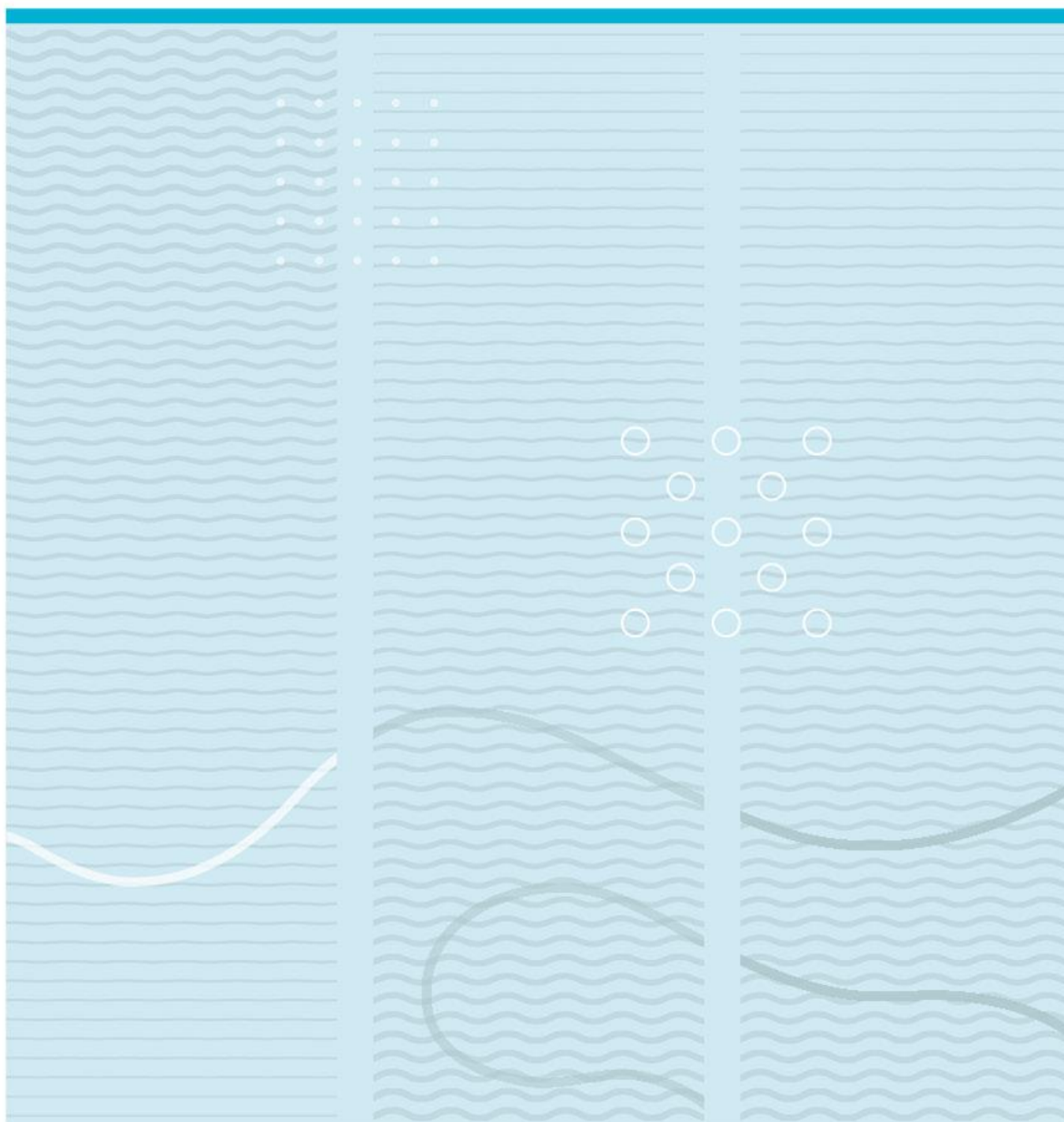


Stig André Kragnes

Ledelse av prosesser for bærekraftig utvikling i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Stig André Kragnes

Sammendrag

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan barnehageledere legger til rette for utviklingsprosesser som fremmer bærekraftig utvikling i personalgruppa.

Innledningsvis beskrives historisk kontekst for arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen det vises til ulike dokumenter som har vært styrende for bærekraftig utvikling som et verdigrunnlag i barnehagen. Det teoretiske utgangspunktet for avhandlingen bygger på noen perspektiver som bidrar til å utvide forståelsen for bærekraftig utvikling i barnehagen gjennom en holistisk tilnærming. For det første beskrives kort noen refleksjoner fra Arne Næss (1999) knyttet til økosofi og verdiprioriteringer. For det andre beskrives relevante måter å fremme utviklingsprosesser på som bidrar til dømmekraft med lærende organisasjon som et bakteppe. For det tredje løftes Biestas (2015) perspektiver på dømmekraft inn i avhandlingen. Hedefalks (2014) tanker knyttet til undervisningstradisjoner og hvordan disse bidrar til å fremme eller hemme bærekraftig utvikling belyses. Hva slags handlingsalternativer, aktiviteter og valg som tas i en gitt kontekst, situasjon og tid, er i denne oppgaven knyttet opp til evnen å bedømme kloke valg. Det vil hevdes at god dømmekraft er en viktig forutsetning for å fremme bærekraftig utvikling som verdigrunnlag barnehagen. Her har barnehageleder et spesielt ansvar for å legge til rette for prosesser som fremmer bærekraftig utvikling i personalet som jobber med barna.

Perspektivene sammenlignes med resultatet som er innhentet gjennom intervju av barnehageledere. Det konkluderes med at barnehageledere i undersøkelsen fremmer en holistisk tilnærming til arbeid med bærekraftig utvikling. Samtidig hevdes det at det er behov for en sterkere sammenkobling mellom utviklingsprosesser, dømmekraft og bærekraftig utvikling når ledere skal legge til rette for arbeid med dette i personalet.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	3
Forord.....	6
1.Innledning.....	7
1.1. Bærekraftig utvikling - bakgrunn og perspektiver.....	8
1.1.1 FN sine bærekraftsmål.....	9
1.1.2 Bærekraftig utvikling i fire dimensjoner.....	10
1.1.3 Implementering av FN sine bærekraftsmål i barnehagen.....	11
1.1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
2.Teori.....	13
2.1 Tidligere forskning på bærekraftig utvikling i barnehagen.....	14
2.2 Perspektiv på bærekraftig utvikling.....	15
2.2.1 Økosofi - en tilnærming til bærekraftig utvikling.....	15
2.2.2 Behov og Verdiprioriteringer for en bærekraftig framtid.....	15
2.3 Ledelse av prosesser for en bærekraftig utvikling.....	16
2.3.1 Lærende organisasjon og verdigrunlaget bærekraftig utvikling i barnehage...	17
2.3.2 De fem disipliner.....	17
2.3.3 Profesjonelle læringsfelleskap	19
2.4 Kritisk tenkning og undervisningstradisjoner.....	20
2.4.1 Kritisk handlingskomptanse.....	20
2.4.2 Tre undervisningstradisjoner knyttet til bærekraftig utvikling.....	22
2.5. Dømmekraft	23
2.5.1 Kompetanse – mer enn kunnskaper.....	24
2.5.2 Å kunne bedømme ut ifra en gitt situasjon	25
2.5.3 Hensikten med dømmekraft og utdanning.....	25
2.5.4 Utdanningens hensikt og 3 områder utdanning fungerer innenfor.....	26
2.5.5 Hvorfor trenger vi dømmekraft i undervisning?.....	27
2.5.6 Praktisk visdom.....	28
2.6 Klokt lederskap - å ta vare på hverandre.....	32

3.Metode.....	34
3.1 Valg av forskningsdesign.....	34
3.2 Valg av deltakere.....	35
3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	36
3.4 Transkribering.....	36
3.5 Reliabilitet og validitet.....	37
3.6 Forskningsetiske problemstillinger.....	38
4.Resultater.....	40
4.1 Første kategori: Utviklingsprosesser.....	40
4.1.1 Barnehageleder A Fra idèmyldring til prosjektarbeid.....	40
4.1.2 Barnehageleder B: Metodisk og planmessig.....	42
4.1.3 Barnehageleder C: Praksisfortellinger.....	43
4.2 Andre kategori: Dømmekraft.....	44
4.2.1 Barnehageleder A: Hvordan ideer og tanker må granskes og kritiseres.....	44
4.2.2 Barnehageleder B: Hvordan vi presenterer på en fin måte og har gode mål....	44
4.2.3 Barnehageleder C: Ikke flotte ord, men "gjørekompetanse" for fremtiden....	45
4.3 Tredje kategori: Bærekraftig utvikling.....	46
4.3.1 Barnehageleder A: Gjennomsyre alt vi gjør.....	46
4.3.2 Barnehageleder B: Natur, insekter og matproduksjon.....	47
4.3.3 Barnehageleder C: Fokus på barnas rettigheter.....	48
5.Drøfting.....	50
5.1 Utviklingsprosesser.....	50
5.1.1 PLF – en diskusjonsarena som bidrar til gode utviklingsprosesser?.....	50
5.1.2 Lærende organisasjon og ledelse i utviklingsprosesser.....	52
5.1.3 Viser barnehageledere klokskap i å legge til rette for utviklingsprosesser?....	54
5.2 Dømmekraft.....	55
5.2.1 Barnehageleder A:Hvordan ideer og tanker må granskes og kritiseres.....	55
5.2.2 Barnehageleder B: Hvordan vi presenterer på en fin måte og har gode mål...56	56
5.2.3 Barnehageleder C: Ikke flotte ord, men "gjørekompetanse" for fremtiden....57	57
5.3. Praktisk visdom - en forutsetning for god dømmekraft?.....	58
5.3.1 Barnehageleder C.....	58
5.3.2 Barnehageleder B.....	58

5.3.3 Barnehageleder A.....	59
5.4 Hvilke undervisningstradisjoner fremmer bærekraftig utvikling?.....	59
5.4.1 Barnehage A:Tendenser til en pluralistisk undervisningstradisjon?.....	60
5.4.2 Barnehage B: Faktabasert og normerende undervisningstradisjon?.....	61
5.4.3 Barnehage C:En normerende undervisningstradisjon?.....	61
5.5 Ledelse av prosesser med bærekraftig utvikling i fremtidens barnehage.....	63
5.5.1 Barnehageleder i klemme mellom kompetanse og praktisk visdom?.....	63
6 Konklusjon.....	65
Litteraturliste.....	66
Vedlegg.....	70

Forord

For en tid tilbake dro min sønn som den gangen var 10 år og jeg til Inspiria senteret i Sarpsborg. Dette er et senter som har som formål å fremme barn og unges forståelse for teknologi, innovasjon og bærekraftig utvikling gjennom utforskning i og gjennom ulike eksperimenter og installasjoner. En av aktivitetene besøkende kan erfare er et lite fiktivt radiostudio der 2 besøkende kan ta rollen som journalist og miljøvernminister. Jeg tok rollen som journalist og skulle intervju min sønn på 10 år som spilte miljøvernminister. Det var omtrent 10 spørsmål som skulle stilles miljøvernministeren der et av spørsmålene var noe slikt som «*Hva er bærekraftig utvikling?*» hvor på min sønn svarte helt alvorlig og oppriktig. «*Det er noen kraftige bær som man kan spise*».

Min sønn har siden den gang utviklet sin forståelse for begrepet bærekraftig utvikling, men dette poenget viser at det hverken er gitt eller selvfølgelig at barn og unge i dag forstår eller har kunnet reflektere over hva bærekraftig utvikling dreier seg om.

Jeg vil takke gode kollegaer som har støttet meg i denne prosessen og ikke minst midt i en uforutsigbar tid der Cov19 pandemien skapte usikre og krevende dager i barnehagen. Takk for oppmuntringer og støttende ord, de har hjulpet meg gjennom oppgaveskrivingen.

Jeg vil også takke mine veiledere Guro Hansen Helskog og Michael Weiss for konstruktive tilbakemeldinger, kloke ord og mange gode samtaler som i hovedsak ble gjennomført på den digitale plattformen zoom grunnet Covid19 pandemien.

Til slutt vil jeg takke min familie for støtte, oppmuntring og tålmodighet. Spesielt en stor takk til min kjære kone for all støtte, hjelp og forståelse når jeg har gjemt meg inn i min lille hule for å skrive. Uten deg hadde jeg ikke kommet i mål med denne masteravhandlingen.

1. Innledning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan barnehageledere arbeider med ledelse av prosesser knyttet til bærekraftig utvikling. Barnehagelovens (Kunnskapsdepartementet, 2006) formålsparagraf er tydelig på at barnehagen skal lære barna og ta vare på hverandre, seg selv og naturen. Om barnehageleders ansvar står det i rammeplanen:

«Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse. Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse»

(Rammeplan for barnehagen, Kunnskapsdepartementet, s.16)

I kompetanse for fremtidens barnehage (2017) står det at oppfyllelse av barnehageloven og rammeplanen krever kompetanse blant personalet. Det beskrives hvordan rammeplanens krav til kvalitet på barnehagetilbudet fordrer at personalet er i stadig utvikling knyttet til kompetanseutvikling. Videre står det at styreren skal lede og følge opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens arbeidsmåter samt påse at hele personalgruppen involveres. En viktig forutsetning for dette er ifølge rammeplanen at barnehagens ledelse iverksetter og legger til rette for kollektive utviklingsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Selv om styrer har det overordnede faglige ansvaret i barnehagen, så har pedagogisk leder også et medansvar for pedagogisk arbeid i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Denne avhandlingen berører i liten grad pedagogisk leders rolle da fokus ligger på hva barnehageleder gjør for å tilrettelegge for utviklingsprosesser. Begrepet barnehageleder brukes i stedet for styrer. Ulik organisering av barnehager medfører forskjellige betegnelser på den som leder barnehagen. Barnehageleder er et mer generelt begrep som favner både daglige ledere, styrer og virksomhetsledere for å nevne noen.

Bakgrunn for valg av tema og avgrensning:

Jeg jobber selv som leder i barnehage og vi har i egen virksomhet jobbet med tematisering av bærekraftig utvikling. Det er begrenset med studier som viser hvordan barnehageledere legger opp til utviklings og prosessarbeid knyttet til bærekraftig utvikling og jeg ville derfor undersøke dette. Mye tyder på at mange barnehager har et fokus på bærekraftig utvikling som favoriserer miljø og natur dimensjonen (Hedefalk, 2014; Sundberg og Agsør, 2016; Kasin,2019). For å avgrense avhandlingen undersøker jeg hvordan barnehageleder tematiserer bærekraft gjennom

utviklingsprosesser i personalet. Resultatene fra mine undersøkelser belyses med teoretiske perspektiver på utviklingsprosesser, dømmekraft og bærekraftig utvikling.

1.1 Bærekraftig utvikling - historiebakgrunn og perspektiver

FNs generalforsamling oppnevnte i 1984 verdenskommisjonen for miljø og utvikling, for å utrede sammenhenger mellom miljø og utvikling (Brundtland, 1987). Kommisjonen ble også omtalt som *Brundtland kommisjonen* og var ledet av Gro Harlem Brundtland. Denne kommisjonen brukte begrepet bærekraftig utvikling i rapporten «Vår felles framtid» og satte slikt sett begrepet på dagsordenen. I denne rapporten blir bærekraftig utvikling definert som en utvikling som ivaretar dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov (Brundtland, 1987, s. 42).

The Earth Charter (Earthcharter, 2000-2021) er et dokument som definerer noen verdier og prinsipper for det 21. Århundre. Det er en internasjonal erklæring som har en mer verdiorientert beskrivelse av bærekraftig utvikling. Initiativet til dokumentet kom fra en internasjonal bevegelse av organisasjoner og et stort nettverk av mennesker som jobber aktivt for en bærekraftig fremtid. Selve dokumentet fra Earth Charter bevegelsen har en overordnet ambisjon om bærekraftig utvikling ved å bidra til et globalt samfunn som i felleskap er bygd på respekt og omsorg for vår felles jord. Fire viktige verdier som fred, demokrati, ikkevold, sosial og økonomisk rettferdighet er presisert og fremhevet i tillegg til å bevare jordens økosystemer. Innledningsvis i dokumentet beskrives det som kritisk for jordens og menneskenes framtid at menneskene må stå sammen for å skape bærekraftige verdenssamfunn. Disse må bygge på en grunnleggende respekt for naturen, globale menneskerettigheter, økonomisk rettferdighet og fred. Skal målene nås understrekes det at det er nødvendig at menneskene på jorden tar ansvar for hverandre, verdenssamfunnet og kommende generasjoner. Det fremkommer tydelig av dokumentet at samarbeid på tvers av religioner, etnisitet, kultur og tradisjoner er avgjørende for å ha en bærekraftig fremtid for alt liv. Grunnleggende endringer er nødvendige når det gjelder verdivalg, institusjoner og måter og leve på.

1.1.1 FN sine bærekraftsmål

I september 2015 vedtok Forente nasjoner(FN) Agenda2030. Dette er en forpliktende plan som alle land i FN må etterleve. Ambisjonene i planen er fred og fremgang både for mennesker og planeten i nåtid og fremtid. Den understreker at utslettelse av fattigdom i ulike former, inkludert ekstrem fattigdom, er den største globale utfordringen og en nødvendighet for en bærekraftig utvikling. På bakgrunn av denne planen ble det laget 17 spesifikke bærekrafts mål som skal gjelde frem mot 2030 innenfor 5 viktige områder. Det første området er om mennesker og ambisjonen om å utrydde fattigdom og sørge for at alle mennesker kan oppleve verdighet og ha like muligheter i et helsefremmende miljø. Det andre området dreier seg om å beskytte jorden mot nedbrytning, påse bærekraftig produksjon og forbruk, motkjempe klimaendringer slik at nåtidens og fremtidens generasjoner behov for ressurser blir dekket. Det tredje området fokuserer på velferd for alle mennesker og at økonomisk, sosialt og teknologisk fremgang skjer i harmoni med naturen. Det fjerde området dreier seg om fred. FN landene er bestemt på å fostre fredfulle, rettferdige og inkluderende samfunn som er frie for frykt og vold. Det kan ikke bli bærekraftig utvikling uten fred, og ingen fred uten bærekraftig utvikling. Det femte og siste området er partnerskap. FN er forpliktet og fast bestemt på å mobilisere hva som måtte være nødvendig for å implementere Agenda2030 gjennom et revitalisert globalt partnerskap for bærekraftig utvikling, gjennom en styrket global solidaritets ånd som fokuserer særskilt på de fattiges og mest sårbare og ved deltakelse av alle land, beslutningstakere og mennesker.



Figur 1. FN sine 17 bærekraftsmål hentet fra <https://www.fn.no/>

1.1.2 Bærekraftig utvikling i fire dimensjoner:

Bærekraftig utvikling kan kjennetegnes gjennom fire dimensjoner (Hallås og Karlsen, 2015, s.19; Bergan og Bjørndal, 2019, s.26). Disse dimensjonene må sees i sammenheng da de innvirker og påvirker hverandre. Hva som er gjennomførbart, akseptabelt og rettferdig med tanke på sosiale forhold, politikk, økonomi og økologi må vurderes i forhold til bærekraftig utvikling. Videre vil lokale og globale forpliktelser gjennom FN og politiske føringer ha stor innvirkning på handlingsrommet i forhold til de fire dimensjonene og i hvilken grad de får dominere.

Den politiske dimensjonen:

Politikk er viktig for å initiere tiltak for bærekraftig utvikling og samtidig av stor betydning for å ta kollektive beslutninger etter demokratiske spilleregler. Sett i lys av barnehagen knyttes dette til føringer for hvordan bærekraftig utvikling er beskrevet i rammeplan for barnehager.

Den økologiske dimensjonen:

I denne dimensjonen er fokuset å sørge for naturmiljøet, som omhandler å bevare og verne om artsmangfold på jorda, ulike natursystem tilpasset arters behov og genetisk mangfold. Det biologiske mangfoldet trues i dag av klimaendringer, luftforurensning, forsøpling der mange oppslag i mediene blant annet peker på plast i havet, utslipp fra matproduksjon og industrien. Barnehagen har en viktig oppgave i å legge til rette for at barna får en begynnelse forståelse for artsmangfold og bevaring av arter som er truet. Barnehagens personale bør være oppmerksomme på å fange opp interessekonflikter i nærmiljøet hvor barn kan være delaktige med sin stemme inn i lokalsamfunnet på vegne av naturen og miljøet.

Den økonomiske dimensjonen:

Økonomisk bærekraft dreier seg om å redusere forbruk, fordele goder og utjevne økonomiske forskjeller i verden. Videre handler dette om å tilfredstille våre grunnleggende behov og forvalte naturressurser på forsvarlig vis. Norge har velferd som ivaretar at flertallet av befolkningen for dekket sine primære behov for mat, klær, husly, utdanning og trygge levekår. Til tross for dette viser tall fra NAV at det er en tendens til økende fattigdom i Norge. (NAV,2017) De eldste barna i barnehagen har ferdigheter til å kunne få en begynnende forståelse for å kunne samtale om temaer knyttet til økonomiske forskjeller i forhold til penger, arbeid og tilgang på mat. Personalet kan legge til rette for lekesituasjoner som fremmer en begynnende forståelse for økonomisk bærekraft gjennom for eksempel å leke butikk der penger som et verdimiddel lekes med, la barna bidra i

innkjøp I barnehagen og pante flasker I butikken. Undersøkelser viser at økonomisk bærekraft er noe som er lite jobbet med I norske barnehager, økologisk og sosial bærekraft har hatt større fokus (Heggen, 2016).

Den kulturelle og sosiale dimensjonen:

Menneskets beste i et inkluderende felleskap er hovedanliggende i den sosiale og kulturelle dimensjonen av bærekraft. I dette ligger at holdninger som toleranse, likeverd og respekt skal fremmes I møte med alle slags mennesker og kulturer. Videre innebærer sosial bærekraft utvikling for at alle barn skal få muligheten til god utdanning og helse. Barnehager i Skandinavia har en sterk forankring til demokrati og medvirkning og har sin bakgrunn I FN`s barnekonvensjon.

I barnehagesammenheng kommer sosial og kulturell bærekraft til uttrykk gjennom at barn får kunnskap om og kjennskap til ulike kulturer, tradisjoner og trosretninger. Videre at de erfarer likeverd mellom etniske grupper, kjønn og seksuell legning. I dette ligger et stort mulighetsrom for barna til å oppleve, erfare og tilegne seg kunnskap der kultur mangfold og solidaritet er på dagsordenen. En rekke barnehager er årlig delaktige I ulike prosjekter som har fokus på bistandsarbeid. Et av disse prosjektene er FORUT barneaksjon. Gjennom denne aksjonen blir norske barn kjent med hverdagen til andre barn I andre land på samme alder som bor I utviklingsland. Barnehager som er engasjert I bistandsarbeid knyttet til utviklingsland kan legge til rette for samtaler om fordeling av ressurser og penger globalt og lokalt. Det gir både muligheter og utfordringer til å fremme en begynnende bærekraftig forståelse for sosial og kulturell bærekraft.

1.1.3 Norges implementering av FN mål i barnehagen

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) benytter seg av verdenskommisjonen for miljø og utvikling sin definisjon når den beskriver Bærekraftig utvikling. Videre beskriver rammeplanen for barnehagen at den skal fremme verdier, holdninger og praksis for mer bærekraftige samfunn. Verdigrunnlaget skal ifølge rammeplan for barnehagen gjennomføre hele barnehagens praksis. Fagområdene som er nedfelt i rammeplanen skal også sees i sammenheng med verdigrunnlaget og en rekke mål oppnåelser som personalet skal gjennomføre.

1.1.4 Problemstilling og forskerspørsmål

Bærekraftig utvikling er et vidt og stort begrep som rommer perspektiver og forståelser om hva som fremmer bærekraftige samfunn. De er ulike pedagogiske og praktiske tilnærminger som kan belyses knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling i barnehagen. Denne teksten er avgrenset til å omhandle hva som er fokus knyttet til ledelse av bærekraftig utvikling og hvordan dette kan fremmes i barnehagen. Denne avhandlingen har derfor følgende problemstilling og forskerspørsmål:

Problemstilling:

Hvordan kan barnehageleder legge opp til utviklingsprosesser i personalet som fremmer bærekraftig utvikling i barnehagen?

Forskerspørsmål:

I hvilken grad legger barnehageleder opp til personalutviklingsprosesser som fremmer dømmekraft i arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagen?

2. Teori:

Bærekraftig utvikling er et stort og omfattende begrep som rommer mange forhold knyttet til hvordan vi kan ta vare på jorden. Det teoretiske utgangspunktet for denne teksten er noen perspektiver på bærekraftig utvikling generelt og spesielt hvordan barnehagens ledelse kan legge opp til utviklingsprosesser i personalet som fremmer bærekraftig utvikling i barnehagen. I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017) er bærekraftig utvikling definert som et verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget skal gjennomsyre den pedagogiske praksisen i barnehagen. Det er ulike både pedagogiske og praktiske valg som kan gjøres når barnehagen skal jobbe med bærekraftig utvikling.

Teorier som vektlegges her tar utgangspunkt i hvordan prosesser med bærekraftig utvikling kan jobbes med i barnehagen. Teoriene er hovedsakelig noen perspektiver som kan styrke barnehageleder i prosesser sammen med personalet slik at bærekraftig utvikling fremmes i barnehagen.

Først vises det kort til Arne Næss (1999) sin økosofi og refleksjoner om verdiprioriteringer. Videre belyses bærekraftig utvikling ut ifra Hedefalk (2014) sine perspektiver på undervisningsprinsipper som kan sies å få betydning for hvilke valg og vurderinger personalet tar.

Hedefalk beskriver hvordan normative, faktabaserte og pluralistiske undervisningstradisjoner bidrar til å legge grunnlag for hvordan barnas forutsetninger for å utvikle kritisk handlingskompetanse utvikles. Handlinger vil enten privilegeres eller ekskluderes ut ifra hvilken undervisningstradisjon man jobber etter.

Biestas (2015) perspektiver på hva som gjør en kompetent lærer til en god lærer er et viktig bidrag i avhandlingen. Perspektivene sees i sammenheng med hvordan barnehageleder kan være en praktisk vis person i valg av utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft hos personalet.

Praksisfelleskap (Hargreaves&Fullan,2014; Gotvassli, 2015,2017), De fem disipliner (Mostad,Skandsen,Værnes,Lindvig,2017) og profesjonelle læringsfelleskap (Qvodrup,2016) løftes frem som møteplasser for personalet. Her vil ny innsikt og erfaringsdeling kunne bidra til å fremme bærekrafts forståelse og dømmekraft i valg av aktiviteter og undervisningsformer. Avslutningsvis i teksten vil klokt lederskap bli nærmere redegjort for der kunsten å balansere mellom kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet står sentralt. Perspektivene sees i sammenheng og som en holistisk tilnærming til utviklingsprosesser for bærekraftig utvikling i barnehagen.

2.1 Tidligere forskning på bærekraftig utvikling:

Straume (2016) viser til at flere forskere peker på at overgangen til bærekraftig utvikling i skolen fra en mer natursentret perspektiv har vært krevende. Spesielt gjelder dette å utvide perspektivet fra det snevre naturfaglige til mer tverrfaglige perspektiver som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling. Disse utfordringene viser seg både på ledernivå, faglig nivå og policy nivå. Mye kan tyde på det samme innenfor barnehagen. Sundberg og Agsør har undersøkt forskning på bærekraftig utvikling i svenske barnehager (Sundberg og Agsør, 2016, s.14). Det meste av forskningen retter seg mot praktiske aktiviteter som friluftsliv, kildesortering og biologisk mangfold. Sundberg og Agsør argumenterer for at arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagen bør bygge på et vedvarende kritisk blikk, der etiske og filosofiske spørsmål til stadighet er nærværende, og som et utgangspunkt for å problematisere aktiviteter. Aktivitetene bør utgå fra et holistisk og transformativt perspektiv som ser på barnehagen som helhet.

I stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016 s.41) står det at bærekraftig utvikling ble løftet fram som et viktig område av rammeplanutvalget som så på ny rammeplan utgitt i 2017. Det understrekes at kontakten med til natur gjennom arbeid og fritid står sterkt i norsk tradisjon og angår norsk og global fremtid.

I en undersøkelse gjennomført av Trøndelagsforskning (2018, s.22) på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, vises det til at bærekraftig utvikling er et av tre tema som barnehageledere trenger å få utviklet støttemateriell til.

Barnehagens rammeplan er klar på arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen skal fremme barnas evner til å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Utdanning for bærekraftig utvikling dreier seg om å utvikle kompetanser for en bærekraftig verden i endring. Samtidig er det et overordnet mål å engasjere til ansvarlig og aktiv deltakelse (Aaslid, Harsvik & Convery, 2019).

Barnehagens læringsmiljø for bærekraftig utvikling bør ifølge Bergan og Bjørndal ha et sosiokulturelt og sosialkonstruivistisk syn på læring (Bergan og Bjørndal, 2019, s. 31). Dette synet på læring vektlegges også i barnehagens rammeplan når det gjelder perspektiver på læring.

Læringsperspektivet kjennetegnes av sosial samhandling som oppleves meningsfull for barna der de får mulighet til å medvirke.

Det sosiokulturelle perspektivet understreker at kunnskap ikke eksisterer i et tomrom, men er prisgitt den historien og kulturen den er en del av. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling der interaksjon er grunnleggende for læringen (Roald, 2012 s. 103). Engdahl (2009) peker på at

barnehagen har med sitt tema- og prosjekt tilnærming, tverrfaglige arbeidsmåte og holistiske tenkning allerede de aller beste forutsetninger for å arbeide med læring for en bærekraftig utvikling.

2.2 Perspektiver på bærekraftig utvikling:

2.2.1 Økosofi – en tilnærming til bærekraftig utvikling

Økosofi er etymologisk sett en sammensetning av oikos og sofia, av hushold og visdom (Næss, 1999, s. 19). Det er gjort ulike løsningsforsøk knyttet til begrepet økosofi og Næss har derfor sin egen variant av begrepet «økosofi T» Økosofi er hos Arne Næss (1999) beskrevet som;

«et filosofisk grunnsyn, totalsyn eller system som er inspirert av livsforholdene i biosfæren, særlig de som fremtrer i økologi, innbefattet økologisk orientert sosialantropologi.»

Dette såkalte filosofiske systemet har mange deler der de viktigste er verdilære, logikk, generell metodelære, erkjennelseslære, ontologi, verdilære, deskriptiv og normativ etikk, vitenskapsfilosofi, politisk filosofi, sosialfilosofi og generell estetikk. Næss sin økosofi T sier om dette mangfoldet at «*Alt henger inderlig sammen*» og begrunner dette med blant annet at det ikke er mulig å utarbeide en konkret formell logikk uten å ta standpunkt i delene innenfor det filosofiske systemet.

2.2.2 Behov og verdiprioriteringer for en bærekraftig framtid

Arne Næss sin dypøkologi har inspirert mennesker til å stille spørsmål og tenke nytt knyttet til hva som er bærekraftig for at kloden fortsatt skal ha et biologisk mangfold (Sageidet, 2015, s.112). Næss(1999) peker på at vi for første gang i historien står ovenfor et fundamentalt valg som har blitt påtvunget oss fordi teknologi og produksjon har kommet ut av kontroll. Gjennom det Ness kaller selvtukt og fornuftig planlegging, vil vi kunne ivareta og videreutvikle livsmangfoldet på jorden. Videre peker Ness på det som gjør situasjonen for jorda særlig kritisk, Uopprettelige miljøforringelser og ødeleggelser kommet frem av en dyp forankret materiell produksjons og forbruksideologi og praksis (Næss,1999, s. 5). Næss antyder at bedring i miljøspørsmålene ikke kan realiseres uten opprivende politiske kamper og inngripende endringer i industristaters økonomiske målsetninger. Verdiprioriteringer er sosialt og økonomisk forankret og endringer av disse står i vekselvirkning til med andre endringer i et dynamisk samspill (Næss, 1999, s. 6).

Gjennom 18 punkter beskriver Næss «den dypøkologiske bevegelse» som et bidrag til en løsning på den globale miljøkrisen. Punktene strekker seg fra hvordan samfunnet organiseres gjennom styresystemer, til ressursbruk, håndtering av forurensning, vern av kulturmangfold, lik rett til livsutfoldelse for alt slags liv og bevaring av dette. Gjengitte beskrivelser er overflatisk da punktene går i dybden på hva som skal til for å løse miljøkrisen. Punktene henger sammen og kan sees som en helhetlig systemtenkning. Næss presiserer at en løsning på miljøutfordringene innebærer en endret verdiprioritering for samfunnsutviklingen. Dette har som premiss at de 18 punktene i dypøkologien følges jamfør Næss (1999, s.11-15).

Næss peker på at ordet «behov» er utmerket egnet til å tildekke vurderinger. Slik begrepet vanligvis blir benyttet, er behov noe som skal eller bør dekkes (Næss, 1999, s.80). Næss viser til at forsøket på å tilfredsstille egne og andres behov har som premiss behovsprioritering og dermed også verdiprioritering.

2.3: Ledelse av prosesser for bærekraftig utvikling:

I rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*, vises det til at det må skaffes mer kunnskap om hvordan barnehagelærere bidrar i utviklingsprosesser. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.233). Mayer (2005, s.45) peker på at gode ledere må ha en visjon og et engasjement for jobben. Det innebærer å ha en idè om hva som kan gjøres for å sammenslutte personalets kunnskaper og behov med barnehagens mål på en oppløftende måte. Lederen er ikke alene om å bestemme og visjonen må deles og skapes sammen med medarbeiderne. Det er likevel lederens ansvar å tenke fremover og kommunisere dette til personalet og påse at barnehagens utvikling skjer i tråd med styringsdokumenter.

I norsk sammenheng er det begrenset med forskning som dreier seg om pedagogisk ledelse direkte knyttet til prosesser med bærekraftig utvikling. (Kasin ,2019 s.233). Forskningen er hovedsakelig knyttet til pedagogisk arbeid rettet mot temaet bærekraftig utvikling og viser at barnehager jobber med temaet på mange ulike måter.

Barnehagepersonalet må vurdere hvordan «store» og kanskje svevende idèer om det å ta vare på seg selv, hverandre og naturen kan omsettes til praktiske handlinger. Hva man vektlegger av kunnskaper, verdier og kompetanse, vil også være preget av ulike diskurser i barnehagen. Ulike diskurser får ulike utfall for hvordan man pedagogisk og praktisk jobber (Kasin ,2019 s.233). Jobbes det med barns rettigheter knyttet til bærekraftig utvikling er dette med vekt på at barna skal ha en stemme i forbindelse med de store globale utfordringene som påvirker deres eget liv. Arbeid med prosesser i barnehagen aktualiserer behovet for å stille spørsmål ved hvilken diskurs man er en del av. Koblingen til natur er sentral i arbeidet med bærekraftig utvikling, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å fange opp bredden av i og omfanget av temaet. En tydeligere vektlegging av barns rettigheter kan tenkes å bidra til at et pedagogisk utviklingsarbeid i større grad fanger opp temaer som solidaritet og rettferdig fordeling.

2.3.1 Lærende organisasjon og verdigrunlaget bærekraftig utvikling i barnehage

I den siste utgaven av rammeplan for barnehagen (2017) Har begrepet lærende organisasjoner fått en viktig plass. Her heter det at: «*barnehagen skal være en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.*»

Gotvassli (2017) peker på at en lærende barnehage krever ledelse som igangsetter og leder refleksjons- og læringsprosesser blant de ansatte. God ledelse dreier seg om å innlemme og utvikle både de teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformene i personalet. Leder i barnehagen må ta ansvar for å organisere og lede ulike møteplasser der individuell læring kan bli til kollektiv læring i hele personalgruppen. En god arbeidsform kan være refleksjonsgrupper der personalet bruker ulik dokumentasjon av hendelser i barnehagen som utgangspunkt for felles læring.

Bergan og Bjørndal (2019) peker på rammeplanens målsetning for bærekraftig utvikling og hevder at det er en forutsetning for realisering av ambisjonene at personalet har relevant kompetanse og kunnskap. Videre må personalet ha evnen til å reflektere kritisk over egne forbruksvalg og være en rollemodell for barna både i holdninger og i praksis. Nordiske land er i mange sammenhenger kjente foregangsland når det gjelder å fremme bærekraftige verdier og holdninger i de internasjonale debattene knyttet til miljøutfordringer. Likevel er det fortsatt langt mellom teori og praksis og landene har ikke lyktes i stor grad med å redusere sitt økologiske fotavtrykk (Midttun, Atle & Olsson, Lennart, 2012).

2.3.2 De fem disipliner

Peter Senge har utviklet fem disipliner som kan sies å være kjennetegn på hva som er en lærende organisasjon. I boken *Entusiasme for endring i barnehagen* (Mostad, Skandsen, Wærness, Lindvig, 2017, s.40) vises det til de fem disiplinene:

Personlig mestring knytter seg til individets endringskompetanse. Det innebærer å vurdere hva framtiden vil kreve og ha vilje til å utvikle seg i forhold til dette. Mye av kompetansen som individet i en organisasjon eier er tilegnet gjennom daglige handlingsritualer der det ikke blir satt ord på hva som gjøres. Derfor rommer individuell handlingskompetanse ofte av en stor del taus kunnskap. For å bli en lærende organisasjon der kunnskap skal deles og gis videre er det helt essensielt at det utvikles et felles språk (Mostad m.fl, 2017, s.58).

Senges andre disiplin beskrives som *mentale modeller* som danner grunnlaget for hvordan vi oppfatter virkeligheten slik vi gjør. Vår oppfattelse av virkeligheten er basert på tidligere erfaringer

og i en organisasjon vil ulike erfaringer møtes. En lærendeorganisasjon anerkjenner at det finnes ulike erfaringer beskrevet som mentale modeller, men fokuserer på å få disse frem i lyset slik at *kritiske spørsmål* til modellene kan stilles. En lærende organisasjon har det som et av sine kjennetegn at felleskapet reflekterer over hverandres ulike modeller og oppfatninger. Ledere kan ikke tvinge frem utveksling av kunnskap, men de kan oppmuntre til samarbeid og bidra aktivt til å bygge en organisasjon som ser verdien av kunnskap som kommer fra ulike kilder (Gotvassli, 2015, s.61).

Felles visjoner som er den tredje disiplinen, peker på at man må ha et felles bilde av hvordan fremtiden skal se ut. I en lærende organisasjon prioriteres ikke tid på å undersøke eksisterendementale modeller hos medarbeidere. Det fokuseres heller på å skape et felles bilde av fremtiden. For å få dette til må den enkeltes kompetanse tas i bruk, men fordi individene er ulike er det nødvendig å fornye og utvikle kompetansen da veien til en felles visjon er forskjellig fra menneskene i organisasjonen.

Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*. Det optimale er å lære av hverandre gjennom åpen dialog der tillit er en viktig for samtalene. Gjennom å ta del i andres perspektiv øker egen innsikt og gjennom gruppelæring deles egne erfaringer og kunnskaper med andre (Mongstad m.fl, 2017, s.41). Praksisfortellinger er en måte å fremme gruppelæring på. Fortellingene er små og store hendelser fra hverdagen. Praksis er handlingen og fortelling er den språklige formen som beskriver handlingen. Det er vesentlig å ha en vid forståelse av fortellingen. Den kan være bygget opp av korte setninger eller lengre avsnitt. Formålet er å favne det erfarte og opplevelsesverdenen slik den av fortelleren. Utfordringen for personalet er å bruke fortellingene til å utvikle egen praksis (Gotvassli, 2013, s.148).

Den siste av de fem disiplinene er systemtenkning. Dette er et begrep som binder sammen de fire andre disiplinene til et system for teori og praksis. Systemtenkningen gir en forståelse av hvordan alt virker på hverandre og hvordan vi gjennom didaktisk tenkning og planlegging kan nå målene som er satt.

2.3.3 Profesjonelle læringsfelleskap

Lærende organisasjoner kan kjennetegnes gjennom de fem disiplinene som ble beskrevet ovenfor. For å lykkes med å skape et felleskap der disiplinene utvikler personalets klokskap og dømmekraft i prosesser for å fremme bærekraftig utvikling i barnehagen, er det hensiktsmessig å se til profesjonelle læringsfelleskap.

Hargreaves og Fullan (2014, s.145,146) deler profesjonelle læringsfelleskap inn i tre typer felleskap. Den første enheten er *felleskap* – der kollegaer jobber i grupper i lengre tid, de forplikter seg til felles ansvar og hensikt med undervisningen, i denne sammenhengen innholdet i barnehagen. Videre forplikter de seg til å utvikle sin praksis knyttet til undervisningsformålet/innholdet, og respektere og ta vare på hverandres liv og verdighet som profesjonsutøvere og medmennesker. Den andre enheten beskrives som *læringsfelleskap* der motivasjonen bak utvikling er begeistring for å forbedre elevenes/barnas velferd, prestasjoner og læringsutbytte. Forbedringsprosessen bygger i stor grad på profesjonell læring og utforskning av elevens/barnets læring. Alle utfordringer tas opp gjennom organisert læring der alle deltakerne i organisasjonen lærer seg hvordan de kan løse utfordringer i stedet for å kaste seg over ferdige standarder og enkle løsninger. Den tredje og siste enheten er *profesjonelle læringsfelleskap* der samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser er motivert, men ikke avhengig av vitenskapelige og kvantitative funn. Det ledes av erfaren *kollektiv dømmekraft*. De føres fremover av voksne, stimulerende samtaler over god og dårlig praksis.

Bjørnsrud (2019) peker på at en viktig dimensjon i praksisfelleskap er at det må være et gjensidig engasjement for utvikling av kompetanse i et naturlig samspill mellom deltakerne (Gjems og Bjørnsrud, 2019 s. 138). Felles språk, måter å gjøre arbeidet på og forforståelse for tema er viktige elementer som vil fremme eller hemme utviklingsarbeidet.

Qvortrup, (2016 s.31) peker på tre grunner til at profesjonelle læringsfelleskap bidrar til å fremme *profesjonell dømmekraft*. For det første bidrar profesjonelle læringsfelleskap til å utvikle samarbeidet personalet imellom. Skolens ledelse, som i denne sammenhengen handler om barnehagens ledelse, må skape en kultur preget av tillit. Profesjonell tillit er ikke det samme som personlig tillit. Personlig tillit har man til venner og familiemedlemmer. Profesjonell tillit er tillit til at man kan snakke om egne seire og utfordringer og at mulige vanskeligheter ikke har å gjøre med om man som person er slem eller snill, dum eller klok. I en profesjonell praksis der personalet kan møte utfordringer og der alle kan være utilstrekkelige, kan de i felleskap utvikle sin kompetanse og diskutere strategier og metoder for å håndtere utfordringer de møter på.

For det andre er det viktig å legge til rette for profesjonelle læringsfelleskap det personalet oppmuntres til å styrke felles læring og utvikle sin profesjonelle dømmekraft. Det er viktig at man

ikke blir pålagt å bruke bestemte metoder utenifra eller ovenfra og ned som kan oppfattes som en avprofesjonalisering. Det profesjonelle læringsfelleskap skal være en arena for fortolknings og utviklingsfelleskap og i dette ivaretas at den enkelte i personalet opprettholder en sterk faglig selvrespekt. Det er her betydningsfullt at skolens ledelse, i denne sammenhengen barnehagens ledelse, legger til rette for felles læring i team og grupper der mål og idealer med arbeidet klargjøres, men der det også er respekt for teamets selvstendige fortolkningsrom (Qvotrup, 2016, s. 32). Det er her man utvikler sin analytiske kompetanse og det er her man prøver ut sin profesjonelle dømmekraft. For det tredje er felles læring i personalet som organiseres som profesjonelle læringsfelleskap det beste bidraget til å styrke elevenes læring, utvikling og trivsel. I denne sammenhengen handler dette om å fremme barnets læring, utvikling og trivsel i barnehagen knyttet til bærekraftig utvikling gjennom at barnehageleder legger til rette for at personalets dømmekraft og kritisk tenkning fremmes. Det er likevel ikke likegyldig hvordan utvikling skjer. Det var tidligere vanlig å ha eksterne kurs og foredrag som utviklingsprosess, men erfaring og forskning viser at det har langt større effekt når dette skjer i skolen eller barnehagen tett knyttet opp til pedagogisk praksis i utvikling og samspill med kollegaer.

Et vesentlig argument for at barnehager og skoler skal ha profesjonelle læringsfelleskap i personalet er at samarbeidet styrker utøvelsen av profesjonell dømmekraft i undervisningen. Dette forutsetter videre god forskningsbasert utdanning, erfaring, evne til refleksjon i praksis, relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og faglig engasjement på vegne av barna. Ikke minst forutsetter det muligheten for refleksjon om praksis der profesjonsutøvere både i team og som kollegagruppe gjør dette i felleskap (Qvotrup, 2016).

2.4: Kritisk tenkning og undervisningstradisjoner

2.4.1 Kritisk handlingskompetanse:

Kritisk tenkning er et begrep med flere nyanser som i utgangspunktet søker bedre og sikrere løsninger. Den har altså et positivt siktemål. Den kritiske tenkningen går ut ifra at den informasjonen og kunnskapen vi har er ufullstendig. Våre livsbetingelser er hypotetiske, med andre ord både mulig å forandre og forbedre (Eriksson, 2020 s. 16).

På området utdanning for bærekraftig utvikling sees kritisk handlingskompetanse som en måte å være på som gjennomsyrrer hele undervisningen snarere enn kunnskap som begrenser seg til et skoleemne (Øhman og Østmann i Hedefalk; 2014). Å handle kritisk innebærer i denne

sammenhengen blant annet om å stille spørsmål ved og diskutere det som blir tatt for gitt. Videre forstås handlingskompetanse som en vilje, å kunne påvirke beslutninger, ta ansvar, se saker fra ulike perspektiv, kunne lytte og begrunne egne hensikter (Hedefalk, 2014 s. 19). Forståelsen av bærekraftig utvikling i barnehagen er nært knyttet til kritisk tenkning.

Gjennom å stille spørsmål ved sine handlinger kan måter å tenke på og strukturer synliggjøres. Når disse handlingene og strukturene er synliggjort, muliggjør det også at de kan forandres hvis det viser seg at disse ikke virker eller fremmer en bærekraftig utvikling (Hedefalk, 2014, s.10). Å rydde en forsøplet strand innebærer ikke automatisk at barn lærer seg å agere for bærekraftig utvikling. Det fordrer også en kritisk diskusjon og ulike alternativer til løsninger og kunne stille spørsmål til disse. Innenfor utdanning for bærekraftig utvikling ses kritisk handlingsevne som en måte å være på snarere enn kunnskap som begrenses til et skoleemne. I forhold til hva som skal vektlegges i en undervisning for bærekraftig utvikling i barnehagen, er det vesentlig å stille spørsmål ved hva som skal privilegeres av innhold, hvis formålet er at barna skal kunne bidra til en bærekraftig utvikling.

Med undervisning sett i kontekst til barnehage peker Hedefalk på en bred forståelse av begrepet undervisning. Her dreier seg om de handlingene barnehagelærere utfører ved å rette barnets oppmerksomhet mot et spesielt innhold, for eksempel bærekraftig utvikling (Hedefalk, 2014, s.12). Diskusjonen i forskningsfeltet knyttet til hva slags evner det er behov for kompliseres når dette sees i lys av hva som blir behovet i framtiden. Denne er ukjent for oss og derfor er det nødvendig med mange ulike handlingsalternativer og perspektiver på hva som er riktig handlingskompetanse for en bærekraftig fremtid. Det blir derfor behov for at mennesker er fleksible i ulike tankesett i forhold til hva som er de beste alternativene for en bærekraftig fremtid og har evnen til å kunne analysere hvilke vurderinger som er best ut ifra de ulike situasjonene. Dette er noe forskerne peker på som viktige vurderinger i framtiden (Hedefalk 2014, s. 19).

Hedefalk belyser forholdet mellom barnehagelærerens undervisning og den meningsskapingen som skjer i undervisningspraksisen. Meningen som skapes påvirkes av hvilke didaktiske valg barnehagelæreren gjør. I den svenske læreplanen beskrives bare måloppnåelser som det er forventet at barna skal lære seg, men ikke hvordan dette skal skje eller hvilke metoder barnehagelæreren skal bruke. Det er derfor opp til den enkelte barnehagelærer sammen med andre å omsette læreplanens mål og kunnskapsområder til praktisk handling.

2.4.2 Tre undervisningstradisjoner knyttet til bærekraftig utvikling:

Hedefalk peker på 3 undervisningstradisjoner knyttet til bærekraftig utvikling i det svenske skoleverket. Det deles inn i faktabasert miljøundervisning, normerende miljøundervisning og pluralistisk miljøundervisning.

Faktabasert undervisningstradisjon:

I denne undervisningstradisjonen leveres det som betraktes som objektive og sanne fakta til elever. Lærerens oppgave er å formidle vitenskap og kunnskap til elevene. Det forventes da at lærerne trekker frem faktabasert kunnskap fra fagekspertene i ulike miljøspørsmål. Hensikten med naturopplevelser i denne undervisningsformen er å vitenskapelig undersøke og lære seg hvordan naturen fungerer. Denne undervisningstradisjonen skiller seg ut fra de andre ved at den kun fokuserer på hva som er fakta. Innenfor denne undervisningstradisjonen forsøker læreren med hjelp av vitenskap å avdekke hvordan verden egentlig er. Det innebærer at "bør" forstås som et subjektivt begrep, da elevene forventes lære seg å beskrive verden på en objektiv måte, unngår læreren å diskutere "bør" spørsmål (Sund & Wickman 2008, Östman & Almqvist 2010 i Hedefalk, 2014 s.33). De vurderingene som gjøres handler om å finne ut av hva som i størst grad er vitenskapelig riktig. Det som skiller denne tradisjonen fra de øvrige er at den kun setter søkelys på faktakunnskaper. Vurderinger er uvesentlige i denne tradisjonen hvis de ikke har med fakta å gjøre (Hedefalk, 2014, s. 33).

Normerende undervisningstradisjon:

Den normerende undervisningstradisjonen beskrives som en blanding av eksistensialisme og progressivisme. Eksistensialisten setter vitenskapen i sentrum og progressivisten setter barnet i sentrum. Innenfor den normerende undervisningstradisjonen er intensjonen å påvirke elevenes holdninger slik at de tar et visst standpunkt til miljøproblemer. Normert undervisning fokuserer på å privilegere elevenes mulighet til å handle på en forhåndsdefinert "rett" måte. Det er da ikke kun fakta som er vesentlig, slik det fremkommer i faktabasert undervisning, men å påvirke barnas holdninger og handlinger (Hedefalk 2014, s.34).

Pluralistisk undervisningstradisjon:

Pluralistisk undervisningstradisjon har bånd til rekonstruksjonismen gjennom at utdanningen fokuserer på å bidra til samfunnsdemokratisk utvikling. I dette ligger en forståelse av at det er mange ulike kilder å hente kunnskap i fra og at det er vesentlig å diskutere ulike alternativer og standpunkter. Lærerens rolle blir å problematisere kunnskapsinnholdet og oppmuntre elevene til å diskutere, undersøke og trekke egne slutninger. Læreren forventes å agere mer som en medforsker enn en som sitter med alle svarene. Den pluralistiske måten å undervise på tilstreber ikke å unnvike subjektive tanker til fordel for vitenskapelig fakta, men ser på subjektive tankesett som noe naturlig der det blir viktig å diskutere normer og moralske dilemmaer som en del av livet. Formålet med undervisningen er en bedre og mer rettferdig verden for alle både lokalt og globalt. Hensikten med undervisningen er derfor at elevene utvikler ferdigheter i å ta velinformerte og selvstendige valg (Hedefalk, 2014, s. 35).

Det som gjør at den pluralistiske undervisningstradisjonen utmerker seg er at den problematiserer de tre dimensjonene (Økologi, økonomi og sosiale forhold) innenfor bærekraftig utvikling.

Avhengig av hvilken dimensjon som prioriteres så påvirker dette individets beslutning for hvilken handling som kan oppfattes som rett i en gitt situasjon. Vitenskapelig kunnskap og vitenskapelige undersøkelser strekker med andre ord ikke alltid til for å løse det som kan være rett måte å agere på knyttet til bærekraftige valg:

«Det vi vet idag räcker inte till för att kunna handla för en hållbar framtid. Här ligger inte fokus på att lära sig vadsom är rätt handling nu, utan på att kunna analysera och fundera ut olikaalternativa sätt att handla i en osäker framtid(Hedefalk, 2014, s.35).»

2.5. Dømmekraft:

I dette kapittelet beskrives Biestas (2015) sin forståelse av dømmekraft og hva som gjør en kompetent lærer til en god lærer. I denne avhandlingen forstås lærer også som personalet i barnehagen. Barnehagen er en del av utdanningsforløpet og Biestas perspektiver på dømmekraft hevdes å også omhandle arbeid i barnehagen. Det er her viktig å understreke at selv om dømmekrafts forståelsen som ligger til grunn i Biesta sin tekst er knyttet til studenter, lærerutdanning og utdanning for øvrig, er det i denne sammenhengen også ansett som en viktig og sentral kvalitet ved barnehageleder så vel som personalet i barnehagen.

Biestas (2015) perspektiver på praktisk dømmekraft eller praktisk visdom settes i denne avhandlingen derfor i relasjon til hvordan barnehageleder og det øvrige personalet kan fremme og utøve dømmekraft i arbeidet med bærekraftig utvikling gjennom ikke bare å være kompetente, men god i den forstand at de viser praktisk dømmekraft i arbeidet med bærekraftig utvikling.

2.5.1 Kompetanse – mer enn kunnskaper

I *kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives hvordan rammeplanens krav til kvalitet på barnehagetilbudet fordrer at personalet er i stadig utvikling knyttet til kompetanseutvikling. Kompetanse sees i sammenheng med ulike faglige temaer som kan beskrives som faktabaserte og normative der personalet gjennom regional kompetanseutvikling skal få økt kompetanse knyttet til temaene. Videre skisseres delmål for økt kompetanse som i hovedsak dreier seg om etterutdanning, videreutdanning og regional kompetanseheving.

Kompetanseutviklingen skal bidra til å realisere rammeplanens intensjoner og krav. Det pekes videre å at årsaken til økt kompetansebehov er store endringer i barnehagesektoren.

I stortingsmelding 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.57) står det at de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen om barnehagekvalitet. Personalets kompetanse er avgjørende for å nå målet om at barnehagen skal bidra til tidlig innsats og sosial utjevning.

Biesta (2015, s 3.) peker på at introduksjonen av kompetanse begrepet har medført et skifte fra hva lærere må ha av kunnskap til hva de skal kunne gjøre og videre til hvordan de potensielt skal være eller fremstå. Kompetanse er en mer praktisk tilnærming med et holistisk blick som sammenslutter kunnskap, ferdigheter og profesjonell autonomi heller enn å se kunnskap og ferdigheter som noe man instrumentelt tar i bruk ut ifra et "shop floor" (Biesta, 2015 s.4). Kompetanse kan defineres som en integrert tilnærming til profesjonell praksis som understreker den komplekse kombinasjonen av kunnskaper, ferdigheter, verdier og hensikter. En slik fortolkning vil fremme en lærer profesjon med autonomi. Kompetanse dreier seg om hva slags kunnskaper og ferdigheter en lærer besitter for å fremme formålet med utdanningen.

Biesta peker videre på at læreren trenger *noe mer* enn kompetanse for å være en dyktig og kyndig lærer. Det er ikke alltid den profesjonelle lærerautonomien som får utspille seg i utdanningsarenaene da kompetansen blir styrt i retning av resultater, standarder, målinger og kontroll på en slik måte at lærernes autonomi begrenses og i ytterste konsekvens undervurderes. Bakgrunnen for dette er når policydokumenter og beslutningstakere innenfor utdanning definerer hva slags kunnskaper, ferdigheter, verdier og normer man skal ha som utdanner i et utdanningssystem. Biesta viser til noen problemer som kan oppstå hvis kompetanse blir knyttet til en liste med en rekke kunnskaper man må kunne for å oppfyllet formålet i læreplaner. For det første kan listen over all kompetansen man skal inneha bli så omfattende at man risikerer å få en altfor lang liste med ting man må gjøre, som igjen fører til avkrysningsliste der målet er å fullføre uten at de som utdannes nødvendigvis mestret det som er målet. Det kan videre føre til at det

kollektive læringsfelleskapet forvirrer på bekostning av en individorientert læring med fokus på et læringsløp. Den andre store problemet knyttet til kompetanser man skal inneha er at de alltid er orientert mot fortiden og nåtiden. Det er slik Biesta beskriver det, kun mulig å beskrive hva en lærer trenger å være kompetent i knyttet til en allerede kjent situasjon. Likevel er undervisning på en grunnleggende måte åpen mot framtiden, det er derfor en fare for at kompetansebaserte lærerplaner som brukes i lærerutdanninger i for stor grad binder undervisningen til studentene til nåværende situasjon og ikke forberede de godt nok for meningsfull deltakelse i en ukjent fremtid. Lærere trenger å kunne ha fleksible ferdigheter, men det er viktig med dømmekraft i undervisningen.

2.5.2 Å kunne bedømme ut ifra en gitt situasjon

Alt dette som beskrevet ovenfor koker ned til det kanskje største problemet og begrensningen med kompetansebaserte tilnærminger til lærer utdanning, det faktum at gode lærere ikke skal kunne trenge å gjøre alt mulig (Biesta, 2015 s.5). I denne sammenhengen må de kunne være kompetente, her understreker Biesta at å være kompetent er noe annet enn å ha kompetanse. Lærere trenger også å kunne være i stand til å *bedømme hvilke kompetanser man skal anvende i enhver situasjon læreren står oppe i*. Hvis kompetanse gir lærere et repertoar av muligheter, er det fortsatt en utfordring å bedømme hvilke av mulighetene som skal realiseres for å gi god og meningsfull undervisning. På bakgrunn av dette ønsker Biesta å foreslå at tilgang til kompetanser er en nødvendig betingelse for god læring, men aldri en tilstrekkelig betingelse. Grunnen til dette ligger i det faktum at god undervisning *krever dømmekraft* om hva som er undervisningens ønskede retning for videre handling i den konkrete situasjonen med de spesifikke studentene/barna på det spesifikke nivået i læringsløpet.

Biesta peker på at ideen om kompetanse har hatt et skifte fra hva en lærer skal ha kunnskap om til hva det skal kunne gjøre og videre til hvordan de skal fremstå. I denne sammenhengen blir derfor kompetanse noe som representerer et mer praktisk og holistisk perspektiv som forbigår kunnskap, ferdigheter og profesjonell praksis.

2.5.3 Hensikten med dømmekraft og utdanning

Det mest sentrale og fundamentale poenget med utdanning knyttes til hensikten, for det er bare når vi kan gi uttrykk for hva vi vil at utdanningen skal handle om at vi kan fatte beslutninger om relevant innhold og om hva slags relasjoner som er best egnet for dette. Uten en hensikt, kan det være læring, men ikke utdanning. Biesta hevder her at utdanning ikke bare er en praksis som kan

karakteriseres gjennom nærvær av hensikt, men en praksis der selve fundamentet er bygget på hensikt. Dette gir oss en viktig grunn til at vi trenger dømmekraft i undervisningen fordi vi trenger å komme til en forståelse for hva som er hensikten med vår utdanningspraksis (Biesta 2015, s.7).

2.5.4 Utdanningens hensikt og 3 områder utdanning fungerer innenfor:

Forståelse for hensikten med utdanning gjør at vi møter på enda en grunn til hvorfor dømmekraft er viktig i følge Biesta, nemlig at spørsmålet om hensikten med utdanning er et flerdimensjonalt spørsmål som innebærer at det ikke kun er et formål med utdanningen, men flere forskjellige områder innenfor formålet med utdanningen. Ideen er enkel, men den har betydelig implikasjoner for å forstå dømmekraftens rolle i utdanning. Her viser Biesta til at en måte å forstå det flerdimensjonale i utdanning er ved å stille spørsmål ved hvordan utdanning fungerer, altså hvilken praktisk handling og effekt utdanning har.

En viktig funksjon innenfor utdanning ligger i området kvalifisering. Her er utdanningen opptatt av overgangen og tilegnelsen av kunnskap, ferdigheter og forståelser som kvalifiserer barn og unge for å kunne gjøre ulike ting. Disse handlingene kan sees på narrativt, for eksempel å gjøre en spesifikk jobb, eller sees på vidt, slik som at utdanning kvalifiserer barn og unge til å leve i moderne, komplekse samfunn. Noen vil si at det bare er innenfor en dimensjon av kvalifisering at utdanning skjer, at utdanning grunnleggende sett handler om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Andre vil igjen understreke at utdanning ikke bare dreier seg om kvalifisering, men også sosialisering gjennom å presentere for barn og unge eksisterende tradisjoner, kulturer, måter å gjøre ting på og måter å være på. Gjennom utdanning vil dette i stor grad skje gjennom sosialisering inn i en demokratisk kultur.

I tillegg til kvalifisering og sosialisering argumenterer Biesta for at enhver innsats innenfor utdanning vil påvirke personen, på dens kvaliteter og personlige egenskaper. Dette kan forstås som måten personer gjennom kunnskapstildeling og forståelse blir myndiggjort eller gjennom å tilpasse seg spesielle kulturelle mønstre blir umyndiggjort. Innenfor dette området kan vi finne kvaliteter som autonomi, kritikk, empati eller medfølelse som alle er potensielle «effekter» av utdanning. Den tredje dimensjonen kaller Biesta for subjektivering da denne dreier seg om prosesser med å være eller bli et menneskelig subjekt.

Hvis det er gitt at kvalifisering, sosialisering og subjektivering er tre områder eller dimensjoner som utdanning fungerer innenfor, som ikke betyr noe mer enn at når lærere/barnehagelærere underviser så har de påvirkning på disse tre områdene, så kan det argumenteres for at lærere må ta

ansvar for sin påvirkning innenfor de tre dimensjonene (Biesta, 2015, s.8). Det er grunnen til at forskjellen mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering ikke kan brukes på en analytisk måte, det vil si, å analysere virkningen på ulike læreprogrammer eller aktiviteter og videre uttale hva den enkelte ønsker å oppnå gjennom sin innsats i utdanningen. Det er også grunnen til at dimensjonene kan sees på som tre hensikter med utdanningen. Gitt at det i hver dimensjon kan være signifikante syn på hva kunnskap, tradisjon og kultur er eller hva det vil si å være et menneskelig subjekt. Biesta foretrekker å referere til dimensjonene som tre områder av utdanningens hensikt. Forslaget her dreier seg om at de som har et ansvar i undervisning trenger å snakke og begrunne hva de ønsker å oppnå i relasjon til de tre domeneene.

2.5.5 Hvorfor trenger vi dømmekraft i undervisning?

Biesta peker på at hvorfor vi trenger dømmekraft i undervisningsøyemed er tresidig. For det første trenger vi dømmekraft i relasjon til spørsmålet om hva som er hensikten med arrangementer og aktiviteter i utdanningen i denne sammenhengen knyttet til arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen, og dette som vist ovenfor kan oppsummeres i et multidimensjonalt spørsmål. Vi trenger derfor å gi et svar til hva vi ønsker å oppnå i relasjon til de tre domeneene av utdanningens hensikt, en oppgave som også krever at vi stiller spørsmålet om hvorfor vi ønsker å oppnå dette for å kunne begrunne det som viktig for utdanningen. Vitenskap og forskning kan aldri gi oss et svar på spørsmålet hva utdanning er til for i relasjon til de tre områdene av utdanningens hensikt. Det vitenskapen og forskningen kan gjøre er å gi informasjon som kan være relevant for å forstå hva som er mulig og gjennomførbart innenfor hvert av de tre områdene av utdanning.

I enhver start på et utdanningsløp er det behov for dømmekraft, men det er ikke bare det at vi trenger dømmekraft om hensikten med utdanningsforløpet før det iverksettes. Spørsmålet om hva vi søker å oppnå kommer igjen og igjen som et helt konkret spørsmål i relasjon til det individuelle barnet, eleven eller studenten, i unike situasjoner der bærekraftig utvikling skal fremmes i personalet og hos barna. Det er derfor et spørsmål som ligger i hjertet av undervisning og hva det betyr å være en lærer.

For det andre handler dømmekraft om måter som det organiseres og praktiseres i utdanningen, hvordan undervisningen skjer (Biesta 2015, s. 9). Dette skiller utdanning fra mange andre praksisfelt, nemlig det fakta at i utdanning er det en intern relasjon mellom innhold og mål. Innholdet i utdanningen, måten vi handler på, det vi sier og hvordan vi sier det, måten vi forholder oss til våre barn og unge og lar de forholde seg til hverandre, kan aldri bli sett på som noe mer enn instrumenter som gir visse utfall. Grunnen til dette ligger i det faktum at studenter og barn i barnehagen ikke bare lærer fra hva vi sier, men i større grad fra hvordan vi sier det og hva vi gjør.

De betyr at våre måter å gjøre på i utdanningen ikke bare trenger å være effektiv, og noen ganger ikke effektiv i det hele tatt, vi trenger alltid å bedømme om måten vi fremstår på fremmer hensikten med utdanningen og i denne sammenheng hensikten med prosesser knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen. Dette krever at lærere reflekterer over hva barn og unge kan lære eller fange opp fra måter vi gjør ting på eller hvordan vi organiserer og legger til rette for undervisning knyttet til bærekraftig utvikling. Dette er ikke for å foreslå at spørsmålet om hvordan vår undervisnings handlinger kan innvirke på de ulike områdene som utdanning fungerer innenfor ikke er relevante. Det er viktige vurderinger som har behov av dømmekraft innenfor disse områdene også. Det er alltid et tilleggsspørsmål om hvorvidt innhold og mål, våre måter og gjøre på og være på, er hensiktsmessig for undervisningen. Det vil alltid være behov for dømmekraft i forhold til aktiviteter og handlinger knyttet til utdanningens hensikt generelt.

For det tredje peker Biesta (2015, s.10) på at dømmekraft utledes fra den multidimensjonale hensikten med utdanningen. Dette fordi de tre områdene som vist til tidligere i teksten henger sammen og vil kunne ha synergier som kan bidra til myndiggjøring og agentskap, områdene er ikke sammenkoblet sømløst, her viser Biesta til et eksempel der subjektivisering kan bli skadelidende av et stadig press innenfor kvalifisering ved å måtte prestere i kunnskap og ferdigheter.

2.5.6 Praktisk visdom

Nedenfor skisseres perspektiver på hva slags dømmekraft en god lærer, i denne sammenheng en god barnehageleder, bør ha når det skal legges til rette for utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft hos personalet i arbeidet med bærekraftig utvikling.

Biesta bruker Aristoteles som «guide» i å utforske hva slags dømmekraft det er bruk for i undervisning. Årsaken til at Biesta bruker Aristoteles er tosidig. For det første bidrar Aristoteles med noen overbevisende og nyttige konsepter for å forstå dømmekraftens rolle i undervisningen. For det andre presenterer Aristoteles noen interessante og originale forslag til lærerundervisning gjennom hans idèer om hvordan vi utvikler evnen til dømmekraft.

I det forutgående har Biesta forsøkt å indikere ulike aspekter og situasjoner i undervisning der dømmekraft er tiltrengt. Spørsmålet som kan oppstå videre er hvorfor dømmekraft faktisk er tiltrengt i undervisning. Kan det være tilfelle som noen kritikere kanskje ville sagt at vi bare trenger dømmekraft så lenge det er aspekter i undervisninger der vi mangler tilstrekkelig kunnskap, og at vi videre med avansert vitenskap i undervisningen til slutt vil komme til et punkt i der vi med sikkerhet ikke trenger dømmekraft og kan fortsette med sikkerhet? Et argument mot denne ideèn om sikkerhet i vitenskapelig støttet undervisning hevder Biesta henger sammen med at kunnskapen som vitenskapen frembringer om undervisning aldri vil være tilstrekkelig. En slik kunnskap kan

aldri fortelle lærere hva de skal gjøre, men kan på sitt beste informere om deres evne til å bedømme. Tankerekken beskrevet her har mulighetene åpne for at vitenskapelig støttet undervisning er mulig og viser egentlig bare at vitenskapelig kunnskap og praktisk kunnskap er ulike kategorier.

Her går Aristoteles lenger og argumenterer for at det er en fundamental forskjell mellom de han refererer til som det teoretiske livet og det praktiske livet (Biesta 2015, s14). Dette foreslår at Aristoteles sine argumenter er ontologiske og ikke epistemiske. Biesta viser til at Aristoteles beskriver det teoretiske livet som det nødvendige og evige, det vi si de realitetene som ikke forandrer seg. Vi kan se på det epistemiske som representant for kunnskap om en uforanderlig verden der ute. Forbindelsen Aristoteles gjør mellom episteme og det evige foreslår at det er i prinsippet mulig å generere kunnskap som er hundre prosent sikker og sann bare fordi objektets domene er innenfor det nødvendige og evige.

Undervisning er ikke noe som foregår innenfor dette domenet, den tilhører det praktiske livet og dette beskriver Aristoteles som domenet av det variable. Det vil si domenet for endring og forandring. Det er i den verden vi agerer og der våre handlinger utgjør en forskjell.

Aristoteles skiller mellom to måter å agere på. begge måtene fordrer dømmekraft, men hva slags dømmekraft som er tiltrengt er radikalt forskjellige mellom de to. *Poesis* retter seg mot produksjon og fabrikking av ulike ting som et skip eller en ridesal. Her peker Biesta på at han foretrekker å se på dette i en mye videre forstand og beskriver det som en handling som får noe til å eksistere.

Dette handler om det variable, ikke det som er evig og nødvendig. *Poesis* handler i korthet om skapelsen av noe som ikke eksisterte før. Kunnskapen som trengs for *poesis* er *techne*. Til forskjell fra episteme som er kunnskap om hva som er og hvordan det er, er *techne* kunnskapen om hvordan lage ting. Denne forbigår kunnskapen om materialer vi jobber med, og teknikkene vi kan tilføre for å jobbe med materialet. Det å lage noe som feks. En ridesal, handler ikke bare om å følge en oppskrift. Det innebærer å gjøre bedømmelser om å tilføre vår generelle kunnskap til dette spesifikke læret, for den spesifikke hesten og for den spesifikke personen som skal ri hesten. Vi gjør altså bedømmelser om å tilføre, produsere og effektivisere i våre forsøk i å få noe til å eksistere.

Domenet for det variable rommer ikke bare av tingenes verden, men inkluderer også den sosiale verdenen med menneskelig handling og interaksjon. Det er her den andre måten å agere på er tiltrengt. Kunsten å utøve *praxis*. Retningen her er ikke mot produksjon av ting, men mot promotering av menneskelig blomstring. Biesta peker på at *praxis* er knyttet til gode handlinger, men gode handlinger skal ikke i denne sammenhengen forstås som et middel for å få frem noe annet, det er i domenet *poesis*. Gode handlinger her er et mål i seg selv. Dømmekraften vi trenger her er derfor ikke knyttet til hvordan ting bør gjøres, men hva som bør gjøres. Biesta (2015, s. 15)

viser til at Aristoteles beskriver dette som *phronesis*. Aristoteles sine refleksjoner i forhold til det variable domenet og de ulike måtene å agere på i det, er viktig for å forstå dømmekraftens rolle i undervisning på en mer presis måte. Det første og kanskje viktigste poenget i relasjon til dette er å si at vi aldri bør tenke på utdanning som *poiesis*, men alltid også i relasjon til *praxis*. Det er tydelig at utdanning er lokalisert i domenet for det variable da den befatter seg med interaksjon mellom mennesker, ikke interaksjonen mellom mennesker og den materielle verden. Dette betyr ikke at *poiesis* skal utelates fra tenkning i utdanningen. Vi ønsker at undervisningen og læreplanen skal ha effekt og være effekt og vi ønsker at barna skal oppnå både i domenet av kvalifikasjon og sosialisering. Dette må uansett aldri være målet alene fordi vi ønsker at barna skal blomstre som mennesker som er et spørsmål knyttet til *praxis* som kanskje først og fremst er lokalisert i domenet subjektivering, samtidig kan vi si at det er nettopp her ved interessen for subjektivering at krysspunktet er for både kvalifisering og sosialisering.

Det andre punktet som følger etter disse betraktningene, er at med Aristoteles så kan vi nå identifisere to ulike typer eller tilstander av dømmekraft som det er behov for i utdanningen. Dømmekraft spiller en rolle i domenet av *poiesis*, det domenet som får noe til å komme til eksistens, heller en produksjon av teknologi. Dette fordi Biesta ønsker å understreke at *poiesis* ikke skal forstås som noe mekanisk eller maskin lignende produksjon, men heller som en kreativ handling der intensjonen er å få ting til å eksistere som ikke har eksistert før. Dømmekraften som trengs her er dømmekraften om hvordan gjøre ting og vi må erkjenne at dette er dømmekraft for domenet av det variable så jobber vi med uforutsigbart «materiale», som innebærer at alle våre aktiviteter vil ha en tilstand av usikkerhet. Denne usikkerheten er ikke noe som ved et gitt tidspunkt i tiden ikke kan overkommes når vi har nok kunnskap om alle faktorene og dimensjonene ved utdanning. Det er en usikkerhet som kommer fra det klare fakta at utdanning er en interaksjon mellom levende mennesker som på et fundamentalt sett er åpen mot fremtiden. I tillegg til dømmekraft for hvordan vi skal gjøre ting, så trenger vi dømmekraft om hva som skal gjøres, som er den ultimate orienteringen for hva all utdanning bør være til det beste for våre studenter, ikke på instrumentell måte ved at de skal bli glade eller tilfredse, men ved bidra slik at de får muligheten til å leve et verdig og meningsfullt menneskelig liv.

I teksten ovenfor det et beskrevet perspektiver fra Biesta der han forsøker å klargjøre hvorfor det er behov for dømmekraft i utdanningen og hva slags dømmekraft det er behov for. Gjennom å følge Aristoteles har Biesta argumentert for at utdanning både rommer *poiesis* og *praxis* dimensjoner slik at vi trenger dømmekraft både om hvordan vi skal gjøre ting og hva vi skal gjøre. Biesta(2015,

s.18) sier videre at han har argumentert for det faktum at utdanning er fundamentert på hensikt og at det er nettopp her at utdanning skiller seg fra læring. Alle våre aktiviteter og utdanningspraksiser er bygget rundt våre vurderinger om hva utdanning er til for. Dette sier Biesta er en av grunnene til at alle våre bedømmelser i utdanning trenger å være pragmatiske, det vil si knyttet til spørsmålet om hva aktiviteten eller handlingen har som hensikt. Og gitt at formålet med utdanning er multidimensjonalt – vil spørsmål om balanse, spenning og bytteforhold mellom de tre domenene i utdanningens hensikt alltid være viktig. Alt dette betyr at evnen til å bedømme og gjøre dette på en klok måte innebærer å stille spørsmål ved om alt vi gjør er ønskelig for utdanningen. Dette er noe som er helt sentralt for god læring. Hvordan skal vi så forstå evnen til å pedagogiske bedømmelser? Og hvordan kan vi støtte lærere i å utvikle denne evnen? Her viser Biesta til Aristoteles igjen og peker på at praktisk kunnskap(techne) spiller en viktig rolle i undervisning, men at alle bedømmelser vi gjør i relasjon til hvordan vi skal gå videre til syvende og sist er knyttet til praktisk visdom(phronesis). Her følger Biesta opp med at enkelte hevder at dette i seg selv er en kompetanse, men Aristoteles argumenterer for at praktisk visdom må forstås som en kvalitet eller mesterlig ved personen. Det er derfor innenfor domenet «å være». Ikke domenet «å ha». Spørsmålet om undervisning er derfor ikke om hvordan studenter eller lærere kan tilegne seg praktisk visdom. Det er heller et spørsmål om hvordan studenter kan bli pedagogisk vise, eller som Aristoteles sier, spørsmålet er ikke hvordan en lærer kan tilegne seg *phronesis*, men hvordan en lærer kan bli *phronimos*, en praktisk og pedagogisk vis person. Det Biesta viser til her er hva som på gresk kalles for arete som på norsk kan oversettes til dyd eller karakter. I denne sammenhengen handler ikke karakter om «karakterbygging» i utdanningen gjennom reproduksjon av sosialisering. Det er ikke en ferdigheter, men heller noe som karakteriserer måten å være på og agere hos en person som i mer moderne termer innebærer holistiske og personifiserte kvaliteter.

Biesta(2015, s.19) foreslår tre referansepunkter for lærerutdanning. For det første et fokus på formingen av karakter eller pedagogisk virousitet eller med andre ord en form for praktisk visdom. For det andre et fokus på å praktisere dømmekraft og for det tredje et fokus på å engasjere seg i eksempler på pedagogisk dømmekraft.

Det første dreier seg om at lærerutdanningen bør forstås som en prosess med formasjonen av en person. Det snakkes ikke her om den individuelle personen, men den profesjonelle. Dette betyr innenfor de tre domenene i utdanningens hensikt at lærerutdanningen ikke må begrenset til å bare handle om kvalifikasjon slik at de får de ferdighetene og kunnskapene de trenger, heller ikke kun til domene av sosialisering og bringe de inn i en eksisterende profesjonell kultur. Selv om dette ville utvikle lærere som er kompetente så betyr ikke det at de ville være gode. Dette fordi de mangler den

personifiserte evnen til å plassere deres kunnskaper, ferdigheter, måter og gjøre på innenfor en større kontekst om hva som må gjøres, spørsmålet om hva som er pedagogisk ønskelig. Biesta foreslår her en tilnærming til dette som personifisert praktisk visdom. Den personifiserte evnen til å ta kloke bedømmelser om hva som må gjøres og hva som er pedagogisk ønskelig. En slik dyd basert tilnærming er signifikant forskjellig enn en kompetansebasert tilnærming og evidensbasert tilnærming.

Den andre referansepunktet dreier seg om at vi kun kan utvikle vår dyd for praktisk visdom gjennom å praktisere den form for dømmekraft. Det skjer gjennom å være engasjert i å praktisere dømmekraften helt fra starten av veien til å bli en lærer.

Det tredje referansepunktet følger Biesta sine beskrivelser om å utvikle pedagogisk klokskap gjennom eksempler ved å studere andre, nettopp fordi vi ikke snakker om en abstrakt ferdighet, men en personifisert og situert måte å gjøre på som krever nøye studie av de vi observerer som kan være eksempler på gode pedagogisk kloke lærere.

2.6 Klokt lederskap – å ta vare på hverandre:

Ledelse av utviklingsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen fordrer at barnehageledelsen og personalet bruker dømmekraft til å vurdere hva som klokt å gjøre. Ovenfor har Biesta redegjort for hva slags dømmekraft som det er klokt å bruke for ikke bare å være en kompetent lærer, men en god lærer. Det samme hevdes i denne avhandlingen å gjelde barnehageledere i barnehager som skal legge til rette for utviklingsprosesser hos personalet, slik at deres dømmekraft fremmes i arbeidet med bærekraftig utvikling. Brunstad (2009) peker på at kunnskap og erfaring er viktig for å utøve klokt lederskap, men at man også trenger varhet og respekt for det konkrete og unike i enhver situasjon (Brunstad, 2009, s. 15).

Kunnskaper og ferdigheter kan læres gjennom studier, trening og repetisjon, men evnen til å bruke det som er lært, når og hvordan, vil en kun finne ut av i et aktivt og våket samspill med omgivelsene. Kunsten i klokt lederskap synes derfor å ligge i evnen til å balansere mellom kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet. Klokskap angir mål og retning, for all kunnskap og for alle typer ferdigheter (Brunstad, 2009, s. 76). Klokskap gjør god teori til praktisk handling (Brunstad 2009,s 83).

Godt lederskap henger nært sammen med kvaliteten og styrken i de menneskelige relasjonene. Å bygge gode relasjoner til sine kolleger fordrer innsikt i menneskelige holdninger og reaksjonsmønstre. En leder på en idrettsbane må riste motstanderne av seg, en klok leder vil være avhengig av det motsatte, å få de andre med seg. For å få med seg medarbeidere, må lederen være

til for noen andre enn seg selv. Klokt lederskap knyttes til timing som er avgjørende i alt lederskap. (Brunstad 2009, s. 16). En leder som kun ser seg selv og kun har fokus på egen vinning, vil ha utfordringer med å løse felles oppgaver og mål. En leder som ikke får med seg sine kollegaer vil bli stående alene (Brunstad 2009, s. 15).

I en verden der tekniske, materielle og økonomiske faktorer ser ut til å bli viktigere og viktigere er fortsatt den menneskelige ressursen den viktigste (Brunstad 2009, s. 16). Dette gjelder også ved pedagogisk ledelse der barnehageleder skal legge til rette for utviklingsprosesser der formålet er at personalet dømmekraft fremmes i arbeidet med bærekraftig utvikling.

Godt lederskap henger sammen med kvaliteten og styrken i de menneskelige relasjonene. Å bygge gode relasjoner til medarbeidere fordrer innsikt i menneskelige reaksjonsformer og holdninger.

3. Metode

3.1 Valg av forskningsdesign

Før jeg startet arbeidet med å finne en relevant metode for å innhente empiri til mitt forskningsprosjekt måtte jeg ta stilling til hva slags metode som var hensiktsmessig å bruke. For å finne svar på problemformuleringen ville jeg undersøke i hvilken grad barnehageledere legger opp til prosesser med bærekraftig utvikling i personalet. Videre ønsket jeg å forstå ledernes genuine tanker knyttet til temaet og å få tak i deres opplevelsesverden. Valget av metode falt derfor på kvalitativ metode gjennom semistrukturert intervju. Intensjonen med denne intervjuformen er å få inn beskrivelser av den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Emnet for kvalitative forskningsintervjuer er intervjupersonens livsverden. Livsverden er slik vi møter det i hverdagen og slik den fremtrer i her og nå opplevelser uavhengig og forut for alle forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015 s.46). Denne intervjuformen søker å få tak i intervjupersonens beskrivelser av sin livsverden og spesielt fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.

Intervjuguiden var inndelt i 12 spørsmål som tok for seg spørsmål om ledernes forståelse og kunnskaper om bærekraftig utvikling, og hvordan de som leder skulle legge til rette for arbeid med temaet i barnehagen. Kvale og Brinkmann (2015 s.46) peker på at spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju både bør være relatert til fakta og meningsspørsmål. Videre er det essensielt å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men også det som sies «mellom linjene».

På den ene siden er utgangspunktet i et kvalitativt intervju å få en så objektiv forståelse av de intervjuedes livsverdene som mulig. På den andre siden vil alltid min forforståelse i intervjuet være påvirket av hvem jeg er og min personlige, sosiale, kulturelle og historiske kontekst.

Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det er intervjueren og den som bli intervjuet som produserer kunnskap sammen. Denne kunnskapen blir til i en samtalerelasjon som er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvaale og Brinkmann, 2015, s. 36).

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i denne avhandlingen er fenomenologisk og hermeneutisk o Fenomenologien kan knyttes til Edmund Husserl. Den ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Hedegger og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean – Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologiens domene var i starten bevissthet og opplevelse, senere ble den av Husserl og Heidegger utvidet til å innebefatte menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.44). Kleven og Hjordemaal (2018, s.187) viser til at hermeneutikk er avledet av det greske ordet hermeneus som betyr tolk eller fortolker. Den hermeneutiske metode ble opprinnelige benyttet

av teologer og klassiske filologer i deres forsøk på å finne den rette forståelse av overleverte tekster. Innenfor nyhermenutikken var det Hans – Georg Gadamer som spilte en sentral rolle. Når Gadamer beskriver forforståelse menes det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Den er alltid prisgitt hvem jeg er, min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. I en fortolkningsprosess vil vi alltid gå inn med hele vår forforståelse som grunnlag (Kleven og Hjordemaal, 2018 s.190). Dette er noe jeg som forsker måtte være klart bevisst på når jeg skulle inn i en prosess med å intervju, bearbeide og fortolke de intervjuedes svar og deretter drøfte resultatene.

Avhandlingens metodiske tilnærming kan ikke kalles klart induktiv eller deduktiv. Det har blitt jobbet noe induktivt ved å samle inn empiri som danner grunnlag for teori, men samtidig har jeg også arbeidet til en viss grad deduktivt da enkelte teoretiske perspektiver var et bakteppe for intervjuguiden og det jeg søkte å finne svar på i mine undersøkelser. Det blir derfor mer presist å si at jeg har jobbet abduktivt i mitt masterprosjekt. I praksis innebærer abduksjon en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori (Kleven og Hjordemaal 2018, s.204).

3.2 Valg av deltakere

Plan for prosjektet og intervjuguide ble sendt til NSD (Norsk senter for dataforskning) for godkjenning. Deretter startet jeg prosessen med å finne deltakere til prosjektet.

Jeg startet ved å gjøre søk på internett. Dette ledet meg til ulike styringsdokumenter som årsplaner og lokale satsningsområder som viste til at barnehagen var opptatt av bærekraftig utvikling og jobbet med dette i sin praksis. Etter en del søk på barnehager valgte jeg ut tre barnehager som alle hadde bærekraftig utvikling som et eksplisitt fokusområde. Dette kom klart frem gjennom tydeliggjøring av konkrete mål for bærekraftig utvikling i barnehagenes årsplan og lokale styringsdokumenter. Deretter ringte jeg barnehagelederne i de tre barnehagene for å høre om de var interessert å delta i prosjektet. I den ene barnehagen var det to ledere der begge var interessert i å delta, i de to andre barnehagene var det 1 leder i hver barnehage. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide som ble sendt til de tre barnehagene på epost samt en beskrivelse av prosjektet, samtykkeerklæring og hvilke rettigheter de hadde som deltakere til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

De tre barnehagene som deltok i undersøkelsen, var to kommunale barnehager og en privat. Alle barnehagene ligger i kommuner på sørøstlandet, en på et tettsted ved kysten, en på landet og en som ligger i en større by. Alle de fire barnehagelederne hadde mer enn 10 års erfaring som barnehageleder i virksomheten.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

På grunn av Cov19 pandemien var det ikke mulig å ha fysiske intervju. Det ble derfor gjort avtale med informantene om å gjennomføre intervjuet på den digitale møteplattformen Microsoft Teams. Jeg hadde på forhånd sendt barnehageleder en innkalling til intervju på å Teams gjennom outlook møtekalender slik at de gjennom innkallingen kunne gå rett til et Teams møte. Intervjuene ble gjennomført med omtrent 14 dagers mellomrom i løpet av januar og februar. Jeg startet intervjuet med å presentere meg og kort forklare bakgrunnen for prosjektet. Dette var allerede utsendt som vedlegg til intervjuguiden de hadde fått på forhånd, men for ordens skyld og for å avklare eventuelle misforståelser eller uklarheter gjennomgikk jeg kort prosjektets intensjon. Jeg spurte deltakerne om det var greit at de igangsatte intervjuet ved å starte på første spørsmål og gå over til neste spørsmål når de var klare for det. Videre sa jeg at jeg heller kunne bryte inn for å stille oppklaringsspørsmål. Intensjonen med dette var å påse at de intervjuede i størst mulig grad skulle styre samtalen selv slik at det også ble en fortellende form fra deltakerne. Min opplevelse av intervjuprosessen var at samtlige deltakere hadde mye å fortelle knyttet til spørsmålene. Jeg måtte stille noen avklarings spørsmål underveis for å få verifisert at jeg hadde oppfattet det de fortalte, men ut over dette forsøkte jeg å opptre som en aktiv lytter som var bekræftende og anerkjennende i intervjusituasjonen. På slutten av intervjuet spurte jeg om de hadde noen avsluttende spørsmål til intervjuet deretter var det fra min side å takke for at de hadde brukt av sin tid til dette prosjektet.

3.4 Transkribering

Etter gjennomførte intervjuer ble de intervjuedes utsagn transkribert ved å lytte til det muntlige språket fra samtalen med deltakerne som var tatt opp på diktafon. Transkriberingen var en stor prosess der mye muntlig data måtte skrives ned og struktureres. Kvale og Brinkmann(2015, s.213) peker på at transkripsjon også innebærer etiske spørsmål. Det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og slette persondata og opptakene når de ikke lengre skal brukes.

All data i transkriberingen ble anonymisert fortløpende i skriveprosessen og barnehagelederne ble kategorisert med bokstavene A, B og C. Bokstav A for tettsted ved kysten, B på landet og C for storbyen. Da det var to barnehageledere i den ene barnehagen, fikk disse kode A1 og A2. Rett etter transkribering og anonymisering ble lydfiler fra intervjuene og kontaktinformasjon til informantene slettet. For i størst mulig grad å få frem de intervjuedes stemme, er mange sitater fra de ulike intervjuene løftet frem i resultatdelen i oppgaven.

Gjennom transkribering blir muntlig tale skrevet om til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann 2015, s.210). Et for sterkt fokus på transkriberingen kan medføre at analysen blir fragmentert til verbal data. Som et alternativ kan en gå i dialog med teksten og innlede en imaginær samtale med «forfatteren» om meningen med teksten. Leseren stiller spørsmål om tema i teksten, går inn i den,

forsøker å utvikle, klargjøre og utdype innholdet. På denne måten vil man søke å finne ny kunnskap om tema og få en videre forståelse. Gjennom meningsfortetting ble informantenes svar fra transkriberingen kortet ned til mindre formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2015 s.232). Deretter ble formuleringene kategorisert i tre sentrale perspektiver som ble utgangspunktet for resultatene i avhandlingen. Kategoriene ble valgt ut gjennom teoretisk kategorisering.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatens konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Kvale og Brinkmann peker videre på at reliabilitet som regel sees i sammenheng med om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. Det knyttes til om samme intervjuperson ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker. Det er i intervjusammenheng ønskelig med en høy reliabilitet i funnene, men en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Reliabilitet handler i hovedsak om pålitelighet (Kleven og Hjordemaal 2018, s.99).

For å sikre Reliabilitet i prosjektet var det viktig å gjøre gode forberedelser før intervjuet med deltakerne. Jeg hadde først et prøveintervju med en styrerkollega der jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2015, s.35) peker på at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemstillinger. Den kunnskapen som kommer av denne forskningen, er prisgitt den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der den som blir intervjuet opplever at det er trygt og kan snakke fritt. Oppfølgingen av deltakerne før og under selve intervjuet var viktig for at deltakerne skulle få en opplevelse av jeg møtte de på en tillitsvekkende måte. Jeg bestrebet meg på å gjennomføre intervjuprosessen så like som mulig med alle de tre barnehagelederne. Jeg forsøkte å opprettholde så stor grad av like rammer som mulig i både planlegging gjennomføring og transkribering av de tre intervjuene.

Validitet knyttet til samfunnsvitenskapelige fag omhandler hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276).

For å sikre størst mulig validitet i resultatene fra intervjuene var det sentralt å lytte nøye igjennom lydopptakene og transkribere disse så korrekt som mulig. Det innebar at jeg flere ganger måtte spole tilbake uttalelser for å få de nøyaktige ordene som ble sagt. Videre måtte muntlig tale systematiseres til sammenhengene og meningsbærende setninger. Med begrepsvaliditet menes grad av samsvar mellom begrepet sånn det er definert teoretisk og begrepet slik det er operasjonalisert (Lund 2002, s. 150). Uansett kvalitative eller kvantitative metoder er det begrepsvaliditet som er kriteriet på gode måleresultater (Lund 2002, s. 181). Validitet i denne sammenhengen knyttes til

denne avhandlingens funn og om de kan sees i sammenheng med de teoretiske perspektivene i avhandlingen. Er de er pålitelige, sannsynlige og troverdige? Har jeg klart å forholde meg så objektiv som mulig til det de intervjuede har sagt og gjenspeiles dette i det bearbeidede resultatet? Jeg har under hele prosessen med dette prosjektet måttet stille meg disse spørsmålene knyttet til forberedelse, gjennomføring, innsamling, bearbeiding og den avsluttende drøftingen. For at noe kan beskrives som forskning, stilles det større krav til systematikk i utprøving av «hypoteser» og til begrunnelse av de synspunktene som en kommer frem til. Det bør for eksempel stilles betydelig høyere krav til en forsker enn til en meningmann når det gjelder kritisk holdning til egne resultater (Kleven og Hjordemaal, 2018 s. 19). Dette innebærer i denne sammenhengen at jeg som forsker måtte være kritisk til resultatene av min undersøkelse. De kan aldri beskrive virkeligheten slik den faktisk fremstår for de intervjuede selv om dette er målet. Den vil være farge satt av mine erfaringer, forforståelser og perspektiver.

3.4 Forskningsetiske problemstillinger

Forskning er menneskelig aktivitet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Data samler ikke seg selv og parametere velger ikke seg selv, det er det forskeren som gjør. Forskerens fokus i prosessen avhenger av fremgangsmåte. I intervjuer er forskeren involvert på en helt annen måte i data innsamling, slutninger og vurdering av evidens eller bevis enn ved målinger av for eksempel luftmotstand i vindtuneller (Lund 2002, s. 69). Dette gjør at jeg som forsker står ovenfor etiske vurderinger knyttet til hvordan jeg går frem i hele intervjuprosessen både i forhold til hvordan jeg behandler deltakerne og hvordan data bearbeides. Kvale og Brinkmann (2015, s.97) peker på at etiske problemstillinger innvirker på hele intervjuprosessen og at forskeren bør ta hensyn til mulige etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten er ferdig.

Der kvantitative metoder forsøker å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss avstand mellom forskeren og forsøkspersonene, vektlegger kvalitative metoder nærhet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.18). Selv om dette ikke først og fremst dreier seg om fysisk nærhet så er dette likevel viktig i sammenheng med en fenomenologisk og hermeneutisk undersøkelse. Det at jeg ikke kunne være i samme rom som den intervjuede medførte at det ble noe utfordrende å få med seg kroppsspråk på samme måte som i et fysisk møte.

Kvaale og Brinkmann (2015, s.126) viser til Ellingson som peker på at forskning anslår at 90% av mening er ikke- verbal og at den uttrykkes gjennom kroppslige tegn og gester og ikke gjennom det verbale språket. Kroppen bidrar derfor på en avgjørende måte til å definere det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg var derfor spesielt oppmerksom på at et kvalitativt intervju gjennomført gjennom videolenke kunne medføre visse implikasjoner for resultatene. For å være best mulig

forberedt før intervjuet ble derfor bilde og lyd kvalitet testet, og en kollega ble prøveintervjuet gjennom den digitale videolinken.

Det var viktig for meg å være rolig, lyttende og anerkjennende til det de intervjuende sa og uttrykte og jeg var opptatt av blikk kontakt og tydelig tilstedeværelse i intervjusituasjonen gjennom å nikke og være bekreftende samt stille oppfølgingsspørsmål. Barnehagelederne som deltok i intervjuene, var engasjerte både i hvordan stemmen ble brukt og gestikulasjon gjennom ansiktsuttrykk.

På den ene siden opplevde jeg at deltakerne hadde et tydelig kroppsspråk til tross for at det ikke var et fysisk intervju de hadde også en klar stemme og det digitale videobilde og lyden var god. På den annen side må jeg som forsker ta i betraktning at det som sies «imellom linjene» kanskje ikke kommer så klart frem gjennom et digitalt intervju da man mister noe av «atmosfæren» i rommet.

Dette er noe jeg reflekterte over underveis i prosessen med å behandle datamaterialet fra undersøkelsene.

4. Resultater

Innhenting av resultater

For å kunne innhente data som i størst mulig grad svarer på hvordan ledere legger til rette for utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft i arbeidet med bærekraftig utvikling, ble det laget en intervjuguide som tar for seg spørsmål knyttet til hvordan ledere forstår bærekraftig utvikling og hvordan det jobbes med i barnehagen. Nedenfor er funnene fra intervjuene kategorisert slik det er beskrevet i metodekapittelet:

4.1 Første kategori utviklingsprosesser

Spørsmål som ble stilt i intervjuene knyttet til å legge til rette for utviklingsprosesser omhandlet hva slags eventuelle metoder som ble brukt, hva barnehagelederne tenkte var viktig å ha søkelys på for å utvikle forståelsen av bærekraft i personalet.

Alle de 3 barnehagelederne vektlegger refleksjon i felleskap som en viktig arena for å fremme utvikling og nye ideer knyttet til hvordan man kan videreutvikle arbeidet med bærekraftig utvikling. Likevel er det til en viss grad forskjeller i hvordan de velger tilrettelegging for utviklingsprosesser.

4.1.1 Barnehageleder A Fra idemyldring til prosjektarbeid:

Lederne i denne barnehagen vektlegger samarbeid i felleskap og refleksjon som en viktig måte å fremme bevisste tanker hos personalet som fremmer en bærekraftig utvikling. Videre har de en «prosjektplan» de følger når nytt tema skal introduseres eller jobbes med i personalgruppa: «Så jobber vi jo prosjektbasert som vi har jo av en prosjektplan som vi bruker i forhold til tema som er lik for alle avdelingene og den blir jo brukt i denne utviklingsprosessen for å få en forståelse av hva er det egentlig vi holder på med» (Barnehageleder barnehage A1)

De starter opp med en idemyldring der hele personalet er med å komme med innspill til hva og hvordan de skal kunne arbeide videre med temaet. Ofte går fokusperioden over 2-3 år. De gjennomfører idemyldringsperiode årlig for å se om noe er endret eller forandret:

«Første året vi skulle jobbe med bærekraft måtte vi lese oss opp på det – bærekraft, det var liksom litt sånn rart, vi måtte liksom sitte å lese oss opp på hver ting som ble foreslått. Idemyldringen skal gjøre at personalet kan sette seg i relasjon til temaet og vi (ledelsen) forventer at de skal gå i dybden på som skal jobbes med, så har det kommet med noen ønsker de skal jobbe med, da forventer vi at de setter seg i relasjon til det før de planlegger videre». (Barnehageleder, barnehage A2)

Videre viser svarene fra ledelsen i denne barnehagen at de er opptatt av at alle i personalet skal med i utviklingsprosessen, de legger til rette for dette gjennom å ansvarlig gjøre personalet, motivere og lytte til alles innspill. De ser humor, likeverd og trivsel som viktige faktorer som utgangspunkt for gode utviklingsprosesser. Idemyldringsprosessene legges opp på en slik måte at alle i personalet får være delaktige og komme med sine innspill. Dette gjøres gjennom personalmøter, planleggingsdager og avdelingsmøter.

Da barnehagen bestemte seg for å jobbe med bærekraftig utvikling opplevdes arbeidet litt trått i starten. Samtidig var det naturen som det som i første omgang ble foreslått som tema, her startet lederne med en bevisstgjøringsprosess for å vinkle dette opp mot bærekraftig utvikling.

Barnehageledelsen anerkjenner at fokus over tid på bærekraft er krevende når mange andre temaer og situasjoner kommer i veien for langsiktig arbeid med teamet. I år påpekes Cov19 som en utfordring som har berørt fokus, videre, sykdom, turnover og andre pålagte temaer eller oppgaver som kommer fra lokal eller nasjonal myndighet.

Barnehagelederne gir uttrykk for at at en felles forpliktelse som personalgruppe til fokus på tema som bærekraftig utvikling er viktig for å utvikle i relasjon til temaet bærekraft. Videre var ledelsen opptatt av å være tydelige og klare både på forventninger og forpliktelsene de sammen som personalet går inn i:

«Tydelig og god ledelse er viktig, vi må ha den kunnskapen om tema, men også om å lede utviklingsprosesser, engasjement fra oss og personalet, du må ha vilje til å endre deg og lære noe nytt» (Barnehageleder A2)

Ledelsen uttrykte at de savnet mer kursing og kompetansetilbud på hvordan man kan jobbe helhetlig med bærekraftig utvikling. Barnehageleder hadde googlet mye på nettet, men hadde funnet begrenset med tilbud knyttet til arbeid med bærekraft i barnehagen.

4.1.2 Barnehageleder B: Metodisk og planmessig

Har også jobbet mye prosjektbasert med utviklingsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling. De har jobbet metodisk gjennom å være Grønt flagg barnehage.¹ Før oppstart av tema «bærekraftig utvikling» var dette forankret i ledergruppa som jobbet videre med hvordan hele personalet skulle involveres. Videre startet de opp prosessen med å jobbe ut ifra bærekraftig utvikling gjennom «lappemetoden» der de brukte ulike fargelapper som de satt opp på en flippover med ulike begreper knyttet til bærekraft:

«Det var spennende når vi først skulle starte med det(Bærekraftig utvikling)Vi har en stor flipover her som henger på kontoret, og det var personalets første møte med bærekraftig utvikling, der vi satt og reflekterte i grupper rundt hva er bærekraftig utvikling, man hører kanskje om det på tv og såanne ting, men nå skulle vi jobbe med det i barnehagen, så måtte vi først definere hva er egentlig bærekraftig utvikling, og så fikk alle rosa, gule og blå lapper og da så vi at det var en veldig forskjell på personalgruppa. Noen hadde et veldig miljøengasjement, og andre et fokus på naturen og å ivareta naturen».

Dette ble senere til felles mål som spisses ned til arbeid på avdelingene. Barnehageleder ga uttrykk for at de hadde gode systemer for å definere mål, lage tiltak og ansvarsfeste hvem som skulle ha ansvar for de ulike tiltakene. Lederen gav også uttrykk for at de hadde god gjennomføringsevne:

«Vi pleier å si at det tar minst 5 år før at det(Bærekraftig utvikling) skal sette seg i veggene, men vi har vel konkludert med at bærekraftig utvikling, det vil vi aldri slippe. Det må liksom bare være der.»

Videre var leder opptatt av at det var dens rolle å skape engasjement for temaet og sørge for at alle blir inkludert og ansvarliggjort da dette bidrar til engasjement blant personalet. Det ble sett som viktig å dele personalet opp i mindre grupper som jobbet med mål ut ifra de overordnede felles målene. Den siste tiden hadde de erfart at Cov19 hadde innvirket negativ på hvordan de jobber som felleskap. De erfarte at mye tid gikk bort til andre ting som oppfølging av lokalt styrte fokusområder.: *«jeg har sittet i kompetansegruppe i kommunen i 15 år som har tilrettelagt for kurs og opplæring for barnehageansatte i private og kommunale barnehager. Så ble det et helt annet system enn nå for kompetanseutvikling i forhold til regional plan for opplæring, hvor man skal*

¹ Grønt flagg er en betegnelse på en miljøsertifisering som er rettet mot barnehager og skoler, de er *Foundation for enviromental education* som står bak grønt flagg sertifiseringen.

samarbeide med en høgskole og hvor plutselig språk ble satsningsområde for det utviklingsarbeidet". De hadde ønsket seg at man kunne jobbe mer inngående over tid med bærekraft som overordnet tema. Videre har det nå blitt føringer på hvordan kompetanseutvikling skal skje og at midlene som er bevilget nasjonalt til dette må brukes gjennom spesifikke samarbeid med utdanningsinstitusjoner og at friheten i valg av satsninger i en viss grad var bundet av dette. Å jobbe med temaet bærekraft er noe barnehagen er opptatt av skal skje kontinuerlig. Alle må vite hvorfor det skal jobbes med og hvordan og de er opptatt av å kunne lære av hverandre gjennom felles læring. De må også oppleve frihet til å jobbe med det på sin måte da dette gir større «eierskap». Barnehageleder gav uttrykk for at de hadde en egen liste over hvordan de har definert og jobber med bærekraft. Dette sto oppført i årsplanen og ble vist til foreldrene og andre aktører.

4.1.3 Barnehageleder C: Praksisfortellinger

Barnehageleder C jobbet i en barnehage med over 40 medarbeidere. Alle blir involvert i årsplanarbeid og alle deltar på det som eventuelt er av kurs. Det er sjelden barnehagen sender noen få på kurs. De bruker mye praksisfortellinger i utviklingsarbeidet:

«Vi bruker veldig mye praksisfortellinger både på pedagogmøter og vi har det på gruppemøter, det er en forventning at alle gjør dette. Vi opplever at det gir veldig mye gode refleksjoner og det vi lære mest av er egen praksis. Når vi tør og se på det og gå inn i det uten å være redd for å gjøre feil, eller måle og veie hverandre, men faktisk bruke det til å gjøre hverandre gode, det tenker vi er en suksessfaktor.»

Barnehagen legger vekt på erfaringsdeling der gruppene/avdelingene deles i mindre grupper som reflekterer sammen over arbeidet. Her blir praksis fortellingene mye brukt som refleksjonsdokument. Gjennom praksisfortellingene undersøkes «hvem jeg blir» i møte med de andre og barna og hvordan ivaretas felleskapet. Det er viktig å få til gode relasjoner og felleskap som betyr noe, som har verdi og som gir mening. Barnehageleder viser til at de jobber ut ifra rammeplan og fagområdene og har spesielt søkelys på praksisforellinger- erfaringer fra praksis som drøftes og diskuteres.

4.2 Andre Kategori: Dømmekraft

4.2.1 Barnehageleder A: Hvordan ideer og tanker må granskes og kritiseres

Var opptatt av at barna trenger å bli bevisst hva bærekraftig utvikling dreier seg om.

Barnehagelederen pekte på hvordan miljøkatastrofer har økt i mengde de siste årene, at det er på tide å ta vare på naturen og at det er en stor tro på at vi må bevare verden for at den skal være bærekraftig.

På spørsmål om hvorfor kritisk tenkning, handle etisk og vise solidaritet er vektlagt i rammeplanen svarer barnehageleder:

«Hvis du tenker kritisk, handler etisk og viser solidaritet, så handler du ikke på impuls og handler «villt». Vi tenker det henger veldig nært sammen med å ta vare på. Da tenker du mer igjennom hva du gjør og hvilke valg du tar, og det igjen vil ha påvirkning på bærekraftig utvikling., så handlingene dine blir mer gjennomtenkt og mer reflektert og ikke så egoistiske. Skal du få ny innsikt når det gjelder bærekraftig utvikling, så må idèene og tankene du har granskes og kritiseres gjennom å bruke erfaringer, teorier og metoderSå dette bidrar til å utvikle dømmekraft så vi ikke blir ukritiske.» (Barnehageleder A1)

For å komme videre i utviklingsprosesser sier barnehageleder at de må vurdere hva som er viktig for å se progresjon i arbeidet med bærekraftig utvikling. Her svarer de at det at de ikke må «gape over» for mye, men ta små steg av gangen:

«Vi (barnehagelederen) kan bli veldig overivrige, men da detter personalet av, så det er viktig å ta små steg å la personalet få være der de skal være, få med alle, ha samme fokus, få det til å sitte i veggene.

4.2.2 Barnehageleder B: Hvordan vi presenterer på en fin måte og har gode mål

Barnehageleder sier de ikke har snakket så mye om kritisk tenkning, etisk handlemåte og vise solidaritetsforståelse, men viser til at de må ta noen vurderinger underveis i forhold til hva man skal vektlegge og hvordan man skal presentere tema:

«Ja, si det, Vi har ikke snakket så mye om det, men jeg tenker ifht. Vi som voksne i barnehagen, man skal jo ikke bare svelge alt rått, man skal ta noen vurderinger underveis»

Barnehageleder viser til at det er mange miljøorganisasjoner som setter ting på spissen og har litt skremselspropaganda om at jorda kan gå under og da kan ikke menneskene leve her.

«Jeg tenker vi må se hva vi presenterer og hvordan vi presenterer det på en fin måte, og ikke minst på en måte som skaper interesse da, og absolutt ikke noe frykt og engstelse hos ungene, vi skal ikke ha unger som kommer hjem fra barnehagen og ikke for sove om kvelden liksom, så det tenker jeg i forhold til å tenke kritisk. De tre begrepene (tenke kritisk, handle etisk, vise solidaritet) går for så vidt over i hverandre. Å vise solidaritet så tenker jeg også at det nytter at hver ting vi gjør har en positiv virkning. Å skylle yoghurtbegere og legge dette i plastsøpla, det virker. Og at vi bruker den lille tiden ekstra på å gjøre de riktige tingene, og tenker at hvis alle gjør dette, så gjør vi noe stort sammen.»

Barnehageleder pekte videre på at for å få til gode prosesser med bærekraftig utvikling var det viktig å ha gode mål:

«Vi går igjennom rammeplan, hva betyr dette for oss, vi lager oss mål for barnehagen, og avdelingene får i oppdrag å spisse det enda mer ut på sine avdelinger. Felles mål for hele barnehagen handler om naturen, kildesortering og fysisk helse»

4.2.3 Barnehageleder C: Ikke flotte ord, men «gjørekompetanse» for fremtiden

Leder i barnehage C er opptatt av at barnehagehverdagen er preget av kritisk tenkning, etisk handlemåte og vise solidaritet, på spørsmål om hvorfor dette er vektlagt i rammeplanen. Styrer peker på at folka (personal og barn) er barnehagens viktigste ressurs og at de valgene som gjøres i hverdagen vil få gjenklang for de generasjonene som kommer.

«Vi jobber jo faktisk med den kommende generasjonen da og de valga vi tar i dag gir gjenklang for de generasjonene som kommer, og det å ta vare på folka og den kloden vi lever på er viktig hvis vi skal få en bærekraftig fremtid....Hvordan vi gjør ting(tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet) og ikke bare snakker er viktig, så tenker jeg at det er barnehagehverdagen som er viktig, de valga vi tar skal alltid være til barnets beste, det er oppdraget vårt.»

Barnehageleder viser egenrefleksjon på at det ikke er de store flotte ordene om alt som skjer i barnehagen som er viktig, men hva som skjer i barnehagehverdagen i de små møtene:

«vi kan være gode på å fortelle, som vi styrere kanskje kan være av og til,- vi snakker om vår egen barnehage og alt som skjer her med veldig store flotte ord da. Og så handler det faktisk om hva er det som skjer ute på gruppene, i de små møtene hver dag som våre ansatte har med ungene hos oss.»

4.3 Tredje kategori: Bærekraftig utvikling

Under denne kategorien oppsummeres hva de tre barnehagene svarte på spørsmål knyttet til hva de legger i bærekraftig utvikling i barnehagen. Hva de tror er årsaken til at det fremstår som et verdigrunnlag i barnehagen og hvordan de har erfart arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagens praksis.

Bærekraftig utvikling er et begrep som går igjen ofte under intervjusamtalene. Likevel er det litt ulikt fokus også her mellom de tre barnehagene på hva som blir vektlagt i samtalen knyttet til begrepet.

4.3.1 Barnehageleder A: Gjennomsyre alt vi gjør

Barnehageledere i barnehage A peker på at de tror årsaken til at bærekraftig utvikling er nedfelt i rammeplanen for barnehager handler om å ta vare på naturen, men også at verden står ovenfor en rekke miljøutfordringer:

«Det å ta vare på naturen har jo egentlig alltid vært viktig, men at det kanskje har hatt mer tyngde og kraft de senere årene med bærekraftig utvikling som har blitt et nytt ord....Vi står ovenfor en rekke miljøutfordringer, du hører mer og mer i media, ja om flom og nedbør, plast i havet, tørke og skogbranner som en skjønner kommer av miljøutfordringer. Det viser at det er på tide at vi tar vare på naturen, og at vi ønsker å beholde den».(Barnehageleder A1)

Barnehagelederne er opptatt av at arbeidet med bærekraftig utvikling ikke bare skal være et tema de jobber med, men noe som er gjennomgående i deres pedagogiske praksis:

«Å ha bærekraft med i alt vi gjør, prosjekter, hverdag, tur, mat, fester, ikke bare et tema en gang i uka, men få det til å gjennomsyre alt vi gjør, det er det som er målet.» (Barnehageleder A1)

Videre viser barnehagelederne til hvordan de har praktisert arbeid med bærekraftig utvikling. Eksempelene retter seg mot den økologiske og sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling ved at det er fokus på dyrking av matvarer som selges til foreldre. Pengene går til Frelsesarmeen:

«Vi jobber systematisk mot en høstfest og i denne prosessen er bærekraftig utvikling i fokus: Da er barna med å ta ansvar for en kjøkkenhage, tegner det de har høstet, sylter, studerer grønnsaker og snakker om de (grønnsakene). Tidligere hadde vi høstfest der alt avfall ble samlet i en stor sekk. Nå har vi fokus på søppelsortering og plast sortering. Alt henger sammen med alt. Vi har fokus på kortreist mat og gjenbruk, målet er at foreldre etter hvert skal ha med seg sin egen kaffekopp til festen. Pengene vi samler inn går til Frelsesarmeen som bruker dette til arbeid med vanskeligstilte barn».(Barnehageleder A2)

4.3.2 Barnehageleder B: Natur, Insekter og matproduksjon

Barnehageleder B tenker at bærekraftig utvikling er tilnærmet en viktig selvfølge i barnehagen. Barnehagen har mye naturfokus, noe de har jobbet med lenge:

«Hvis man tenker globalt, så er bærekraftig utvikling et begrep som er med i alle planer, alt fra FN's bærekrafts mål, Norges planer og verdens planer, at det har kommet inn i Norges og verdens planer, er en naturlig ting, forventet ting og veldig nødvendig ting. Jeg tenker også at bærekraft hører virkelig med i en barnehage, selv om vi kvakk første gang vi leste det for dette var svært og kan vi få jobba godt med det?, og hvordan skal vi jobbe godt med det? Det var virkelig på sin plass å få dette inn i rammeplanen og en fin ting å tenke på at man skal starte med tidlig. Det er viktig å starte tidlig med gode holdninger.»

Barnehagen har gjennom pedagogisk praksis hatt søkelys på bærekraft ved å gjennomføre prosesser knyttet til erfaringer med lokale mat tradisjoner, planting av blomster og fokus på insekter og småkryp:

«Vi har en del bondegårder i nærheten der vi plukker egg hos hønene og høster frukt. Vi sår blomster som også insekter liker. Vi har laget innsekts hotell og insektsrestaurant. Barna synes det er veldig spennende, og det er et veldig engasjert personale på avdelingen. Nå har de lagd fuglemat og hengt på vinduet, da leter vi på internett for å finne ut av hva slags fugler som kommer på besøk. Når vi går på tur har vi alltid med søppelpose og plukker søppel»

Barnehageleder B viser til at barnehagen har et sterkt naturfokus og at dette har preget arbeidet med bærekraftig utvikling.

«Jeg synes dette har vært veldig spennende og enkelt egentlig, Bærekraftig utvikling er alt fra altså å ta vare på småkryp og dyr, planter og trær, alt som gror, barn skal bli glad i naturen, se hva slags elementer som ikke skal være i naturen. Mye naturfokus, så ble det også noe vi veldig tidlig skulle jobbe med. Vi har alltid gjort det, vi har hatt grønt flagg over mange år, vi har sorteringssystem der ungene er med å sortere, så videre har vi hatt fokus på fysisk og psykisk helse. Det er de tinga vi har hatt veldig mye fokus på.»

Barnehage C: Fokus på barnas rettigheter.

Barnehageleder opplever at bærekraftig utvikling er en positiv trend. På pauserommet går det ofte i samtaler om «shoppestopp» og diskusjoner om gjenbruk samt byttesirkler. I forhold til fokus innenfor bærekraft er barnehageleder og barnehagen opptatt av at barnets rettigheter skal være fremtredende:

Fokus på barns rettigheter, på fremtiden, jeg tenker at veldig mye ligger der og vi har brukt mye tid fram og tilbake på både vår egen årsplan, barnehageloven og rammeplanen på hva som er viktig, hva er essensen.....vi kommer alltid tilbake til barns rettigheter. Det med barnas rettigheter har blitt løftet veldig opp. Og det er det vi må stille spørsmål ut ifra i forhold til hvordan vi jobber og de valgene vi tar. Dette handler om barnas fremtid. Det handler om miljøperspektivet og hvordan vi opptrer sammen, hvordan vi klarer å ivareta hverandre som folk.»

Når barnehageleder for spørsmål om å dele en fortelling fra pedagogisk praksis knyttet til bærekraftig utvikling deler hun et eksempel fra hvordan en småbarnsavdeling jobbet med bevisstgjøring av plastforbruk:

«En småbarnsgruppe utfordret foreldrene litt på at det var veldig mye plastdingser i matboksene. De startet derfor med å telle opp hvor mye plastdingser det var som kom fra yoghurt poser, etc. De oppfordret foreldrene til å ha mindre plastdingser i matboksene. Da så vi at plast i matboksene gikk nedover og den bevisstheten som foreldre så, det er de små tingene som vi ikke tenker over selv engang, tenke før vi handler.»

5. Drøfting

Jeg vil nedenfor drøfte resultater fra intervjuene som ble gjennomført med barnehageledere i lys av teoretiske perspektiver som er beskrevet tidligere i avhandlingen.

5.1 Utviklingsprosesser

Nedenfor drøftes hva som kjennetegner de prosessene barnehagelederen uttrykker at de har lagt til rette for i arbeidet med bærekraftig utvikling sammen med personalet. Det er ingen tydelige og klare definisjoner som kommer frem hos barnehagelederne i forhold til prosess eller system, men mye tyder på at måten de legger opp til prosesser på er sammenlignbare med det som kjennetegnes ved å være en lærende organisasjon.

5.1.1 PLF – en diskusjonsarena som bidrar til gode utviklingsprosesser?

Qvotrup (2016) peker på at profesjonelle læringsfelleskap utvikler lærerens dømmekraft når felleskapet preges av profesjonell tillit. Mye tyder på at barnehagelederne som er intervjuet i denne avhandlingen har lagt til rette for et læringsfelleskap som bygger på tillit til hverandre som kollegaer. Det vises gjennom hvordan alle får muligheten til å ytre seg i møte arenaer og i mindre grupper.

Enkelte av barnehagene sier at de er åpne for at nye ideer og forskjellige måter å tenke på blant personalet. Gjennom idémyldring der alle deler sine tanker kan det åpne opp for nye måter å gjøre bærekraftig utvikling i barnehagen. Dette kan gi meningsfulle aktiviteter som fremmer bærekraftig utvikling i barnehagen. På den andre siden etterlyser de også kompetanse og kunnskap om temaet bærekraftig utvikling og etterlyser dette som noe som bør tilbys kursing på. Qvotrup (2016, s. 32) viser til forskning som påpeker at eksterne kurs og foredrag som skal bidra til utviklingsprosesser ikke har samme effekt som når utviklingsprosesser skjer i skolen eller i denne sammenheng barnehagen tett opp mot pedagogisk praksis og samspill med kollegaer. I lys av dette blir det derfor mindre vesentlig å se til kurs og kompetanseheving, men heller jobbe med å fremme personalets dømmekraft i relasjon til arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen. For å få til dette kan Profesjonelle læringsfelleskap som tidligere beskrevet i teoridelen, være en måte jobbe på. Hargreaves og Fullan (2014, s.145,146) sine beskrivelser av profesjonelle læringsfelleskap kan være en måte å møtes på som fremmer bærekraftig utvikling. De deler opp profesjonelle læringsfelleskap i tre nivåer, nedenfor beskrives disse og drøftes opp mot resultatene fra intervjuene med barnehagelederne.

Felleskapet er definert som en arena der kollegaer jobber i grupper over lengre tid, de forplikter seg til felles ansvar og formål med undervisningen. For at dette skal muliggjøres er det viktig at barnehageleder legger til rette for at personale kan kunne reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, slik det står i rammeplanen (KD,2017) at de skal gjøre. Dette vil igjen ha innvirkning på hvordan barnehagelærerne jobber med bærekraft i den pedagogiske praksisen. Hargreaves og Fullan (2014, s.145,146) beskriver videre at kollegaene forplikter seg til å forbedre praksis i forhold til hensikten med undervisningen, respektere hverandre og ta vare på hverandres liv som profesjonelle og som medmennesker. Barnehagelederne i A, B og C. var alle opptatt av at refleksjon i gruppefelleskap bidro til å få frem hvordan de skulle jobbe med bærekraftig utvikling. «Vi har en stor flippover her som henger på kontoret, og det var personalets første møte med bærekraftig utvikling, der vi satt og reflekterte i grupper rundt hva bærekraftig utvikling kan være» (Barnehageleder B)

Sitatet ovenfor er et eksempel på hvordan en av barnehagelederne la til rette for refleksjonsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling. De andre barnehagelederne hadde tilsvarende beskrivelser av sin måte å jobbe på der felles refleksjon i grupper var viktig for å få frem ulike perspektiver og tanker om bærekraft. Det tyder på at alle barnehagene hadde former for felleskap der ulike tanker og meninger om bærekraftig utvikling ble diskutert for å finne ut av hvordan dette kunne jobbes med i barnehagens praksis. Det viser at de utøver god ledelse, slik Gotvassli (2017) peker på knyttet til praksisfelleskap.

Læringsfelleskap beskrives hos Hargreaves og Fullan(2014) som et felleskap der kollegaene diskuterer hvordan de kan løse utfordringer i stedet for å kaste seg over ferdige løsninger. De ferdige løsningene kan relateres til metodiske programmer der barnehager skal «lære» seg selv og barna om hva som er bærekraftig rett og gjøre. Ulike metodeprogram kan fort bli en liste med fakta man skal tilegne seg. Det kan på den ene siden være nyttig med faktakunnskap og vitenskapelig forståelse for blant annet klimautfordringer og FN sine bærekraftsmål slik det er beskrevet tidligere i denne teksten. På den annen side kan en faktabasert tilnærming stå i veien for å utvikle kritisk tenkning,(Hedefalk 2014 s. 19) da man fort kan ta faktabasert kunnskap for gitt som etablerte sannheter fordi de enten er vitenskapelig forankret eller beskrevet som riktige handlinger. Et eksempel på dette er hvordan alle barnhagelederne nevnte søppelsortering som en bærekraftig

tankegang. Dette er for så vidt en god tanke, men likevel ikke tilstrekkelig for å fremme en bærekraftig utvikling. Her kan kritisk tenkning om hva som er formålet og hensikten med undervisningen knyttet til bærekraftig utvikling. Og her sees undervisning som et vidt begrep slik det beskrives innledningsvis i denne avhandlingen.

Profesjonelle læringsfelleskap er det tredje og siste nivået i de ulike felleskap som Hargreaves og Fullan beskriver. Her understrekes det at det ledes av erfaren kollektiv dømmekraft. Det føres fremover at voksne, stimulerende samtaler over god og dårlig praksis. Barnehagelederne A, B og C berørte ikke i så stor grad hvordan de eventuelt la til rette for læringsfelleskap der god og dårlig praksis ble drøftet knyttet til bærekraftig utvikling. Oppsummert kan mye tyde på at barnehagelederne på den ene siden hadde en praksis der både felleskap og læringsfelleskap ble benyttet for å fremme utviklingsprosesser. På den andre siden ville det kanskje vært hensiktsmessig å jobbe mer systematisk for å legge til rette for profesjonelle læringsfelleskap der god og dårlig praksis knyttet til arbeidet med bærekraftig utvikling i større grad ble diskutert med det formålet å forbedre praksis og den kollektive dømmekraften knyttet til god og dårlig praksis i tilknytning til arbeid med bærekraftig utvikling.

5.1.2 Lærende organisasjon og ledelse av utviklingsprosesser

Nedenfor vil det kort drøftes i hvilken grad Senges fem disipliner er synlige i utviklingsprosesser som barnehagelederen legger opp til i barnehagen knyttet til bærekraftig utvikling.

Personlig mestring er knyttet til individets endringskompetanse og innebærer å kunne vurdere hva fremtiden vil kreve og ha vilje til å utvikle seg i forhold til dette (Mostad m.fl, 2017, s.58).

Barnehagelederne har som tidligere nevnt vært opptatt av å involvere personalet når de skal jobbe med prosesser knyttet til bærekraftig utvikling. Personalet får komme med sine tanker og slik blir individuell kunnskap til kollektiv kunnskap som de kan reflektere sammen over. Videre viser barnehagelederne at de er opptatt av at personalet skal med i prosessene og gjennom å lytte til deres tanker vil også personlig mestring fremmes.

Mentale modeller danner grunnlaget for hvordan vi oppfatter virkeligheten slik vi gjør. Intensjonen i en lærende organisasjon er å få disse mentale modellene opp og frem i lyset og kunne stille kritiske spørsmål til disse. Her peker Senge (1990) på at leder må inneha evnen til å få frem de mentale modellene på overflaten og utfordre disse. Å stille kritiske spørsmål til de mentale modellene kan knyttet til kritisk handlingskompetanse. Å handle kritisk innebærer i denne

sammenhengen blant annet om å stille spørsmål ved og diskutere det som blir tatt for gitt. Videre forstås handlingskompetanse som en vilje, å kunne påvirke beslutninger, ansvar, se saker fra ulike perspektiv, kunne lytte og begrunne egne hensikter (Hedefalk, 2014 s. 19) Alle barnehagelederne i intervjuene gav uttrykk for at de jobbet i grupper der personalet reflekterte over bærekraftig utvikling og hvordan dette kunne fremmes i barnehagen. På den ene siden viser dette at barnehagelederne la opp til at mentale modeller kom frem i lyset. På den andre siden fremkommer det ikke så klart i hvilken grad barnehagelederne utfordrer personalet til å stille kritiske spørsmål ved de mentale modellene slik at eventuelle ulike perspektiver og spørsmål ved det som blir tatt for gitt (for eksempel at søppelsortering fremmer bærekraftig utvikling) ble diskutert og belyst. En større vektlegging på å utfordre mentale modeller i refleksjonsprosesser i personalet kan bidra til at kritisk tenkning fremmes knyttet til arbeide med bærekraftig utvikling.

Felles visjon er ikke noe som kom eksplisitt frem i intervjuene med barnehagelederne. Likevel nevnte barnehageleder i barnehage A at de etter å ha forberedt seg til intervjuet så behov for å snakke nærmere om hva som er barnehagens felles visjon med arbeidet knyttet til bærekraftig utvikling:

Gruppelæring fjerde disiplinen hos Senge, den beskriver at det optimale er å lære av hverandre gjennom åpen dialog der tillit er viktig for samtalen. Gjennom å ta del i andres perspektiv øker egen innsikt gjennom gruppelæring deles egne erfaringer og kunnskaper med andre. Her er det tydelig hos alle barnehagelederne at gruppelæring brukes aktivt der ulike tanker knyttet til arbeidet blir drøftet og idemyldring i felleskap gir rom for videre arbeid. Alle barnehagelederne viste til at de i hovedsak jobbe mye i refleksjonsgrupper der personalet ble delt opp i mindre grupper.

Systemtenkning er viktig for at alle de forskjellige disiplinene skal kunne fungere sammen er det behov for at det jobbes systematisk og at man ser sammenhengen mellom de ulike disiplinene. For at dette skal være mulig er disiplinen systemtenkning viktig. Barnehage A fortalte at de har jobbet en del med prosjektarbeid som en læringsprosess for å fremme bærekraft. Prosjektarbeid bygger på visse prinsipper som ivaretar en systemtenkning der idemyldring, planlegging og gjennomføring og til slutt evaluering bidrar til systematisk arbeid. «Så jobber vi jo prosjektbasert som vi har jo av en prosjektplan som vi bruker i forhold til tema som er lik for alle avdelingene og den blir jo brukt i denne utviklingsprosessen for å få en forståelse av hva er det egentlig vi holder på med

Barnehageleder A). Barnehageleder A viser her til en prosjektplan som skal bidra til å øke forståelse hos personalet på «hva de holder på med». Dette kan bidra til å styrke systematisk arbeid med utviklingsprosesser da det er en felles struktur de følger som er felles for alle i personalet.

Barnehageleder B og C hadde ikke noen konkret henvisning til hvordan det jobbes systematisk med utviklingsprosesser, men refleksjon i grupper kan sees på som en form for læringsfelleskap som blir systematisk når det brukes på ulike møtearenaer. Alle barnehagene gav uttrykk for at møtearenaer som personalmøter, planleggingsdager og avdelingsmøter ble benyttet til refleksjon i grupper. Dette kan på den ene siden knyttes til systemtenkning hvis mentale modeller blir utfordret og systematisk jobbet med, men på den annen side er videre viktig at det er sammenheng mellom møtene hvis vi skal tenke at det bidrar til utviklingsprosesser.

Enkelte refleksjoner på tilfeldige møter behøver ikke å fremme utvikling. Barnehagelederne hadde alle elementer som kan sies å samsvare med det å være en lærende organisasjon de la opp til at personalet opplevde mestring gjennom at deres tanker og idéer blir lyttet til. Mentale modeller blir utfordret gjennom gruppelæring og systemtenkning blir ivaretatt gjennom å dele i grupper og jobbe systematisk på ulike møtearenaer. Samtidig tyder svarene på at tilrettelegging for et lærende felleskap praktiseres noe ulikt av barnehagelederne. En tilrettelegging for utviklingsprosesser som i enda større grad følger de 5 disiplinenes intensjoner vil trolig bidra til å styrke barnehagen som en lærende organisasjon, fordi sammenhengen mellom de 5 disiplinene vil bidra til utviklingsprosesser der kritisk tenkning og ulike perspektiver kan drøftes.

5.1.3 Viser barnehagelederne klokskap i å legge til rette for utviklingsprosesser?

Barnhagelederne A, B og C er alle opptatt av å få personalet med seg gjennom å involvere personalet i gruppediskusjoner å lytte til alles meninger. Godt lederskap henger nært sammen med kvaliteten og styrken i de menneskelige relasjonene. Å bygge gode relasjoner til sine kolleger fordrer innsikt i menneskelige holdninger og reaksjonsmønstre (Brunstad 2009, s.14). Lederne viser at de tar kloke vurderinger gjennom å legge til rette for refleksjonsfelleskap der hele personalet deltar. De vet å få med seg sine medarbeidere og bruker mye begrepet vi i samtalene, i større grad enn jeg. Det viser den kollektive forståelsen av ledelse i barnehagen. De er ansvarlige som ledere, men må ha med seg folka sine.

I en verden der tekniske, materielle og økonomiske faktorer ser ut til å bli viktigere og viktigere er fortsatt den menneskelige ressursen den viktigste (Brunstad 2009, s. 16). Dette gjelder også ved pedagogisk ledelse der barnehageleder skal legge til rette for utviklingsprosesser der formålet er at personalets dømmekraft fremmes i arbeidet med bærekraftig utvikling. Godt lederskap henger sammen med kvaliteten og styrken i de menneskelige relasjonene. Å bygge gode relasjoner til

medarbeidere fordrer innsikt i menneskelige reaksjonsformer og holdninger. Dette blir derfor også viktig for barnehagelederne som er avhengig av å ha med seg sitt personale sitt. Barnehagelederne på være kloke i valg av vurderinger når det gjelder innhold.

5.2. Dømmekraft

Nedenfor sammenlignes resultater fra intervjuene mot hovedsakelig perspektiver fra Biesta (2015) om hvordan en kompetent lærer kan bli en god lærer. Det drøftes i hvilken grad barnehagelederne legger til rette for utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft og hvorvidt vi kan se praktisk visdom i de valgene barnehagelederne gjør.

5.2.1 Barnehageleder A: Hvordan ideer og tanker må granskes og kritiseres

Barnehageleder A1 sier dette om dømmekraft:

Skal du få ny innsikt når det gjelder bærekraftig utvikling, så må idèene og tankene du har granskes og kritiseres gjennom å bruke erfaringer, teorier og metoder... ..Så dette bidrar til å utvikle dømmekraft så vi ikke blir ukritiske.» (Barnehageleder A1)

Innsikten som barnehageleder A1 viser til kan knyttes til hensikten med bærekraftig utvikling i barnehagen. Biesta(2015, s.18) har argumentert for at utdanning er fundamentert på hensikt og at det er nettopp her at utdanning skiller seg fra læring. Alle våre aktiviteter og utdanningspraksiser er bygget rundt våre vurderinger om hva utdanning er til for. Det er ikke kun et spørsmål om lærerplaner eller policydokumenter, men et konkret spørsmål som gjentatte ganger kommer igjen i enhver situasjon i undervisningen. Dette sier Biesta er en av grunnene til at alle våre bedømmelser i utdanning trenger å være pragmatiske, det vil si knyttet til spørsmålet om hva aktiviteten eller handlingen har som hensikt. Og gitt at formålet med utdanning er multidimensjonalt – vil spørsmål om balanse, spenning og bytteforhold mellom de tre domene i utdanningens hensikt alltid være viktig. Alt dette betyr at evnen til å bedømme og gjøre dette på en klok måte innebærer å stille spørsmål ved om alt vi gjør er ønskelig for utdanningen. Her tyder mye på at barnehageleder A1 gjennom å granske egne erfaringer, teorier og metoder bidrar til å stille spørsmål ved hva som er ønskelig for utviklingsprosessene som skal fremme dømmekraft hos personalet som igjen bidrar til bærekraftig utdanning/utvikling i barnehagen.

5.2.2 Barnehageleder B: Hvordan vi presenterer på en fin måte og har gode mål

Barnehageleder B peker på at de er opptatt av å presentere arbeid med bærekraftig utvikling på en «fin måte»:

«Jeg tenker vi må se hva vi presenterer og hvordan vi presenterer det på en fin måte, og ikke minst på en måte som skaper interesse da, og absolutt ikke noe frykt og engstelse hos ungene, vi skal ikke ha unger som kommer hjem fra barnehagen og ikke for sove om kvelden liksom, så det tenker jeg i forhold til å tenke kritisk»

Dette tyder på at Barnehageleder B gjør vurderinger knyttet til kritisk tenkning som er forbundet med å utøve dømmekraft. Samtidig fordrer en «fin måte» å presentere på, utviklingsprosesser i personalet som fremmer deres dømmekraft i vurdering og valg av tiltak. Sett i sammenheng med Biestas perspektiver er innholdet i utdanningen, måten vi handler på, det vi sier og hvordan vi sier det, måten vi forholder oss til våre barn og unge og lar de forholde seg til hverandre, ikke noe mer enn instrumenter som gir visse utfall. Grunnen til dette ligger i det faktum at studenter og barn i barnehagen ikke bare lærer fra hva vi sier, men i større grad fra hvordan vi sier det og hva vi gjør. Kanskje dette innebærer for barnehageleder B at det ikke er hva og hvordan vi *presenterer* som skal være grunnlaget i utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft hos personalet, men i større grad hva som *gjøres* og hvordan det *gjøres*.

Barnehageleder B viser til at de har laget mål som må jobbes med i utviklingsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling:

«Vi går igjennom rammeplan, hva betyr dette for oss, vi lager oss mål for barnehagen, og avdelingene får i oppdrag å spisse det enda mer ut på sine avdelinger. Felles mål for hele barnehagen handler om naturen, kildesortering og fysisk helse»

Biesta peker på at lærere ikke skal trenge kunne gjøre alt mulig (2015, s.30) knyttet til en «shop floor» liste. I denne sammenhengen må de kunne være kompetente, her understreker Biesta at å være kompetent er noe annet enn å ha kompetanse. Lærere trenger også å kunne være i stand til å *bedømme hvilke kompetanser man skal anvende i enhver situasjon læreren står oppe i*.

Barnehageleder B viser på den ene siden at de kan bedømme hva de skal gjøre og hvilke metoder eller tiltak de skal bruke for å fremme hensikten med undervisningsprosessene gjennom å stille spørsmål om hva rammeplanens mål betyr for deres praksis, dette kan bidra til å fremme

dømmekraft og bærekraftig utvikling i personalet. På den andre siden kan det være implikasjoner med å ha mål for arbeid med bærekraftig utvikling fordi målene barnehageleder viser til er ut ifra deres situasjon slik de kjenner den i dag.

Biesta peker på at kompetanser alltid er orientert mot fortiden og nåtiden. Det er slik Biesta beskriver det, kun mulig å skissere hva en lærer trenger å være kompetent i knyttet til en allerede kjent situasjon. Likevel er undervisning på en grunnleggende måte åpen mot fremtiden og det samme kan sies om arbeid med bærekraftig utvikling. Hedefalk(2014, s.12) Viser til diskusjonen i forskningsfeltet om hva slags evner det er behov for i fremtiden. Fremtiden er ukjent for oss og derfor er det nødvendig med mange handlingsalternativer og perspektiver på hva som er riktig kompetanse.

5.2.3 Barnehage C: Ikke flotte ord, men «gjørekompetanse» for fremtiden

Barnehageleder C peker indirekte på at vi trenger å kunne være i stand til å bedømme hvilke kompetanser man skal anvende i enhver situasjon de står oppe i. Det kan bli mange flotte ord om barnehagens kompetanseutviklingsprosesser og alt de får til i barnehagen, men det er hva som skjer i den gitte situasjonen eller «møte» som viser om utviklingsprosessene har bidratt til å fremme dømmekraft hos personalet på en slik måte at hensikten med aktiviteter som skjer «ute på gruppene» fremmer hensikten med bærekraftig utvikling:

«Vi kan være gode på å fortelle, som vi styrere kanskje kan være av og til,- vi snakker om vår egen barnehage og alt som skjer her med veldig store flotte ord da. Og så handler det faktisk om hva som som skjer ute på gruppene, i de små møtene hver dag som våre ansatte har med ungene hos oss.»

Hvis kompetanse gir barnehagelederne og personalet et repertoar av muligheter, er det fortsatt en utfordring å bedømme hvilke av mulighetene som skal realiseres for å gi god og meningsfulle utviklingsprosesser. Biesta peker på at tilgang til kompetanser er en nødvendig betingelse for god læring, men aldri en tilstrekkelig betingelse. Det er mye som på den ene siden tyder på at barnehageleder legger til rette for at personalet ikke bare tar i bruk sin kompetanse, men viser dømmekraft i valg «ute på gruppene». På den andre side må både barnehageleder og personalet ha evnen til å vurdere hva slags kompetanse og evner det er bruk for i spesifikke situasjoner knyttet til arbeidet med bærekraftig utvikling.

5.3 Praktisk visdom – en forutsetning for god dømmekraft?

Nedenfor drøftes hvorvidt praktisk visdom er fremtredende i de valgte barnehagelederne gjør når de skal legge til rette for utviklingsprosesser i personalet.

5.3.1 Barnehage C

«...det vi lærer mest av er egen praksis. Når vi tør og se på det og gå inn i det uten å være redd for å gjøre feil, eller måle og veie hverandre, men faktisk bruke det til å gjøre hverandre gode, det tenker vi er en suksessfaktor.»

I følge Biesta(2015, s.19) fremmes god dømmekraft ved å formes i praktisk visdom gjennom karakterdannelse. Barnehageleder C viser hvordan de gjennom praksisfortellinger betrakter hverandres praksis og lærer av hverandre gjennom felles refleksjon. I denne sammenhengen er derfor barnehageleder C inne på en måte å tenke utviklingsprosesser på som kan bidra til at personalets dømmekraft fremmes.

Praktisk visdom rettes her mot en karakteregenskap barnehageleder til en viss grad *er* gjennom å åpne opp for arenaer der praksisfortellinger brukes der målet er å gjøre hverandre gode. Her hevdes det at dette bidrar til å fremme dømmekraft hos personalet gjennom at de bruker praksisfortellinger for å studere og reflektere over egen praksis.

Biesta peker på at innenfor de tre domene i utdanningens hensikt må lærerutdanningen ikke bare bli begrenset til å handle om kvalifikasjon slik at de får de ferdighetene og kunnskapene de trenger, heller ikke kun til domene av sosialisering og bringe de inn i en eksisterende profesjonell kultur. Dette ville kunne utvikle lærerne til å bli kompetente, men ikke nødvendigvis gode. Videre hevder Biesta at årsaken til dette er mangelen på den personifiserte evnen til å bruke deres kunnskaper, ferdigheter og måter å gjøre ting på i tilknytning til hva som er den pedagogiske hensikten. Det innebærer i denne sammenhengen at barnehageleder må være og utøve praktisk visdom når bedømmelser i valg av utviklingsprosesser gjøres. Dette er kanskje kjernen i utøvelse av god dømmekraft og det som skiller en kompetent barnehageleder fra en god barnehageleder.

5.3.2 Barnehageleder B

. «Vi har i mange år jobbet med en delekultur. De som har prosjekt presenterer for hverandre på planleggingsdag og personalmøter, det er en måte å ha åpenhet på der vi har noe bra og dele med hverandre og kunne bruke ideer for alt det er verdt»

Barnehagelærer B legger opp til en delingskultur preget av åpenhet. Her snakkes det ikke om spesifikke krav til kompetanse eller mål for utviklingsprosessene, men utsagnet tyder på en mer mangfoldig tilnærming til utviklingsprosesser der de «bruker idèer for alt det er verdt». Dette tyder på at barnehageleder B i noen grad fremstår med praktisk visdom valg av utviklingsprosesser som fremmer dømmekraft i personalet knyttet til at de engasjerer seg å lære av eksempler og ideer over god praksis.

5.3.3 Barnehageleder A

I intervjuresultatene kan det hevdes at barnehagelederne (A1 og 2) viser praktisk visdom ved å beskrive hvordan de ønsker å ha med seg personalet sitt:

Vi (styrerne) kan bli veldig overivrige, men da detter personalet av, så det er viktig å ta små steg å la personalet få være der de skal være, få med alle, ha samme fokus, få det til å sitte i veggene.(Barnehageleder A1)

Her viser på den ene siden at barnehagelederen gjør vurderinger og tar hensyn til mennesket bak kompetansen. «å ta små steg og la personalet få være der de skal få være» kan tolkes dithen at de tar hensyn til at personalet er forskjellige og at de må få bruke tid til å utvikle seg. Da er ikke barnehagelederne bare opptatt av deres kompetanse, men enkeltindividene som mennesker i et felleskap. På den andre siden kan det knyttes til en god balanse mellom kvalifisering, subjektivering og sosialisering, jamfør Biesta sine tre domener som utdanning opererer innenfor (Biesta, 2015, s.7). Barnehagelederne er opptatt av at personalet skal være kvalifisert, men tar også hensyn til enkeltindividet ved å «få med alle» som kan henspelle til subjektivering, den enkelte må hensyntas. «ha samme fokus» kan henseile til sosialisering da det dreier seg om å skape felles forståelse og sammen finne fokus.

5.4 Hvilke undervisningstradisjoner fremmer bærekraftig utvikling?

Nedenfor vil kategoriene Utviklingsprosesser, dømmekraft og bærekraftsforståelse fra analysedelen drøftes i lys av Hedefalk sine perspektiver på undervisningstradisjoner. Det er viktig å understreke at undervisning i denne sammenheng ikke handler om formidling om kunnskap eller arbeid etter prinsipper innenfor didaktikk. Det tas i denne drøftingen utgangspunkt i Hedefalk(2014) sine argumenter knyttet til undervisning, nemlig de handlingene som barnehagelærer utfører for å rette personens oppmerksomhet mot et spesielt innhold (Hedefalk 2014, s.12). I forhold til denne

spesifikke teksten er fokuset ikke først og fremst på barnet, men på hva barnehageleder gjør. Hvordan barnehageleder kan rette personalets oppmerksomhet mot bærekraftig utvikling på en slik måte at dømmekraft knyttet til bærekraftig utvikling fremmes. Hensikten med dette er at barnehagelovens formål oppfylles knyttet til barnets beste og verdigrunnlaget bærekraftig utvikling slik det fremstår i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver(2017)

Innsamlet intervjumateriale i denne avhandlingen har ingen tydelig deling mellom de 3 undervisningsprinsippene slik det fremstår hos Hedefalk, men materialet viser noen nyanser som tyder på at barnehagene har visse trekk som favoriserer enkelte av undervisningstradisjonene mer enn andre. Nedenfor vil resultater fra barnehage A, B og C drøftes opp mot undervisningsprinsipper slik det er beskrevet hos Hedefalk.

5.4.1 Barnehage A: Tendenser til en pluralistisk undervisningstradisjon?

Barnehageleder i barnehage A beskriver tilrettelegging for utviklingsprosesser gjennom å vise til idemyldring og viktigheten av at personalet setter seg i relasjon til temaet. Barnehageleder viser til at de er opptatt av idemyldring og at alle skal kunne komme med sine tanker og sine meninger. Knyttet til Hedefalk sin beskrivelse av undervisningstradisjoner kan dette sees i sammenheng med at det er mange ulike kilder å hente kunnskap fra og at det er viktig å diskutere alternative standpunkter(Hedefalk, 2014, s.35). Problematisering og diskusjon er også viktig i denne sammenheng. Barnehagelærer legger opp til at personalet i barnehage A har fokus på å drøfte og problematisere innhold knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen.

På spørsmål om hva menes med å legge grunnlag for å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet som er et av punktene under barnehagens verdigrunnlag i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), sier barnehageleder at for å kunne jobbe etter de tre punktene må man kunne granske og kritisere egne erfaringer, teorier og metoder og viser til at dette bidrar til å utvikle dømmekraft. Dette er for det første i tråd med en pluralistisk undervisningstradisjon ved at dimensjonene i bærekraftig utvikling problematiseres. Her viser Hedefalk til skillet mellom den faktabaserte, normerende og pluralistiske undervisningstradisjon der hovedforskjellen går på at den pluralistiske tradisjonen problematiserer alle dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling. For det andre kan barnehageleders måte å reflektere på knyttes til kritisk handlingskompetanse, Hedefalk knytter dette til en vilje, å kunne påvirke beslutninger, ta ansvar og se saker fra ulike perspektiv, kunne lytte og begrunne egne hensikter. Dette kan sees i sammenheng med hvordan personalet deler egne tanker og perspektiver om temaet, dette er noe barnehageleder legger til rette for at skal skje nettopp for at flere perspektiver og personalets egne tanker om tema skal komme frem.

5.4.2 Barnehage B: Faktabasert og normerende undervisningstradisjon?

Barnehageleder beskriver arbeid med bærekraftig utvikling som prosesser der de har jobbet mye med natur og miljø for å få forståelse for temaet. Gjennom felles refleksjon og nedsetting av egne mål til tema så lagde barnehagen en plan for arbeidet. Arbeid med bærekraft ble beskrevet gjennom blant annet fokus på å lage insekts hotell, høste mat fra bondegård og plukke søppel. Dette kan sees i sammenheng med tidligere forskning på barnehager der det vises til at arbeid med bærekraft ofte er knyttet til den økologiske dimensjonen i forhold til natur og miljø (Kasin 2019, s.233). Knyttet til undervisningstradisjonene tyder barnehage B sitt fokus på arbeid med bærekraft at det legges opp til en normerende og faktabaserte undervisningstradisjon i større grad enn en pluralistisk da de er opptatt av å finne ut kunnskap om et tema og hvordan man lager innsekts hotell og plukker søppel. Normert undervisning fokuserer på å privilegere elevenes mulighet til å handle på en forhåndsdefinert "rett" måte. Det er da ikke kun fakta som er vesentlig, slik det fremkommer i faktabasert undervisning, men å påvirke barnas holdninger og handlinger (Hedefalk 2014, s.34).

Videre er det tatt i bruk et metodisk opplegg ved navn «grønt flagg». Dette kan på den ene siden bidra til å øke forståelsen for å ta vare på naturen og miljøspørsmål som videre trolig vil fremme bærekrafts forståelse, men på den andre siden kan det fort bli en normerende og faktabasert undervisningstradisjon som kan hemme kritisk tenkning og dømmekraft i personalet slik en pluralistisk tradisjon i større grad vil bidra til fordi den legger opp til flere perspektiver, måter å tenke på og være på.

Hedefalk viser til at søppelplukking ikke automatisk fører til bærekraftig utvikling. Hvordan man forholder seg til bærekraftig utvikling i arbeidet handler mer om en væremåte enn kunnskap om et tema. Barnehagen hadde fokus på søppelplukking, men spørsmålet som stiller seg her og også i forhold til andre barnehager som jobber med natur og miljøtema, er om dette fremmer en god og holistisk forståelse for bærekraftig utvikling? Blir «søppelplukking aktivitetene» en del av den kritiske diskursen blant personalet, og bruker de sin dømmekraft i å velge aktiviteter knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen? Det er noe som kanskje bør diskuteres mer i barnehager som er opptatt av natur og miljøformidling.

5.4.3 Barnehage C: En normerende undervisningstradisjon?

Barnehage leder i barnehage C var veldig opptatt av at barnets rettigheter skulle være førende for alle de valg som personalet gjorde, også i forhold til arbeid knyttet til bærekraftig utvikling. Barnehageleder la opp til refleksjon i grupper for å fremme arbeid med bærekraftig utvikling i personalet. Barnets rettigheter handler mye om verdier og hvordan man skal møte barna, slik sett er barnehagen i større grad i en normativ undervisningstradisjon der verdier og holdninger blir viktige

i møte med enkeltbarna. Barnas rettigheter er et begrep som fremkommer ofte i svarene fra spørsmålene på hvordan det jobbes med bærekraftig utvikling i barnehage C.

Kasin (2019, s.233) peker på at arbeid med barns rettigheter knyttet til bærekraftig utvikling i barnehager, ofte er med vekt på at barna skal ha en stemme i forbindelse med de store globale utfordringene som påvirker deres eget liv. En tydeligere vektlegging av barns rettigheter kan tenkes å bidra til at et pedagogisk utviklingsarbeid i større grad fanger opp temaer knyttet til solidaritet og rettferdig fordeling. Slik sett har barnehage c vektlagt en mer holistisk tilnærming til bærekraftig utvikling enn det mange norske barnehager tradisjonelt sett har gjort gjennom et mer ensidig fokus på natur og miljø.

På den ene siden er det viktig å ha søkelys på barnas rettigheter knyttet til bærekrafts forståelse og barnets beste der mye tyder på at barnehage c som vist til ovenfor, vektlegger en normativ undervisningstradisjon, på den andre siden er det også viktig å problematisere hva vil legger i barnets rettigheter knyttet til en pluralistisk undervisningstradisjon.

En normerende undervisningstradisjon kan føre til en spenning mellom barnets rettigheter og bærekraftig utvikling. Et snevert og individentsentrert fokus på barnets rettigheter kan bidra til et subjektivt rettighetsperspektiv uten å se den i sammenheng med moralske dilemmaer knyttet til felleskapets og andre menneskers behov. Næss peker på at ordet «behov» er utmerket egnet til å tildekke vurderinger. Slik begrepet vanligvis blir benyttet, er behov noe som skal eller bør dekkes (Næss, 1999, s.80). Han sier videre at forsøk på å tilfredsstille egne og andres behov, i denne sammenheng jobbe for barnets rettigheter og de behovene som ligger innenfor dette, forutsetter behovsprioritering og dermed verdiprioritering. Hvilke verdier som kommer til uttrykk i arbeidet med barns rettigheter blir derfor viktig å belyse når man jobber med bærekraftig utvikling i barnehagen. I barnehagens verdigrunnlag knyttet til bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017) heter det at barna skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen og videre tenke lokalt, nasjonalt og globalt. Det bør derfor i relasjon til bærekraftig utvikling også løftes frem andre barns rettigheter, både lokalt og globalt. Hva som er til barns beste knyttet til barnets rettigheter og bærekraftig utvikling bør derfor belyses og problematiseres og jobbes med ut ifra en pluralistisk undervisningstradisjon. Bærekraftig utvikling som et av barnehagens verdigrunnlag bør kritisk diskuteres i lys av barns rettigheter i valg av aktiviteter. Hvordan vi forstår barnets rettigheter i tilknytning til bærekraftig utvikling i barnehagen vil få ulikt utfall ut ifra hvordan vi diskuterer verdier og moralske dilemmaer og hva slags ståsted det jobbes ut ifra knyttet til de 3 undervisningstradisjonene.

5.4 Ledelse av prosesser med bærekraftig utvikling i fremtidens barnehage:

Nedenfor drøftes noen dilemmaer og implikasjoner som kan oppstå når barnehageleder ønsker å fremme dømmekraft og praktisk visdom blant personalet i arbeidet med bærekraftig utvikling. Det argumenteres for at kritisk tenkning og evnen til å ta kloke valg er viktig når føringer lokalt og nasjonalt, har spesifikke krav som stilles til «riktig» kompetanse ut ifra et «shop Floor» som Biestaa beskriver det.

5.5.1 Barnehageleder i klemme mellom kompetanse og praktisk visdom?

I foregående kapittel ble det vist til at barnehageleder trenger å legge til rette for utviklingsprosesser der praktisk visdom må utøves for at god dømmekraft kan fremmes. Innsamlet datamateriale viser at barnehagelederne i en viss grad utøver dømmekraft i valg knyttet til utviklingsprosesser, men samtidig står i en klemme mellom føringer for kompetanseutvikling og autonomi til å utøve praktisk visdom. Det oppleves som styring fra nasjonalt og lokalt plan når de må velge spesifikke kompetansekriterier for å fremme arbeidet i barnehagen: *«jeg har sittet i kompetansegruppe i kommunen i 15 år som har tilrettelagt for kurs og opplæring for barnehageansatte i private og kommunale barnehager. Så ble det et helt annet system enn nå for kompetansutvikling i fht. Regional plan for opplæring, hvor man skal samarbeide med en høgskole og hvor plutselig språk ble satsningsområde for det utviklingsarbeidet (Barnehageleder B).* Barnehagen hadde ønsket seg mer tid og plass til å jobbe mer helhetlig med bærekraftig utvikling, men mange andre ting kom i veien. Dette får implikasjoner for hvordan barnehageleder skal utøve praktisk visdom i møte med føringer for kompetanseheving. Her tyder mye på at barnehageleder opplever å være i klemme mellom å på den ene siden ha fokus på alle målene som må nås for kompetanseutvikling som kommer fra sentralt hold, og videre på andre siden hva som gir personalet så vel som barna et godt liv knyttet til bærekraftig utvikling. Det blir da viktig at barnehageleder har og *gjør* praktisk visdom slik at god dømmekraft utøves når utviklingsprosesser skal velges. Kanskje må barnehageledere i større grad tenke kritisk og utfordre etablerte praksiser og føringer som kommer om ulike “instrumentelle “kompetanser barnehageleder er forventet å jobbe ut ifra sett i lys av styringsdokumenter? Kritisk tenkning og praktisk visdom er derfor en viktig måte å være og gjøre på som er betydningsfull for å fremme dømmekraft I personalet som arbeider med bærekraftig utvikling.

Som vist til tidligere i denne teksten er det enkelte måter som fremmer bærekrafts forståelse bedre enn andre, slik Hedefalk viser til når det gjelder undervisningstradisjonene. For at barnehageleder og personalet skal kunne fremme bærekraftig utvikling i barnehagen, er de nødvendig med mer enn kunnskaper og kompetanse. En normativ og faktabasert undervisningstradisjon vil ifølge Hedefalk ikke være tilstrekkelig i arbeidet med bærekraftig utvikling. En pluralistisk undervisningstradisjon bør fremmes da personalet må kunne ta gode valg for å oppfylle formålet med bærekraftig utvikling i barnehagen.

Konklusjon

I denne oppgaven er det forsøkt belyst i hvilken grad barnehageledere legger til rette for utviklingsprosesser i personalet som fremmer bærekraftig utvikling i barnehagen. Videre er det belyst hvordan barnehageleders og personalets dømmekraft blir avgjørende for å fremme bærekraftig utvikling.

Ut ifra en pluralistisk og holistisk tilnærming til bærekraftig utvikling i barnehagen relatert til utviklingsprosesser som fremmer bærekraft, er det for det første viktig at barnehageleder innehar praktisk visdom, for det andre må han kunne benytte seg av utviklingsprosesser som legger til rette for kritisk tenkning og muligheter for personalet til å utøve og styrke sin dømmekraft. For det tredje må det legges til rette for muligheten til å observere personer som utøver god dømmekraft. Her er profesjonelle læringsfelleskap vist til som et felleskap som kan legge til rette for dette.

Kanskje er en «holistisk pluralisme» mellom utviklingsprosesser – dømmekraft og bærekraftig utvikling er en klok «vei å gå»? Gjennom å se sammenhengene mellom de ulike kategoriene som er lagt til grunn i denne teksten, vil trolig barnehageleder erfare et bedre utgangspunkt for å fremme både dømmekraft i personalet og utviklingsprosesser som bidrar til bærekraftig utvikling i barnehagen. Denne oppgaven har berørt noen få områder innenfor ledelse og arbeid med utviklingsprosesser i personalet knyttet til bærekraftig utvikling. Mye tyder på at det er behov for mer forskning på dette feltet og en tydeligere fokus på det pluralistiske perspektivet innenfor arbeid med bærekraftig utvikling der dømmekraft og praktisk visdom løftes opp som viktige egenskaper eller kvaliteter ved barnehageleder og personalet. Da får vi kanskje en enda bedre balanse mellom kvalifisering, subjektivering og sosialisering slik Biesta beskriver det og som til syvende og sist handler om å få et godt liv.

Litteraturliste

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bergan V, Bjørndal K.E, Bærekraft i praksis i barnehagen, 2019, Universitetsforlaget.

Biesta, G.J.J. (2015). *How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education*. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Oxford: Wiley Blackwell, 3-22. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=2037989>

Bruntland, G. *World Commission on Environment and Development*, 1987. Hentet fra <https://www.nb.no/items/17d4ddb56932cfdb3efce584303c93c0?page=25&searchText=%20development>

Engdal, I.(2009). *Læring for bærekraftig utvikling innebærer et nytt perspektiv for barnehagen* hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223475/FULLTEXT02>

Earthcharter Hentet fra https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2020/03/echarter_norwegian.pdf?x79755

FN sambandet, FN sine bærekraftsmål hentet fra <https://www.fn.no/>

Fagerholt R.A., Myhr A., Stene M. , Haugset A.S. , Sivertsen. H , Carlsson. E., Nilsen B.T. TFoU-rapport *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018*, (2019). Trøndelag forskning og utvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/sporsmal-til-barnehage-norge-2018.pdf>

Gjems, L.(red.). & Bjørnsrud, H.(red.). (2019). *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling*, Universitetsforlaget.

Gotvassli, K. (2015). Kunnskap, Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner. Fagbokforlaget.

Gotvassli, K. (2017) Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen, (3.utg.), Cappelen Damm

Gotvassli, K. (2017) *Ledelse av en lærende barnehage*. hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/ledelse-av-en-larende-barnehage/>

Hallås B.O. & Karlsen G(red.). (2015). Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole. Fagbokforlaget: Bergen.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital? Oslo: Kommuneforlaget.

Hedefalk M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Uppsala] <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:686018/FULLTEXT01.pdf>

Kasin O., Haugen A.S., Marianne P.H., Langholm G. og Syed B. F. (2019). Bærekraftig utvikling i barnehagen, Pedagogiske tilnæringer, Bergen: Fagbokforlaget

Kleven T.A & Hjordemaal F.R. (2018) Innføring i pedagogisk forskningsmetode (3.utg.) Bergen: Fagboforlaget

Kvale S. & Brinkmann S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet, (2015), *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?q=utdanningsl%C3%B8pet&ch=1#match_0

Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehage1%C3%A6rerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

Kunnskapsdepartementet(2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Kunnskapsdepartementet(2017) *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Langeland S., Furuberg J., Lima I.A.Å. (2017). *Fattigdom og levekår i Norge. Tilstand og utviklingstrekk 2017*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/nav-rapportserie/nav-rapporter/fattigdom-og-levekar-i-norge.tilstand-og-utviklingstrekk-2017>

Lund T.(Red).(2002) *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub forlag: Oslo

Mostad V., Skandsen T. , Wærness J.I., Lindvig Y.(2011) *Entusiasme for endring i Barnehagen*, Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for Lek og Læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Næss, A. (1999) *Økologi, Samfunn og Livsstil*. Oslo: Bokklubben

Sageidet, B. M.(2015)*Bærekraftig utvikling i barnehagen. Bakgrunn og perspektiver*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Hentet fra

[https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/file/pdf/66781831/baerekraftig_utvikling_i_barnehagen -
_bakgrunn_og_perspektiv.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/file/pdf/66781831/baerekraftig_utvikling_i_barnehagen_-_bakgrunn_og_perspektiv.pdf)

Sundberg og Agsør, Nordina, (2016). *Naturmöten och källsortering - En kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan*. Hentet fra

<https://journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/1107/3323>

Straume, I. «Norge ligger langt fremme på dette området i forhold til de fleste land» *Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige*. Oslo: Universitetsbiblotektet. Hentet fra

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/282/1322>

Aaslid B.E, Harsvik T., & Convery I., (2019) *Utdanning for bærekraftig utvikling. Mellom intensjoner og praksis*

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-
politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.04.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.04.pdf)

Vedlegg

- a) Informasjon til deltakere i prosjektet.
- b) Intervjuguide
- c) Meldeskjema til NSD
- d) Godkjenning fra NSD.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ledelse av bærekraftig utvikling i barnehagen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehageledere legger til rette for arbeid med bærekraftig utvikling. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg arbeider for tiden med en masteroppgave som har som formål å undersøke hvordan barnehageledere legger til rette for arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen. Formålet er å samle data og undersøke hvordan ulike arbeidsmetoder og prosesser bidrar til å fremme bærekraftig utvikling i barnehagen. Jeg ønsker å stille 12 spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen. Disse spørsmålene er oppstilt i vedlagte intervjuguide.

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

Universitetet i sør-øst Norge står som ansvarlig institusjon bak dette masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet for å delta i dette masterprosjektet fordi deres virksomhet gjennom lokale styringsdokumenter har fremhevet bærekraftig utvikling som et av områdene det fokuseres på i barnehagen. Videre har undertegnede hatt telefonsamtale med deg i forkant av utsendelsen av denne informasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta så innebærer dette å ha en samtale på ca 45 minutter der 12 spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling i barnehagen er grunnlag for dialogen. Intervjuguiden inneholder spørsmål knyttet til arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen og hvordan dette praktiseres, diskuteres og forstås. Dine svar fra intervjuguiden blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Tilgang til innsamlet data vil kun mine veiledere og undertegnede inneha.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Materialet vil bli behandlet i henhold til GDPR retningslinjer og slettet så snart formålet med datainnsamlingen er oppfylt.

Fullstendig anonymitet vil ivaretas i oppgaven og evt. øvrige publikasjoner på bakgrunn av dette masterprosjektet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Medio Juli 2021. All data som er sporbar vil da bli slettet slik som navneliste og kontaktinformasjon.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Universitetet i sørøst Norge** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Stig André Kragnes, Masterstudent Epost: stigandre@me.com
- Universitetet i Sørøst Norge ved veileder Guro Hansen Helberg. Epost: guro.helberg@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg Epost: personvernombud@usn.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

A handwritten signature in blue ink that reads "Stig André Kragnes". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal flourish at the end.

Stig André Kragnes

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ledelse av bærekraftig utvikling i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i en intervjusamtale.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

----- (Signert av
prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE TEMA: BÆREKRAFTIG UTVIKLING I BARNEHAGEN.

Bakgrunn for valg av intervju spørsmål:

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skisseres verdigrunnlag som skal oppleves, formidles og praktiseres innenfor alle områder av barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av temaene som skisseres under verdigrunnlag i barnehagens rammeplan er bærekraftig utvikling.

Rammeplan for barnehagen - verdigrunnlag:

Bærekraftig utvikling

Barna skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Bærekraftig utvikling omfatter natur, økonomi og sosiale forhold og er en forutsetning for å ta vare på livet på jorden slik vi kjenner det. Barnehagen har derfor en viktig oppgave i å fremme verdier, holdninger og praksis for mer bærekraftige samfunn.

Bærekraftig utvikling handler om at mennesker som lever i dag, får dekket sine grunnleggende behov uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine. Det handler om å tenke og handle lokalt, nasjonalt og globalt. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå at dagens handlinger har konsekvenser for fremtiden.

Barnehagen skal legge grunnlag for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet. Barna skal gjøre erfaringer med å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og naturen. For samiske barn betyr dette å leve i samklang med, nyttiggjøre seg av og høste av naturen.

Barna skal få naturopplevelser og bli kjent med naturens mangfold, og barnehagen skal bidra til at barna opplever tilhørighet til naturen.

I dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan prosesser knyttet til bærekraftig utvikling ledes, diskuteres og praktiseres i barnehagen.

Problemstilling for oppgaven er som følger:

Hvordan legger barnehageleder opp til utviklingsprosesser i personalet som fremmer bærekraftig utvikling i barnehagen?

På bakgrunn av ovenstående tekst og problemstilling er det nedenfor satt opp 12 spørsmål knyttet til forståelse og arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen:

Intervjuguide spørsmål til barnehageleder:

(Notatkolonnen kan brukes av informant om ønskelig)

1.Hva tror du er årsaken til at bærekraftig utvikling fremstår som et verdigrunnlag i rammeplanen?

Notater:

2. Hvorfor tror du «tenke kritisk», «handle etisk» og «vise solidaritet» er fremhevet som begreper under bærekraftig utvikling i rammeplanen?

Notater:

3.Hvordan legger du som leder opp til utviklingsprosesser som fremmer forståelse for bærekraftig utvikling hos personalet?

Notater:

4. Hvordan responderer personalet på utviklingsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling?
Notater:
5. Kan du beskrive hvilke evt. utfordringer dere møter i utviklingsprosesser knyttet til bærekraftig utvikling?
Notater:
6. Hva mener du må til for å utvikle personalets kompetanse knyttet til bærekraftig utvikling?
Notater:
7. Bruker dere noen pedagogiske metoder eller planer i arbeidet med bærekraftig utvikling?
Notater:
8. Hva mener du er viktig å ha fokus på for å videreutvikle arbeid med bærekraftig utvikling i personalgruppa?

--

Notater:
9. Kan du komme med en fortelling eller eksempel på hvordan dere har jobbet med bærekraftig utvikling i barnehagens praksis?

Notater:

10. Har barnehagen et overordnet mål eller visjon for arbeidet med bærekraftig utvikling i såfall hvorfor – hvorfor ikke?
--

Notater:

11. Hva tenker du er viktig at barnehagen som pedagogisk virksomhet har fokus på i nåtid og fremtid knyttet til arbeid med Bærekraftig utvikling?
--

Notater:

12. Er det noe mer du ønsker å legge til ?

Notater:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 310956

Sist oppdatert

04.07.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan ledes prosesser med bærekraftig utvikling i barnehagen?

Prosjektbeskrivelse

Forskningen tar for seg hva som vektlegges i ledelse av prosesser i barnehagen der bærekraftig utvikling står sentralt. Det tas i forskningen sikte på å undersøke hvordan ledere i barnehagen legger til rette for at personalet fremmer bærekraftig utvikling i den pedagogiske praksisen. Innsamling av data gjennomføres gjennom semistrukturerte livsverdensintervjuer der ledere i barnehagen intervjues.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Det er behov for å innhente data som kan bidra i undersøkelsen av beskrevet tematikk. Spørsmål til intervjukandidatene vil kun dreie seg om deres opplevelse og erfaring med ledelse av bærekraftig utvikling i barnehagen. Innhentet data er nødvendig for å få sammenliknbare data.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stig André Kragnes, stigandre@me.com, tlf: 48252323

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Hansen Helskog , guro.helskog@usn.no, tlf: 31008865

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

4 ledere fra ulike barnehager skal intervjues

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering gjøres ved direkte kontakt med utvalgte barnehager på bakgrunn av faglig fokusområde knyttet til tematikken i prosjektet.

Alder

20 - 60

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju**

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Hei! Den registrerte kan trekke samtykke tilbake ved å meddele dette gjennom epost henvendelse.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Anledning til å gjennomlese det transkriberte materialet fra intervjuet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EOS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

30.10.2020 - 01.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan ledes prosesser med bærekraftig utvikling i barnehagen?

Referansenummer

310956

Registrert

12.11.2020 av Stig André Kragnes - 021851@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Hansen Helskog , guro.helskog@usn.no, tlf: 31008865

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stig André Kragnes, stigandre@me.com, tlf: 48252323

Prosjektperiode

30.10.2020 - 01.06.2021

Status

04.07.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

13.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.11.20. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.