mål. Hovedprinsippet er kontinuerlig læring og utvikling framfor søking etter feil og feilrettinger (Roald, 2012, s. 53). "Sirkelen" skiller seg derfor fra lineær tenkning. Den består av en rekke aktiviteter knyttet til direkte handling mot forbedring. Planlegge begynner med å studere nåværende situasjon. Her samles data, og det blir utformet en plan som implementeres. Å gjøre innebærer å sette planen ut i handling. Det handler om å teste ut og undersøke om antatt forbedring gir forbedret kvalitet. Å vurdere er å studere om

prosessen, produktet eller brukerne er fornøyde, og om resultatet innfridde. Deming kaller dette å søke etter fakta der god dokumentasjon er vesentlig. Å forbedre er knyttet til kontinuerlig korrigerende. Ved eventuell feil eller klage, må det gjøres ny planlegging. Det betyr ny handling for ny forbedring. Når nyutviklede prosesser, metoder, tjenester eller produkter skal praktiseres framover, bør disse om mulig standardiseres (Imai, 1986, s. 10, 60-61). "Sirkelen" kan ha overføringsverdi til barnehagen. Den kan hjelpe oss til å avdekke hvordan kunnskap i praksisfellesskapet skjer. Vi kan forklare "sirkelen" med at praksisfellesskapet avdekker og planlegger områder som trenger forbedring. Etter å ha prøvd ut tiltak i praksis kan disse vurderes før ytterligere endringer gjennomføres. Kontinuerlig arbeid ut fra denne tenkemåten kan gi kunnskap i praksisfellesskapet, forbedring av arbeidet og gjøre barna og foreldrene mer fornøyde.

Vi finner noen fellestrekk ved Nonaka & Takeuchis og Demings kunnskapssyn. Tenkemåten deres baseres på kontinuerlig arbeid i den hensikt å forbedre kvaliteten på tjenester, prosesser og produkter i organisasjonen. I dette arbeidet legger de vekt på veksling mellom utprøving i praksis og det å møtes for dialog og ordveksling slik at praksis blir vurdert og forbedret. Denne prosesstekningen rundt kunnskap synes for øvrig å ligge dypt i den japanske kulturen. Tenkemåten skiller seg til en viss grad fra Vesten hvor det hevdes at kunnskapens tause dimensjon tillegges mindre vekt (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det må en ta hensyn til når en for eksempel skal anvende teoriene innenfor en norsk kontekst.

2.4 Ledelse

2.4.1 Ulike syn på ledelse i barnehagen

Ledelse i barnehagen kan forstås ut fra flere perspektiver. Noen barnehageforskere forstår ledelse som funksjon (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011; Gotvassli, 2006). De har særlig bidratt med kunnskap sett fra styrers perspektiv og forklarer ledelse som funksjon ved hjelp av fire hovedtyper. Disse er: administrativ-, pedagogisk-, personalledelse og ledelse i forhold til omverdenen (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 1990). Forståelsen deres bygger på Adizes ledelsesfunksjoner produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap (PAIE) (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 2006). Entreprenørskap tilsvarer Børhaug et al. (2011) sin ledelsesfunksjon i forhold til omgivelsene. Ledelsesfunksjonene pedagogisk- og personalledelse er interessante for studien min. Pedagogisk ledelse kan knyttes til planlegging, faglig oppdatering og evaluering, mens personalledelse blant annet handler om personalutvikling (Børhaug et al.,

2011). Med utgangspunkt i ledelsesfunksjonene til Gotvassli, Børhaug et al. og Adizes, forstås ledelse som ivaretagelse av ulike funksjoner i barnehagen.

Ledelse i barnehagen kan også forstås ut fra et distribuert perspektiv og har fått økt oppmerksomhet i senere tid. I australsk kontekst diskuterer Waniganayake distribuert ledelse (Waniganayake ref. i Waniganayake, Cheeseman, Fenech, Hadley, & Sheperd, 2012). Hun har utviklet et rammeverk for denne hvor hun tar til orde for kunnskapsbasert ledelse. Det bakenforliggende målet med modellen er knyttet til tilretteleggelse for ledelse på arenaer der lederen er kompetent og dermed i stand til å lede og veilede beslutninger. Videre har Waniganayake sammen med Cheeseman et al. (2012) introdusert begrepet intensjonalt lederskap. Begrepet bygger på definisjonen av intensjonal undervisning som er brukt i den australske rammeplan. Intensjonal undervisning handler om pedagogen som er bevisst, målrettet og gjennomtenkt i avgjørelser og handlinger. Waniganayake et al. (2012) beskriver intensjonale ledere som pedagoger som involverer seg i etisk praksis gjennom å implementere lederansvar på positiv og hensiktsmessig måte. De hevder at slike ledere viser mot i avgjørelser og finner måter å samarbeide på for å nå felles mål (s. 13). Begrepene kunnskapsbasert ledelse og intensjonalt lederskap kan bli aktuelle når jeg ser på ledelse av kunnskaping.

Wadel har et relasjonelt perspektiv på ledelse (C.-C. Wadel, 1997). Han forstår ledelse som en prosess der både leder og ledede deltar, og peker på at ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Wadel bruker pedagogisk ledelse som betegnelse på ledelse knyttet til å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser (C.-C. Wadel, 1997, s. 46). Han presiserer at pedagogisk ledelse ikke bare handler om å igangsette læring, men også å anvende det de lærer på en selvstendig måte (s. 46). Han skiller mellom produktiv- og reprodutiv pedagogisk ledelse. Produktiv pedagogisk ledelse handler om at leder er spørrende og igangsetter refleksjonsprosesser slik at ny kunnskap kan utvikles. Wadel beskriver denne som at lederen leder fra seg, tar initiativ og kommer med innspill (s. 48). Reprodutiv pedagogisk ledelse dreier seg om læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter, med gitte svar og ferdige løsninger. Denne beskrives som at lederen lærer til seg, husker og gjengir. Vi kan anta at de to ledelsestypene bidrar til ulike læringskulturer. C.-C. Wadel (1997) hevder at produktiv pedagogisk ledelse vil bidra til undringskultur, mens reprodutiv pedagogisk ledelse bidrar til fasitkultur. Wadels prosessorienterte syn på ledelse er interessant i denne sammenheng. Det gjør det aktuelt å se om hans ledelsesbegreper kan relateres til de pedagogiske lederne som inngår i min studie. Da studien min vektlegger prosesser framfor ivaretagelse av ulike ledelsesfunksjoner, har jeg

vurdert Gotvassli (2006) og Børhaug et al. (2011) sitt perspektiv på ledelse som mindre aktuelt.

Aasen har et annet syn på ledelse i barnehagen og argumenterer for et teamperspektiv hvor pedagogisk leder blir teamleder for assistentene sine (Aasen, 2010; 2012). Det innebærer at vedkommendes kompetanse blir brukt og distribuert for fremming av blant annet kunnskap. Team forstås her som "kollektive prestasjoner, at medlemmene har komplementære ferdigheter og at teamet arbeider mot felles mål" (Aasen, 2010, s. 297). Hun støtter seg til Zaccaro et al. som hevder at hensikten med teamledelse er å nå mål gjennom andre (Aasen, 2010, s. 299). Teamledelse skiller seg fra andre måter å tenke ledelse på ved at teamleder samarbeider aktivt med assistentene (Aasen, 2010, s. 299). I et slikt perspektiv blir derfor teamets ulike kompetanser synlig og brukt, noe som inkluderer assistentene. Aasen mener at den flate strukturen som har preget barnehagen har hindret pedagogisk leders profesjonelle kompetanse. Hun hevder at teamperspektivet kan åpne for å endre og løse dilemmaer knyttet til gruppe- og likhetstenkning som har rådet og bidratt til konformitet (Aasen, 2010, s. 297). Med et teamperspektiv mener Aasen at pedagogisk leder blir mer synlig slik at det blir et skille mellom pedagogisk leders og assistentenes kompetanse. Aasen relaterer teamledelse til situasjonsbestemt ledelse, en strategi for både kollektiv og individuell læring. Hun anser teamledelse som en praktisk ledelsesstrategi som pedagogisk leder kan utøve i teamet i daglige situasjoner. Dette for å "støtte assistentene til å lykkes med arbeidsoppgavene" (Aasen, 2010, s. 303). Hun presiserer at "situasjonen og oppgaven kan være avgjørende for hvem arbeids- og ansvarsoppgavene skal delegeres til" (s. 303). Det innebærer at kompetansen til hvert medlem blir vurdert for å sikre kvalitet i arbeidet. Begrepet teamledelse, som er sentralt hos Aasen, kan overføres til studien min ved å knytte team til praksisfellesskapet hvor pedagogisk leder blir leder. Hennes syn på ledelse er relevant for meg fordi hun legger vekt på kollektive prosesser mellom medarbeidere med ulik kompetanse hvor alle medvirker. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på teori og forskning på pedagogisk leder.

2.4.2 Pedagogisk leder som leder

Forskning og litteratur på ledelse i barnehagesektoren har særlig vært rettet mot styreren og hvordan vedkommende ivaretar og gjennomfører oppgavene sine (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 2006; Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005). De hevder utviklingstrekk viser at samfunnsendringer, nye krav og rammebetingelser utfordrer lederrollen i barnehagen (Børhaug et al., 2011). Personalledelse er en sentral faktor og pedagogisk ledelse står sterkere enn før (Børhaug et al., 2011, s. 227; Strategi for kompetanse og

rekruttering 2014-2020, 2013). Mye tyder på at pedagogisk leder har et større personalansvar og flere arbeidsoppgaver enn tidligere. Det henger også sammen med at styret i større grad får nye, utadrettede oppgaver tilknyttet omgivelsene (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). Som følge av dette må pedagogisk leder delegerer noe ansvar til assistentene. Med en vid forståelse av ledelse inngår også assistentene som uformelle ledere i barnehagen. For at de skal kunne utøve ledelse i tråd med barnehagens visjon og rammeverk, er det viktig å sikre et høyest mulig kunnskapsgrunnlag knyttet til direkte arbeid med barn. For å øke kunnskapsgrunnlaget har pedagogisk leder blant annet ansvar for å lede refleksjons- og læringsprosesser i praksisfellesskapet. Ledelse i barnehagen må derfor forstås ut over styrenivå.

Nonaka & Takeuchi vektlegger mellomledernivået i organisasjoner. De hevder at tradisjonelle perspektiver som "top-down" og "bottom-up" ikke fanger de viktige sidene ved samarbeid og ledelse i utviklingsprosesser (Roald, 2012, s. 138). De argumenterer derfor for et "middle-up-down" perspektiv der mellomleders rolle er avgjørende for kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det kan innebære etablering av møteplasser som fremmer interaksjon mellom medarbeidere. De understreker at mellomleder må gå i front og innta en aktiv rolle. Ansvarer innebærer å ordne og videreutvikle informasjon fra overordnede slik at denne blir kunnskap som kan anvendes i praksis. Det forutsetter at det skapes forbindelse mellom fagspråk og praktisk handling. Nonaka og Takeuchi (1995) peker på noen utfordringer i forhold til dette. For det første kan informasjonen oppleves uklart og ambisiøs. For det andre kan det være utfordrende å se ting i et større perspektiv dersom en ubevisst er fastlåst i et mentalt mønster. I tillegg mener de det kan være vanskelig å kommunisere viktigheten av informasjonen selv om det er utviklet mening og innsikt. De eksemplifiserer med at vi ikke bare mottar ny kunnskap passivt, men også fortolker og kontekstualiserer denne. Det som har gitt mening kan likevel miste meningen når det kommuniseres til andre. Nonaka og Takeuchi (1995) presiserer at mellomleders hovedoppgave er å gjøre slike "kaotiske" situasjoner om til hensiktsmessig kunnskap. De mener rammeverk og kilder kan brukes for å skape forståelse slik at erfaringene fra praksis gir mening (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 128-129). Selv om Nonaka & Takeuchi har forsket på større bedrifter i Japan, kan grunnideene deres ha relevans for barnehagen. Overført til barnehagen har pedagogisk leder som mellomleder et særlig ansvar for å lede kunnskap. Det innebærer blant annet å koble teori til praksis for å skape et brukervennlig verktøy som assistentene forstår og kan anvende i praksis. Det utelukker heller ikke assistentenes medvirkning.

Det ser imidlertid ut til at forskning og litteratur rettet mot pedagogisk leder har vekket større interesse både i nasjonal og internasjonal sammenheng. I Norge finner vi flere bidrag. Hognestad og Bøe (2014) har bidratt med økt kunnskap om hvordan pedagogisk leder medvirker til kunnskapsutvikling i barnehagens praksisfellesskap. Undersøkelsen deres setter søkelys på uformelle møtesituasjoner mellom pedagogisk leder og assistentene. I løpet av undersøkelsen identifiserte de fire ledelsesstrategier. Disse er: profesjonell veiledning, rollemodell, sette ord på praksis og å støtte ønsket praksis (Hognestad & Bøe, 2014). Mens undersøkelsen deres er et bidrag til dypere forståelse av ledelse av kunnskaping i uformelle møtesituasjoner, bidrar min studie med kunnskap på området i formelle møtesituasjoner.

Nyere bidrag fra Børhaug & Lotsberg argumenterer for en mer helhetlig forståelse av barnehageledelse (Børhaug & Lotsberg, 2014). De finner at pedagogisk leder har et betydelig ledelsesansvar på avdelingen, og at kjernen i dette er både å bygge tette team hvor assistentene bidrar og å lede dem faglig (s. 14). De argumenterer for at disse må ses samlet, og at det dreier seg om å løfte assistentene til et faglig nivå slik at de kan utøve daglig arbeid på en forsvarlig måte. Artikkelen er aktuell da den viser at pedagogisk leder har en lederposisjon i barnehagen, er seg denne bevisst og framstår som tydelig overfor assistentene. Undersøkelsen deres fraviker derfor i noen grad fra litteratur som viser at likhetskulturen kan være til hinder for ledelse (Aasen, 2012; Helgøy, Homme, & Ludvigsen, 2010).

Larsen & Slåtten sin undersøkelse er rettet mot endringer av pedagogisk leders rolle og bygger på data fra intervju- og spørreskjemaundersøkelse i to bydeler i Oslo (Larsen & Slåtten, 2014). Hovedfunnene deres viser at pedagogisk leders administrative- og personallederoppgaver har økt, noe som får følger for direkte pedagogisk arbeid med barn. De pedagogiske lederne deler seg i to med hensyn til hvor fornøyde de er med endringene. Larsen & Slåtten drøfter hva todelingen har å si for pedagogisk leders rolleforståelse og identitet. De argumenterer for profesjonalisering ovenfra ved at pedagogisk leder har overtatt flere oppgaver som tidligere lå til styrerrollen. De peker også på profesjonalisering innenfra mot mer hierarkisk struktur og bort fra flat struktur og lekmannsperspektiv. Undersøkelsen skiller seg derfor i noen grad fra tidligere forskning som peker på uformell arbeidsdeling basert på likhetsideal (Løvgren, 2012; Smeby, 2011).

Eik og Ødegård har bidratt med forskning på nyutdannede førskolelærere (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Selv om de har blikket rettet på de nyutdannede, kan forskningen deres ha en viss aktualitet da jeg studerer pedagogiske ledere med mer erfaring. Eik (2014) vier et

kapittel til samarbeid og ledelse. Dette vekket min interesse. Hun fant at de nyutdannede opplevde at de etter kort tid mestret det pedagogiske arbeidet, viste improvisasjon og utøvde profesjonelt skjønn. Utfordringene de opplevde var knyttet til ledelse av personalet på avdelingen (Eik, 2014). Da studien min retter blikket på pedagogisk leder, kan begrepene profesjon, profesjonsspråk og kunnskapskilder som er sentrale hos Eik, bli nyttige. Ødegård bruker begrepet nivellering om førskolelærerne som gjennom fredningsperiode framstår som lite tydelige ledere (Ødegård, 2011). Nivellering kjennetegnes av å bruke hverdagspråk og å gå ned på nivå med assistentene. Flere argumenterer for bruk av profesjonsspråket for å opprettholde profesjonen og unngå nivellering (Johannessen, 2013; Rothuizen & Togsver, 2013; Ødegård, 2011). Det kan bli aktuelt å se dette relatert til de pedagogiske lederne som inngår i studien min.

Internasjonalt er interessen for barnehageledelse og pedagogisk leder økende (Hard, 2006; Heikka, 2014; Heikka & Waniganayake, 2011; Lazzari, 2012). Lazzari har i sin forskning på italienske barnehager pekt på at den sterke samhandlingsrelasjonen i personalet kan bidra til profesjonalisering eller deprofesjonalisering av førskolelærerens arbeid (Lazzari, 2012). Basert på intervjuer av 60 førskolelærere, konkluderer hun med at førskolelærerne verdsetter kollegialitet som en form for samhandling og at denne ses på som en ressurs i faglig utvikling. Lazzari argumenterer for at kompetanse ikke bare kan utvikles innenfra, men også gjennom refleksive praksiser. Begrepene profesjonalisering, deprofesjonalisering og kollegialitet vekket interessen min. Begrepet kollegialitet som står sentralt hos Lazzari, kan relateres til min studie som ser på kunnskaping innen praksisfellesskapet. I fortsettelsen vil jeg derfor ta for meg begrepet praksisfellesskap.

2.5 Praksisfellesskap

I barnehagen brukes ulike begreper for fellesskap. Det kan være praksisfellesskap, profesjonelle læringsfellesskap eller team (Aasen, 2012; Hjertø, 2013; Lave & Wenger, 2003; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Fellestrekk ved begrepene er at de viser til en måte personalet i barnehagen er organisert på, og at deltakelse i slike fellesskap muliggjør kunnskaping. Jeg har valgt å bruke begrepet praksisfellesskap fordi jeg hadde behov for et felles begrep for individene jeg studerer. Praksisfellesskap blir derfor brukt om pedagogisk leder og assistentene. Begrepet var hensiktsmessig da de er praktikere og del av et fellesskap fordi de har et felles ansvar for en gruppe barn. Det gjør at de interagerer regelmessig og arbeider tett sammen gjennom daglige handlinger og formelle møter. De sosialiseres derfor inn i et fellesskap og bygger relasjoner (Filstad,

2012). Fellesskapet mellom dem muliggjør kunnskaping. Flere argumenterer for at kunnskaping skjer innenfor et fellesskap (Aasen, 2012; Lave & Wenger, 2003; Vannebo & Gotvassli, 2014). For at kunnskaping skal skje, kreves en ledelse som tilrettelegger for møtearenaer som muliggjør deling og skaping av kunnskap og at de lærer av hverandre (Filstad, 2012). Det betyr at kunnskaping i stor grad avhenger av pedagogisk leder. Da praksisfellesskapet er sammensatt av individer med komplementære ferdigheter og ulikt erfaringsgrunnlag, kan ulike verdier, holdninger og synspunkt være opphav til konflikter og meningsforhandlinger. Praksisfellesskapet står i relasjon til andre. Det være seg både barn, foreldre, styrer, andre praksisfellesskap og individer utenfor barnehagen. Slike relasjoner kan også åpne for kunnskaping. Jeg ser derfor ikke på praksisfellesskapet som en isolert enhet. I fortsettelsen bruker jeg begrepet interaksjon om samhandlingen og kommunikasjonen mellom pedagogisk leder og assistentene. Begrepet relasjon blir brukt når praksisfellesskapet har vært i kontakt med andre, for eksempel foreldre eller styrer. Jeg har valgt å bruke barnegruppe kun om barna hvert praksisfellesskap har et ansvar for, da uten voksne. Forståelsen min av begrepet praksisfellesskap har likhetstrekk med Lave og Wenger (2003). Da hensikten min bare var å ha et begrep for pedagogisk leder og assistentene og ikke bruke det som analyseverktøy, fant jeg det lite hensiktsmessig å gå nærmere inn på teorien deres.

2.6 Sammenfatning

Teorien som er presentert har gitt et bredt bilde av begrepene kunnskap, ledelse og kunnskaping. Denne vil bli brukt for å forstå ledelse av kunnskaping bedre. Med bakgrunn i problemstilling og delspørsmålene blir ideen om at kunnskaping foregår gjennom prosesser der assistentene medvirker, sentral for analysene mine. Det gjør at delprosessene til Nonaka & Takeuchi, kunnskapsformene taus og eksplisitt kunnskap og pedagogisk leder tillegges særlig vekt. "Deming sirkel" blir et supplement til hovedteorien.

3 Metode og utvalg

I dette kapittelet redegjør jeg for valg av metoder, utvalg, feltarbeid, bearbeiding og analyser. Videre drøfter jeg forskerrollen og studiens kvalitet med vekt på validitet og reliabilitet. Tilslutt foretar jeg etiske refleksjoner med vekt på min rolle som forsker.

3.1 Kvalitativt kasusstudie

I denne studien ønsket jeg å belyse kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap. Jeg valgte en kvalitativ studie fordi jeg ønsket å gå i dybden på kunnskaping og hvordan prosessene ledes, noe som kunne vært vanskeligere med kvantitativ studie. Jeg vurderte kvantitativ studie lite hensiktsmessig fordi min problemstilling og mine delspørsmål har til hensikt å beskrive framfor å måle og forklare. Kvalitativ studie var aktuell fordi jeg ønsket å bruke observasjon til å studere prosesser mellom mennesker. Til det hadde jeg behov for nærhet til informantene, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle ved kvantitativ studie. Det betyr at studien min har kvalitative tekstdata. I tillegg foreligger noen kvantitative data som har til hensikt å utdype de kvalitative dataene. Som kvalitativ tilnærming til studien, lot jeg meg inspirere av kasusstudie. Dette fordi jeg ønsket å studere interaksjoner i praksisfellesskapene i formelle møtesituasjoner med barnehagene som naturlige settinger. Det gjorde det mulig å fange det unike ved praksisfellesskapene framfor det generelle og derigjennom søke forståelse av kunnskaping. Jeg valgte to praksisfellesskap som kasus og objekter for utforskning. Dette for å bli mindre sårbar ved eventuelle uforutsette hendelser. Jeg anså kasusstudie som et hensiktsmessig valg fordi jeg hadde behov for detaljert beskrivelse av praksisfellesskapene med vekt på hvem de er og møtenes form, struktur og innhold. Ved å beskrive dem hver for seg, blir de også et produkt av studien. Da hensikten ikke er å sammenligne dem, anser jeg ikke studien som en komparativ studie. Jeg vurderte andre metoder som fenomenologisk og etnografisk tilnærming. Fenomenologisk tilnærming ble lite hensiktsmessig da jeg ønsket vise hvordan kunnskaping skjer framfor å beskrive hva og hvordan praksisfellesskapene opplever fenomenet. Jeg anså videre etnografisk tilnærming som lite egnet da jeg ikke hadde anledning til å oppholde meg i feltet over lang tid.

I litteraturen ser mange ut til å argumentere for bruk av kvalitativ studie når en gruppe mennesker innenfor en naturlig kontekst skal studeres (Andersen, 2013; Creswell, 2013; Ringdal, 2013). Creswell hevder at kvalitative undersøkelser er egnet til studie av sosiale eller menneskelige problemer knyttet til individer eller gruppe (Creswell, 2013, s. 44). Han mener at datainnsamlingen ofte foregår i naturlig setting der menneskene er, og at

stemmene deres står sentralt i tolkning og beskrivelse av problemet (s. 44). Dalen beskriver formålet med kvalitativ studie slik: "[å] utvikle forståelse av fenomenet knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet" (Dalen, 2004, s. 16). Flere mener det er gode grunner til å velge kvalitativ studie når formålet er å beskrive og gå i dybden (Creswell, 2013; Ringdal, 2013). Da jeg har søkt økt forståelse av og innsikt i kunnskaping, gjennom å studere praksisfellesskapene i naturlige settinger, mener jeg at kvalitativ studie er best egnet for min studie.

Flere fagpersoner velger å definere kasestudie som utforsking av et bundet system (kase), bundet til både tid og sted (Andersen, 2013; Creswell, 2013; Postholm, 2010; Ringdal, 2013). Postholm legger til at kasestudie innebærer studie av en hendelse, aktivitet eller sosial enhet som beskrives detaljert (Postholm, 2010, s. 50). Creswell ser det som en metodologi, en type kvalitativ design som både blir objekt for studiet og produkt av undersøkelsen (Creswell, 2013). Begrepene objekt og produkt kan relateres til studien min ved at praksisfellesskapene blir objekt under datainnsamling og produkt av undersøkelsen gjennom presentasjon av resultater. Creswell beskriver kasestudie som utforsking av kaset over tid og gjennom detaljert dyptgående datainnsamling ved bruk av flere kilder (Creswell, 2013, s. 97). I likhet med Postholm legger han vekt på detaljert beskrivelse. Ringdal forstår kasestudie som undersøkelse av et lite antall kase, som for eksempel individer, organisasjoner, hendelser eller beslutninger (Ringdal, 2013). I likhet med Creswell mener han at innsamlet data kan omfatte både historiske kilder, intervju, feltarbeid eller spørreundersøkelse. I min studie tilsvarende praksisfellesskapene det Postholm kaller sosial enhet. Jeg studerer dem innenfor en begrenset møtetid og sted og gir detaljerte beskrivelser. Det gjør at jeg vurderer studien til å ligge innenfor hva som kjennetegner kasestudie, og mener at valget er hensiktsmessig.

3.2 Observasjon som metode

Jeg valgte observasjon som innsamlingsmetode fordi jeg ønsket å studere interaksjoner som leder til kunnskaping i praksisfellesskapene. Jeg vurderte intervju og spørreundersøkelse, men fant disse lite hensiktsmessige fordi jeg søkte innsyn i prosesser mellom mennesker. For å vise hva som kom ut av interaksjonene, hadde jeg behov for nærhet til informantene og vurderte observasjon som egnet metode. Slik kunne jeg sikre meg førstehåndsinformasjon i naturlig setting uten å påvirke gjennom spørsmålsstilling.

Jeg valgte å bruke videokamera som verktøy til datainnsamlingen fordi det fanger lyd og bilde, og gir både verbal og nonverbal kommunikasjon. Dessuten ville kameralinsen fange

alle informantene og prosessene mellom dem. Jeg vurderte det til å gi meg rike tekstdata til bearbeiding og detaljert beskrivelse av feltet og interaksjoner. Jeg anså det som et praktisk redskap for mest mulig korrekt gjengivelse under transkribering og til å gjøre det enklere å koble utsagn til informant. Nok en fordel var at videofilen kunne settes på pause underveis. Andre verktøy som feltnotater eller båndopptaker var derfor lite hensiktsmessige. De ville gitt utfordringer både ved nedskrivning, studering av interaksjoner og kommunikasjonsmønstre og framstilling av resultater. Som supplement til videoopptakene gjorde jeg feltnotater under observasjonene. Her noterte jeg møtenes innhold/tema, varighet, antall tilstede, språkbruk og pauser. Formålet med feltnotatene var å skaffe meg oversikt over møtenes form og struktur og notere egne umiddelbare tanker som kunne bli av betydning. Jeg har også forholdt meg til skriftlige kilder det ble referert til i møtene. De er R11, Barnehageloven og interne dokumenter som pedagogisk plattform og årsplaner. Kildene åpnet for veksling mellom disse og tekstdata i bearbeidings- og analysefasene og derigjennom klarhet i innhold.

Ved valg av observasjon som innsamlingsmetode måtte jeg finne en egnet observatørrolle. Blant flere falt valget på deltakende observatør. Dette fordi jeg ønsket å være fysisk tilstede uten å være direkte deltakende på møtene. Jeg vurderte andre observatørroller, men anså disse lite aktuelle fordi jeg ønsket å observere fra sidelinjen. Selv om jeg var til stede i rommet, la jeg vekt på å holde avstand til informantene ved å plassere kameraet og meg lengst mulig fra. Dette var et bevisst forsøk på å unngå og påvirke interaksjonen, slik at den kunne forløpe så naturlig som mulig. Jeg forsøkte å holde blikket mitt nøytralt og kommunikasjonen av nonverbal karakter. En konsekvens av å innta en passiv rolle kan være at noen informanter kan bli usikre. På den andre siden kan det føre til at de blir fortrolige med situasjonen og kanskje "glemmer" at jeg er til stede. Dersom jeg hadde vært aktiv, kunne det hindret meg i å få mest mulig virkelighetsnære tekstdata. Da ønsket var et godt utgangspunkt for troverdige analyser, vurderte jeg deltakende observatør som best egnet.

Flere argumenterer for valg av observasjon ved studie av interaksjoner mellom mennesker (Postholm, 2010; Repstad, 1998). Repstad hevder at det er gode grunner til å velge observasjon når sosiale relasjoner er en del av problemstillingen (Repstad, 1998). Postholm uttrykker seg ikke like klart, men argumenterer for metoden når atferd og konkrete handlinger studeres (Postholm, 2010). Hun hevder at observasjon er hensiktsmessig til å fange opp den sosiale konteksten. Med det mener hun at samhandlingen mellom deltakerne settes i fokus, det gjelder verbale så vel som ikke verbale samhandlinger (Postholm, 2010,

s. 59). Dette sammenfaller med studien min hvor praksisfellesskapenes interaksjoner er i fokus, og verbal kommunikasjon er tillagt vekt. Både Repstad (1998) og Postholm (2010) anser observasjon som egnet metode for å sikre førstehåndsinformasjon og nærhet til deltakerne og konteksten hvor fenomenet utspiller seg. I denne studien tilsvarende dette rollen som deltagende observatør der møtene foregår til vanlig. Dette skiller observasjon fra innsamlingsmetoder som intervju og spørreundersøkelse. Flere fagpersoner hevder at ulike innsamlingsmetoder kan benyttes til kasusstudier (Andersen, 2013; Creswell, 2013; Postholm, 2010). Jeg kunne ha benyttet intervju og eller spørreskjema i tillegg til observasjon, men anså disse mindre hensiktsmessig fordi jeg ville studere interaksjoner slik de forekom naturlig uten å påvirke. På grunn av dette fokuset og studiens omfang, har jeg vurdert observasjon som tilstrekkelig.

3.3 Utvalg

I utvalget var det 11 informanter fordelt på to barnehager i samme kommune sentralt beliggende på Østlandet. Informantene er tre pedagogiske ledere og sju assistenter, to av disse snart ferdig utlærte barne- og ungdomsarbeidere. I tillegg inngår en styrer utenfor det ene praksisfellesskapet. Informantene representerer ulike nivå i barnehagen. De pedagogiske lederne er utdannet førskolelærere og har vært ledere for assistenter i flere år. Assistentene har alt fra liten til bred erfaring fra arbeid i barnehage. De fleste er uten pedagogisk utdannelse, noe som tilsier at de har en annen posisjon enn pedagogisk leder. Styrer med sitt ansvar, sin makt og myndighet, representerer nivået over pedagogisk leder og blikket utenfra.

Studien har et begrenset antall informanter. Flere fagpersoner hevder at kvalitative studier kan ha et begrenset utvalg (Creswell, 2013; Ringdal, 2013). Fokuset mitt er å gå i dybden og søke det spesielle innen praksisfellesskapene, noe som ikke ville blitt tilfelle ved valg av kvantitativ studie. Et fåtall informanter gir meg denne muligheten, noe som ville bli begrenset ved et stort antall informanter. Utvalget mitt anses som representativt for sine grupper. Resultatene er ikke ment å generalisere, men de kan si noe om hvordan kunnskaping forstås i de to praksisfellesskapene. Jeg valgte to barnehager fordi at jeg da kunne bli mindre sårbar ved eventuelle uforutsette hendelser, samtidig som sannsynligheten for bredde og variasjon i tekstdataene ville øke.

Utvalget er gjort hensiktsmessig. Grunnen er ønsket om barnehager og informanter som kunne gi meg mest mulig interessante tekstdata knyttet til forskningsspørsmålene.

Utvalgsstrategien gav meg mulighet til å finne barnehager som vektla kompetansebygging

for et sammensatt personale, noe som kunne ha blitt redusert ved tilfeldig trekking eller strategisk utvalg. Hensikten min var å finne informanter som jevnlig deltok på formelle møter initiert av en ledelse og som vektla struktur og læringsprosesser. Alder og kjønn var uten betydning. Da det er grunn til å tro at erfaring kan ha betydning for møteledelse og struktur, ble et av kriteriene at pedagogisk leder skal ha noen års ledererfaring.

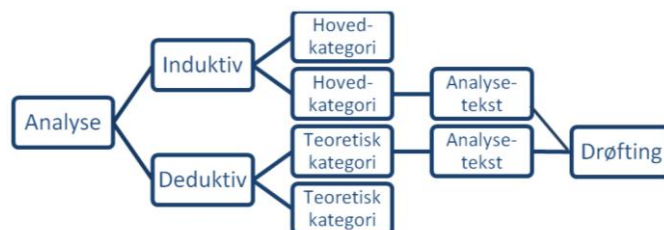
At utvalget er gjort hensiktsmessig, tilsvarer det Kruuse mener det gjerne kan gjøres i kvalitative studier (Kruuse, 1996). En utfordring i den forbindelse var å finne informanter som egnet seg ut fra kriteriene. En mulighet var å få oversikt over barnehager i nær omkrets, for deretter å se eventuelle hjemmesider i lys av kriteriene. Det kunne hjelpe meg til å snevre inn mot aktuelle barnehager som kunne kontaktes. Før jeg kom så langt, var jeg i forbindelse med flere i nettverket mitt som gav konkrete tips. Det gav meg mulighet til snarlig kontakt med spørsmål om deltakelse og om de innfridde kriteriene. Begge barnehager samtykket til deltakelse og viste seg å oppfylle kriteriene. En svakhet ved bruk av nettverksmetoden er imidlertid at andre aktuelle barnehager kan bli utelatt. Selv om utvalgsmetoden ikke er helt ideell, vurderer jeg utvalget til å være tilfredsstillende for å gi meg tilstrekkelig datamateriell til utforsking. Jeg så dessuten praksisfellesskapenes fokus på relasjoner som en styrke.

3.4 Feltarbeid

I feltarbeidet var det nødvendig å planlegge tiden til innhenting av data i forhold til videre skriveprosess. Feltarbeidet strakte seg over tidsrommet oktober 2014 til januar 2015, med opphold fra desember til slutten av januar. I forkant ble aktuelle barnehager kontaktet på telefon med forespørsel om deltakelse. Ledelsen ble informert om studien, gav positiv respons og skulle gi tilbakemelding om informanter. Dager for gjennomføring av observasjoner ble avklart med ledelsen, enten med styrer eller direkte med de pedagogiske lederne. Jeg tok hensyn til barnehagenes tidsrytmer og møtedager. Datainnsamlingen foregikk ved observasjon av tre formelle møter i hver barnehage. Observasjonen foregikk på et møterom hvor praksisfellesskapet satt uforstyrret rundt et bord.

3.5 Analyse

Jeg har valgt å dele analysen i to, en induktiv og en deduktiv. Disse er framstilt på figur 3. Figuren gir en kort beskrivelse av analyseprosessen, før jeg går mer detaljert inn på hver enkelt analyse.



Figur 3. Analyseprosessen.

Jeg valgte denne inndelingen fordi jeg ville la teksten tale for seg og bruke teoretiske kategorier i etterkant. Valget muliggjorde å se analysene hver for seg og deretter sammen, noe som ikke ville blitt tilfelle ved valg av en analyse. Jeg antok at de ville få fram ulike perspektiver på teksten. Mens induktiv analyse gav mulighet til å distansere meg som forsker og oppdage mønstre og tema i teksten, gav deduktiv analyse meg anledning til å analysere teksten ved å bruke forhåndsdefinert rammeverk. Jeg vurderte syntese mellom de to som hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Denne inngår i drøftingen. Jeg antok at de samlet ville skape mening og gi en helhetlig beskrivelse av kunnskap, og gi både leseren og meg økt forståelse. En slik helhetlig beskrivelse hevdes å være mål for kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

3.5.1 Induktiv analyse

I den induktive analysen valgte jeg å la teksten være i fokus. Det innebar at jeg arbeidet fra spesifikke observasjoner i den transkriberte teksten til å bygge opp mer generelle temaer og mønstre gjennom systematisering og kategorisering. Hensikten var å oppdage det unike ved teksten knyttet til kunnskap. Jeg leste teksten systematisk og noterte begreper, interaksjoner og verbale utsagn. Det var en blanding av pedagogiske og hverdagslige begreper, temaer og uttrykk jeg anså som interessante. Arbeidet resulterte i ei liste for hvert praksisfellesskap. Hver informant hadde egen kolonne. Da ble teksten redusert. Deretter alfabetiserte jeg listene. Slik kunne jeg se hva som gjentok seg eller var enkeltstående tilfeller, oppdage mønstre, temaer og kategorier. Neste steg var å samle momenter som hadde noe til felles og sammenfatte disse til temaer. For å begrense antallet, lot jeg hver av dem favne flere undertemaer. For eksempel omfattet relasjon både sosiogram, barn-barn, barn-voksen og voksen-voksen relasjon. Ledelse favnet kilder og rammeverktøy, fagdidaktikk, profesjonsspråk og ledelsesbegreper. Etter hvert så jeg at det var hensiktsmessig med mer overordnede kategorier. Derfor valgte jeg tre hovedkategorier til framstilling av analysen. Kategoriene var de som framstod som viktigst i denne analysen. Jeg forsøkte og ikke la teori eller intuitive tanker og refleksjoner, som dukket opp under

observasjonene, bli styrende for videre valg. Dette kunne være interessante innspill, men jeg forholdt meg kritisk og reflektert ved å stille spørsmål i forhold til egen rolle.

I den induktive analysen hadde jeg også fokus på hva teksten viste i forhold til møtenes form/struktur, møteledelse og graden av aktivitet. Hensikten var å samle data til beskrivelsen av praksisfellesskapene. Jeg noterte hvordan de pedagogiske lederne igangsatte, avrundet og ledet overganger. Slik kunne jeg se likheter og forskjeller og hvordan møtetiden ble disponert. I tillegg noterte jeg hvilke og hvor mange saker som stod på sakslista. I forhold til graden av deltaking summerte jeg informantenes verbale utsagn. Utsagn som ble telt spenner fra støtteord som "mhm" og "ja" til lengre utsagn. Det gav meg mulighet til å avdekke hvem som framstod mest og mindre aktiv. Jeg valgte å se den enkeltes aktivitet i forhold til stillingsprosent. Resultatene gir studien kvantitative data med hensikt å utdype de kvalitative. Jeg valgte å gjøre den induktive analysen manuelt. Jeg vurderte å bruke analyseprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) til de kvantitative dataene. Jeg valgte det bort fordi omfanget av teksten ikke var større enn at det lot seg gjøre manuelt. SPSS var også lite egnet fordi jeg skulle lage en beskrivende tekst framfor statistiske tabeller. Word ble derimot et nyttig redskap. Tabellfunksjoner og hjelpefunksjonene søk, erstatt og ordtelling ble brukt til lister, grad av aktivitet og erstatning av tall til fiktivt navn. Analysearbeidet resulterte i kvantitative- og kvalitative data til bruk ved beskrivelse av praksisfellesskapene og induktiv analysetekst. Den induktive analyseteksten utgjør deler av studiens resultater.

3.5.2 Deduktiv analyse

I den deduktive analysen ble et forhåndsdefinert rammeverk basert på teori brukt som grunnlag for tekstanalysen. Hensikten var å anvende generelle teoretiske kategorier og se om de var til stede i teksten. Først satte jeg meg grundig inn i teorien og noterte stikkord under kategoriene. Da jeg nærleste teksten, plasserte jeg aktuelle interaksjoner og verbale utsagn under kategoriene. Slik kunne jeg arbeide fram mot mer spesielle mønstre i teksten. Etter hvert hadde jeg mange eksempler under hver kategori og noen dominerte. I fortsettelsen stod jeg overfor flere valg og utfordringer. For å begrense antallet, måtte jeg jakte etter de beste eksemplene knyttet til ledelse av kunnskaping. Det innebar at jeg også var nødt til å forkorte interaksjoner og utsagn. Jeg måtte derfor finne og bevare det essensielle. Det bidro til at jeg måtte utelate mindre viktige deler. Der flere interaksjoner og utsagn kunne passe inn under to eller flere kategorier, måtte jeg ta stilling til hvilken kategori som var best egnet. Jeg valgte å produsere en tekst til hver kategori med valgte interaksjoner og utsagn. Denne analyseteksten representerer deler av studiens resultater.

3.6 Forskerrollen og studiens kvalitet

I dette avsnittet vil jeg først redegjøre for forskerposisjonen min før jeg vurderer studiens kvalitet. Jeg synliggjør forskerposisjonen og forforståelsen min for å gi leseren innsyn og mulighet til å vurdere hvordan disse kan ha påvirket studien min. Jeg har valgt å plassere meg innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon, fordi jeg betrakter kunnskap som sosialt konstruert i møte mellom mennesker. I motsetning til et kunnskapssyn hvor kunnskap overføres *til* mennesker, mener jeg at den utvikles *av* mennesker som samhandler. Det innebærer at jeg ser på mennesket som aktivt og handlende i kunnskaping. Teorien som er utledet i kapittel 2 bærer derfor preg av denne forståelsen. Dette er teori som kan utgjøre forforståelse og bidra til at studien blir verdiladet. Å være objektiv er derfor nærmest umulig. For å styrke studiens troverdighet og redusere egen subjektivitet, har jeg forsøkt å være det Lincoln og Guba kaller "djevelens advokat" (Creswell, 2013). Det innebærer at jeg har forholdt meg kritisk til egne antakelser og åpnet for flere perspektiver. Det er likevel jeg som har tolket teksten og valgt ut interaksjoner og verbale utsagn til presentasjon og analyse. Tolkningene vil derfor være et resultat av dialogen mellom teksten og meg, hvor egen forforståelse og teori kan ha påvirket resultatene. Flere hevder at redegjørelse av forskerens forforståelse er viktig for økt kvalitet av studien (Creswell, 2013; Postholm, 2010). Med min redegjørelse har jeg tilstrebet dette.

I fortsettelsen vil jeg vurdere studiens kvalitet med utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet. Dette med det formål å øke kvaliteten av studien. Jeg har lagt vekt på begrepsvaliditet ved at teorien er aktuell for fenomenet og kildemateriellet mitt. Flere teoretiske innfallsvinkler ble studert, og jeg forsøkte å fange bredden i begrepet kunnskaping. Videre drøftet jeg de teoretiske perspektivene med veileder for å velge ut de mest relevante. Jeg mener derfor å ha fått tilstrekkelig teori til å besvare problemstillingen, noe som styrker validiteten. Når det gjelder utvalget, la jeg vekt på at dette skulle gi meg relevant materiale til å belyse fenomenet, noe jeg mener er tilfelle. Som følge av mitt vitenskapelige ståsted, har hensikten under observasjonene vært å la informantene være aktive og handlende subjekter. Jeg har valgt å karakterisere forholdet mellom dem og meg som "kontakt" med informantene. Jeg anser dette som rett beskrivelse fordi hensikten var å være fysisk til stede uten å delta i møtene. Jeg har vært bevisst på at tilstedeværelse og plassering under datainnsamlingene kan ha påvirket interaksjonen mellom dem. De kan ha opplevd det ubehagelig eller formulert seg annerledes enn ellers. Dette kan utgjøre feilkilder. Jeg har videre vært klar over at vi stod i et asymmetrisk forhold til hverandre. Det innebar at jeg representerte en utenforstående, trolig med et annet meningsperspektiv enn deres. Jeg har vært bevisst på at informantene skulle være aktive og medvirkende bare

under feltarbeidet, ikke under bearbeiding. Dette fordi jeg ønsket å vise hva som utspilte seg i praksis uten å la deres subjektive meninger komme fram. Å ikke ta hensyn til informantenes meninger kan påvirke studiens innholdsvaliditet. Jeg har likevel hatt ønske om å løfte fram deres virkelighet og gjorde dette ved å analysere teksten induktivt. Her vektla jeg nærhet til informantene ved å la tekstens innhold være i fokus. Det innebar at egen forforståelse og teori ble lagt til side. Da jeg i tillegg hadde ønske om å se teksten ut fra teoretiske kategorier, ble også deduktiv analyse valgt. Her distanserte jeg meg fra teksten. Ved å foreta begge analysene kunne teksten ses ut fra flere perspektiver, gi dypere forståelse av fenomenet og dermed styrke kvaliteten på studien.

Videre vektla jeg validitet i framstilling av resultatene ved å presentere de mest sentrale interaksjonene og utsagnene relatert til problemstillingen. Egen forforståelse, subjektivitet og relasjonen mellom informantene og meg, kan likevel ha påvirket utvalgsprosessen. Studien kan derfor bære preg av hva jeg synes har vært viktigst å få fram. Her vil andre kunne ha vektlagt andre eksempler. Framstillingen min er nødvendigvis ikke er den eneste riktige da dette vil være avhengig av både teoretisk rammeverk, analytisk tilnærming og vitenskapelig posisjon. Med valg av kvalitativ studie har ikke hensikten min vært å generalisere funnene for en større populasjon. Det gjør at studiens ytre validitet kan være noe svak. Formålet har vært å få en dypere og mer nyansert forståelse av fenomenet. Et fåtall informanter har gitt meg denne muligheten. Det gjør at studiens indre validitet vurderes som sterkere. Jeg mener at studien har overføringsverdi til barnehagesektoren. Dette blir det først og fremst redegjort for i analyse- og drøftingskapittelet. Studien kan fanges opp av både studenter, profesjonsutøvere og faglærere i barnehagefeltet og vil kunne endre praksis og undervisning. Samtidig vil studien kunne bli utgangspunkt for videre forskning på dette eller lignende tema. Funn i likhet med mine vil bidra til å styrke reliabiliteten av denne studien.

3.7 Etiske refleksjoner

I studien var det nødvendig å gjøre etiske refleksjoner for å sikre informantene best mulig. Bruk av videokamera og at studien skal publiseres, gjorde sitt til at jeg måtte være ekstra varsom. Jeg har gjort flere tiltak for å styrke de etiske sidene og beskytte informantene. Jeg sendte meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) og fikk dette godkjent før observasjonene startet (Vedlegg 1). I forkant av første kontakt med barnehagene, måtte jeg ta stilling til hva slags og hvor mye informasjon de skulle få. Jeg valgte å utforme et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (Vedlegg 2). Før avtalen om deltakelse ble inngått, fikk styrer og fagleder i hver av barnehagene dokumentene tilsendt på e-post. På første innsamlingsdag presenterte jeg meg for praksisfelleskapene og gjennomgikk informasjonsskrivet muntlig. Dette for å informere om studiens formål, hensikt, metoder og konsekvensene av deltakelsen. Jeg opplyste om at de til en hver tid har rett til å trekke seg, la vekt på at dataene ville bli behandlet konfidensielt, bli anonymisert og oppbevart forsvarlig. I tillegg fortalte jeg at fokus under innsamlingen skulle være på interaksjoner, og at jeg skulle være en nøytral observatør uten å delta. Jeg presiserte at jeg ikke hadde til hensikt å være "inspektør". Dette for å kunne redusere eventuell usikkerhet i praksisfelleskapene. Samtykkeerklæringens innhold ble gjennomgått muntlig før underskrift. Alle aksepterte til observatørrollen og bruk av videokamera. Selv om informantene samtykte og stilte seg til disposisjon, kunne det by på utfordringer dersom noen skulle trekke seg. Det var særlig viktig å unngå negative konsekvenser for informantene og de som var indirekte involverte i studien. For å hindre identifisering, laget jeg ei liste hvor hver informant ble gitt et tall og fiktivt navn under transkribering. Lista omfattet også tredjeparter og stedsnavn. Slik kunne jeg hindre at sensitiv og personlig informasjon ble lagret i tekstdokumenter på pc. Framstillingen av resultatene inneholder derfor fiktive navn. For å hindre sporing tilbake til informant og barnehage og sikre konfidensialitet, valgte jeg å erstatte dialektord med bokmålsord. For å unngå å sette informantene i et uheldig lys, foretok jeg enkelte justeringer i framstilling av resultatene. Der det var hensiktsmessig å forkorte utsagn, forsøkte jeg å bevare meningsinnholdet. Videre la jeg vekt på å oppbevare alle data forsvarlig. I etterkant av møtene ble videofilene derfor overført til ekstern harddisk og slettet fra videokameraet. Harddisken har blitt oppbevart i låst skuff, og etter prosjektets avslutning vil alle data bli slettet.

4 Redegjørelse for feltet og kildemateriellet

I dette kapittelet redegjør jeg for feltet som ble studert og kildemateriellet. Først blir praksisfellesskapene beskrevet enkeltvis. Det er her ledelse utøves og kunnskaping kan foregå. Beskrivelsen legger vekt på informantene og møtenes innhold, form og hvordan de ledes. Deretter belyses kildemateriellet og kategoriene som dukket opp i analyseprosessen.

4.1 Praksisfellesskapene

4.1.1 Praksisfellesskap 1 (Kasus 1)

Praksisfellesskap 1 består av fem kvinner. Pedagogisk leder Pia og Eva i 100 % stilling, assistent Hanna og Edel i 100 % og 70 % stilling og assistent Tale i 100 % stilling snart barne- og ungdomsarbeider. Praksisfellesskapet skiller seg fra barnehagens øvrige praksisfellesskap ved å ha felles ansvar for de yngste barna. I kjernetida er barna delt inn mindre gruppe som er fordelt mellom de voksne. Praksisfellesskapet holder formelle møter gjennomsnittlig tre ganger i måneden utenom barnehagens åpningstid. Møtene har varighet fra 40 minutter og opp til to timer og foregår på et lukket rom.

Møtenes struktur er forholdsvis fast. Saksliste blir delt ut av de pedagogiske lederne i forkant eller ved oppstart. De igangsetter møtene alene eller sammen ved å opplyse om første sak. Her kan hvem som helst ta ordet. Ved flere anledninger gir assistentene respons, etterfulgt av interaksjoner. På sakslistene står sosiogram, prosjekt, planlegging av videre vei og progresjon i forbindelse med prosjekt, evaluering av dette og læringsmiljø og eventuelt. Møtenes innhold er knyttet til barnas utvikling og relasjoner til hverandre, planlegging og vurdering av aktiviteter i forbindelse med prosjekt, voksenrollen og bekymringer og tiltak for barn. Under gjennomgåelse av sakene bærer møtene preg av veksling mellom ordtaking, deling av kunnskap og erfaring fra praksis. De sporer sjelden av fra sakene. Ofte reflekterer og undrer de seg over observasjoner, egne og barns opplevelser og barns interesser. Av og til tar assistenter opp bekymringer for barn. De pedagogiske lederne møter initiativene med positiv respons og avsetter tid til samtale. I tilfeller hvor assistentene kommer med forslag, får de flere ganger støtte av de pedagogiske lederne. Alle får medvirke, enten gjennom direkte henvendelser eller ved å bli stilt åpne spørsmål. Mange innspill gjør at flere perspektiver eller sider ved sakene eller barnet kommer til syne. Overganger mellom sakene ledes ved at en av de pedagogiske lederne tar ordet, sammenfatter diskusjonen og peker på tiltak og forbedringspotensial for praksis.

Etter gjennomgåelse av siste sak avrundes møtene. På samtlige møter blir alle oppsatte saker gjennomgått, og møtene avsluttes til avtalt tid.

Når det gjelder graden av deltakelse i praksisfellesskapet, viser det seg at pedagogisk leder Pia har svært stor grad av aktivitet. Hun uttaler seg hyppigst av de pedagogiske lederne. Eva viser stor grad av aktivitet. Begge har full lederstilling med ansvar for møtevirksomheten. Assistent Edel viser noen grad av aktivitet og er den mest aktive av assistentene. Assistent Tale og Hanna, som begge har høyere stillingsprosent enn Edel, viser liten og svært liten grad av aktivitet. Tale er den av assistentene med mest faglig bakgrunn og er mer aktiv enn Hanna. Med styrer til stede viser det seg at graden av deltakelse i praksisfellesskapet fortoner seg likt.

4.1.2 Praksisfellesskap 2 (Kasus 2)

Praksisfellesskap 2 består av fire kvinner og en mann. Pedagogisk leder Julie i 100 % stilling, Aksel i 100 % stilling og snart barne- og ungdomsarbeider, assistent Emilie og Andrea i 60 % og Gina i 40 % stilling. De skiller seg fra barnehagens øvrige praksisfellesskap ved å ha felles ansvar for de yngste barna. Det er uvisst om barnegruppa deles i mindre grupper i kjernetida. Praksisfellesskapet møtes en time ukentlig innenfor barnehagens åpningstid. Møtene foregår enten i et bygg ved siden av barnehagen eller i et lukket rom inne i barnehagen.

Møtenes struktur er forholdsvis fast. Det er uvisst om assistentene har fått tilgang til sakliste i forkant av møtene. Sosiogram, artikkel og referat fra pedagogisk ledermøte er faste saker. Andre saker er kreativt verksted, foreldresamtaler, kartlegging av voksnes holdninger til enkeltbarn, vinterleikuke og månedsbrev. Møtene igangsettes ved at sakslista gjennomgås og hver sak omtales. Deretter formidles noe informasjon. Det dreier seg om aktiviteter og turer som skal planlegges eller er nær forestående, innhold fra pedagogisk ledermøte og samtale med foreldre. Underveis kommer assistentene med innspill i form av synspunkter og spørsmål etterfulgt av flere interaksjoner. Da sosiogram er oppe som sak, øker deltakelsen til assistentene, og det blir vekslet mellom ordtaking, deling av kunnskap og erfaring fra praksis. Det dreier seg om barnas utvikling og relasjoner mellom dem, utfordringer de voksne står overfor og vurdering av tiltak for iverksetting. Møtene bærer preg av at pedagogisk leder Julie bruker og refererer til ulike kilder. Disse er R11, Barnehageloven, artikler, årsplan, egen utarbeidet pedagogisk plattform og pedagogisk bokserie "Nelly og Hamza". I overgangene mellom sakene er Julie kort og konkret. Hun sier for eksempel: "Yes da. Neste uke", "Onsdag er det minirøris", "Yes. Tor Gunnar" og

"Johan". Etter siste sak blir møtene avrundet før de går tilbake til arbeidet. På et møte opplyser Julie om at sosiogrammet blir utsatt til uka etter. Selv om artikkel er oppført på sakslistene, blir det ikke viet mye tid til drøfting av disse.

Når det gjelder graden av deltakelse i praksisfellesskapet, framgår det at pedagogisk leder Julie viser svært stor grad av aktivitet. Hun har lederstilling og ansvar for å lede møtene. Assistent Emilie viser stor grad av aktivitet og Andrea noen grad. Assistent Aksel i full stilling og mer faglig bakgrunn enn de andre assistentene, hadde liten grad av aktivitet. Gina med lavest stillingsprosent viser svært liten aktivitet.

4.2 Kildematerialet

Det empiriske materialet består av interaksjonsdata og feltnotater hentet fra seks møter med varighet fra 40 minutter til to timer. Til sammen er videoopptakene på åtte timer og 30 minutter. Videoopptakene ble transkribert og utgjorde 55 dataskrevne sider med enkel linjeavstand. Jeg vektla å transkribere verbale utsagn ordrett og i muntlig form. Jeg gjorde egne tilføyelser for å tydeliggjøre stemningen. Engasjement ble for eksempel synliggjort i form av kommentarer som "gestikulering med hender", "peker på" og "setter store øyne". Feltnotatene utgjorde ti håndskrevne sider. Jeg har valgt å framstille hoved- og underkategorier som dukket opp fra den induktive og deduktive analysen i en tabell. Tabell 1 gir en kort oversikt over kategoriene.

Kategorier fra induktiv analyse	Kategorier fra deduktiv analyse
Verktøy - sosiogram	Skaping av taus kunnskap (sosialisering) - observasjon av handling - begreper
Arbeidsformer - prosjekt - plan for kompetanseheving - Demings teori	Skaping av eksplisitt kunnskap (eksternalisering) - sosiogram - refleksjon
Rammer - barnehageloven - rammeplan - pedagogisk plattform	Skaping av ny eksplisitt kunnskap (kombinasjon) - muntlige og skriftlige kilder
	Skaping av ny taus kunnskap (internalisering) - handling

Tabell 1. Kategorier fra induktiv og deduktiv analyse.

Hovedkategorier fra den induktive analysen er verktøy, arbeidsformer og rammer med hver sine underkategorier. Hovedkategorier fra den deduktive analysen omfatter skaping av taus og eksplisitt kunnskap og er knyttet til de fire delprosessene hos Nonaka og Takeuchi (1995). Disse har hver sine underkategorier. Samtlige kategorier blir utdypet i analysekapittelet, da med utdrag fra de mest sentrale interaksjonene og verbale utsagn fra begge praksisfellesskap. Utdragene viser det typiske eller spesielle som dukket opp i feltarbeidet og analyseprosessen relatert til problemstillingen. Jeg har valgt å vise enkeltutsagn fordi flere igangsatte eller kom som følge av interaksjoner og kan stå som eksempler på skapt kunnskap. De ble derfor ikke mindre aktuelle enn interaksjonene som synliggjør de kollektive prosessene.

I hver av interaksjonene som blir presentert er ytringer nummerert og knyttet til informant. For eksempel blir Pia som er pedagogisk leder benevnt som "PL Pia", og assistent Emilie "Ass. Emilie". Jeg har valgt å bruke tegnsetting i utdragene. Der deler av eller hele utsagn er utelatt brukes (...) og ved egne tilføyelser [].

5 Analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene

I dette kapittelet presenteres og analyseres resultater fra kildemateriellet. Analysen er todelt som beskrevet i metodekapitlet (se 3.5 Analyse). Først presenteres induktiv, deretter deduktiv analyse.

5.1 Induktiv analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene

Denne analysen er ordnet ut fra hovedkategoriene fra den induktive analysen. Først vil jeg ta for meg kunnskaping gjennom bruk av verktøyet sosiogram. Deretter analyseres kunnskaping ut fra arbeidsformer som prosjekt og plan for kompetanseheving. Til slutt analyseres bruken av rammer som Barnehageloven, R11 og pedagogisk plattform.

5.1.1 Verktøy

Ut fra den induktive analysen ble verktøy en av tre hovedkategorier. For å drive kunnskaping viser det seg at pedagogisk leder trenger ulike former for verktøy. I både offentlige og private barnehager kan ferdig utformede verktøy som "Tras", "Steg for steg" eller "Alle med" bli brukt. Begge praksisfellesskapene jeg studerte brukte sosiogram, og derfor kom det til å stå sentralt i min undersøkelse. De brukte også andre verktøy. Jeg har valgt å konsentrere meg om sosiogram fordi dette var mest sentralt da jeg var til stede, og stod på sakslista i hvert møte. Praksisfellesskap 1 viet mye tid til dette. Det ble først og fremst brukt til å snakke om, utveksle informasjon om og erfaringer rundt hvert enkelt barn. Ofte dreide det seg om observasjoner den siste tiden knyttet til utvikling, samspill, leik og bekymringer. Samtalen om Tom viste at han hadde hatt positiv utvikling. Flere områder ble avdekket. En fortalte at Tom hadde begynt å sette grenser ved å holde igjen ting. En annen hadde observert at han ikke lenger bare satt og så på, men var blitt mer aktiv. Andre påpekte at "han er flink til å bruke kroppen selv om han ikke går". Pedagogisk leder Eva viste i den forbindelse til en konkret aktivitet hun hadde observert. Hun sa: "(...) den videoen som jeg satt og tok (...) Det var de tre guttane og spesielt Tom og Jon på den sklia.. Det var jo hundrevis av ganger, opp igjen og bekreftet hverandre med øyekontakt". Det resulterte i at assistent Tale uttrykte: "Da leda jo egentlig Tom litt". Samtalen om Mats dreide seg om vansker i forhold til overganger. Faktorer som hjemmesituasjon og den voksnes forflytning til annet rom ble trukket fram. Det kom fram at dette gjaldt for flere i barnegruppa. Pedagogisk leder Pia poengterte at de stadig måtte øve på og bli bedre på overganger fra gruppeinndeling til mat. Angående Victoria opplevde de at forhold rundt henting var utfordrende fordi hun så at andre ble hentet. De hadde gjort enkelte tiltak, men

opplevde det vanskelig å vite hvor barnet skulle oppholde seg i dette tidsrommet. Dette viste seg å gjelde flere barn. I forhold til Victoria kom de fram til at foreldrene skulle kontaktes med forespørsel om tidligere henting enkelte dager. Samtalen om Ane endte opp med at Eva sa: "Da er det jo vår jobb å få den relasjon [Adele og Ane] til å bli litt mer positiv enn det den er nå da." For Une påpekte praksisfellesskapet endringer knyttet til at hun nå både fikk og tok ulike roller og var kostbar overfor både barn og voksne. Fra å være verbal var hun nå mer innesluttet og så ut til å ville være det. De kom fram til at tidligere venner som hadde byttet gruppe kunne være årsak til en ny og vanskelig situasjon. Slik tok de for seg barn etter barn. Veksling mellom innspill bidro til at flere og nye sider av barna kom fram. Underveis trakk de pedagogiske lederne tråder, påpekte eventuelle tiltak og områder til forbedring før de gikk over til neste barn. På et av møtene samlet de kunnskapen og dokumenterte den ved hjelp av sosiogram. Styrken på relasjonene i barnegruppa på dette tidspunktet ble nedtegnet i form av hele, stipla eller ingen linjer.

Sosiogrammet ble også brukt sammen med det de hadde nedtegnet en måned tidligere. Sammenligningen avdekket flere endringer. Pia sa det slik: "Det bildet er ganske komplett til forskjell fra [det forrige]." Noen mønstre gikk igjen. Enkelte relasjoner var ikke opprettholdt, mens andre var nye. Særlig et barn utmerket seg. Fra å ha vært uten relasjon, viste det seg å være mye nytt rundt dette barnet. Det framgår av teksten at praksisfellesskapet ved forrige nedtegning hadde satt fokus på barnet. Nå viste nytt sosiogram at tiltaket hadde gitt positiv virkning. De pedagogiske lederne understreket at sosiogram var et viktig hjelpemiddel til dokumentering av relasjoner. Det framgår av følgende interaksjon:

- | | | |
|---|-----------|---|
| 1 | PL Pia | Tenk å detta hjelper a' dere. |
| 2 | Ass. Edel | Mhm. |
| 3 | PL Eva | Ja det er så viktig asså. (...) |
| 4 | PL Pia | Det blir så visuelt. Vi ha'kke huska det. Nok en gang tenker jeg... |
| 5 | PL Eva | selv om vi hadde skrivi det... |
| 6 | PL Pia | med setninger så er det no' annet. |

Det tyder på at visuell nedtegning er å foretrekke framfor tekst. Begrunnelsen var at det hjalp dem til å huske.

Det nye sosiogrammet ble utgangspunkt for endring av barnegrupper. Pedagogisk leder Eva presiserte det og sa: "Da er jo detta [peker på sosiogram] et redskap å bruke i forhold til de gruppene". Ved sammensetting av nye grupper, diskuterte de hvem som skulle være hvor. Ulike forslag ble vurdert og begrunnet. De kom fram til at noen barn skulle bytte gruppe, mens to barn skulle være der de var. Begrunnelsen var at disse to skulle få

mulighet til gode leikeopplevelser og et positivt forhold til hverandre. For å få til dette skulle de voksne tilrettelegger for aktiviteter og turer ut fra barnas interesser. En assistent fikk videre støtte fra pedagogisk leder om å invitere et av barna inn til hennes barnegruppe av og til. Ansvar for dette ble overlatt til assistenten. Pia oppsummerte gruppene og sa:

Hvis vi ser helheten, og ser hva vi har vært enige om her i fellesskap, så syns jeg at å bytte Tiril og Leah virker hensiktsmessig. Og da nikkes det. Du verden! Da har vi god gruppedeling da ut fra sosiogrammet vårt.

Det kan tyde på at de pedagogiske lederne i sin bruk av sosiogram medvirker til kunnskaping. Det er de som setter sosiogram på sakslista. Sosiogram egner seg til å gi kunnskap om hvert barns utvikling og styrker og svakheter på relasjoner til andre på nåværende tidspunkt. Det ivaretar at hvert barn blir sett og snakket om. De pedagogiske lederne ser ut til å la assistentene medvirke ved deling av observasjoner og erfaringer fra praksis. Det åpner for at ny kunnskap om og flere sider ved barna kommer fram og at eventuelle tiltak for praksis planlegges. De pedagogiske lederne viser seg aktive her. De får fram faktorer rundt barna, samler tråder og peker på tiltak. Samtidig dokumenterer de relasjonene mellom barna og bringer inn forrige nedfelt sosiogram. Med andre ord ser tidligere kunnskap ut til å være satt i system, lagret og et grunnlag for videre bruk. Ved sammenligning ses endringer, utvikling og resultater av tidligere iverksatte tiltak. Tenkningen bak endring av gruppene så ut til å være forbedring av forhold rundt barna. De tok hensyn til samhandlingsmønstre eller fravær av disse, hvor dokumentasjonen ble til hjelp. Det tyder på at endring av barnegrupper ikke var et enkelttilfelle, men skjedde regelmessig. En kan merke seg dette. Det signaliserer et ønske om å være i endring og utvikling. I motsetning til å holde fast ved oppsatte grupper, søker de nye og bedre måter å organisere barna på. De pedagogiske lederne poengterte at sosiogram er viktig verktøy i arbeidet. Et interessant poeng her er at regelmessig bruk kan føre til at barn som faller utenfor fanges opp og tiltak settes i gang på et tidlig tidspunkt. Det forutsetter observasjoner i daglig arbeid. Måten de bruker sosiogrammet på har støtte i rammeverket. De både observerte, fanget opp og dokumenterte barns læring, utvikling og vurderte eventuelle tiltak. Her forholdt de seg til nåværende situasjon og samtidig rettet blikket framover. Dette er nedfelt i R11 og ser ut til å inngå i deres bruk av sosiogram. Det tyder derfor på at praksisfellesskapet forholder seg til R11 og arbeider i tråd med denne.

5.1.2 Arbeidsformer

Ut fra den induktive analysen ble arbeidsform den andre hovedkategorien. Her inngår prosjekt og planer for kompetanseheving. I praksisfellesskap 1 framstod prosjekt som den mest sentrale arbeidsformen under mine observasjoner. Prosjekt var oppført på sakslistene

og tatt opp på samtlige møter. Det tok utgangspunkt i et enkeltbarns oppdagelse og utsagn på en felles tur i nærmiljøet. Pedagogisk leder Pia fanget opp utsagnet og ville gå videre med det. På første møte stod aktivitetsforslag og prosjektittel oppført på ei tavle. Aktiviteter ble sortert og fordelt for utprøving i barnegruppa. På neste møte stod blant annet "Evaluering av prosjektuka" på sakslista. Her ble status gjort opp og erfaringer, refleksjoner og bildedokumentasjon fra ukas aktiviteter delt. Evalueringen dreide seg om tilbakemeldinger fra barna. En trakk fram at blåseaktivitet hadde bidratt til at et barn hadde funnet sitt interesseområde. Barnet gjorde seg mer gjeldende enn tidligere. En annen henviste til bilder fra vannaktivitet hvor en gruppe barn viste interesse. Disse barna hadde vært "kjempeskrye" da de viste bilder til foreldrene. Praksisfellesskapet kom fram til at noen aktiviteter fenget mer enn andre. Enkelte aktiviteter ble vurdert som vanskelig for deler av barnegruppa på dette tidspunktet. For eksempel uttrykte assistent Edel at "for dissa ettåringene tror jeg at det å lære dem å blåse... så enkelt som det". Med utgangspunkt i tilbakemeldinger, understreket pedagogisk leder Pia at barna skulle vise vei for videre planlegging og progresjon. Pia sa:

I vår tanke så langt en setning å jobbe etter [Det blåser høner]. Også er det hvilke elementer vi tillater oss å putte inn der. Og så er det noe med å se hva som fenger ungene, hva responderer de på? (...) Vi skal ikke gå den veien eller må til venstre eller høyre. (...). men så syns jeg det morsomme er at det er litt humor i det (...) at det favner oss og.

Praksisfellesskapet hadde med andre ord ikke en fast plan for prosjektet. De ville tilføre nytt innhold etter hvert og la barnas interesser tillegges vekt. I tillegg hadde de ønske om at prosjektet skulle fenge de voksne.

Prosjektets progresjon var oppført på sakslista. Naturlig progresjon ble vektlagt. De planla å lage vifter barna kunne sette sitt preg på og et pedagogisk opplegg med bruk av hånddukke. Opplegget bestod i første omgang av å introdusere denne som en tanke for deretter å presentere den fysisk. I neste omgang skulle dukken gis "liv" og personliggjøres. De var enige om at hånddukken skulle brukes i lek og at barna skulle være med å gi den navn. De ble også enige om å kontakte nærmeste kirke for et besøk. Tidligere hadde de vært utenfor, og nå ville de inn. Andre i barnehagen hadde antydnet at det var symboler i kirken tilknyttet prosjektet. Da praksisfellesskapet møttes neste gang, ble kirkebesøket evaluert. Under evalueringen brukte de dokumentasjon i form av bilder og notater. Dette ble utgangspunkt for samtaler om barnas opplevelser, reaksjoner og adferd. De brukte ord som undring, undersøking, nysgjerrighet, sansing og glede. Videre beskrev de barn som tok og kjente på gjenstander og andre som bare stod stille og undret seg. Pedagogisk leder Pia beskrev besøket som "Tid for undring på ett- og toåringenes vis". Under evalueringen

kom det fram at hver og en i forkant hadde gjort seg tanker om at besøket kunne by på utfordringer. Det gjaldt hel barnegruppe på tur og barnas adferd og reaksjoner som ikke kunne forutses. De pedagogiske lederne var spente på hvordan møtet med kontaktpersonen ville forløpe. Det følte heller ikke helt naturlig for alle å være i kirken. Etter gjennomføring var alle enige om at turen var vellykket. De fikk bekreftelse på at de kunne gå med hel barnegruppe og at det var nok voksne. De pedagogisk lederne trakk fram dynamikken og at alle tar ansvar som årsaker til at besøket ble vellykket selv uten detaljert plan. Tryggheten og praten underveis i tillegg til kontaktpersonen i kirken medvirket til en god opplevelse. I forlengelsen av dette stilte Pia spørsmål om hvordan barnegruppa kan møte kirkerommet i neste omgang. Da med tanke på julegudstjeneste. Flere gav uttrykk for at de var usikre på om neste møte ville bli like vellykket. Det kan henge sammen med at de denne gangen hadde vært alene i kirken, mens det ved neste anledning ville være mange flere tilstede. Kirkebesøket ble også knyttet til flere av fagområdene i R11. De vektla blant annet tur i nærmiljøet, møte med kirkerom, tekst og symboler, orgelmusikk og meterhøye vinduer.

Et interessant innspill under evaluering av kirkebesøket kom fra Pia. Hun delte en utfordring i forhold til en tur med tre barn i nærmiljøet i etterkant av kirkebesøket. Et av barna, Mats, hadde stilt spørsmålet "Hvor er mannen?". Pia beskrev at hun forsøkte å tenke som Mats. Hun kom fram til at Mats tenkte på mannen de var i kontakt med sist de var i kirken. Der og da vurderte Pia å snakke med barna om mannen, men valgte å møte dem likeverdig ved å forsøke å kontakte mannen. De fikk en "kjempeprat" med de som var tilstede på kontoret. De kunne fortelle at mannen ikke var på jobb denne dagen, og barna kunne fortelle at de hadde vært i kirken tidligere. Pia gav uttrykk for at hun var utenfor komfortsonen ved å avlegge besøket, men tok sats for å møte Mats. I etterkant vurderte hun opplevelsen som positiv og verdifull både for seg selv og barna. Eksempelet viser at pedagogisk leder var villig til å ta utfordringer for å imøtekomme barna.

Da hele prosjektet ble evaluert, kom praksisfellesskapet fram til områder som både fengte barna og de voksne. Disse ble notert. Pedagogisk leder Pia vektla at opplevelsene fra prosjektet måtte gjenkalles. Aktiviteter de hadde prøvd, men som ikke var helt vellykket hadde de nå justert og planlagt å gå videre med. Prosjektet skulle derfor trolig videreføres. De pedagogiske lederne sørget også for dokumentasjon. Det kan tolkes som et ønske om at barns læring og opplevelser skulle bringes tilbake og synliggjøres for barna.

Dokumentasjon er nedfelt i R11, og det tyder derfor på at de pedagogiske lederne forholdt seg til dette.

De pedagogiske lederne ledet prosjektet framover. Gjennom å ta barns innspill og reaksjoner på alvor både ved oppstart og underveis, ble barns medvirkning, interesser og nysgjerrighet ivaretatt. De la vekt på at barna skulle få utforske og oppdage nærmiljøet gjennom kulturelle opplevelser, eksperimentering, sansing og undring. Tanken bak var også knyttet til styrking av fellesskapsfølelsen. De lot observasjoner av barna bli utgangspunkt for videre planlegging av prosjektet. På den ene siden dreide det om å gi mestring og bygge på interesser, og på den andre siden å utfordre ved å tilby nytt innhold. Dette har støtte i R11 og dens fagområder. Det betyr at prosjekt egner seg til arbeid innenfor rammeverket. Ikke bare barna, men også assistentene fikk medvirke under prosjektets ulike faser. Det så verken ut til å ha fast plan eller fast sluttspunkt og kan tolkes som prosessarbeid, noe R11 påpeker.

Prosjektet gav praksisfellesskapet kunnskap på flere områder. Det gav kunnskap om barna, hva de interesserte seg for, hva de mestret eller ikke mestret, og avdekket nye sider. I tillegg fikk praksisfellesskapet kunnskap om dem som gruppe. Særlig kirkebesøket styrket dem, noe de pedagogiske lederne poengterte i etterkant. Denne kunnskapen kan tenkes å bli nyttig for videre arbeid.

Planer for kompetanseheving

Under hovedkategorien arbeidsform inngår planer for kompetanseheving av personalet. Kurs blir ofte brukt, også av barnehagene i denne studien. En annen variant er arbeidsformer utviklet internt. Dette er tilfelle for praksisfellesskap 2. På to av møtene ble kompetanseheving omtalt under "referat fra pedagogisk ledermøte". Jeg har valgt å konsentrere meg om denne fordi den stod sentralt under observasjonene og kan medvirke til kunnskaping. På første møte formidlet pedagogisk leder Julie at de pedagogiske lederne i barnehagen opplevde at assistentene viste mer pedagogisk kompetanse enn de trodde selv. De hadde derfor ønske om å bevisstgjøre assistentene på kompetansen gjennom å trekke inn faglige begreper i naturlige diskusjoner. Det innebar aktiv bruk av profesjonsspråket for eksempel ved å bruke begrepet barns medvirkning når dette ble diskutert. Formålet med planen var videre knyttet til å skape motivasjon og gi økt selvtillit i arbeidet. Assistentene hadde delte oppfatninger i forhold til hvor fornøyde de var med planen. Tilbakemeldingene bar preg av at de synes de var gode. En fortalte at tanken om barns beste ofte falt naturlig i handling. En annen hevdet at hun både tenkte på og anvendte kunnskapen sin som verktøy i arbeidet. Hun stilte seg videre kritisk til implementeringen og presiserte at det ikke var ønskelig å bli "fotfulgt" i daglig arbeid. Julie understreket i den

forbindelse at hun verken skulle avbryte diskusjoner med faglige begreper eller "fly etter". Hun gav uttrykk for å fortsette som før uten nærmere presisering.

På neste møte dukket kompetanseheving opp på nytt. Julie etterlyste forslag til et tema det var aktuelt å fordype seg i. Det hang sammen med at barnehagen skulle enes om et felles fokus å arbeide med på personalmøtene framover. En assistent ytret ønske om at dette burde dreie seg om barn og barns behov. En annen var mindre konkret og gav uttrykk for at det burde være et område de kunne utvikle seg på. Julie trakk forbindelse til kurset om traumer som de skulle delta på i nær framtid. Hun mente at det var mer hensiktsmessig å velge et tema som favnet flere barn. I den forbindelse sporet de over til relasjonskonferansen alle skulle på. Julie trakk fram temaene konflikthåndtering og artikkelen "Relasjon og samspill barna mellom". Denne artikkelen hadde ført til positiv endring av reaksjonsmønsteret hennes overfor et enkeltbarn. Det ble full enighet om at dette var et tema de stod overfor til daglig og ønsket forbedring på. De valgte derfor tittelen som tema. Julie understreket at de av og til har behov for å løfte seg og tenke gjennom hvordan de kan bidra til å forbedre møter mellom barn. På dette tidspunktet ble feltarbeidet avsluttet. Studien viser derfor ikke hva felles fokus ble. Det betyr at kompetanseheving her kun framstår som en plan for kunnskaping som hovedsakelig blir liggende utenfor praksisfellesskapets egne formelle møter. Det utelukkes ikke at endelig tema kan bli gjenstand for diskusjon også innen praksisfellesskapet.

Planlagte arbeidsformer for kompetanseheving framstår som måter å vinne kunnskap innad i barnehagen på ut over kursvirksomhet. Da temaarbeidet skal foregå på personalmøtet, tyder det på at kunnskaping også skjer utenfor praksisfellesskapets møtevirksomhet. Planene får støtte i rammeverket som hevder at personalets kompetanse stadig skal utvikles. Det kan derfor tyde på et ønske om å arbeide i tråd med de rammene barnehagen må fungere innenfor. Iverksettingen vil kreve bruk av profesjonskunnskapen. Det innebærer kobling mellom teori og praksis slik at innholdet gir mening for assistentene. Denne formen for ledelse kan bidra til profesjonalisering av assistentenes kunnskap i handling.

Kompetanseheving og bruk av profesjonsspråk handler om å løfte assistentenes faglige kompetanse og gi uttrykk for deres dyktighet. Dermed framstår det som et måte å drive kunnskaping på. Hensikten ser også ut til å være og gi økt selvtillit og motivasjon for arbeidet. Når det gjelder implementering, viste det seg at pedagogisk leder opplevde motstand fra assistentene. Det betyr at hun kan bli stående mellom assistentene og rammeverk når plan for kunnskaping fremmes. Ved å føye seg etter assistentene, kan

kunnskaping bli hindret og i motsatt tilfelle fremmet. I dette tilfellet så pedagogisk leder ut til å innta en mellomposisjon ved å fortsette som før. Andre arbeidsformer kan bli møtt med mer positiv respons og høyere engasjement. Det viste seg for eksempel da praksisfellesskapet selv skulle resonnerer seg fram til et tema. Da denne prosessen åpnet for medvirkning, faller det naturlig å tenke at motivasjon og engasjement er større enn ved arbeidsformer utformet av ledelsen.

Demings teori

Det synes å være et system i måten praksisfellesskapene arbeider med problemløsning på. Når vi analyserer aktivitetene de gjør, ser det ut til at de lager planer som blir forsøkt iverksatt i praksis, for så å vurdere det de har gjort. Deretter gjør de forbedringer før de foretar ny planlegging. Denne tenkemåten ser ut til å gjenta seg, ikke bare under kategoriene prosjekt og planer for kompetanseheving, men også i måten de arbeider med sosiogram på. Det faller derfor naturlig å tenke at dette er en grunnleggende tenkemåte de pedagogiske lederne bruker til å lede kunnskaping i praksisfellesskapet. Ved å søke i litteraturen, finner vi at tenkemåten har likhetstrekk med Demings teori. Dette er en teori om læring hvor hensikten er å bedre kvaliteten på prosesser og produkter i en virksomhet. Det kan tolkes til at det er en intensjon bak måten de arbeider på. Hensikten er knyttet til ønsket om å bedre kvaliteten på daglig arbeid slik at først og fremst barna blir fornøyde.

5.1.3 Rammer

Rammer ble den tredje hovedkategorien som står sentralt i forbindelse med kunnskaping. De mest sentrale rammene i denne studien er R11, Barnehageloven og pedagogisk plattform. Jeg har valgt å konsentrere meg om disse tilknyttet praksisfellesskap 2 fordi de forekom oftest der. Rammene ble tatt opp under saken "Referat fra pedagogisk ledermøte". Barnehageloven ble omtalt i forbindelse med stedlig tilsyn av barnehagen. I forkant skulle ledelsen utarbeide en rapport om hvordan barnehagen arbeidet ut fra §1 og 2. De pedagogiske lederne drøftet derfor for tiden hvordan paragrafene gjenspeilet seg i barnehagen. Pedagogisk leder Julie gav uttrykk for at praksisfellesskapet hadde litt å gå på i forhold til å knytte arbeidet opp mot paragrafene. Hun begrunnet dette med at mange av handlingene ofte er innarbeidet og basert på erfaringer. Julie presiserte at det handlet om bevissthet rundt arbeidet de allerede gjør og mente at noe kunne gå i glemmeboka. I den forbindelse viste hun til §1 som sier at barnehagen blant annet skal bygge på "verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene". Det medførte at assistent Emilie stilte spørsmål om hva de gjorde

relatert til dette og fikk støtte av Julie. Julie hevdet at det var en utfordring fordi det hadde vært få religioner og livssyn representert i barnegruppa og at det derfor hadde gått i glemmeboka. Emilie påpekte at de hadde et barn å ta hensyn til nå, men gav uttrykk for at hun opplevde at småbarnsforeldre generelt ikke var så opptatt av å markere høytidsdagene. Emilie foreslo at høytidene skulle noteres. Det viste seg at Julie hadde tatt kontakt med mor flere ganger angående markering av ramadan. Hun hadde avventet svar fra mor. I mangel på tilbakemelding unnlot praksisfellesskapet å markere høytidsdagene i barnehagen. De vurderte det til at foreldrene kanskje ikke var så opptatt av markering nå, men at behovet heller kunne melde seg da barnet ble eldre.

På et senere møte ble R11 brukt. Pedagogisk leder Julie informerte om at fagområdene var fordelt mellom de pedagogiske lederne. Julie skulle utforme en tekst om hvordan barnehagen arbeidet med *Etikk, religion og filosofi*. I den forbindelse vekslet hun mellom å lese sitater fra R11 høyt og koblet dette til barnegruppa og praksisen deres. Dette vekket ny oppmerksomhet rundt høytidsmarkeringer og at barn med ulik religion og livssyn var i fåtall. Igjen vektla Julie ansvaret for markering, men var usikker på hvordan de skulle løse det overfor barnegruppa. En av assistentene stilte spørsmål om samarbeid med foreldre. Julie henviste da til R11 som sier at barnehagen skal bidra til "forståelse og toleranse" og vektla ansvaret deres for å ruste barna til å møte samfunnet. Assistenten viste forståelse for dette. Julie understreket videre at de måtte være varsomme med å knytte markeringen direkte opp til det aktuelle barnet, men heller ta det opp generelt. Hun resonnererte seg fram til at relasjonsperspektivet var egnet for barnegruppa deres. Med det mente hun at de skulle møte og omtale barn og foreldre med respekt.

Bruk av rammer som R11 og Barnehageloven er egnet for kunnskaping ved at de får praksisfellesskapet til å se på nåværende praksis med kritiske øyne. Det er pedagogisk leders ansvar å anvende disse. Innholdet igangsetter refleksjon rundt gjenspeiling av egen praksis. Det bidrar til bevisstgjøring og ordsetting av hva og hvordan arbeidet gjøres. Bruk av rammer er egnet til å avdekke områder som har vært uteglemt eller ikke vært vektlagt tidligere. De kan derfor ses på som hjelpemiddel til å sette fokus på områder til forbedring og til å kunne arbeide mer i tråd med rammeverket. Det er uvisst hva slags kunnskap rammene har gitt praksisfellesskapet til nå, spesielt assistentene. At høytidsmarkering ble tatt opp på to møter, kan ha gitt praksisfellesskapet nye tanker og et økt fokus på området. Det er verdt å merke seg at assistent Emilie foreslo at høytidsdagene skulle skrives ned. Det kan tolkes som et ønske om å huske dagene for å kunne markere disse. I arbeidet mot kunnskaping ser det ut til at Julie har gjort assistentene kjent med deler av rammeverkene.

Dette ved både å referere fra og knytte begrepene til praksis. Det kan tolkes til ønsket om at innholdet skal gi mening og få betydning for videre arbeid. Det er interessant å undre seg over om rammene ville blitt tatt opp på dette tidspunktet om det ikke var varslet tilsyn.

Pedagogisk plattform som ramme ble tatt opp på et av møtene i praksisfellesskap 2. Plattformen beskriver retningslinjer for deres praktiske arbeid med relasjoner. Det tyder på at alle fikk medvirke under utformingen som startet på et tidligere personalmøte. Under prosessen ønsket de en brukervennlig og praksisnær plattform som kunne "selge", i motsetning til svevende og overordnede ord. Dette vurderte de til å ha liten effekt. De ønsket en plattform med ord og innhold som appellerte og var knyttet til praktisk arbeid. Enigheten ser ut til å ha oppstått på bakgrunn av refleksjoner etter å ha sett utkast til andre sine plattformer. Forslaget deres fikk positiv respons på pedagogisk ledermøte, og den endelige plattformen så ut til å gjenspeile ønskene deres. Denne viser konkrete tiltak for arbeid med å fremme relasjoner. Med sitat fra både årsplan og formuleringer knyttet til barnehagens fokus på relasjoner, tyder det på at plattformen er i tråd med fokusområdet. Pedagogisk leder Julie ser ut til å ha bidratt aktivt ved å trekke inn rammer og koble teori til praksis. Kunnskapen praksisfellesskapet hadde fått på dette tidspunktet lar seg vanskelig dokumentere. Innholdet i plattformen ser ut derimot ut til å være forståelig og anvendelig for praksis. Det betyr at plattformen kan bli en nyttig ramme og til hjelp i daglig arbeid. Da denne er nedskrevet, kan den oppleves som et bindende dokument og dessuten hjelpe Julie til å diskutere innholdet på formelle møter slik at mål nås. Da alle har tatt del i utformingen, faller det naturlig å tenke at økt eierskap og engasjement bidrar til realisering.

5.2 Sammenfatning

Den induktive analysen viser at de pedagogiske lederne leder kunnskaping ved å bruke sosiogram, prosjekt og rammer. Gjennom bruk av sosiogram og prosjekt får praksisfellesskapet kunnskap om barna. Hensikten er forbedring av forhold rundt barna og daglig arbeid. Det viser seg at særlig prosjekt som arbeidsform fungerer som kunnskaping. De pedagogiske lederne leder prosjektet ut fra en tenkemåte som kan relateres til "Deming sirkel". Aktivitetene de gjorde kan forklares som kontinuerlig arbeid mot forbedring. Rammer og planer for kompetanseheving er direkte knyttet til kunnskaping hos assistentene. De pedagogiske lederne arbeider innenfor og bruker rammeverket, sørger for å konkretisere begreper og lar assistentene medvirke aktivt. I analyseprosessen dukket også mange andre interessante observasjoner opp, men de lot jeg ligge. Jeg vil også understreke at det jeg har sett i denne analysen nødvendigvis ikke er det andre ville sett.

5.3 Deduktiv analyse av ledelse og kunnskaping i praksisfellesskapene

I denne analysen har jeg brukt Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori og de fire delprosessene i denne. Derfor står skaping av taus og eksplitt kunnskap sentralt. Hensikten er å vise hva slags kunnskap som blir skapt og hvordan prosessen forløper.

5.3.1 Skaping av taus kunnskap (sosialisering)

Da jeg analyserte teksten ut fra det Nonaka & Takeuchi kaller sosialisering, hadde jeg blikket rettet mot praksisfellesskapenes skaping av taus kunnskap. Kan vi finne eksempler på dette i videoopptakene? Flere eksempler i teksten kan tolkes som at praksisfellesskapene både har og skaper taus kunnskap. Det første eksempelet har jeg valgt fra praksisfellesskap 2. Assistent Emilie har iaktatt assistent Gina som fokuserte på blikkontakt i handling overfor et enkeltbarn. På møtet i etterkant sa Emilie:

Men du har vært veldig flink Gina, det har jeg sett, at du har vært så flink til og bevisst ville ha øyekontakt me'n (...) Så jeg prøver å være flink med det asså, att'n ser på meg [og] ikke bare sier ting i hytt og...

Utsagnet tyder på at Emilie har observert en annen i daglig arbeid, noe som peker i retning av sosialisering. Da assistentene interagerer, er det naturlig å tenke at kunnskapsspiralen ble aktivert hos Emilie. Det betyr at taus kunnskap hos en assistent ble fanget opp av en annen via observasjon. Utsagnet tyder på at blikkontakten vil bli kopiert. Det er grunn til å tro at Emilie i lignende situasjoner vil både møte, tolke og handle på tilnærmet samme vis. Dette fordi blikkontakten har blitt vurdert som virkningsfull og god praksis. Gina kan tenkes å ha vært rollemodell og "satt standard for praksis" gjennom sin væremåte. Det hun har gjort i møte med barnet, hennes kunnskap i handling (know-how), har blitt overført til Emilie. Det gav indikasjoner på at taus kunnskap ble overført og har ekspandert gjennom sosialisering i daglig arbeid. Det er uvisst om dette har blitt ordsatt tidligere. Da det ser ut til at begge assistentene i eksempelet sitter inne med taus kunnskap, er det naturlig å tenke at denne må fanges. Dette fordi kunnskapen kan være av verdi for hele fellesskapet. Det betyr at kunnskapen må spres til gruppenivå og danne utgangspunkt for ny kunnskap.

Andre eksempel er hentet fra praksisfellesskap 1. Pedagogisk leder Pia har observert et aktivt barn som hadde funnet ro på assistentens fang. Pia fortalte: "Jeg leste ansiktet hans og tenkte: Guri malla, han slapper av han. Hu [assistent Hanna] synes det var så verdifullt at det va'kke no vits i å gå til pause, for dette må vi erfare." Utsagnet kan tolkes til at praksisfellesskapet sosialiseres i daglig arbeid. Det er vanskelig å si om Pia har skapt taus kunnskap. Det utsagnet kan tyde på er at observasjonen har gjort inntrykk og blitt betraktet

som verdifull. Pia så ut til å ha beundret Hannas handling som kan åpne for lignende situasjoner mellom enkeltbarnet og henne. Teksten sier verken at observasjonen ble gjort eksplisitt overfor Hanna der og da, eller at denne førte til endret praksis for Pia. Da observasjonen ble gjort eksplisitt under møtet, understreket Pia at denne handlingen måtte praktiseres framover. Pia sa: "For når det gjentas og gjentas, og erfaringene er at [barnet] veit [at den voksne] er der (...)." Begrunnelsen så ut til å handle om at de voksne må være nærværende slik at barnet gis mulighet til å vende seg til dem og finne ro. Denne tenkemåten peker i retning av økt kunnskap i handling.

Tredje eksempel er fra praksisfellesskap 1. De har gjennomført et kirkebesøk med hele barnegruppen og evaluerte turen i etterkant. Assistent Edel sa: "Jeg fikk bare bevis på at dette går an å gjøre med en hel gruppe." Dette antas å være erfaringskunnskap Edel satt igjen med. Pedagogisk leder Pia vektla tryggheten, samholdet og kommunikasjonen i praksisfellesskapet mellom som årsak til at gjennomføringen gikk bra. Pia formulerte seg slik:

Så har vi den kontakten og dynamikken underveis: "Ja, er du der? Da blir jeg med opp". Og så har du den praten underveis som er så verdifull og viktig, så vi har kontroll da. (...) For da trenger vi ikke den detaljstyringa. Da vet vi at vi er alle sammen på og tar ansvar.

Det tyder på at Pia har fått erfaringskunnskap som hun satte ord på i etterkant. Kunnskapen antas å være verdifull og kan bli av betydning for senere arbeid. Det kan bety at de ikke alltid må planlegge og styre til minste detalj. Dette fordi alle både viser og tar ansvar. Kunnskapen Tale og Pia delte kan derfor feste seg, for så å bli videreutviklet og brukt i videre praksis. Dette ved at de for eksempel planlegger og gjennomfører lignende turer senere. Tryggheten Pia trakk fram kan tolkes som at praksisfellesskapet har interagert over tid, blitt kjente og dermed er trygge på hverandre.

Kan vi finne andre eksempler på skaping av taus kunnskap i videoopptakene? Vi kan finne konkrete eksempler på begreper som både eksisterer og utvikles i praksisfellesskapene. Det første eksempelet er hentet fra praksisfellesskap 1 hvor "opplevelse" ble brukt av samtlige. Assistent Tale bruker begrepet under presentasjon av dokumentasjon fra felles kirkebesøk. Tale sa: "Så jeg synes det var en god opplevelse sammen med ungene. Så jo, jeg satt igjen med en veldig god opplevelse av den turen." Videoopptakene avdekker at Tale brukte opplevelse sju ganger i løpet av en presentasjon på ti minutter. Det er uvisst om begrepet er plukket opp gjennom sosialisering i daglig arbeid og kopiert, eller om det har eksistert hos henne fra før. Pedagogisk leder Eva brukte også begrepet. Eva sa: "Ja, åsså dette er førsteopplevelsen til ungene". Hun brukte et sammensatt begrep, førsteopplevelse.

Varianten minner om det pedagogiske begrepet førstegangsopplevelse og er knyttet til erfaring. Vi kan tenke oss at utdanningen hennes kan være årsak til bruken. Da begrepet opplevelse ble nevnt en rekke ganger i praksisfellesskap 1, faller det naturlig å tenke at dette ligger i begrepsrepertoaret deres. Det kan ha blitt fanget opp, overført og ha ekspandert til flere under sosialisering i daglig arbeid. Prosessen kan ha foregått over tid og bidratt til utvikling av et felles språk.

I praksisfellesskap 2 finner vi også begreper som ser ut til å eksistere og brukes ofte. En interaksjon dreide seg om juleverksted og forløp slik:

- | | | |
|---|-------------|--|
| 7 | Ass. Andrea | Tenkte det kunne være sånn spontant. (...) |
| 8 | Ass. Emilie | Vi tenkte vel egentlig ikke å lage så mye, mer kreativt. |
| 9 | PL Julie | Ja, kreativt verksted: bruke materiale og se om det blir et produkt liksom. (...) |
| 10 | Ass. Andrea | Og litt mer spontant: "I dag sitter dere med to, kan jeg ta med meg de så er vi der". |
| [Pedagogisk leder viser til tidligere gjennomført maleaktivitet som var spontant initiert]. (...) | | |
| 11 | Ass. Andrea | Mer vellykka med spontane aktiviteter... |
| 12 | PL Julie | Det er vanskelig å dele huset på dager med kreative aktiviteter [da vi ikke har] nok bord... Vi skal ta opp det på [pedagogisk ledermøte] i morra. |

Interaksjonen kan tolkes til at praksisfellesskapet til en viss grad hermer etter hverandre. Det viser seg ved at både Emilie og Julie bruker begrepet "kreativt". Andrea kopierer derimot ikke "kreativt" fra de andre, men bruker en varianten "spontant". Det tyder på at dette eksisterer i begrepsrepertoaret hennes. Det synes å være en forbindelse mellom begrepene og en felles forståelse for at juleverksted handler om prosessarbeid og at produktet ikke er målet.

Det tredje eksempelet har jeg valgt ut fra praksisfellesskap 2. Begrepet samhandling brukes av og til. Assistent Emilie ser ut til å etterlyse oppklaring av begrepet. Hun sa: "Men samleik? Jeg satt og stilte...Samhandling? Asså, det er samhandling, men ikke samleik?" Utsagnet kan tolkes til at det råder begrepsforvirring. Da praksisfellesskapet har ulike kunnskaper, erfaring og bakgrunn, faller det naturlig å tenke at begrepsforståelsen ikke er lik. Det betyr at de nødvendigvis ikke har et felles repertoar. I løpet av interaksjonen kommer det fram at samhandling dreier seg om "krig om ting" fordi barna ikke leker samme lek. I den forbindelse blir praksisfellesskapet enige om å fordele seg på avdelingen og tilrettelegge for og igangsette aktiviteter som fenger, slik at barna kan dele seg og samleken bedres.

Fjerde eksempel er hentet fra praksisfellesskap 1. Assistent Edel har introdusert begrepet blåserør. Interaksjonen i praksisfellesskapet forløp slik:

13	Ass. Hanna	For det at når du har sugerør (...) det som er vanlig er jo å dra inn (...)
14	Ass. Tale	Og så får du jo som regel beskjed om at når du blåser andre veien at det ska' du ikke gjøre.
15	PL Pia	Vi gjør jo det motsatte.
16	Ass. Tale	Vranglære.
17	Ass. Edel	Vi må nesten kalle det for blåserør istedenfor sugerør når vi får de derre..
18	PL Pia	[peker på Edel] Bra!
19	PL Eva	Ja, blåserør.
20	PL Pia	Ja, da kjøper vi flere pakker blåserør.

Interaksjonen ser ut til å lede mot utvikling av begrepet blåserør ved at sugerør som hverdagsbegrep har blitt løftet fram og sett i lys av egen praksis. Da aktivitetene med barna handler om å blåse, antydes at de driver vranglære. Dette kan skape forvirring. Ved å ha "knadd" begrepet sugerør, har praksisfellesskapet med assistenten i spissen funnet et begrep med pedagogisk betydning relatert til barnas læring. Blåserør ser ut til å gi mening. Eksempelet viser engasjement for og lyst til å forske på egen praksis.

5.3.2 Skaping av eksplisitt kunnskap (eksternalisering)

Da jeg analyserte teksten ut fra det Nonaka & Takeuchi kaller eksternalisering, fokuserte jeg på skaping av eksplisitt kunnskap. Interaksjoner står sentralt for prosessen. Hvilke eksempler kan vi finne fra videoopptakene? Vi finner flere tilfeller av at taus kunnskap blir gjort eksplisitt. Det første tilfellet er eksternalisering gjennom sosiogram. I begge praksisfellesskap er sosiogram på sakslista til hvert møte. En observasjon hentet fra praksisfellesskap 1 er knyttet til bekymring overfor et enkeltbarn og ønske om å styrke relasjonen mellom dette barnet og et annet. Assistent Tale gav uttrykk for at et barn ikke var på "nett" da de var på tur. Uttrykket kan muligens signalisere et gap mellom bilde og uttrykk. Pedagogisk leder Pia sitt spørsmål "Hva mener du med at han ikke var på nett?" så ut til å åpne for Tales artikulering av taus kunnskap. Ved nærmere redegjørelse og med henvisning til en konkret situasjon, kom det fram at de snakket om to forskjellige turer. Interaksjonen mellom Tale og Pia førte til at det ble dannet et mer helhetlig bilde av situasjonen. Om Pias oppfølgingsspørsmål hadde uteblitt, ville trolig ikke resultatet blitt det samme. Mot slutten av interaksjonen følger de pedagogiske lederne opp og viderefører dialogen. Interaksjonen forløp slik:

- 21 PL Pia Men kanskje du bare må gjøre det mer, tenker jeg.
- 22 Ass. Tale (...) Men at vi i hvert fall ikke bare tenker de turene, men at vi også kan finne no' som dem kan på en måte se hverandre litt uten å...
- 23 PL Eva Ja, men hvis vi tenker på hva er disse guttane interessert i å leike med da?
- 24 Ass. Tale Tog... Ja, jeg veit det.
- 25 PL Eva Ja, da er det jo ikke no' å lure på.
- 26 PL Pia Det er rett og slett bare å begynne med tog da.
- 27 Ass. Tale Mhm.

Det første vi legger merke til er at Tale etterlyser måter å gi "guttane" nye opplevelser og erfaringer på. Hun ser ut til å søke ny kunnskap for å kunne foreta endringer og finne nye veier å gå. Vi kan også merke oss Evas spørsmål (linje 23). Eva gir ikke svaret, men leder inn mot barnas interesser. Det kan være en bevisst strategi for å få Tale til å tenke tilbake og reflektere over praksis. At hun setter ord på guttenes interesser kan tolkes til at skjult kunnskap er gjort synlig både for henne selv og de andre. Av interaksjonen ser dette ut til å gi mening for Tale som kan foreta nye handlinger i praksis. Interaksjonen står derfor som et eksempel på at taus kunnskap blir satt ord på og at dialog og refleksjon fremmer dette.

Kan vi finne andre eksempler på eksternalisering i videoopptakene? Vi finner flere konkrete eksempler på at praksisfellesskapene reflekterer over handlinger i både fortid og framtid. Dermed avdekker videoopptakene at det foregår eksternalisering gjennom refleksjon. Første eksempel har jeg hentet fra praksisfellesskap 1. Etter å ha gjennomført et felles kirkebesøk, undrer Eva seg over et barn som oppholdt seg mest bortved benkene.

Interaksjonen i praksisfellesskapet forløp slik:

- 28 Ass. Hanna Så da har lissom alle ungene sikkert opplevd forskjellig ting (...)
- 29 PL Eva Hvis vi skal undre oss litt over akkurat det med hvorfor hu gikk mest bortved de benkene. Ble det for stort for a' eller?
- 30 Ass. Edel Det kan jo hende det.
- 31 Ass. Tale Det kan jo hende dem har vært og sitti på benkene.
- 32 PL Eva Ja. Men nå er jo Victoria sånn rolig i utgangspunktet, men hu stod veldig mye stille og bare..
- 33 PL Pia Gjorde ikke Tom og det?
- 34 PL Eva Jamen, uten at hu.. Det var veldig annerledes med hu og Tom. For Victoria, [det] va'kke den undringa på henne som var så tydelig på Tom.
- 35 Ass. Edel Nei.
- 36 PL Eva ..men hu smatt veldig fort inni benkeradene. (...)
- 37 Ass. Hanna ...at det ble litt skummelt for a' kanskje. Jeg vet ikke.
- 38 PL Eva Det er grunn til å undre seg over. Hvorfor hu gjorde det.

Interaksjonen tyder på at Eva igangsetter refleksjon i praksisfellesskapet. Dette ved å se tilbake på praksis og stille spørsmål i forhold til en hverdagsituasjon. Hun reflekterer over om besøket muligens ble "for stort" for jenta. Refleksjonen ser ut til å trigge de andre til å tenke tilbake på turen. Tales refleksjon kan enten ha bakgrunn i direkte observasjon eller

være en tanke basert på tidligere erfaringer. Pedagogisk leder Pia reflekterte over et annet barn som så ut til å ha lignende adferd og satte ord på dette. Assistent Hanna meldte seg også inn og undret seg over om jenta kunne ha opplevd situasjonen som skummel. Det framgår av interaksjonen at Eva sin refleksjon ble videreført av flere i praksisfellesskapet. Flere tanker ble fremmet og satt ord på. Videoopptakene avdekker ikke at det oppstod ny kunnskap. Det ble med refleksjonen, og undringen rundt barnets atferd ble stående åpen. Møtet og interaksjonen kan tolkes som forutsetning for refleksjonen.

Det andre eksempelet har jeg valgt fra praksisfellesskap 2. Under saken "sosiogram" har praksisfellesskapet snakket om barn som samler figurer og uttrykker "den er min" og ikke vil dele. I den forbindelse reflekterer pedagogisk leder Julie over voksenrollen i relasjon til barn. Julie sa:

Det er typisk i den alderen. Vi må jo bare tenke at det er det og [at figuren er barnets mens den er i hånden]. (...) De må jo finne ut av "Hvordan skal jeg bli selvstendig?" - de må prøve og feile litt og samtidig er de kjempeavhengig av oss. (...) Jeg tenker noen ganger om vi eller jeg bygger litt oppunder det [min-din] noen ganger og. (...) Jeg tenker på at når noen har noe og så komme andre og tar det og vi sier: "Nå hadde den det".

Utsagnet kan tolkes til at Julie setter i gang en kritisk refleksjon over handling i praksis. Hun stiller seg spørrende til om hun eller praksisfellesskapet er med på å bygge opp under et reaksjonsmønster som fremmer barns utsagn "den er min". Det kan peke på ønske om å granske egen praksis for å avdekke om det er etablert mønstre eller rutiner som bør vurderes for eventuelle forbedringer. Det er verdt å merke seg at Julie sier "vi eller jeg", noe som tyder på at hun ikke vil peke ut enkeltpersoner. Vi legger også merke til at Julie deler kunnskap om kjennetegn ved aldersgruppa de arbeider med. Hun forsøker å få fram at det både handler om barns selvstendigjøring gjennom prøving og feiling, og at de voksne må være aktive og nærværende. Da interaksjonen mellom praksisfellesskapet fortsetter, er det mer som blir gjort eksplisitt. Interaksjonen forløp slik:

- | | | |
|----|-------------|---|
| 39 | Ass. Emilie | Jo da, vi sier det. |
| 40 | PL Julie | Men hva annet kan man gjøre? [stille] |
| 41 | Ass. Emilie | Man må jo nesten si det. |
| 42 | Ass. Aksel | Det er jo ikke riktig å ta fra ting [PL Julie: det er ikke riktig] som andre har. |
| 43 | Ass. Emilie | Vi må jo lære dem, på en måte, at dem ikke kan gå å ta ting som andre har. |
| 44 | PL Julie | Ja, vi må jo det. |
| 45 | Ass. Emilie | Så jeg vet ikke andre former for... |
| 46 | PL Julie | Nei, jeg tror vi bare må gjøre det sånn jeg. For det er jo det som er det viktigste å lære. |
| 47 | Ass. Emilie | Mhm. |

Interaksjonen viser at assistent Emilie bekrefter reaksjonsmønsteret hvor pedagogisk leder Julie følger opp med spørsmål til refleksjon (linje 40). Dette kan tolkes som søken etter ny kunnskap for bedre praksis. Vi legger merke til at praksisfellesskapet fortsatt understreker at det ikke er riktig å ta ting fra andre (linje 42). Det er verdt å merke seg det Emilie sa "vi må jo lære dem", noe som ser ut til å påvirke Julies beslutning om å forstsette som før. Det betyr reproduksjon av eksisterende handlingsmønstre. Interaksjonen var et forsøk på å løfte voksenrollen opp på et høyere nivå. De forsøkte å reflektere over og vurdere nye og bedre måter å handle på, men denne gangen resulterte det ikke i ny kunnskap. Det kan tenkes at temaet tas opp på nytt på et senere tidspunkt. Da kan resultatet bli annerledes.

Det tredje eksempelet har jeg valgt fra praksisfellesskap 1. Assistent Edel uttrykte bekymring for et enkeltbarn hun opplevde som sår om dagen. Det tyder på at erfaringer fra daglig arbeid har blitt gjenstand for refleksjon. Det kan også oppfattes som et ønske om å søke alternative og nye måter å handle på overfor barnet. Møtet kan derfor ses som arena for felles refleksjon og meningsutveksling. Pedagogisk leder Pia kommer på tanken om at temaet har vært diskutert før. Pia sa: "Det har jo gått et par uker. Forrige mandag husker jeg at vi begynte å snakke om det." Som videreføring av Edels initiativ, ser det ut til at også Pia har erfart at barnet er sår. Pia sa:

Rare er jo at det er overgangene som han legger seg ned og blir fortvilet over, men når det er snakk om tur så er det plutselig hipp hurra. (...) Men jeg vet ikke om det er forflytning fra avdelingen og inn på kjøkkenet? Det er jo å trygt og kjent..

Det ser ut til å være noen likheter mellom Edels omtale av barnet som "sår" og Pias utsagn. Først kan vi legge merke til at Pia konkretiserer sårheten ved å fortelle at det særlig gjelder overgangene. Vi kan også merke oss at hun trekker fram situasjoner hvor barnets kroppsspråk tydelig viser det motsatte. Det betyr at interaksjonen i praksisfellesskapet har ført til refleksjon over praksis, da relatert til observasjoner av og erfaringer med barnet. Pia fremmer et usikkerhetsmoment ved å undre seg over om forflytning fra avdeling til kjøkken er mest framtrepende. Utsagnet kan antyde et ønske om å videreføre interaksjonen ved å få flere til å engasjere seg. Assistent Edel fanget tråden og delte erfaringen rundt mønsteret hun hadde oppdaget i overgangen mellom gruppeinndeling og matsituasjon. Edel uttrykte:

Men hvis du legger merke til det så er det veldig mange når det... når vi skal spise, så forflytter vi oss litt. (...) Hva er det som skjer? Jo, alle gråter! Da kommer denne derre sultfølelsen fram og trøtthet.

Vi kan legge merke til at Edel, fra første utspill om sårhet, nå deler erfaringene sine om overganger. Det kan tenkes at Pias utsagn førte til at Edel reflekterte over situasjonen. Det

kan ha resultert i en ny og bedre forståelse, slik at hun kunne kommunisere til de andre det som tidligere lå skjult. Det er verdt å merke seg at interaksjonen tok en ny retning da Edel gav uttrykk for at sårheten rundt overgangssituasjonene også gjaldt flere barn. Da dette ble satt ord på, kastet flere seg inn i interaksjonen. Interaksjonen forløp slik:

- 48 PL Pia Mhm, og bare se meg. Hjelp meg nå!
49 PL Eva Jeg først!
50 Ass. Tale Pluss at dem da også bytter på den voksne som dem da kanskje har hatt, som dem har lagd en relasjon til der og da, og som dem kanskje føler at dem har et samspill med og så skal vi inn i...
51 PL Eva Mhm.
52 PL Pia Ja, ja.
53 Ass. Tale ...en ny en [samspill] og med noen andre unger enn dem de satt med akkurat nå og så må de omstille seg hele veien.

Vi kan legge merke til at fokus ikke lenger kun er rettet mot enkeltbarnet, men mot flere i gruppa. Det er verdt å merke seg utsagnet til Tale (linje 50 og 53). Hun knytter overgangen til brudd i relasjon og samspill mellom barn og voksne, og at barnet derfor stadig må omstille seg. At flere sider rundt overgangssituasjonen kommuniseres, kan tenkes som følge av interaksjonen. Her ser det ut å bli åpnet for refleksjon og kollektiv diskusjon. Den enes innspill og refleksjon har ført til en annens fortsettelse og refleksjon. Slik kan praksisfellesskapet skape et mer helhetlig bilde av overgangssituasjonen. Det kan ha gitt større meningsforståelse og kunnskap for videre handling. Det kommer til uttrykk da Pia avslutter saken og trekker tråden til framtidig praksis. Pia sa: "...altså den overgangen, den fra grupper og inndeling til mat, kan vi hele tida bare øve på og bli bedre på". Utsagnet tyder på at Pia har gjort seg nye tanker på bakgrunn av interaksjonen og kommet fram til at de har et forbedringspotensial i forhold til overganger. Det kan tolkes som et ønske om å bli bedre på overgangene. Uttrykket "hele tida" indikerer et ønske om kontinuerlig arbeid mot forbedring. Å "øve på" kan tyde på vilje til å prøve ut ulike arbeidsmåter for å vurdere hvem som gir best praksis. På bakgrunn av et slikt prosessarbeid, kan det tenkes at de når målet om å bedre overgangene. Videoopptakene avdekker ikke at praksisfellesskapet har fått ny kunnskap som følge av interaksjonen. Det tyder derimot på at de har skapt noe meningsfylt sammen. Særlig Pia viser vilje til å være i endring og utvikling og ønske om å skape ny kunnskap for å bedre praksis. Dette understreker betydningen av pedagogisk leder under kunnskaping.

5.3.3 Skaping av ny eksplisitt kunnskap (kombinasjon)

Da jeg analyserte teksten ut fra det Nonaka & Takeuchi kaller kombinasjon, hadde jeg blikket rettet mot prosessen hvor eksplisitt kunnskap skapes og blir til ny eksplisitt kunnskap og derigjennom kombineres til noe nytt. Hva kan vi finne i videoopptakene som synes å omfatte dette? Vi finner flere konkrete tilfeller av at eksplisitt kunnskap gjøres eksplisitt på nytt gjennom bruk av muntlige kilder. Første tilfelle er hentet fra praksisfellesskap 1. Etter at de hadde delt sine utfordringer i forbindelse med felles kirkebesøk, var styrer tilstede under felles oppsummering. Pedagogisk leder Pia satte ord på egen væremåte på en tur i nærmiljøet sammen med to barn. Pia sa:

Det er litt... Det er jo noen ganger, nå snakker vi om fagspråk før har vi kalt det stammespråk, Sara. Så det er noe med hvordan vi forvalter og hvordan vi opptrer og er *her* da, ikke sant. Og det ble så veldig sånn grenseoverskridende for meg å være sånn nå ut i det offentlige rom da, ikke sant. For da gikk jeg egentlig inn og var alvorlig barnslig i det jeg toga inn der og bare: ”Hei, vi bare lurte på hvor er mannen?” for jeg tenkte jeg gidder ikke å si: ”Hei, jeg bare lurte på at sånn atte..” Jeg snakka som om det var Mats som spurte liksom. Så tenkte jeg at det er interessant og viktig hvis vi kan luften det enda videre; å være der med ungene og fortsette med det og bruke fagspråket.

Det første vi kan legge merke til er at Pia beskrev det å være ute i det offentlige rom som grenseoverskridende. Hun satte ord på væremåten sin med uttrykk som "barnslig", "toga inn" og "snakka som om det var Mats". Pia så ut til å vektlegge at dette ikke var beste praksis og trekker tråder til forvaltning og opptreden. Dette kan tolkes til at hun opptrådte og forvaltet rollen og ansvaret sitt på en uprofesjonell måte, også fordi hun nivellerte til barnets nivå. Prosessen fra eksternalisering overfor praksisfellesskapet til inngåelse av ny relasjon med styrer kan ha medvirket til kombinasjon. Tenkemåten til Pia kan forklares som en bevegelse mot et høyere kunnskapsnivå. Det kan tenkes at hun ved senere anledninger opptrer profesjonelt i form av å forvalte ansvaret sitt og ikke nivellere ned til barnas nivå. Det andre vi kan merke oss er at Pia koblet situasjonen til fag- og stammespråk, som så ut til å være kjente begreper for henne. Hun antydte en kollektiv innsats for bruk av fagspråk, muligens også med barnehagens øvrige praksisfellesskap. Uttrykket "fortsette med og bruke" peker på et ønske om kontinuerlig arbeid som kan føre til kunnskaping. Da med særlig vekt på at de pedagogiske lederne skal synliggjøre profesjonsspråket sitt, i motsetning til å nivellere og bruke hverdagspråk. Utsagnet kan tolkes til at Pia forsøker å se egen handling i et metaperspektiv ved å trekke en forbindelse til viktigheten med bruk av fagspråk. Det betyr at hun kan ha beveget seg opp mot et høyere kunnskapsnivå. At styrer var tilstede kan ha medvirket til kombinasjonen. Det kan tenkes at utfallet gir konsekvenser for praksis. Om ikke andre i barnehagen lar seg påvirke, kan en anta at Pia selv vil drive en ledelse preget av fagspråk.

Andre tilfelle er også hentet fra praksisfellesskap 1. I forbindelse med evaluering av prosjekt og tilbakemeldinger fra barna, fortalte pedagogisk leder Eva om en daglig samtale med en forelder. Eva sa:

For i dag når Tuva blei henta så viste jo hu eller de så jo de bildene, høna på veggspiret da. Som jeg måtte si hva det var: ”Å, er det *det* ja. For atte hver gang vi går forbi kirka nå så sier a' Tuva 'høne’”. Og hu [mor] har jo ikke skjønt noen ting.

Vi kan legge merke til at Eva nå forteller praksisfellesskapet noe hun tidligere har sagt til en forelder. Det kan tolkes til at det var av verdi for henne å dele dette med de andre. Det kan være flere grunner til det. For det første kan det gi økt oppmerksomhet på viktigheten av daglige samtaler med utveksling av informasjon med foreldre. Dette for å kunne tre støttende til og gi nærmere forklaring av situasjoner barnet har vært oppe i. I dette tilfellet førte samtalen til oppklaring og økt meningsforståelse for mor. For det andre kan det understreke betydningen av at praksisfellesskapet dokumenterer hva barna sier og gjør. Dette for å få i gang samtaler både mellom barna, barna og foreldrene eller barna og de voksne. Her ble fotografiet utgangspunkt for kommunikasjon mellom Eva og mor. At Eva delte samtalen med mor med de andre, kan medvirke til fokus på lignende handlinger framover.

Tredje tilfelle er hentet fra praksisfellesskap 2 og kom fram under saken "sosiogram". Etter at en forelder har bedt pedagogisk leder Julie om råd knyttet til bringesituasjon, ble temaet tatt opp til diskusjon. Julie sa: "...men mor lurte hvert fall på om vi trodde om, hvis hu begynte å levere Kine i døra, om det hadde noe bedre effekt lissom. For hu er jo verre til å slå og dytte når mor er der". Vi legger merke til at Julie har valgt å bringe temaet inn til diskusjon i praksisfellesskapet. Tanken bak kan være ønske om at de sammen diskuterer seg fram til en handlingsmåte de mener kan være til beste for barnet og kan bringes tilbake til mor. Som følge av Julies utsagn, meldte særlig assistent Emilie seg inn. Interaksjonen forløp slik:

- | | | |
|----|-------------|---|
| 54 | Ass. Emilie | Men tro'kke du det er lurt om mor kommer inn og leverer og drar. |
| 55 | PL Julie | Jeg tenkte jo egentlig det. |
| 56 | Ass. Emilie | Men no som er lurt er at hu bare tar avskjed der og da og gjør det a' skal. Det kan du jo råde a' til kanskje. |
| 57 | PL Julie | ...og ikke ved frokostbordet (...). Skal skrive opp dette. |
| 58 | Ass. Emilie | (...) Men jeg syns jo det er litt stusselig hvis a' på en måte vil.. Jeg tenker at det kanskje blir mer aggressivt hvis vi tar a' imot i døra og... |
| 59 | PL Julie |så stresser a' ut. |
| 60 | Ass. Emilie | Det blir liksom litt sånn derre [vifter med armene]. |
| 61 | PL Julie | [noterer og kommuniserer verbalt:] Avskjed ved garderoben. |

Det første vi kan legge merke til er at Emilie gir uttrykk for at mor bør følge barnet inn og ikke bare til døra. Dette ser ut til å samsvare med det Julie oppfatter som god praksis, men ikke kommunisert eksplisitt (linje 55). I forlengelsen av interaksjonen antyder både Julie og Emilie at mor kan ha for vane å bli værende litt. Det kan være en medvirkende årsak til at bringesituasjon oppleves utfordrende og til at barnet viser uønsket atferd. Det er verdt å merke seg at Emilie tar avstand fra levering i døra (linje 58 og 60) og råder Julie til å be mor om å ta avskjed der og da. Da Julie både bekreftet og noterte seg rådet, er det nærliggende å tenke at dette blir lagt fram for mor og settes ut i handling.

Interaksjonen ser ut til å ha fått fram flere perspektiver. Det snakkes om både å følge til døra og ta avskjed i garderoben. Særlig konsekvensene som trekkes fram i forbindelse med avskjed ved døra (linje 58), ser ut til å være årsak til at mor bør følge barnet inn. Det kan være flere grunner til at de enes om dette. En grunn kan være ønsket om tilnærmet lik praksis ved at foreldrene følger barna inn for så å ta avskjed. Dermed at dette tilfellet ikke bør skille seg ut fra de andre. En annen grunn, som ser ut til å være tilfelle her, er barnet sin opplevelse av å bli levert i døra. Det kan oppleves som hastig, og i tillegg bli uheldig da overgangen mellom hjem og barnehage bør forløpe mer flytende. Dette for eksempel ved å bli fulgt inn til i garderoben og bli møtt av andre barn og voksne som følger barnet videre inn. En tredje grunn kan være at praksisen kan få mor til å fokusere spesielt på egen væremåte, slik at overgangen kan gli lettere. Det kan innebære at også praksisfellesskapet må sørge for å være tilstede og bistå.

Videoopptakene viser eksempler på at kombinasjon ikke bare skjer gjennom muntlige, men også gjennom skriftlige kilder. Som første eksempel har jeg valgt å se hvordan interaksjonen i praksisfellesskap 2 fortsatte. Det viste seg at bringeproblematikken gjaldt for flere barn, noe assistent Andrea gav uttrykk for. I den forbindelse stilte assistent Aksel spørsmål ved om dette var nedfelt i månedsbrevet. Interaksjonen forløp slik:

- | | | |
|----|-------------|---|
| 62 | Ass. Aksel | Har du skrivd det i månedsbrevet og eller? |
| 63 | PL Julie | Det ha'kke så god effekt. Og så står det på slutten. Egentlig burde vi hatt info'n først. For det står på slutten, og da tror jeg du er litt lei. |
| 64 | Ass. Emilie | ...at de detter av, skumleser... |
| 65 | PL Julie | Så jeg tenker, hvis jeg bare skriver info rett og slett først, og så er månedsplan tilslutt for dem pleier alle å se, eller mange å se på. Det handler litt om oppsettet, tenker jeg. |
| 66 | Ass. Emilie | Det gjør det altså. |

Det første vi kan merke oss er at Aksel trekker inn månedsbrevet og kobler dette til bringeproblematikken. Vi legger også merke til at Julies nærmest spontane reaksjon er at informasjonen har liten effekt. Det kan tolkes som en generell vurdering, muligens fordi

hun har sett at informasjonen ikke har nådd fram til foreldrene. Det er verdt å merke seg at hun i neste sekund trekker forbindelse til oppsettet og vurderer det til at informasjonen bør skrives først (linje 63). Det ser ut til at Julie vil endre oppsettet av månedsbrevet (linje 65). Det så ikke ut til å ligge langt inne i bevisstheten. Oppsettet kan ha blitt et mønster hun har reproduisert inntil Aksel trakk forbindelse til månedsbrevet og bidro til refleksjon over nåværende utforming. Ny utforming vil forhåpentligvis bidra til at flere foreldre leser informasjonen.

Andre eksempel har jeg hentet fra praksisfellesskap 2. "Kartlegging av de voksnes holdninger overfor enkeltbarn" er et skriftlig verktøy som pedagogisk leder Julie introduserte på et av møtene. Det ser ut til å være pålagt fra overordnede og et verktøy for å fange opp de voksnes følelser og holdninger overfor hvert enkelt barn. Det kommer til uttrykk gjennom utformingen av skjemaet, hvor de voksne gir hvert barn farger etter å ha tatt stilling til påstander eller setninger. Det viste seg at fire av fem i praksisfellesskapet var kjent med skjemaet. Julie gav uttrykk for at tidligere utfylling hadde variert og etterlyste derfor felles retningslinjer. Retningslinjene omhandlet antall farger. En av interaksjonene om fargebruken forløp slik:

- | | | |
|----|-------------|--|
| 67 | PL Julie | Det er greit å bli enige for jeg har gjort det litt på forskjellige måter (...) Og det som har vært litt forskjellig praksis er hvor mange farger man har brukt. Det står kanskje to her og. |
| 68 | Ass. Aksel | Mhm. |
| 69 | Ass. Andrea | Det er litt vanskelig å bruke.. Du få'kke brukt alle fargene på et barn. (...) [Aksel leser fargesymbolikken fra skjemaet høyt] Jeg tror kanskje atte fire blir litt... |
| 70 | PL Julie | Jeg har farga mye, skjønner du. |
| 71 | Ass. Emilie | Jeg har aldri brukt mer enn to farger. |
| 72 | Ass. Andrea | Det ha'kke jeg heller. |
| 73 | PL Julie | Nei, du ska'kke bruke mer enn to, men jeg har gjort det. Så derfor tenkte jeg det var flere... Kanskje det er bare jeg som har brukt flere enn to. |

Av interaksjonen framgår det at praksis ved utfylling kan ha variert. Fargebruken ser ut til å ha variert fra to og muligens opp til fire. Pedagogisk leder Julie er den som har hatt størst avvik fra skjemaet og er klar over det (linje 70). Ved å studere skjemaet, står det eksplisitt at hver voksen må gi hvert barn en av de fire fargene. Skjemaet poengterer også at en gjerne kan gi to farger til hvert barn. Av interaksjonen framgår det at flere assistenter har begrenset fargebruken og trolig fulgt skjemaets retningslinjer (linje 71 og 72). Kanskje er det bare Julie som har avveket fra retningslinjene, noe hun antyder (linje 73). Da det råder ulike oppfatninger om utfyllingen, vil etterarbeidet kunne by på utfordringer. Det gjør at behovet for felles retningslinjer trolig var tilstede, og at det var fornuftig av pedagogisk leder å initiere diskusjonen. Det kan se ut til at de ble enige om bruk av få farger.

Videre så det ut til å råde ulike oppfatninger av hvilke farger som vekket størst bekymring. Etter at Aksel hadde lest høyt om fargesymbolikken, kom assistent Andrea med et innspill. Interaksjonen fortsatte slik:

- 74 Ass. Andrea Og dermed så er det faktisk de blå og den grønne. Den er grønne er faktisk like ille som den blå.
- 75 PL Julie Er'n det?
- 76 Ass. Andrea Ja [bestemt]. Veldig ofte det er de du glemmer.
- 77 Ass. Emilie Men jeg tenker at grønt er veldig som rød, og hører innunder, at du elsker dem, men allikevel ikke lar dem trampe inn i.
- 78 Ass. Andrea Ja, ja, men jeg tenker at det er veldig mange man kan ha et sånt helt grei kontakt med.
- 79 Ass. Aksel Men det er utmerket kontakt med da [leser høyt fra skjema].
- 80 Ass. Andrea Ja.
- 81 PL Julie Ja, det er utmerket kontakt.
- 82 Ass. Emilie Jeg tenker at blått er det skumleste jeg.
- 83 PL Julie Jeg tenker nesten blått er verre enn svart for svart er den du jobber nesten bevisst med, ikke sant?
- 84 Ass. Andrea Ja.
- 85 Ass. Aksel Mhm.
- 86 Ass. Emilie Men blått da går du i ett med tapetet og ikke noe respons og...
- 87 Ass. Andrea Ja da, men veldig fort kan blått og grønt'en være litt sånn inni hverandre hvert fall som jeg så på unger på NN [avdeling]. Det var sånne som er snille og greie [uklart], men allikevel litt sånn glemt.
- 88 Ass. Emilie Litt sånt distansert forhold til.
- 89 Ass. Andrea Ja, du glemmer dem litt allikevel.
- 90 Ass. Aksel Ja.
- 91 PL Julie Men da har vi egentlig faktisk to uker på å fargelegge, men det er jo sikkert greit å gjøre det.

Interaksjonen kan tyde på at prosessen mot felles forståelse av utfylling går veien om oppklaring av hva fargesymbolikken betyr. Da praksisfellesskapet interagerer, veksler de mellom å lese høyt fra skjemaet, dele informasjon og reflektere over formuleringene. Ulike meningsyttringer kommer fram, og de ser ikke nødvendigvis ut til å være helt enige (linje 74, 77, 82 og 83). Det ser likevel ut til å være noe enighet mellom Julie og Emilie (linje 82 og 83). Det tyder på at kartleggingsskjemaet Julie tok med inn, utfordrer ved at språk og formuleringer blir opphav for diskusjon. Språket gjør at de må skape mening sammen ved å koble eksisterende kunnskap til skjemaets formuleringer. Da praksisfellesskapet er sammensatt av ulik kompetanse og bakgrunn, faller det naturlig at ulik forståelse blir liggende til grunn for utfylling og resonnement. Videoopptakene avdekker ikke enighet rundt fargesymbolikken. Men interaksjonen kan ha gitt hver enkelt nye perspektiver og økt bevissthet, noe som kan være til hjelp ved utfylling. Det kan tenkes at initiativet Julie tok bidrar til å redusere gapet mellom ulike oppfatninger og ulik utfylling. I tillegg kan det føre til klargjøring av innhold og begreper, spesielt overfor assistenten som ikke kjente til skjemaet. Det er derfor grunn til å tenke at diskusjonen rundt kartleggingsskjemaet var verdifull og åpnet for utvikling av felles forståelse og lik praksis.

Tredje eksempel har jeg valgt ut fra praksisfellesskap 2. Av og til henviser pedagogisk leder Julie til skriftlige rammer som R11 og Barnehageloven. På et av møtene leste hun høyt fra Barnehagelovens §1. Julie stoppet opp etter ”Anerkjenne barndommens egenverdi” og forklarte:

Det kommer jo litt sånn i forhold til artikkelen når det kommer noen og spør ”Kan du gi meg tre klosser?” så klarer dem ikke det for det e'kke meningsfullt for dem lissom. De blir så pussig alle de testene noen ganger.

Det første vi kan legge merke til er at Julie blir utfordret ved at barnehageloven inneholder nytt og for noen muligens ukjent og ullent språk. En mulig årsak til at loven ble tatt opp kan være å minne om mandatet de skal forvalte. Vi merker oss at hun, i motsetning til å lese videre, valgte å stoppe opp for å konkretisere begrepet barndommens egenverdi. Det innebar forsøk på å skape forbindelse mellom teori og praksis ved å koble begrepet til praksis. Det kan tolkes til at Julie vurderte høytlesning til å være av liten verdi, uten nærmere redegjørelse av begrepet. Det kan tyde på bevissthet om forskjellen mellom hennes og assistentenes kunnskapsnivå. Ved at Julie inntok koblerrollen, faller det naturlig å tenke at avkodingen aktiverte både teoretisk og praktisk kunnskap. Profesjonskunnskap står derfor sentralt i arbeidet med å fremme assistentenes forståelse og innsikt av mandatet. Det er grunn til å anta at begrepet barndommens egenverdi ikke er like fremmed eller ullent som tidligere.

5.3.4 Skaping av ny taus kunnskap (internalisering)

Da jeg analyserte teksten ut fra det Nonaka & Takeuchi kaller internalisering, fokuserte jeg på skaping av ny taus kunnskap. Hva viser videoopptakene relatert til ny taus kunnskap? Noen få eksempler viser at handlingsmønstre er internalisert. Første eksempel er hentet fra praksisfellesskap 1. Assistent Edel har skapt ny taus kunnskap fra egen utprøving i daglig arbeid. Edel fortalte:

I stedet for å si nei nå så sier jeg: ”Ser du atte nå ble Jon lei seg, kan han få igjen smokken sin?” Og da går jo han og prøver det (...) Men jeg har finni ut at da får han hvert fall igjen smokken sin.

Utsagnet kan tolkes til at Edel gjennom egne utprøvinger har skapt ny kunnskap i handling. Det innebærer at tidligere kunnskap i handling er bearbeidet, videreutviklet og har blitt internalisert. Dette er en form for kunnskap hun har tatt opp og gjort til sin egen. Edel har trolig vekslet mellom å gjøre i praksis og reflektere over handlinger. Det betyr at denne kunnskapen har nær sammenheng med sosial praksis og kan minne om Deweys ”learning by doing”. Det tyder på at Edel har vært i dialog ”med seg selv” og ikke med andre. Gjennom mentale prosesser har hun reorganisert og endret eksisterende praktisk kunnskap

(know-how/techne). Handlingsmønsteret kan tolkes til å ha blitt en del av handlingsrepertoaret hennes. Det er ikke utenkelig at hun ved senere anledninger endrer og utvikler nye. Det tyder på at handlingen er vurdert til å være beste praksis, nettopp fordi gutten får igjen smokken sin. Det kan tolkes til at kunnskapen bærer preg av praktisk klokskap (fronesis).

Andre eksempel er pedagogisk leder Julie i praksisfellesskap 2. Hun har internalisert et nytt handlingsmønster ut fra en artikkel hun har lest. Julie fortalte:

Vet du at de [barna] skal slå så kan du gripe inn før... som jeg har jobba med...at han legger seg oppå: Når Kari var til stede i går, så sa jeg "Ja, men han vil bare kose deg." I stedet for - for jeg veit at han skal legge seg oppå, og han vil bare kose (...) å ta'n vekk [og si] "Nei, du få'kke lov til det. Jeg vil ikke at du gjør det." Så hadde de en fin greie i stedet for bare negativt... Vi [praksisfellesskapet] har nok kanskje bidratt til..

Utsagnet tyder på at Julie har fått nytt perspektiv på egen praksis ved hjelp av artikkel. Hennes nåværende kunnskap i handling ser ut til å ha blitt utvidet og bygd på gjennom lesing og har ført til forbedret praksis. Det kan se ut til at ønsket om å forbedre handlingsmønsteret har vært tilstede. Hun har muligens vært usikker på hvordan hun skulle gjøre dette. Da artikkelens innhold og språk satte ord på noe som kan ha ligget skjult, er det naturlig å tenke at denne hjelp henne til å berike sin tause kunnskap. Gjennom lesingen kan hun ha gjenkjent situasjonen og følt aktualiteten, slik at tidligere praksis kom i nytt lys. Hun kan ha fått økt bevissthet rundt egen væremåte og eget handlingsmønster. Dermed har hun vurdert temaet som verdifullt for egen praksis. I etterkant kan hun ha bearbeidet den nye kunnskapen og erstattet et tidligere "mentalt skjema" med et nytt. Ved at hun viser til en konkret situasjon med endret handlingsmønster, ser dette ut til å ha blitt en eiendel. Da det gav positiv virkning overfor barna, er det naturlig å tenke at handlingen vil fortsette. Det ser ut til at Julie har skapt den nye tause kunnskapen alene. Videoopptakene avdekker ikke at den er delt med andre før de møttes i formelt møte. Det kan bety at kunnskapen forble taus og uuttalt, og at bare Julie visste hva (know-what) og hvordan (know-how) hun skulle handle i konkrete situasjoner overfor disse barna. Ved at denne deles, kan det tenkes at også andre påvirkes. De kan fange opp handlingsmønsteret verbalt i møtet og muligens også observere handlingen i praksis. Det kan bidra til refleksjon over handling, og til at de selv møter lignende situasjoner på samme vis. Slik kan den enes forbedrede praksis også føre til en annens forbedring av sin praksis. Dermed spres den enes tause kunnskap. Kanskje blir den fanget opp og innarbeidet i andre sine handlingsmønstre.

5.4 Sammenfatning

Den deduktive analysen viser at skaping av eksplisitt og ny eksplisitt kunnskap er mest framtreddende i begge praksisfellesskap. Det er relatert til to av Nonaka & Takeuchi sine delprosesser i teorien om kunnskaping (Nonaka & Takeuchi, 1995). Disse er eksternalisering og kombinasjon. Ved at de pedagogiske lederne igangsetter og leder refleksjon bidrar de til at kunnskap blir gjort eksplisitt. Det viste seg at bruken av sosiogram medvirket til at erfaringer fra egen praksis ble delt, videreutviklet og lagret. Gjennom dette la de pedagogiske lederne et grunnlag for forbedring og anvendelse av kunnskap i praksis. De pedagogiske ledernes bruk av muntlige og skriftlige kilder bidro til kobling mellom teori og praksis. Det er det Nonaka & Takeuchi kaller skaping ny eksplisitt kunnskap (kombinasjon). Bruken av kildene førte til at eksisterende praksis ble satt i et nytt lys og la et grunnlag for endring og forbedring av forhold rundt barn. I tillegg bidro kildene til å aktivere og synliggjøre profesjonskunnskapen. Analysen avdekker i mindre grad det Nonaka & Takeuchi kaller skaping av taus kunnskap (sosialisering). I begge praksisfellesskap handlet det om observasjon av hverandres handlinger og begreper som fanges opp i praksis. Analysen avdekker noen få eksempler på at de skaper ny taus kunnskap. Det betyr at det Nonaka & Takeuchi kaller internalisering var lite framtreddende. I den grad denne ble belyst, var det gjennom praksisfellesskapets egne utprøvinger i praksis og bruk av kilder.

6 Drøfting med vekt på ledelse av kunnskaping

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene fra den induktive og deduktive analysen med fokus på en mulig sammenheng mellom ledelse og kunnskaping. Jeg har valgt å legge vekt på pedagogisk leder. Som referanseramme for drøftingen vil jeg bruke de teorier som er utledet i teorikapittelet. Jeg har valgt å drøfte planer for kompetanseheving og rammer samlet fordi de har likhetstrekk. Det gjør at arbeidsformen prosjekt blir drøftet for seg.

6.1 Verktøy (sosiogram)

Analysen viste at sosiogram som verktøy ble brukt i begge praksisfellesskap, på hvert møte i det ene. Det viste seg å være en sterk sammenheng mellom praksisfellesskapenes bruk av sosiogram og det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller eksternalisering. Dette fordi pedagogisk leder i sin bruk av sosiogram ledet prosesser i den hensikt å få fram taus kunnskap, slik at denne ikke lenger ble forbeholdt enkeltindividet. For å frigjøre kunnskapen, vektla de å skape refleksjon ved å stille åpne spørsmål og forholde seg undrende til enkelttilfeller. Tanken bak antas å være deling og innhenting av kunnskap. Flere tar til orde for at deling er et sentralt aspekt ved kunnskaping (Irgens, 2011; Nonaka & Takeuchi, 1995). Nonaka & Takeuchi hevder at eksternalisering er oversett og argumenterer for at deler av taus kunnskap lar seg ordsette. Det står i motsetning til hvordan Polanyi forstår taus kunnskap. Resultatene mine støtter opp om Nonaka og Takeuchi (1995) sin argumentasjon. Dette fordi hver enkelt i praksisfellesskapene i ulik grad satte ord på erfaringer og reflekterte over handlinger og situasjoner fra praksis. På den måten ble deler av det som var gjort taust spredd og tilgjengelig for andre.

Min studie viser at de pedagogiske lederne igangsatte og ledet prosesser mot frigjøring av taus kunnskap. De bidro med å fremme refleksjon og så ut til å ha bevissthet om betydningen av denne. Her er det verdt å merke seg at de pedagogiske lederne medvirker til eksternalisering. Dette er i mindre grad vist i tidligere forskning. Mellomledernivået står sentralt i Nonaka & Takeuchis teori om kunnskaping (Nonaka & Takeuchi, 1995). Mine studie bidrar med empiriske funn på hvordan pedagogisk leder i barnehagen legger til rette for og leder kunnskaping. Til forskjell fra andre studier som viser ledelse av kunnskaping i uformelle møtesituasjoner, viser min studie hvordan denne foregår i formelle møtesituasjoner (Hognestad & Bøe, 2014).

I de pedagogiske ledernes bruk av sosiogram stod refleksjon sentralt, og profesjonskunnskapen så ut til å ligge til grunn. Her er det derfor hensiktsmessig å tenke

kunnskap helhetlig fremfor å skille mellom kunnskapsformene til Aristoteles. Til forskjell fra andre studier som viser at de pedagogiske lederne raskt tilpasser seg assistentene og i noen grad nivellerer, viser min studie at de framstår som ledere og synliggjør profesjonskunnskapen sin (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Dermed gis implikasjoner på kunnskapsbasert lederskap, slik Waniganayake et al. (2012) diskuterer. Her er det verdt å merke seg at de pedagogiske lederne i min studie er erfarne. Dersom refleksjon blir en naturlig del i pedagogisk leders bruk av sosiogram, gis videre implikasjoner på det C.-C. Wadel (1997) kaller produktiv pedagogisk ledelse. Ledelse preget av en spørrende holdning og kontinuerlig refleksjon muliggjør utvikling av ny kunnskap. Dette viste seg å være tilfelle i måten prosessene ble ledet på. Det betyr at det C.-C. Wadel (1997) omtaler som reproduktiv pedagogisk ledelse i mindre grad har blitt synlig gjennom analysene mine.

Det var ikke bare de pedagogiske lederne som reflekterte. Også assistentene foretok i noe ulik grad refleksjon. For eksempel ved å ta opp bekymringer relatert til barns atferd og utvikling. Dette ble utgangspunkt for kollektiv refleksjon og vurdering. I sin teori om kunnskaping hevder Nonaka & Takeuchi at deler av det som formidles kan oppleves utilstrekkelig (Nonaka & Takeuchi, 1995). I begge praksisfellesskap kom dette til syne ved at de pedagogiske lederne fulgte opp med spørsmål til refleksjon. Det førte til oppklaring og dermed en dypere forståelse av enkelttilfeller og områder rundt barna. Et interessant poeng her er at kunnskap og mening blir skapt i møte mellom medarbeiderne og skjer gjennom kollektiv refleksjon. Det tilsvarer det andre forfattere og forskere peker på (Lave & Wenger, 2003; Lazzari, 2012; Nonaka & Takeuchi, 1995). Kanskje gir dette er riktig bilde av hvordan praksisfellesskapet konstruerer nye og bedre måter å utøve praksis på. Klev og Levin kaller det "samskapt læringsprosess" når vi reflekterer, kommuniserer og skaper kunnskap sammen (Klev & Levin, 2009). En ledelse som legger vekt på kollegialitet og setter fokus på refleksjon og deltakelse, kan legge et grunnlag for forandring og utvikling (Lazzari, 2012). Over tid kan det øke assistentenes motivasjon, evne til refleksjon og kunnskapsnivå. Som nevnt tidligere ser dette ut til å være tilfelle i min studie. Det tyder på at praksisfellesskapene har utviklet eller er på vei til å utvikle det Wadel kaller undringskultur (C.-C. Wadel, 1997). Det innebærer stadig søken etter nye og bedre måter å gjøre praksis på. Det vil si å være endrings- og utviklingsvillig i motsetning til å reprodusere etablerte handlingsmønstre, noe som kjennetegner det Wadel omtaler som fasitkultur (C.-C. Wadel, 1997). I praksisfellesskapene jeg studerte så kulturen ut til å kjennetegnes av kontinuerlig arbeid med formål å utvikle ny kunnskap og forbedre arbeidet. Det tilsvarer det flere forfattere vektlegger i kunnskaping (Imai, 1986; Irgens, 2011; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Flere forfattere argumenterer for at fellesskap egner seg som arena for kunnskaping (Aasen, 2012; Lave & Wenger, 2003; Vannebo & Gotvassli, 2014). De legger vekt på at kunnskaping forutsetter interaksjon og har nær forbindelse til praksis. Dette ser ut til å gjenspeile hvordan praksisfellesskapene bygger opp kunnskap ved bruk av sosiogram. Gjennom dokumentasjon i form av erfaringer og observasjoner fra direkte arbeid med barna, delte de kunnskap og planla nye handlinger begge relatert til praksis. Det synes derfor å være en sammenheng mellom praksisfellesskapenes bruk av sosiogram og det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller sosialisering.

De pedagogiske lederne tok runden for å få fram den enkeltes tanker og erfaringer hvor fokus var på hva barna hadde sett, gjort og opplevd siden sist. Gjennom refleksjon fikk de fram ulike sider ved barna som grunnlag for utvikling av ny kunnskap. Tenkningen bak kan være konstruktivistisk og relateres til det Sfard (1998) kaller deltakermetafor. Det innebærer syn på kunnskap skapt gjennom dynamiske prosesser og i møte mellom mennesker knyttet til praksis (Gustavsson, 2000; Lave & Wenger, 2003). Det vil si prosesser der alle får medvirke med formål å lære og skape ny kunnskap. Sosiogram dreide seg om deling, bearbeiding og lagring av kunnskap som utgangspunkt for tiltak i praksis. Det så derfor ut til å legge et grunnlag for kunnskaping. Dokumentasjonen kom særlig til syne i det ene praksisfellesskapet. Der ble relasjonene mellom barna nedfelt regelmessig. Via dokumentasjon fikk pedagogisk leder mulighet til å se barna gjentatte ganger og se endringer som grunnlag for best mulig tilrettelegging og oppfølging. Det handlet om å styrke og skape relasjoner mellom barna, fokus på voksenrollen og forbedring av barnegrupper. Denne prosessen innebar kollektiv refleksjon og vurdering. Slik jeg ser det ledet de pedagogiske lederne prosesser i den hensikt å finne nye og bedre måter å organisere barna på. På den måten kunne de sikre god kvalitet og at barna skulle bli mer tilfreds. Her viser min studie at de pedagogiske ledernes tenkemåte kan relateres til Nonaka og Takeuchi (1995) og Deming (Imai, 1986) sine teorier om kunnskaping. Selv om teorien deres er rettet mot større bedrifter, viser det seg at disse også er aktuelle i barnehagekontekst.

Sosiogram er et verktøy som hjelper praksisfellesskapet til å utvide sin eksisterende kunnskap. For å få til dette, så dokumentasjonen ut til å være av betydning. Dette står sentralt hos flere forfattere i arbeidet med forbedring av praksis (Imai, 1986; Nonaka & Takeuchi, 1995). I den aktuelle barnehagen bidro dokumentasjonen til å utvide og bygge opp en kunnskapsbase som grunnlag for forbedring av forhold rundt barna. Det er derfor en sammenheng mellom praksisfellesskapenes bruk av sosiogram og det Nonaka &

Takeuchi kaller kombinasjon. Sosiogrammet blir et eksempel på pedagogisk dokumentasjon ved å skulle gi konsekvenser for praksis og komme barna til gode. I den forbindelse ble også et tidligere sosiogram brukt. Slik kunne de se forandringer og få et bedre vurderingsgrunnlag. Det tyder derfor på at dokumentasjon ses verdifull. Denne ble gjenstand for refleksjon og vurdering og skulle derigjennom få sin verdi ved å bli synliggjort i daglige handlinger. Selv om det ikke ble gjort eksplisitt, så barns beste og deres medvirkning ut til å ligge til grunn. Tenkningen bak kan derfor bære preg av etiske overveielser. De kan relateres til kunnskapsformen Aristoteles kaller fronesis, også omtalt som praktisk klokskap (Gustavsson, 2000). Ut fra dette kan en tenke at profesjonsspråket blir brukt og medvirker til mer pedagogisk og etisk praksis. Hensikten kan være å fremme profesjonell utvikling særlig blant assistentene. Med et slikt syn på ledelse gis implikasjoner på det Waniganayake kaller kunnskapsbasert ledelse (Waniganayake ref. i Waniganayake et al., 2012). Ved å praktisere denne formen for ledelse reduseres faren for at erfaringskunnskap blir rådende, som blant andre Kvernbekk (1995), Mintzberg (2005) og Steinnes og Haug (2013) diskuterer. Det styrker videre profesjonskvalifisering i arbeidet.

Sosiogram er et egnet verktøy for kunnskaping. Det så ut til å være godt implementert og en viktig del av møtevirksomheten i begge praksisfellesskap. Et interessant poeng er at de aktuelle barnehagene har relasjoner som fokusområde. Da sosiogram er et relasjonsverktøy, kan bruken være et bevisst valg og en måte å sikre at arbeidet ligger innenfor fokusområdet. I barnehagen er ansvaret for barna ofte delt mellom de voksne. Det innebærer at pedagogisk leder ikke får anledning til å være i direkte relasjon til barna til en hver tid. Andre undersøkelser viser at økte administrative- og personallederoppgaver kan medføre tid borte fra barna (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). Det betyr at de er avhengige av å få førstehåndsinformasjon og kunnskap fra assistentene. Slik kan de sikre god oppfølging og tilrettelegge på best mulig måte nettopp fordi ansvaret ligger hos dem. Med denne forståelsen vil det være behov for arenaer innad i barnehagen der praksisfellesskapet gis mulighet til å konstruere kunnskap og forbedre praksis. Da i tilknytning til de barna det har ansvar for. Formelle møter vil kunne være en egnet arena. Dersom det ikke blir tilrettelagt for møter, kan det tenkes at sosiogrammet ville bli av liten verdi. Uten kollektiv drøfting og deling kan det bli vanskelig å avdekke områder rundt barna. Gjennom interaksjoner vil flere synspunkter og sider ved barna kunne komme fram. Dermed understrekes behovet for kollegialitet. Også andre studier peker på betydningen av denne (Lazzari, 2012). Det gjør det lettere å lære hvert barn å kjenne og få innsyn i deres

interesser, handlinger og relasjoner. Det åpner for en bredere og mer helhetlig forståelse og mer virkelighetsnær dokumentasjon.

Mens sosiogram avdekker relasjoner mellom barn, kan andre verktøy avdekke enten videre eller mer avgrensede områder. Dersom sosiogram er eneste verktøy som brukes i barnehagen, kan det tenkes å bli utilstrekkelig. Ensidig vekt på sosiogram kan føre til at en rekke andre sider ved barns læring og utvikling blir liggende utenfor. De pedagogiske lederne i studien min så ut til å bruke sosiogrammet i vid forstand. Det innebar at både motorisk og språklig utvikling, leikemønster og læring ble vektlagt. Selv om sosiogram stod mest sentralt da jeg var til stede, kan det tenkes at barnehagene i større eller mindre grad også bruker andre verktøy.

Det er imidlertid svak sammenheng mellom praksisfellesskapenes bruk av sosiogram og det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller internalisering. Den deduktive analysen avdekket bare noen få nye internaliserte handlingsmønstre som støtter opp om denne delprosessen. Da antallet medarbeidere i utvalget var begrenset, kan det forsterke Polanyis' argumentasjon for at godt innarbeidede handlinger kan være vanskelig å bringe fram. Begrenset møtetid og antall saker kan være faktorer som reduserer muligheten til å gå nok i dybden.

6.2 Arbeidsform (prosjekt)

Analysen viste at prosjekt som arbeidsform forekom i hvert møte i det ene praksisfellesskapet. Arbeidet med prosjekt har sterk sammenheng med det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller sosialisering. Sammenhengen viste seg ved at både utgangspunkt, videre planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektet var knyttet til direkte handlinger i sosial praksis. Med sosialisering mener Nonaka og Takeuchi (1995) prosesser mellom individer som kan føre til spredning av kunnskap. Dette fordi de arbeider tett. Prosjektet bidrar til at praksisfellesskapet både innhenter og utvikler kunnskap om barna gjennom observasjoner og aktiviteter de gjør sammen. Da kunnskapen de utvikler har nær sammenheng med egen praksis, har min studie likhetstrekk med det Nonaka og Takeuchi (1995), Gustavsson (2000) og Lave og Wenger (2003) hevder.

Det at praksisfellesskapet møttes regelmessig i formelle møter, åpnet for å kunne gjøre praksis synlig for hverandre. Gjennom kommunikasjon fikk de anledning til å dele kunnskap og erfaringer fra praksis og foreta pedagogisk planlegging. Det betyr at arbeidet med prosjekt også har sterk sammenheng med det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller

eksternalisering. De pedagogiske lederne medvirket til eksternalisering gjennom å stille seg undrende til erfaringer og hendelser fra praksis. Det bidro til kollektiv refleksjon og at hver enkelt satte ord på egen praksis. Det ble derfor lagt til rette for at alle fikk medvirke. Hensikten med å dele erfaringer så ut til å være å vurdere aktiviteter som var utført for å få et best mulig utgangspunkt for planlegging av videre arbeid. Flere trekker fram betydningen av refleksjon i arbeid med endring og utvikling av praksis, og peker på kollegialitet som ressurs for kunnskaping (Lazzari, 2012; Nonaka & Takeuchi, 1995; Schön, 2013). Dette ser også ut til å gjelde for studien min. De pedagogiske lederne framstod som aktive og engasjerte for å endre og utvikle prosjektet i samarbeid med assistentene. De så ut til å være avhengige av møtene som muliggjorde deling av erfaringer og observasjoner fra praksis. På bakgrunn av dette tok de beslutninger om hvordan prosjektet skulle videreføres. Et interessant poeng her er at profesjonskunnskapen så ut til å ligge til grunn. Det viste seg ved at de tok hensyn til barnas medvirkning og rammeverket. En kan anta at innholdet som ble brakt inn ikke nødvendigvis var kjent for assistentene. Det kan henge sammen med at kunnskapsnivået deres er ulikt slik at det oppstår et skille mellom dem, hvor pedagogisk leder blir mer synlig. Her ligger et potensial for kunnskaping i praksisfellesskapet. Det tilsvarer det Aasen vektlegger i sitt teamperspektiv på ledelse, hvor pedagogisk leder kan utøve ledelse i daglige situasjoner (Aasen, 2010, 2012). På den måten vil assistentene kunne utføre arbeidet sitt på en bedre måte, noe både Aasen (2010) og Børhaug og Lotsberg (2014) diskuterer. Dette ser også ut til å være tilfelle for de pedagogiske lederne i min studie. Gjennom å lede prosjektet med formål å tilrettelegge for barns læring, utvikling og delaktighet, la de et kunnskapsgrunnlag for anvendelse i praksis. Gjennom dette framstår de som ledere av kunnskaping i praksisfellesskapet og åpner for profesjonell utvikling hos assistentene. I likhet med hva flere forfattere hevder, viser min studie at det skjer kunnskaping innenfor et fellesskap i egen organisasjon (Aasen, 2012; Gotvassli, 2011; Lave & Wenger, 2003). Da den også viser at pedagogisk leder bidrar til kunnskaping, støtter den videre opp om Nonaka og Takeuchi (1995) sitt syn på at mellomleder i organisasjonen er avgjørende. Et interessant poeng her er at mellomleder i mindre så vel som større organisasjoner er sentrale i kunnskaping. Lederskapet de utøvde kan relateres til det Waniganayake kaller kunnskapsbasert ledelse og styrker videre profesjonskvalifisering (Waniganayake ref. i Waniganayake et al., 2012).

Analysen avdekker at måten de pedagogiske lederne arbeider med prosjekt på har sammenheng med det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller kombinasjon. Her viste det seg ved at praksisfellesskapet gjennom relasjon til styrer, relaterte prosjektet til rammeverket.

Bruk av kilder står sentralt i Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori om kunnskaping. De hever at disse kan bli til hjelp. Min studie viser at styrer blir en ekstern fagperson, en kilde som tilfører noe nytt. Hun bidro til refleksjon og nye måter å se praksis på. Dermed ble hun til hjelp med å bringe kunnskap opp til et høyere nivå. Det kan tenkes at kun veksling mellom sosialisering og eksternalisering kan føre til at praksisfellesskapet etablerer en møteform som gjør at kilder faller utenfor. Det kan resultere i at eksisterende kunnskap i mindre grad blir utfordret. Kilder og dokumenter med sine formuleringer og innhold er nettopp noe som bidrar til å stille spørsmål ved tatt for gitt heter og sørger for å minne om rammene de har å forholde seg til. I den grad de pedagogiske lederne unnlater bruk av kilder, kan en anta at de utøver det C.-C. Wadel (1997) kaller reproduktiv pedagogisk ledelse. Med denne forståelsen er det nærliggende å tenke at styrer her representerte en viktig utenforstående som sørget for å "minne" om noe som kan ha gått i glemmeboka. Selv om faglige begreper i mindre grad ble gjort eksplisitt i arbeidet med prosjekt, så likevel begrunnelsene ut til å ha forankring i profesjonsspråket. Det betyr at profesjonskunnskapen ikke var fraværende, men at de pedagogiske lederne lot denne bli synlig gjennom hverdagspråk. På den ene siden handler det om å gjøre seg forstått og være en del av fellesskapet. På den andre siden gjelder det å formidle og synliggjøre kunnskapen sin og ivareta lederposisjonen. Konsekvenser av det første tilfellet er at tett samarbeid over tid kan redusere forskjellen mellom dem og bidra til likhetskultur ved at de tilpasser seg assistentene. Det betyr at profesjonsspråket kan settes i skyggen av hverdagspråket og føre til nivellering og deprofesjonalisering, slik Ødegård (2011) og Lazzari (2012) diskuterer. Denne formen for praksis vil kunne fungere, men er ikke ideell med tanke på kunnskaping. Det henger sammen med lederens ansvar for å lede prosesser med formål å utvikle ny kunnskap. Det innebærer for eksempel bruk av kilder og tilføring av begreper og uttrykk. Flere diskuterer faremomenter ved bruk av hverdagspråk og ensidig vekt på erfaringer fra praksis (Eik, 2014; Kvernbekk, 1995; Ødegård, 2011). Til forskjell fra andre studier som peker på at lederen blir utydelig og at profesjonsspråket i mindre grad blir brukt, viser min studie at de får fram dette gjennom tenkemåten. Det ved at begrunnelser og refleksjoner kan knyttes til rammeverket, pedagogikken og fokusområdet relasjoner. Det ser derfor ut til at lederne i min studie verken nivellerer eller deprofesjonaliserer i rollen som leder i praksisfellesskapet. Det bekrefter også andre studier på barnehagefeltet med fokus på pedagogisk leder (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad & Bøe, 2014).

Den induktive analysen viste at arbeidet med prosjekt hadde svak sammenheng med det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller internalisering. En mulig årsak kan være at aktivitetene

og det hver enkelt gjorde bar lite preg av rutinearbeid. Det gjorde det vanskelig å avdekke innarbeidede handlingsmønstre. Det som imidlertid så ut til å være internalisert, var måten de arbeidet med prosjekt på. Denne så ut til å være godt kjent for praksisfellesskapet.

Den induktive analysen avdekket tenkemåten de pedagogiske lederne la til grunn for ledelse av prosjektet. Denne tenkemåten relateres til Demings teori (Imai, 1986). Dette fordi praksisfellesskapets arbeid med prosjekt kan forklares og relateres til aktivitetene Deming beskriver (Imai, 1986). Gjennom planlegging, utprøving, vurdering og forbedring før ny planlegging, framstår prosjekt som et kontinuerlig prosessarbeid mot kunnskaping. Tanken bak ser ut til å være konstruksjonistisk. Det kan vi se ved at de for eksempel endret aktiviteter og fant nye måter å gjøre praksis på. Da aktivitetene ikke var konstante, men i stadig endring, faller det naturlig å tenke at de utvikler kunnskap gjennom erfaringer fra eget arbeid. Møtene bar preg av vurdering av om aktivitetene tilfredstilte barna. Her så de ut til å søke etter fakta ved å sette ord på kunnskap og erfaringer fra praksis via bilder og observasjoner. At det tilrettelegges for regelmessige møter hvor status blir gjort opp, gjør at barna blir fulgt opp jevnlig og sett i stadig nye sammenhenger. I møtene får de pedagogiske lederne innsyn i og viktig informasjon om hva barna opplever, lærer og gjør i barnehagen. Dermed utvider og bygger de opp kunnskap om barna og som videre blir utgangspunkt for planlegging av nye forbedrede handlinger. Med en slik forståelse har prosjektet til hensikt å øke både kvalitet og praktisk kunnskap i daglig arbeid. Måten praksisfellesskapet arbeider mot økt kvalitet på kan relateres til "Demings sirkel". Prosjektet strekker seg over tid og gir anledning til å foreta endringer og forbedringer. I motsetning til å reprodusere eksisterende praksis, viser min studie at de arbeider prosessorientert og stadig søker ny kunnskap. På den måten har de blikket rettet framover. Et interessant poeng her er at den kunnskapen de utvider kan relateres til kunnskapsformen Aristoteles kaller praktisk kunnskap (techne). Da barna og interessene deres var i fokus, kan det heller ikke utelukkes at også kunnskapsformen han kaller praktisk klokskap (fronesis) ble utvidet (Gustavsson, 2000). En kan anta at de pedagogiske lederne fremmer praktisk klokskap ved å bruke profesjonskunnskapen sin. Her viser det seg hensiktsmessig å forene kunnskapsformene til Aristoteles.

De pedagogiske lederne fungerte på mange måter som pådrivere og sikret at prosjektet lå innenfor rammeverket og var av god kvalitet. Ved at barna får medvirke, kan vi anta at de får et større læringspotensial og engasjement enn om de ikke får ta del i planlegging og videreføring. Prosjektet avdekket nye og flere sider ved barna, sider som ble vurdert som verdifulle for både barn og voksne. I tillegg så de hva barna mestret og ikke mestret.

Dersom prosjektet hadde hatt ferdig utformet tema og arbeidsmåte, er det grunn til å anta at utbyttet ikke ville blitt av samme kvalitet. På den ene siden kan detaljerte planer fungere og hjelpe praksisfellesskapet til å holde fokus og gjennomføre aktiviteter innenfor temaet. På den andre siden kan det tenkes at tema og utførelse verken engasjerer eller motiverer barna. Det kan henge sammen med at utførelsen vil kunne være av teknisk karakter særlig ved å følge en "oppskrift". Dette var ikke tilfelle for prosjektet i min studie. De pedagogiske lederne hadde verken utformet faste planer eller mål. Dette kan tolkes som at de var prosess- framfor produktorienterte. Dette vil for det første være avhengig av evne og trygghet til å arbeide prosessorientert. Erfaring kan spille en viktig rolle. For det andre forutsetter det at praksisfellesskapet har felles forståelse for og ønske om å arbeide slik. En kan anta at dette ikke passer alle. Noen er avhengige av struktur og faste rammer for arbeidet, mens andre foretrekker og mestrer det motsatte. Praksisfellesskapet jeg studerte så ut til å være lojale overfor prosjektet. Det kan være flere grunner til det. En årsak kan være at de har arbeidet sammen over tid slik at prosjekt som arbeidsform er innarbeidet og vurdert som hensiktsmessig. En annen årsak kan være at hver og en blir vist tillit ved å få medansvar. Dette var tilfelle i studien min. I kjernetida var barna delt mellom de voksne slik at hver enkelt fikk ansvar for å lede og gjennomføre aktiviteter. At assistentene blir uformelle ledere kan føre til at de føler forpliktelse og tilhørighet i fellesskapet. Det kan bidra til at de overholder rammene for prosjektet og er mer lojale enn om de ikke ble vist denne tilliten. Analysen avdekket at de hadde opparbeidet en trygghet seg imellom. De pedagogiske lederne gav uttrykk for at en felles tur hadde styrket fellesskapsfølelsen. Videre trakk de fram at alle tar ansvar. Det kan tolkes som trygghet på at assistentene utfører oppgavene sine og at de trekker i samme retning. Denne tryggheten kan de ha opparbeidet gjennom felles arbeid over tid og kan danne et godt utgangspunkt for kunnskaping. Flere forfattere hevder at det å bygge fellesskap er blant oppgavene til pedagogisk leder (Aasen, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2014). Som en forlengelse av ovenfor nevnte faktorer viste det seg at prosjektet ikke bare skulle favne barna, men også de voksne. Prosjektittitelen ble derfor av humoristisk karakter. Det er uvisst hvem som var pådriver for dette, men analysen tyder på at en av de pedagogiske lederne gikk i front. Tanken bak kan være å skape motivasjon for arbeidet og styrke fellesskapsfølelsen.

Etter min mening egner prosjekt seg for kunnskaping i praksisfellesskapet, og medvirker til at de er i endring og utvikling. Det ser ut til å gi kunnskap både om hvert enkelt barn og praksisfellesskapet. De pedagogiske lederne ledet prosjektet både ved å igangsette, videreføre og sørge for evaluering. De ønsket å bringe prosjektet tilbake og gjenkalle opplevelsene for barna både i form av dokumentasjon og å bygge videre på aktiviteter som

fenget. Et interessant poeng er at prosjektet ikke nødvendigvis avsluttes her, men blir utgangspunkt for ny planlegging. Det betyr at prosessen vil fortsette og støtter opp om kunnskaping forklart som sirkulære prosesser som gjentar seg og leder mot et høyere nivå (Imai, 1986; Nonaka & Takeuchi, 1995). De pedagogiske lederne i min studie viste seg aktive i forhold til å granske og stille seg kritiske og reflekterende til praksis. De bidro derfor med å legge et grunnlag for det C.-C. Wadel (1997) omtaler som undringskultur. Ut fra dette tyder det på at de utøvde det Wadel kaller produktiv pedagogisk ledelse, i motsetning til reproduktiv pedagogisk ledelse (C.-C. Wadel, 1997). Dette understreker behovet for en leder som legger et grunnlag for kunnskaping. På dette punktet bekrefter min studie funn gjort i tidligere forskning. De viser at pedagogisk leder har et betydelig lederansvar overfor assistentene og leder prosesser med det formål å øke kunnskapsnivået og heve kvaliteten på daglig arbeid (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad & Bøe, 2014). Min studie skiller seg fra andre studier som viser kunnskaping i uformelle møtesituasjoner ved å sette søkelys på formelle møter (Hognestad & Bøe, 2014).

6.3 Rammer og planer for kompetanseheving

Analysen viste at ulike rammer og planer for kompetanseheving ble brukt i møtene. Det gjaldt ikke bare engangstilfeller, men forekom flere ganger, særlig i det ene praksisfellesskapet. Her tilsvarende studien min funn gjort i tidligere forskning. Mens min studie viser at pedagogisk leder brukte rammer som barnehageloven, rammeplan og pedagogisk plattform, fant Eik (2014) i sin undersøkelse bruk av fagbøker, fagartikler og nettstedet. Her er det verdt å merke seg at pedagogisk leder i min studie i større grad brukte rammeverket. Bruken av rammer og planer for kompetanseheving viste seg å ha sterk forbindelse til det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller kombinasjon. Forbindelsen viste seg ved at pedagogisk leder praktiserte koblerrollen gjennom å operasjonalisere begreper i rammene og gjøre dem om til praktisk bruk. På den måten kunne hun sikre at assistentene fikk forståelse av begrepene. Koblingen mellom teori og praksis så ut til å aktivere både teoretisk og praktisk kunnskap. Det er derfor hensiktsmessig med et helhetlig syn på kunnskap, slik Aristoteles forstår kunnskap. Denne måten å lede praksisfellesskapet på gir signaler om at pedagogisk leder ikke bare vektlegger erfaringskunnskap, men også teoretisk kunnskap. Ved bruk av rammer blir profesjonskunnskapen i sterkere grad synliggjort og delt enn om slike kilder uteblir. Da min studie viser at særlig rammer blir brukt og bidrar til synliggjøring av profesjonskunnskapen, forsterkes antagelsen om at delprosessen Nonaka & Takeuchi kaller kombinasjon foreligger, og gir implikasjoner på det Waniganayake omtaler som kunnskapsbasert ledelse (Waniganayake ref. i Nonaka &

Takeuchi, 1995; Waniganayake et al., 2012). På dette punktet skiller min studie seg i noen grad fra tidligere forskning som viser uklar og lagorientert lederskap kjennetegnet av tilpasning, nivellering og likhetskultur (Eik, 2014; Løvgren, 2012; Ødegård, 2011). Her er det verdt å merke seg at de pedagogiske lederne i min studie er erfarne og ikke nyutdannede. Det kan ha ført til disse resultatene.

Kombinasjonsprosessen kan tenkes å legge grunnlag for utvikling av ny kunnskap, og ses på som en forlengelse av eksisterende kunnskap. Dette viste seg da pedagogisk leder viste evne til kritisk refleksjon og pekte på områder de kunne utvikle og forbedre seg på. Dette gjaldt først og fremst barna. Det tyder på et ønske om best mulig tilrettelegging for barnas trivsel, læring og utvikling. Det kan være et uttrykk for profesjonsetisk refleksjon og gir signaler om videreføring av profesjonskvalifisering (Eik, 2014). Tenkemåten pedagogisk leder la til grunn kan relateres til "Demings sirkel" ved at kontinuerlig arbeid med begreper og innhold i rammer kan sette eksisterende praksis i nytt lys og bidra til bedre kvalitet i arbeidet (Imai, 1986). Rammene representerer dokumenter som igangsetter kunnskaping og hjelper pedagogisk leder til å avdekke områder som danner grunnlag for videre kvalitetsforbedring. Etter min mening trenger hun derfor rammer for å drive kunnskaping i praksisfellesskapet. Det forutsetter ønske og vilje til å ta dem i bruk. Det er grunn til å stille seg undrende til hvorfor rammer ble viet mindre oppmerksomhet i det andre praksisfellesskapet. Analysen viste at R11s fagområder ble diskutert under evaluering av prosjekt da etter initiativ fra styrer. Færre og andre saker, da relatert til sosiogram og prosjekt, kan være en årsak til fraværet. Da bruk av rammer gav konsekvenser for profesjonsspråket, faller det naturlig å tenke at fravær av rammer kan sette profesjonsspråket i skyggen av hverdagsspråket. Flere diskuterer faremomenter ved ensidig vekt på hverdagsspråk og erfaringsdeling fra egen praksis (Eik, 2014; Kvernbekk, 1995; Ødegård, 2011). Det vanskeliggjør en videre profesjonalisering av pedagogisk leder som leder, som blant andre Eik (2014) vektlegger.

I tillegg til rammer aktiverte plan for kompetanseheving pedagogisk leders profesjonsspråk. Denne handlet om å koble pedagogiske og faglige begreper til hverdagssamtaler i møtene. Det avhenger på mange måter av pedagogisk leders evne til å synliggjøre profesjonsspråket og kommunisere innholdet på en forståelig måte. Slik kan "det kaotiske" bli mer forståelig og gi økt bevissthet om egen praksis. Dette tilsvarer det Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver som hovedoppgaven til mellomleder. Det har videre likhetstrekk med Hognestad og Bøe (2014) sin ledelsesstrategi "å sette ord på praksis". Mens de fant at pedagogisk leder benyttet strategien i uformelle møtesituasjoner, viser min

studie at dette også kan skje i formelle møtesituasjoner. Det er derimot uvisst om denne planen blir satt i verk fordi pedagogisk leder møtte noe motstand her. Dette gir signaler om at ulike faktorer kan hindre kunnskaping, noe Nonaka og Takeuchi (1995) i mindre grad diskuterer. Det kan være flere grunner til motstanden. En årsak kan være at assistentene føler at de mestrer arbeidet og dermed ikke ønsker faglig påfyll. Dette tilsvarer funn i tidligere forskning hvor særlig likhetskulturen trekkes fram (Aasen, 2012; Løvgren, 2012). Det kan også tenkes at assistentene opplever bruk av faglige begreper som belærende og lite relevant for utøvelse av arbeidet. Det trenger nødvendigvis ikke å bety at de tar avstand fra egen utvikling eller fra å utvide eget begrepsrepertoar. Dette ble bekreftet da artikler og valg av tema for arbeid under personalmøtene ble møtt med positivitet og engasjement. Det kan gi signaler om at interessen er størst når innholdet er direkte knyttet til arbeidet framfor å ta imot begreper. Her kan en tenke at pedagogisk leder blir stående mellom styrer og assistentene, altså mellom barnehagens visjoner og det praktiske arbeidet, og må foreta valg. På den ene siden handler det om å lede kunnskaping ved å utvide begrepsrepertoaret og utvikle god praksis. På den andre siden å sørge for og få med seg assistentene. Det kan føre til tilpasning og at muligheten for kunnskaping blir redusert. Aktivt bruk av profesjonsspråk innen praksisfellesskapet kan tenkes å skape skille mellom dem, hvor pedagogisk leder kan oppfattes som en som skal "fylle på" og dermed blir mer ekstern. I motsatt fall vil ensidig vekt på hverdagsspråk kunne redusere skillet og jevne ut forskjellene og i ytterste konsekvens føre til nivellering, slik blant andre Ødegård (2011) diskuterer. Dette vanskeliggjør en videre profesjonalisering av pedagogisk leder som profesjonsutøver, noe Eik (2014) peker på. Dersom kunnskapsdeling reduseres til samtaler om hva de gjør i praksis og bruk av hverdagsspråk, kan dette hindre kunnskaping. En kombinasjon av profesjons- og hverdagsspråk vil være hensiktsmessig og kunne legge et grunnlag for kollektiv kunnskaping. Dette ser ut til å kjennetegne måten pedagogisk leder ledet prosessene på i studien min. Hun viste seg aktiv i arbeidet med rammer og som pådriver til bruk av profesjonsspråket. Det tyder på ønske om å lede kunnskaping i den hensikt å øke og utvikle ny kunnskap.

Pedagogisk plattform som en underkategori av rammer viste seg å ha sterk forbindelse til det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller kombinasjon. Forbindelsen kommer til uttrykk ved at pedagogisk leder trolig har ledet prosessen med å formulere mål og innhold i tråd med barnehagens visjoner og rammeverk og knytte dette til direkte arbeid. Dette for å utvikle en brukervennlig plattform alle kan forstå og anvende i praksis. Det er nærliggende å tenke at dette er en form for verdibasert ledelse, som blant andre Aasen (2012) diskuterer. Denne er knyttet til ledelse av prosesser der handlingskompetansen til assistentene forankres i

barnehagens verdier. En kan tenke at en praksisnær plattform med konkrete tiltak lettere vil kunne internaliseres og omsettes til praksis. Dette var tilfelle ved praksisfellesskapet i studien min. Pedagogisk leder har trolig vært pådriver gjennom å skape forbindelse mellom teori og praksis slik at innholdet gir mening for assistentene. Min studie viser derfor at pedagogisk leder bidrar i kunnskaping ved å lede prosesser med formål å utvikle dokumenter og retningslinjer for anvendelse i praksis. Det tilsvarer det Nonaka og Takeuchi (1995) mener er blant oppgavene til mellomlederen. Prosessen praksisfellesskapet gjennomgikk under utarbeidelsen kan ha lagt et grunnlag for kunnskaping. Analysen viste at pedagogisk leder var mest aktiv, men avdekket også at assistentene fikk medvirke. Da plattformen ble utarbeidet i fellesskap, er det nærliggende å tenke at pedagogisk leder har måttet balansere mellom hensynet til rammeverket og assistentenes ønsker. Det kan enten ha ført til en for praksisnær plattform med få utviklingsmuligheter, eller til en balanse mellom utvikling og eksisterende praksis.

Den pedagogiske plattformen viste verdiene praksisfellesskapet hadde utviklet og skulle internaliseres gjennom handlinger i praksis. Den er nedfelt og står som et bindende dokument de har å forholde seg til. Den kan hjelpe pedagogisk leder til å vurdere praksis, avdekke områder til forbedring og dermed sikre bedre kvalitet i arbeidet. I tillegg kan innholdet bli vurdert kontinuerlig og føre til eventuelle justeringer. Det at plattformen er nedfelt gjør at innholdet kan bli lettere å memorere. Dette tilsvarer det Nonaka og Takeuchi (1995) peker på om at dokumentasjon hjelper hver og en å internalisere og sette nye handlinger ut i praksis. Også Deming vektlegger bruk av dokumentasjon som grunnlag for kvalitetsforbedring (Imai, 1986).

6.4 Sammenfatning

Empirien som er analysert og drøftet gir et bredt bilde av ledelse av kunnskaping. Ledelse har i denne sammenheng som mål å øke kunnskapsnivået i personalet, særlig blant assistentene. Flere forfattere argumenterer for at praksisfellesskap egner seg som arena for kunnskaping (Lave & Wenger, 2003; Vannebo & Gotvassli, 2014). Få studier har hatt fokus på pedagogisk leder (Wenger & Snyder, 2000). Dette er tilfelle i min studie. Drøftingen bekrefter at det er en sterk sammenheng mellom de pedagogiske ledernes bruk av sosiogram og prosjekt og det Nonaka & Takeuchi kaller eksternalisering. De pedagogiske lederne tilrettela for eksternalisering gjennom refleksjon som bidro til at erfaringer og taus kunnskap fra praksis ble satt ord på. Dermed la de grunnlag for utvikling og forbedring av praksis. Prosjektet ble ledet av de pedagogiske lederne og framstod som et kontinuerlig arbeid. Aktivitetene ledet til ny kunnskap om barna og ble utgangspunkt for ny planlegging. De pedagogiske lederne sørget for kontinuitet, medvirkning og at prosjektet lå innenfor rammeverket. Drøftingen bekrefter også en sterk sammenheng mellom pedagogisk leders bruk av rammer og planer for kompetanseheving og det Nonaka & Takeuchi kaller kombinasjon. Dette fordi bruken førte til operasjonalisering av begreper for å skape mening for praksis og dermed bidro til at profesjonskunnskapen ble aktivert.

7 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg gjort undersøkelser ut fra følgende problemstilling: *Hva kjennetegner ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap?* Studien bygger på videodata fra to praksisfellesskap i to ulike barnehager. Jeg har valgt å analysere kunnskaping induktivt og deduktivt, og brukte Nonaka & Takeuchi sine delprosesser i den deduktive analysen (Nonaka & Takeuchi, 1995). I denne konklusjonen vil jeg svare på problemstillingen ved å vise til funn i lys av delspørsmålene: 1) Hvordan skapes kunnskap i praksisfellesskapet? og 2) Hvordan leder pedagogisk leder kunnskaping? Videre vil jeg peke på begrensninger og implikasjoner av studien og aktuelle temaer for videre forskning.

Hovedfunn i undersøkelsen:

Et sentralt funn i begge praksisfellesskap var erfaringsdeling. Det er det Nonaka & Takeuchi kaller skaping av eksplisitt kunnskap (*eksternalisering*). Her viste det seg at erfaringer fra egen praksis var drivkraften i arbeidet, og formelle møter en forutsetning for at de kunne sette ord på og reflektere over handlinger og observasjoner fra daglig arbeid. De pedagogiske lederne bidro ved å igangsette og lede refleksjonsprosesser hvor alle fikk medvirke. Samtidig viste det seg at deres bruk av ulike verktøy og arbeidsformer medvirket til deling og refleksjon.

Et annet tydelig funn var at de pedagogiske lederne hadde en koblerrolle som innebar å skape forbindelse mellom teori og praksis. Det er det Nonaka & Takeuchi kaller skaping av ny eksplisitt kunnskap (*kombinasjon*). Dette var mest framtrødende i det ene praksisfellesskapet. De pedagogiske lederne ledet prosessen ved å konkretisere pedagogiske begreper og uttrykk slik at de fikk praktisk betydning. Særlig bruk av rammer og planer førte til at koblerrollen ble praktisert, og at profesjonskunnskapen ble aktivert og synliggjort overfor medarbeiderne i praksisfellesskapet.

Et tredje hovedfunn var bruk av bestemte arbeidsformer som en nøkkelfaktor i kunnskaping. I et av praksisfellesskapene gjaldt det særlig bruk av prosjektarbeid. Det handlet om kontinuerlig arbeid med det formål å bedre kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Kildematerialet mitt har vist at praksisfellesskapet samarbeidet om å planlegge, prøve ut, vurdere og forbedre prosjektet. Denne måten å arbeide på har likheter med Demings teori (Imai, 1986). Det var de pedagogiske lederne som ledet denne prosessen. De tilrettela for barn og voksnes medvirkning, og sørget for progresjon, regelmessig vurdering og forbedring av kvaliteten på aktiviteter i barnehagen.

Studien bidrar med ny kunnskap på flere områder. Det har vært lite forskning på ledelse av kunnskaping, og teoriutviklingen på barnehageledelse har i stor grad vært rettet mot styrer (Børhaug et al., 2011; Børve, 2011; Gotvassli, 2006). Å samle videodata fra formelle møter gav innsyn i prosessen og ledelse av denne på et mikronivå. Videodata fra lederpraksis gir muligheter for å studere ledelse av kunnskaping på en annen måte enn det som er mulig fra selvrapporterte data fra intervju eller spørreskjema. Valg av både induktiv og deduktiv analyse vurderes som nok en styrke ved studien. Mens induktiv analyse gir nærhet til teksten, gir deduktiv analyse mulighet for å distansere seg fra teksten ved å se den i lys av teori. Som følge av den induktive analysen dukket Demings teori opp og bidro med å forklare arbeidet med prosjekt på.

I likhet med andre studier har også min studie svakheter. Det dreier seg om at bare to praksisfellesskap inngår i utvalget. Det gjør at funnene mine nødvendigvis ikke sier noe om hvordan ledelse av kunnskaping arter seg i andre praksisfellesskap enn de jeg har studert. En annen svakhet ved studien er at den ikke tar hensyn til informantenes subjektive meninger. Den bygger kun på kildemateriell fra observerte møter. I den grad informantenes perspektiver blir belyst, er det gjennom den induktive analysen ved at jeg arbeidet nær teksten og uten teoretiske kategorier. Jeg valgte observasjon som eneste innsamlingsmetode, og anså det som tilstrekkelig og relevant fordi jeg søkte innsyn i prosessen rundt kunnskaping. Det kunne vært en styrke med intervju som supplement for bedre forståelse av prosessen og mer klarhet i kildematerialet. Men da ville studien åpnet for informantenes meninger, noe som ikke var i fokus i problemstillingen min.

I min studie av ledelse av kunnskaping har jeg hatt stor nytte av teorien til Nonaka & Takeuchi. Teorien hjalp meg til å belyse kildematerialet mitt, og til å gi dypere innsikt i hvordan kunnskaping ledes i barnehagen. Teorien til Nonaka & Takeuchi er først og fremst brukt i analyser av større organisasjoner. Jeg har vist med min studie at modellen også har forklaringskraft i barnehagekontekst. Også Demings teori har vist seg relevant. Med økt fokus på kompetanseheving av personalet, ser jeg at Nonaka & Takeuchis og Demings teori vil kunne bidra til å belyse viktige sider ved kunnskaping i barnehagen. De kan bli til hjelp for å avdekke områder til forbedring og å sikre kontinuerlig arbeid mot kunnskaping.

Funnene mine har flere implikasjoner for ledelse av kunnskaping i barnehagen. En implikasjon er at pedagogisk leder leder kunnskaping ved å fremme refleksjon, og på den måten bidrar til at taus kunnskap kan bli satt ord på. Det vil derfor være naturlig å rette mer oppmerksomhet på ledelse av disse prosessene. En annen implikasjon er at siden min studie i mindre grad har avdekket arenaer der praksisfellesskapet møter andre

praksisfellesskap, vil en naturlig implikasjon være å sette mer fokus på slike arenaer som for eksempel personalmøter. En tredje implikasjon for ledelse av kunnskaping er at en bør være oppmerksom på at tett samarbeid også kan utfordre eller hindre framdrift i kunnskaping. Dette har i mindre grad blitt avdekket i denne studien. Siden min studie kan ses som et bidrag til å forstå begrepet kunnskaping og ledelse av denne bedre, vil en naturlig implikasjon være at denne bør brukes på kommunenivå for å legge mer vekt på temaet.

7.1 Temaer for videre forskning

Studien min har satt søkelys på temaet kunnskaping, og bidratt med å vise empirisk hvordan prosessen kan foregå og ledes i en barnehagekontekst. Den kan derfor brukes som utgangspunkt for videre forskning på lignende temaer på barnehagefeltet. Slik jeg ser det er det behov for mer forskningsbasert kunnskap på hvordan pedagogisk leder tilrettelegger for og leder det Nonaka & Takeuchi kaller eksternalisering. Dette for å få mer innsikt i hvordan taus kunnskap kan gjøres tilgjengelig for andre, og å legge et grunnlag for utvikling av ny kunnskap og forbedring av arbeidet. For å fremme kunnskaping vil det også være behov for mer oppmerksomhet rundt arenaer innad i barnehagen. Det vil derfor være interessant å få mer innsyn i prosesser der praksisfellesskap samarbeider med andre praksisfellesskap eller med styrer, relatert til det Nonaka & Takeuchi kaller kombinasjon. Dette området har i mindre grad blitt avdekket i min studie. Videre er de pedagogiske ledernes tenkemåte et uutforsket område og viktig forskningstema som kan gi oss mer kunnskap om ledelse mot utvikling og forbedring av arbeidet.

Referanser

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (04). Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2010/04/art08>
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T., Johnsen, E., & Vanebo, J. O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7 (13), 1-17. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/628/844>
- Børve, H. E. (2011). Kunnskapsledelse i globale organisasjoner. I E. J. Irgens & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 90-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- EuCoRe. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Final Report*. Hentet fra <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReFinalReport2011.pdf>
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K. Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. J. Irgens & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 42-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving Vol. 1*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158. doi: 10.1108/09578230810863235
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hard, L. (2006). *How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care*. Queensland University of Technology, Queensland. Hentet fra http://eprints.qut.edu.au/16213/1/Louise_Hard_Thesis.pdf
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Universitetet i Tampere, Tampere. Hentet fra <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), 499-512. doi: 10.1080/13603124.2011.577909
- Helgøy, I., Homme, A., & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13 (1), 43-57.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8.
- Imai, M. (1986). *Kaizen (Ky'zen): the key to Japan's competitive success*. New York: Random House.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis: barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johannessen, H. S. (2013). Førskolelærerne må bruke fagspråket. *Første steg. Et tidsskrift for barnehagelærere fra Utdanningsforbundet*, 49-51.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Nederland: Sense Publishers.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (2. rev. utg.). København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori-praksis. *Nordisk pedagogik*, 15 (2), 88-96.

- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7 (5), 1-19. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/541/738>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years: An international Research Journal*, 32 (3), 252-265. doi: 10.1080/09575146.2011.651711
- Løvgren, M. (2012). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL) - en frekvensrapport*. Høgskolen i Oslo og Akershus: Senter for profesjonsstudier.
- Meld. St. nr. 24 2013-2014. (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>.
- Meld. St. nr. 41 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Mintzberg, H. (2005). *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Moser, T., Dudas, B., Jansen, T. T., & Pettersvold, M. (2006). Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-07/rapp07-2006.pdf>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (1. utg.). New York: Oxford University Press.
- NOU 2012:1. (2012). Til barnas beste — Ny lovgivning for barnehagene Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors on Learning. *Educational Research*, 74 (4), 557-576. doi: 10.3102/00346543074004557
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplanen. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J., & Togsver, L. (2013). Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprosjekt Hentet fra https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_da_goger_hele_bogen.pdf
- Schei, S. H., & Kvistad, K. J. (2012). *Kompetanseløft: langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2013). At undervise i kunstnerisk kunnen ved hjelp af refleksion-i-handling. I D. Schön (Red.), *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Klim.
- Sfard, A. (1998). On Two Methaphors for Learning and Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13. Hentet fra http://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/Sfard.pdf
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17 (4), 43-58.
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/400/587>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020. (2013). *Strategi. Kompetanse for framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/kompetansestrategien/6372-Barnehage.pdf>.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K. Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning Organizations. *Journal of Early Childhood and Educational Research*, 3 (1), 27-50. Hentet fra <http://jecer.org/wp-content/uploads/2014/05/Vannebo-Gotvassli-issue3-1.pdf>
- Von Krogh, G., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag.

- Wadel, C.-C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Sheperd, W. (2012). *Leadership: Contexts and Complexities in Early Childhood Education*. Melbourne: Oxford University Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78 (2), 139-145.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1326/Nyutdannede.pdf?sequence=1>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1. Kunnskaping. Etter Nonaka & Takeuchi i Busch, Johnsen, og Vanebo (2003, s. 228).

Figur 2. "Deming sirkel". Egen versjon etter Imai (1986, s. 61 og 64).

Figur 3. Analyseprosessen.

Tabell 1. Kategorier fra induktiv og deduktiv analyse.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjemaer og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	En kvalitativ casestudie av kjennetegn på kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Telemark	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for pedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Bjørn Magne	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Aakre	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Professor	
Arbeidssted	Høgskolen i Telemark	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Lærerskolevegen 40	
Postnr/sted (arb.sted)	3679 Notodden	
Telefon/mobil (arb.sted)	35026200 /	
E-post	Bjorn.Aakre@hit.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Hege	
Etternavn	Wulfsberg	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Solvangbakken 15	
Postnr/sted (privatadresse)	3647 Hvitvingfoss	
Telefon/mobil	92436812 /	
E-post	wul_heg@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Formålet er utvidet kunnskap om kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap. Jeg zoomer inn på talehandlinger/dialoger fra praksisfellesskapets formelle møter og viser empirisk hva som produseres kollektivt. Konteksten i barnehagen er at kunnskap og ledelse er distribuert mellom og gjøres av alle. Mange forfattere har sett på hva kunnskap er, få har vist empirisk hvordan kunnskapingsprosessen forløper. I tillegg ser jeg på sammenhengen mellom kunnskaping og ledelse. Mange har sett på områdene hver for seg, få har sett på en mulig forbindelse. Problemstilling: Hva kjennetegner kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap? Forskningsspørsmål: -Hvordan skapes kunnskap i organisasjon? -Hvilken forbindelse er det mellom ledelse og kunnskaping?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.

6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	To barnehager utgjør undersøkelsesenheter. Utvalget består av personalet på en avdeling i hver barnehage. Opplysninger innhentes fra to formelle møter i hver av barnehagene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har foretatt et strategisk utvalg med følgende kriterier for deltakelse: barnehage med kompetansebyggingstrategi, avdeling med jevnlig formelle møter, erfaren pedagogisk leder og sammensatt personalgruppe. Barnehagene inviteres til deltakelse	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg ringer barnehagene for å opprette førstegangskontakt. Deltakerne får muntlig informasjon og samtykkeskjema for utfylling.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Utvalget består av de ansatte som deltar på møtene på hver avdeling. Tilsammen 9 personer.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	Datainnsamling ved bruk av videokamera og håndskrevne notater.	
Kommentar	Det gjennomføres 2 observasjoner i hver barnehage i perioden høsten 2014- vår 2015. Jeg er fysisk til stede og samler inn data ved bruk av videokamera og håndskrevne notater.	
9. Datamaterialets innhold		

Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	<p>Opplysningene som samles inn vil være knyttet til dialoger mellom deltakerne på møtene. For det første forsøker jeg å identifisere "kunnskaping" ved å zoomme inn på deltakernes refleksjoner, ordsetting av taus kunnskap og erfaringsdeling (begreper hentet ut fra teoretisk rammeverk).</p> <p>For det andre ser jeg på en mulig sammenheng mellom kunnskap og ledelse gjennom datainnsamling fra deltakernes initiativ og begrunnelser i dialogene. Mer spesifikt ser jeg her etter teoretisk-, erfaringsbasert- og etisk kunnskap, hvilke av disse som er mest fremtredende og fordeling i bruken mellom deltakerne.</p> <p>Et utvalg dialoger presenteres som funn og blir eksempler på noe typisk ved materiale eller eksempler fra noe av materialet.</p> <p>Verken personidentifiserende eller sensitive personopplysninger samles inn. Undersøkelsesenheter og deltakernes navn anonymiseres og gjøres fiktive.</p>	<p>Spørreskjema, intervju-itemaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.</p> <p>NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.</p>
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonsikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	<p>Les mer om hva personopplysninger er</p> <p>NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.</p>
Spesifiser hvilke		
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.

Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input checked="" type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin har brukernavn og passord. Utskrifter og notater nedlases på kontor. Etter transkripsjon slettes videofil fra videokamera. Transkripsjonene låses inn på kontor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	ekstern harddisk med kopi av dokumenter tilknyttet prosjektet (sikkerhet for egen del). Oppbevares nedlåst på kontor.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.

Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:15.10.2014 Prosjektslutt:01.05.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Ingen personopplysninger skal kunne føres tilbake til enkeltpersonene. Allerede ved transkripsjon kodes deltakernes og barnehagenes navn (gis fiktive navn). Etter hver transkripsjon slettes videofil slik at den ikke forblir lagret på minnekortet. Ved prosjektslutt slettes datamaterialet.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.

Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Studentens eget prosjekt. Ingen finansiering.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Før hver møte blir deltakerne bedt om ikke å gjøre bruk av personlige og sensitive opplysninger under datainnsamlingen (se vedlagt informasjonsskriv).	
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	1	



Bjørn Magne Aakre
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 16.10.2014

Vår ref: 40200 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40200	<i>En kvalitativ casestudie av kjennetegn på kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørn Magne Aakre</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Wułfsberg</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

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

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 videoopptak

Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endrings skjema sendes per e-post til:

personvernombudet@nsd.uib.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Bjørn Magne Aakre	Prosjektnummer: 40200
Evt. navn på student: Hege Wulfsberg	
2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: <input checked="" type="checkbox"/> Nei: <input type="checkbox"/> Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r): Det er gjennomført observasjon av tre formelle møter i hver barnehage.	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg: Antall personer som inngår i utvalget: til sammen 11 personer, hvorav en av disse er styrer som deltar på deler av et møte. Foretatt et hensiktsmessig utvalg.	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet: Prosjekttittel endret til: Ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap. Undertittel: En kvalitativ kasusstudie. Forskningsspørsmålet "Hvilken forbindelse er det mellom ledelse og kunnskaping" er erstattet med "Hvilken rolle har pedagogisk leder i kunnskaping?" Prosjektperiode: Prosjektstart 21.05.2015	
3. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
4. ANTALL VEDLEGG	
	<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (informasjonsskriv, intervjuguide, spørreskjema, tillatelser, og liknende.)</i>

Har du spørsmål i forbindelse med utfylling av skjemaet, ta gjerne kontakt med Personvernombudet hos NSD, telefon 55 58 81 80

Fra: **Anne-Mette Somby** (anne-mette.somby@nsd.uib.no)
Sendt: 8. mai 2015 14:37:32
Til: wul_heg@hotmail.com
Kopi: Bjorn.Aakre@hit.no

EDNRINGER I PROSJEKT

Viser til endringskjemaer mottatt 10.4 og 3.5.2015.

Følgende endringer er registrert:

Ny prosjekstlutt 21.5.15.

Ny tittel: Ledelse av kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap.

Undertittel: En kvalitativ kassstudie

Det er også gjennomført observasjon av tre formelle møter i barnehagen.

Personvernombudet legger til grunn at det er innhentet samtykke fra deltakerne og at taushetsplikten ikke var til hinder for observasjon.

Vennlig hilsen

--

Anne-Mette Somby
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 24 10

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: Anne-Mette.Somby@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”En kvalitativ casestudie av kjennetegn på kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med masterstudiet Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse ved Høgskolen i Telemark skal jeg dette siste året skrive masteroppgave. Problemstillingen er ”Hva kjennetegner kunnskaping i barnehagens praksisfellesskap?”. Jeg-interessert i å se på kunnskapingsprosessen og betydningen barnehagens praksisfellesskap har i forbindelse med kunnskaping. I tillegg ser jeg på en mulig sammenheng mellom kunnskaping og ledelse. Studien er ikke tilknyttet prosjekter eller andre institusjoner.

Dere er forespurt om å delta på bakgrunn av barnehagens strategi for kompetansebygging og vekt på jevnlig møter med faglig innhold.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ut fra problemstillingen ønsker jeg å observere formelle møter dere jevnlig deltar i. Fokuset under innsamling blir dialogene og refleksjonene dere imellom. Jeg antar at det er tilstrekkelig med to møter.

Jeg vil bruke videokamera og tar egne notater under møtene. Av etiske hensyn vil jeg be om at personinformasjon og sensitive opplysninger utelates på møtene. Dette til tross for at jeg verken samler inn direkte eller indirekte personlige opplysninger, sensitive opplysninger eller opplysninger knyttet til tredjeperson (jf. Personvernombudet: www.nsd.no).

Sammen blir vi enige om tid, sted og varighet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og med full anonymitet. Det er kun meg som vil ha tilgang til opplysningene. Etter gjennomført observasjon transkriberes dataene. I denne prosessen anonymiseres navn oa. slik at personlige opplysninger ikke kan spores tilbake til deg som deltaker. Etter transkripsjon slettes videofilen. På bakgrunn av dette vil verken personer eller sted kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. mai 2015. Datamaterialet vil bli slettet etter prosjektslutt.

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 telefon: 924 36 812 eller send en e-post til 106047@student.hit.no. Du kan også stille spørsmål til min veileder Bjørn Magne Aakre på telefon 35 02 62 00 eller e-post: Bjorn.Aakre@hit.no.

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

Med vennlig hilsen
Hege Wulfsberg
Solvangbakken 15
3647 Hvitvingfoss

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i henhold til det som er skissert ovenfor. Jeg er innforstått med at alle data blir anonymisert.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til bruk av videoopptak
- Jeg er informert om at jeg til en hver tid kan trekke meg fra forskningsarbeidet