

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Elin Tangen Stensrud

Masteroppgave

Ledelse av barnehagens læringsmiljø

Management of learning environment in kindergarten

Master i utdanningsledelse MUL

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Bakgrunnen for tematikken i denne avhandlingen er forskning, som viser at de ansatte i barnehagen sin kompetanse er den viktigste faktoren for at barna skal få utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling. Denne kompetansen blir dermed avgjørende for at barnehagen skal få oppfylt sitt samfunnsmandat. Hovedfokuset rettes mot ledelse av arbeidet med barnehagens læringsmiljø.

Formålet er å undersøke, drøfte og forsøke å forstå hva som er av betydning for ledelse av dette arbeidet. Hvilke oppfatninger har de som er satt til å lede dette arbeidet om eget lederskap?

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er *hvilke oppfatninger har styrere og pedagogiske ledere av egen ledelse av barnas læringsmiljø?*

Problemstillingen er undersøkt i to artikler. Artikkel nummer en tar for seg styrere sitt syn og artikkel nummer to har fokus på de pedagogiske lederne. I artikkel én er problemstillingen *Hva mener styrere i barnehagene er viktige elementer i eget lederskap, for å kunne lede ansatte til å ta ansvar for at egen praksis er av god kvalitet?* I artikkel to er den følgende: *Hva er barnehagelærerne opptatt av i tilretteleggingen av barnas læringsmiljø?* Fokuset rettes i denne artikkelen mot de pedagogiske ledernes ledelse. I kappen blir hovedfunnene fra begge artiklene sett opp mot hverandre, og drøftet i lys av relevant teori og forskning.

Det er til sammen seks barnehagelærere som utgjør informantene i avhandlingen. Det kan sies å være en mikrostudie, men funnene legger seg i stor grad i nærheten av annen relevant forskning. Et av hovedfunnene knyttet til arbeid med barnehagen som lærende organisasjon er at det kan se ut til at informantene ikke har tilstrekkelig bevissthet rundt betydningen av egen ledelse. Dette knyttet til hvordan inkludere de øvrige ansatte i dette arbeidet. Dette vil få implikasjoner for barnehagens eier, som er juridisk ansvarlig for barnehagens kvalitet.

Et annet hovedfunn er arbeid med implementering av ny rammeplan. Informantene er bevisst sin rolle og rammeplanen er gjort kjent for de ansatte. Det er uklart hvordan de jobber konkret med implementering slik at planen blir gjeldende for praksis. Dette funnet vil kunne henge

sammen med arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon, da implementeringsteori også vil kunne ha betydning for dette arbeidet.

Et tredje hovedfunn er at de pedagogiske lederne opplever det som utfordrende å lede ufaglærte ansatte i krevende situasjoner, samtidig som to av styrerinformantene gir de pedagogiske lederne ansvar for å selv si ifra dersom de trenger hjelp. I tillegg kan det se ut til at de pedagogiske lederne i stor grad støtter seg til rammeplanen som kunnskapskilde, og faglitteratur som er tilgjengelig i barnehagene. Spørsmålet blir da hva slags litteratur som er tilgjengelig, hvem er ansvarlig for hva som kjøpes inn, og hva skal til for at litteraturen skal tas i bruk. Dette vil også kunne gi implikasjoner for eier.

Funnene vil samlet sett kunne inngå i arbeid med barnehagen som lærende organisasjon, og i den forbindelse som en del av kollektiv kompetanseheving.

Abstract

The subject of this thesis has its background in research showing that the most important factor for children to utilize their potential for learning and development is the competence of the staff in the kindergarten. This competence therefore becomes crucial for the kindergarten to fulfill its mandate from the society. The main focus is oriented around how the work with the kindergarten's learning environment is being managed.

The purpose is to investigate, discuss and try to understand what influences the management of this work. What thoughts do they have about their own leadership, those who are responsible to lead this work?

The high-level problem statement for the thesis is how head teachers and pedagogical leaders perceive their own management of the children's learning environment.

This topic has been analysed in two articles. The first article addresses the views of the head teachers, while the second one focuses on the pedagogical leaders. In article one, the aim is to answer the following question: *Which elements in their own leadership do the head teachers consider as important, in order to lead employees to take the ownership of securing good quality of own practice?* The problem discussed in article two is: *What are the kindergarten teachers' main concerns when facilitating the children's learning environment?* The focus of this article is on the leadership performed by the pedagogical leader. The main findings from both articles are put together in the thesis, compared, and discussed in the light of relevant theory and research.

Six kindergarten teachers have been the informants of the thesis. It might be considered a micro-study, but the findings are close to what have been found in

other relevant researches. One of the main findings related to work with kindergarten as a learning organization, is that it seems like the informants are not sufficiently aware of the importance of their own leadership. This is related to how they include the other employees in this work and will have implications for the owner of the kindergarten, who is legally responsible for the quality.

Another main finding is related to the work being made to implement the new framework plan. The informants are aware of their own role and the other employees are made familiar to the framework plan. It is unclear what they specifically do in order to implement the plan so that it becomes applicable to practice. This finding could be related to the work done to make the kindergarten a learning organization, since implementation theory could have an impact also on this task.

A third main finding is that the pedagogical leaders experience leading unskilled employees in strenuous situations to be a challenging task, while at the same time, two of the head teacher informants consider that to call out for help when needed is the responsibility of the pedagogical leaders. It also seems like the pedagogical leaders mainly rely on the framework plan as a source of knowledge, in addition to professional literature available in the kindergartens.

Then the question is what kind of literature is made available, who is responsible for the purchase and what actions are required for the literature to be actively used. This might also have implications for the owner.

The total findings can be included in further work with kindergarten as a learning organization, and in that context contribute to a collective increase of competence.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven må kunne sies å ha bidratt til en bratt læringskurve. Det har vært intenst, strevsomt og gøy. Jeg har strekt meg, og lært mye som er vesentlig i mitt arbeid med bl.a. å legge til rette for kollektiv kompetanseutvikling. Kollokviegruppa «Togsneppene» har vært viktig for bearbeiding av teori, og for motivasjonen til å stå løpet ut.

I denne avhandlingen har jeg bruk et kvalitativt forskningsdesign og informantene mine er alle barnehagelærere som jobber som styrere og pedagogiske ledere. Jeg vil rette en stor takk for bidraget, og ærligheten dere har bydd på.

Jeg vil også rette en stor takk til mine to veiledere Anne Kostøl og Gro Løken. Tusen takk for konstruktive innspill underveis, og for spennende samtaler. En stor takk rettes også til familien min for tålmodighet. Til Tuva for at du pusher meg til å «gjøre lekser» når jeg er lei, til Vetle for alltid å bidra med godt humør, og til Øyvind for hjelp med redigering. En stor takk rettes også til Hege og Kjellrun. Tilslutt vil jeg rette en takk til mine ledere, Hege Therese og Ann-Ireen, for muligheten og inspirasjon til å studere innimellom mye arbeid.

Innhold

SAMMENDRAG.....	3
ABSTRACT.....	5
FORORD	7
1. INNLEDNING	10
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	11
2.1 SYSTEMTEORETISK TILNÆRMING	11
2.1.1 Lærende organisasjon.....	11
2.1.2 Ledelse av forbedringsarbeid:.....	14
2.1.3 Implementering	15
2.1.4 Læreplanteori.....	16
2.1.5 Ledelse av læring	17
3. TIDLIGERE EMPIRI.....	19
4. DESIGN OG METODE	22
5. FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	23
6. RESULTATER	24
5.1 Forståelse og utøvelse av egen ledelse:.....	24
5.2 Implementering av rammeplanen.....	24
5.3 Lærende organisasjon	25
6 DRØFTING OG KONKLUSJON	26
6.1 Forståelse og utøvelse av egen ledelse:.....	26
6.2 Implementering av rammeplan.....	28
6.3 Lærende organisasjon.....	29
6.4 IMPLIKASJONER FOR EIER.....	30
LITTERATURLISTE	33
ARTIKKEL 1	37
ARTIKKEL 2.....	57

VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE ARTIKKEL 1.....	77
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE ARTIKKEL 2.....	78

1. Innledning

Det overordnede tema i denne avhandlingen er barnas læringsmiljø i barnehagen. Formålet har vært å undersøke styrere og pedagogiske ledere syn på egen ledelse av dette arbeidet, og hvilke elementer som må være tilstede i ledelsen av de øvrige ansatte for at barna skal få utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling. Faglig utvikling i barnehagen fordrer ledere som går foran og viser vei, og som evner å legge til rette for prosesser som bidrar til økt faglig bevissthet hos alle ansatte. Arbeid med faglig utvikling i barnehagen framstår som noe av det mest essensielle da forskning viser at de profesjonelle voksne som barna møter, er den viktigste faktoren for at barna får utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling (Christensen, Hansen, Kostøl, Persson, & Persson, 2016; Hattie, 2017; Mordal, 2014; Nordahl, 2017).

Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), har styrer en sentral rolle for å lede barnehagens faglige utvikling, men pedagogiske ledere har også et tydelig ansvar. Ansvaret handler om å legge til rette for barnas læringsmiljø, de voksnes læringsmiljø samt å bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon. Det holder ikke å jobbe etter rammeplanen for å være en lærende organisasjon. Å være en lærende organisasjon innebærer at arbeidet i organisasjonen bygger verdier og en visjon som lederne og de ansatte har kommet fram til i fellesskap. Læring for alle ansatte settes i system, og dette legges til rette for kollektiv kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Aas og Paulsen (2017) hevder at ledelse ser ut til å ha sterkest betydning jo nærmere praksis man kommer, og dette gjør styrere og pedagogiske ledere til nøkkelpersoner i dette arbeidet. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er:

«Hvilke oppfatninger har styrere og pedagogiske ledere av egen ledelse av barnas læringsmiljø?»

Problemstillingen er undersøkt i to artikler. Artikkelen én tar for seg styrere sitt syn på egen ledelse, og artikkelen nummer to har fokus på de pedagogiske lederne sin ledelse. I avhandlingen blir hovedfunnene fra begge artiklene sett opp mot hverandre, og drøftet i lys av relevant forskning og teori. I avhandlingen løftes hovedsakelig systemteori for å se de ulike funnene i lys av hverandre, i tillegg til teori knyttet til ledelse av forbedringsarbeid, og læreplanteori. I begge artiklene er forskning og teori knyttet til barnehagen som lærende organisasjon anvendt, og dette tas også inn i denne overordnede delen.

2. Teoretisk grunnlag

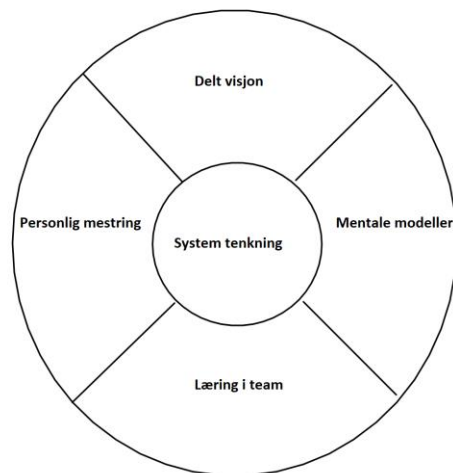
I denne avhandlingen er fokus rettet mot styrere og pedagogiske ledere sin oppfatning om egen ledelse av barnas læringsmiljø. For å sette dette inn i en større sammenheng trekkes teorier knyttet til systemteori og forbedringsarbeid inn. Å lykkes med forbedringsarbeid innebære å gjøre noe nytt og annerledes, ellers vil det ikke skje noe annet enn de man allerede gjør, og da er vi inne på implementering og endringsledelse. For å påvirke læringsmiljøet er det er mange elementer som må virke samtidig, og da kan systemteori bidra til å skape forståelse for hvordan enkeltdelene henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Systemteori kan hjelpe oss til å forstå og utvikle lærende organisasjoner.

2.1 Systemteoretisk tilnærming

Systemteori setter fokus på helhet og hvordan enkeltdelene i en organisasjon gjensidig påvirker hverandre (Bateson, 1973; Luhmann, 2000; Nordahl, 2017; Senge, 2006). Luhmann (2000) ser på systemteori som teori ved at forskjellige sosiale fenomener inngår i systemer. Han ser også på relasjonen mellom systemene. Systemene avgrenser seg fra omverdenen og skaper sin egen verden. Alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Dette kan handle om at når mennesker møtes i en gruppe, et sosialt system, så starter det alltid med en eller annen form for kommunikasjon. I kommunikasjon skapes mønstre som blir gjentatt. Etter hvert blir mønstrene så sterke at det er de som styrer kommunikasjonen. Ingen kan unndra seg påvirkningen fra sosiale systemer. Det handler ikke om at vi er underlagt omgivelsene våre, men er aktører som kan bli påvirket på ulike måter, som igjen er i stand til å påvirke. De samme systemene blir oppfattet ulikt fra forskjellige deltagere.

2.1.1 Lærende organisasjon

Peter Senge har utarbeidet en teori som senere blir forbundet med teori om en lærende organisasjon. Systemteori er den samlende disiplinen i Senges teori. I denne teorien lanserer han 5 ulike disipliner. En disiplin kan sees på som en måte å utvikle kompetanse og ferdigheter på i en lærende organisasjon (Senge, 2006). De ulike disiplinene kan visualiseres i følgende modell:



(Senge, 2006, tilpasset av Ertesvåg & Roland, 2015, s 71)

Delt visjon handler om å danne et felles bilde av framtiden, en lederstjerne å arbeide etter. Mentale modeller er forestillinger som påvirker hvordan vi ser på verden. Læring i team handler om at en gruppes prestasjon overgår prestasjonen til hver enkelt deltager. Personlig mestring omhandler utvikling på et dypere nivå enn kunnskap og ferdighetsutvikling, det kan innebære å utvikle spesielle ferdigheter for å nå visjonen. Systemteori er det sentrale elementet i modellen og binder de ulike delene sammen til en sammenhengende helhet. Systemteori kan på dermed bidra til å skape forståelse for kompleksiteten i et forbedringsarbeid (Senge, 2006). Systemteori er et rammeverk for å se forhold framfor enkeltdeler, og for å se endringsmønstre framfor statiske øyeblikk. To sentrale begreper innenfor systemteori er feedback og struktur. I denne sammenhengen betyr feedback den gjensidige påvirkningsstrømmen.

Struktur handler om å se mønstre som ligger til grunn for avgjørelser og handling. Senge (2006) hevder at det er viktig å finne balansepunktet for når ting virker og ikke virker, og når det blir for mye av noe. Det handler om å finne det han kaller *leverage* punktet, punktet mellom press og mestring. For å finne dette er den nødvendig å gå bakenfor et problem eller en utfordring, framfor å bare håndtere symptomet som f.eks. bakgrunnen for hvorfor de ansatte ikke engasjerer seg i en forbedringsprosess.

Rammeplan for barnehager sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet lærende organisasjon er en metafor som beskriver en idealtilstand organisasjonen må strebe etter for å tilpasse seg krav og forventninger fra samfunnet (Finger & Brand, 1999). DuFour, DuFour, Eaker og Many (2016) hevder at essensen med en lærende organisasjon er å ha fokus på og engasjement i barnas læring og

utvikling. Kjennetegn på en effektive lærende organisasjon er (DuFour et al., 2016) at det forekommer en gjensidig støtte og tillit mellom de ansatte i organisasjonene. Dette er en forutsetning for at de skal kunne dele kunnskap uten å være redd for represalier. Peter Senge definerer lærende organisasjon på følgende måte:

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

I definisjonen til Senge ligger det at menneskene i organisasjonen er opptatt av kontinuerlig forbedring av egen kapasitet, og lærer å lære sammen. Det er fokus på kollektiv kapasitetsutvikling for å hele tiden å forbedre organisasjonen. Forbedring av de ansattes kompetanse må settes i system, og det må utvikles en samarbeidskultur som har fokus på barn og voksnes læring og utvikling (Vescio, Ross & Adams, 2007). Det handler om å utvikle en kultur hvor man er opptatt av å realisere alle barns potensiale for utvikling og læring (Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018).

Forskning viser at det jobbes for lite systematisk og målrettet over tid når f.eks. nye planer innføres (Sunnevåg & Andersen, 2018). Mange prosjekter om forbedringsarbeid havarerer som en konsekvens av svakheter ved selve gjennomføringen, og derfor er ledelse av implementeringsarbeid vesentlig (Ogden, 2018). Fullan og Quinn (2017) sier at det er nødvendig med koherens eller samstemthet i alle delene av arbeidet. Forskning viser at de som lykkes med forbedringsarbeid har en felles retning med tydelige mål og begrunnelse for forbedringen, og at dette henger sammen. Det må bl.a. gi mening for de som deltar, og man må ha et langsiktig perspektiv. Å muliggjøre en fremtidig forbedring handler om bruk av forskningsbasert kunnskap. Hva vi vet at virker, tilpassete konteksten. Den forskningsbaserte kunnskapen må ifølge Ogden (2018) være forståelig og relevant. Det gjør at den som skal tilrettelegge for et forbedringsarbeid må ha translatør kompetanse slik at man kan lage en bro mellom teori og praksis (Fullan & Quinn, 2017). Dette kan illustreres på følgende måte:

Bruk av forskningsbasert kunnskap må tilpasses konteksten (DuFour et al., 2016) og her har translatøren en viktig funksjon (Røvik, Eilertsen & Furu, 2015). Translatøren er en viktig kunnskapsoversetter. Translatørkompetanse kan være avgjørende for

implementeringsarbeidet, og utfordringen er å oversette forskning slik at det blir forståelig for de som skal ta det i bruk. Oversettelsen kan foregå på flere måter og vil henge sammen med kunnskapen til translatøren. Den enkleste formen for translasjon er kopiering. En annen form er å forsøke å tilpasse det man har lært til egen organisasjon ved hjelp av refleksjon og tilpasning til konteksten. En mer avansert form er å skape noe nytt på bakgrunn av det man har oversatt. Denne formen vil kreve en høyere kompetanse. Spørsmålet er hvem er translatøren, hva slags kompetanse har han eller hun, og hvordan foregår oversettelsen? (Røvik et al., 2015)

2.1.2 Ledelse av forbedringsarbeid:

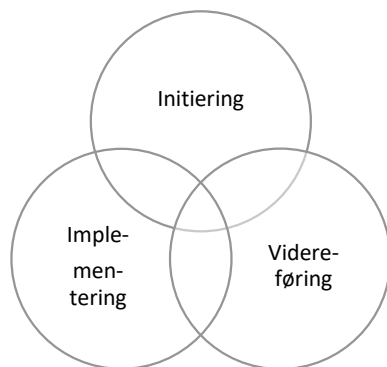
Hensikt med forbedringsarbeid i skole og barnehage er å forbedre barnas læringsmiljø (Sunnevåg et al., 2018). Ledelse er den viktigste faktoren i arbeidet med å utvikle en organisasjon. I følge Robinson (2018) er lederen den som muliggjør forbedring. Lederen har en viktig oppgave med å sette retning, og etablere et miljø preget av psykologisk trygghet og tillit, i tillegg til å skape felles forståelse og forpliktelse for arbeidet (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood, 2019; Paulsen, 2019; Robinson, 2018). I tillegg til å stimulere til utvikling, legge til rette for kollektiv læring og lede endringene (Leithwood, 2019). Her finner vi igjen de fem disiplinene til Senge, men det er lederen som må operasjonalisere det hele, og lede arbeidet.

For å skape endring i en organisasjon blir transformasjonsledelse ofte trukket frem som ledelsesform som er egnet til dette, hvor de nevnte elementene er tilstede. Et hovedmål innenfor dette arbeidet er å legge til rette for kapasitetsutvikling. Å bygge kapasitet må gjøres både som individuelle og kollektive prosesser (Roland & Ertesvåg, 2018). Kapasitetsutvikling handler om å utvikle de ansattes kapasitet, og dette kan forstås som den enkelte medarbeiders kompetanse, motivasjon og verdier. I tillegg har vi organisasjonens kapasitet, og den inneholder summen av alle de ansattes kapasitet, og består i tillegg av kvalitet i ledelse, organisasjonens struktur, ressurser, felles visjon og evne til å samarbeide kollektivt (Flaspohler, P., Duffy, J., Wanderman, A., Stillmann, L. & Maras, M.A., 2008). Transformasjonsledelse handler om ledelse av endringer i en organisasjon, og er en del av lederes viktigste oppgaver (Mordal, 2014; Roland & Ertesvåg, 2018). Rapporten til SINTEF som blir belyst i artikkel 1, viser til at transformasjonsledelse handler om lederens rolle som inspirator og relasjonsbygger mellom leder og medarbeider (Mordal, 2014).

Ledelse sett i lys av systemteori handler, ifølge Senge (2006), om at man som leder må oppdage mønstre framfor å bare se enkelthendelser og krefter, og kunne handle i forhold til disse. «Å kunne se både skogen og trærne» (Senge, 2006, s 122). I praksis innebærer dette at systemtenkningen kan bidra til å se systemårsakene bak en viktig utfordring, og en leder trenger å vite hva som er den mest effektive strategien for å håndtere dette. I tillegg til fremgangsmåter for å skille det som er vesentlig fra det uvesentlige, vite hvilke variabler man skal vie oppmerksomhet og ikke, samt måter å gjøre dette på som bidrar til felles forståelse i organisasjonen.

2.1.3 Implementering

Lederen må ha oversikt over hva som må til, hva som må påvirkes, og gjøre valg for å sette ideen om den lærende organisasjonen ut i live. Implementering handler om iverksetting av en innsats eller overføring av kunnskap til praksis. Implementering kan beskrives langs en tidslinje, og deles inn i faser. Det er ikke nødvendigvis slik at man følger et fast skjema, og de ulike fasene kan gå over i hverandre.



(Kilde: Fullan, 2016)

I denne figuren ser vi Fullans (2016) faser i implanterings prosesser. I de ulike fasene operasjonaliseres innholdet i det som skal implementeres, og arbeidet må vedlikeholdes. Den som skal lede trenger å ha kunnskap om de ulike fasene og hva som skal til for å lykkes (Ogden, 2018).

Implementering kan beskrives som bindeledd mellom forskning og praksis, og kan bidra til å skape forståelse for hva som hemmer og fremmer bruk av forskningsbasert kunnskap. Dette innebærer både planlegging, iverksetting og gjennomføring og evaluere underveis (Ogden, 2018). I implementering og forbedringsarbeid fremstår ledelse som den viktigste faktoren for

å lykkes. Det er lederen som prioriterer, beslutter, planlegger og leder implementeringen, og det er vesentlig at lederen har innsikt og forståelse for hva den nye praksisen innebærer for de ansatte, avgjøre hvaslags kompetanseheving/kapasitetsbygging det er behov for, har en strategi for hvordan arbeidet skal evalueres underveis, og evner å skape lojalitet overfor gjennomføringen hos de ansatte (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017).

Forskning på forbedringsarbeid viser at mange faktorer som spiller inn i en implementeringsprosess og kvaliteten på implementeringen påvirker resultatet (Durlak & DuPre, 2008). Det er en klar sammenheng mellom hvordan forbedringsarbeidet er iverksatt, gjennomført og evaluert, og hvilke resultater man har oppnådd (Nordahl, Sunnevåg & Ottosen, 2009). En vellykket læreplanimplementering kan knyttes til 5 grunnleggende betingelser (Ogden, 2018):

- Endringen bør knyttes til allerede etablert praksis
- De ansatte må ha kompetanse og være trygge på denne
- De ansatte må involveres aktivt
- Overordnet ledelse må prioritere arbeidet
- Forståelse for at en endringsprosess tar tid.

Det vil være et ledelses ansvar å sørge for at disse betingelsene blir operasjonalisert. For å kunne være med og påvirke læringsutbytte eller trivsel, så må man designe en infrastruktur for læring. I skole og barnehage kan denne være kompleks. Dette kan være standarder, veiledning, læreplaner, normer og verdier, kognitive strukturer, og kultur for samarbeid (Spillane, 2013). Som leder trenger man å vite hvilken implementeringsteknikk man må bruke for at det skal virke.

2.1.4 Læreplanteori

Rammeplan for barnehagen er styrende for barnehagens formål og innhold, og er læreplanen for barnehagene. Læreplanforståelse handler om å forstå grunnlaget for, og funksjonene til en læreplan (Gundem, 2010). Det er en lang vei fra et læreplandokument til barn og unge sitt læringsutbytte. Forståelsen handler om denne veien, og om å forstå læreplanen som en del av barnehagens daglige virksomhet. Dersom vi knytter begrepet til det engelske begrepet curriculum får vi en bredere forståelse. Her vil læreplanen være en plan for barnehagens innhold, praksisen som foregår i barnas læringsmiljø og barnas erfaringer med å gå i

barnehage. Goodlads (1979) begrepsapparat er utviklet for å oppnå en dypere forståelse av fenomenet læreplan. Han skisserer 3 områder i læreplanen (Goodlad, 1979):

- Det substansielle område. Mål og innhold i pedagogisk praksis og undervisningen. Dette er didaktikkens - hva.
- Det sosiopolitiske området. Realisering av barnehagens og skolens mandat og betydning. Dette representerer didaktikkens - hvorfor
- Det tekniske profesjonelle området. Metoder, arbeidsmåter, organisering og vurderingsprinsipper. Her finner vi didaktikkens – hvordan

Goodlad (1979) klassifiserer 5 ulike beslutningsnivåer. På hvert nivå tolkes og påvirkes læreplanen av kultur, holdninger og ideologier, forståelser og sedvane (Gundem, 2010). Ulik forståelse kan føre til ulike oppfatninger og praksis (Goodlad, 1979). Rammeplanen har få føringer tilknyttet det teknisk profesjonelle området. Her har ledere og barnehagelærere et stort handlingsrom. De nye plandokumentene for barnehagens innhold har målsettinger, men mangler hvordan spørsmålet knyttet til innholdet som skal fremme målene. Dersom vi ser dette i lys av teori knyttet til translasjon (Røvik et al., 2015), vil det innebære at lærebokforfattere og app- utviklere kan få mye makt dersom ikke barnehagelærerne selv definerer hvordan målene skal nås.

2.1.5 Ledelse av læring

Læringssynet i læreplanen for barnehager har fokus på betingelser for læring, og dette fordrer kunnskap om oppdraget. Forskning viser at de ansattes kompetanse er den viktigste faktoren for barnas læring (Christensen et al., 2016; Hattie, 2009; Mordal, 2014). Sett i lys av systemteori handler det om å forstå individer i lys av deres handlinger, muligheter og begrensninger i det systemet de er en del av. Den enkelte aktør påvirker og påvirkes av systemet. Vi har lett for å forklare uønsket atferd i individet framfor å se på vårt eget bidrag, og de ansattes kompetanse/kapasitet. Det er styreren og de pedagogiske ledernes ansvar å operasjonalisere og implementere barnehagens læreplan. Som tidligere nevnt vil kvaliteten på implementeringen ha stor betydning for resultatet (Durlak & DuPre, 2008; Nordahl et al., 2009; Ogden, 2018; Sunnevåg & Andersen, 2018). Resultatet vil her være den opplevde læreplanen, hva barna sitter igjen med av opplevelser og erfaringer.

For å kunne påvirke barnas læringsmiljø er det nødvendig at de ansatte er bevisst sin rolle og sitt bidrag i møte med praksis, hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for egne handlinger. Aas og Paulsen (2017) hevder at ledelse har sterkest betydning jo nærmere praksis man kommer, og dette gjør styrer og pedagogisk leder til nøkkelpersoner i arbeid med forbedring av barnas læringsmiljø. I denne sammenhengen kommer det fram i forskningen til Eik (2014) at det å lede medarbeideren oppleves som særlig utfordrende for de pedagogiske lederne. Dette legger igjen press på styrerrollen og eventuelt eiernivået i barnehagen. Sett i lys av kapasitetsbygging så er det nødvendig at leder har innsikt og forståelse for hva den nye praksisen innebærer, og tilfører kompetanse der det er behov, og leder dette arbeidet (Robinson, 2018; Roland & Ertesvåg, 2018). Robinson (2018) snakker om en engasjementstilnærming for å påvirke de ansattes handlingsteori. I praksis innebærer dette at leder og ansatt går i dialog med den enkelte ansatte, og ser på begrunnelser for handling. Det handler om å gå bakenfor og granske de verdier og holdninger som styrer praksis. Deretter må alternative bruksteorier drøftes, og det må foretas en felles beslutning om å endre. Dersom styrer ikke evner dette, vil det få betydning for barnehagens eier. Barnehageeier vil være ansvarlig for å forbedre systemet med å ivareta den enkelte leders kompetanse, og bygge organisasjonens kapasitet (DuFour & Marzano, 2016; Flaspohler et al., 2008).

3. Tidligere empiri

Det er gjennomført både nasjonal og internasjonal forskning knyttet til barnehagens læringsmiljø. Det er mange store og relevante prosjekter og forskning knyttet til forbedringsarbeid i barnehager i Skandinavia. Kristiansand kommune har gjennomført et prosjekt de har kalt for Flik prosjektet. Dette prosjektet har vært et samarbeidsprosjekt mellom Kristiansand kommunes barnehager og skoler og Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pedagogisk praksis (LSP) ved Aalborg universitet. Det er gjennomført en systematisk innsats knyttet til forbedringsarbeid i barnehager og skoler i Kristiansand og målet har vært å arbeide med læringsmiljøutvikling på disse arenaene. Det er gjennomført flere ulike forsknings studier på dette arbeidet, både kvalitativt og kvantitativt. I dette prosjektet har man vært opptatt av å anvende forskningsbasert kunnskap i arbeidet, men det trekkes frem at forskning ikke bare kan overføres direkte til praksis. Denne kunnskapen må oversettes og tilpasses konteksten av aktørene (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen, 2018). Dette er i tråd med DuFour et al. (2016) sitt syn på bruk av forskningsbasert kunnskap.

Ifølge Nordahl et al. (2018) styrkes barnehagenes mulighet for å utvikle kollektiv kompetanse og kapasitet dersom de er positive til bruk av forskningsbasert kunnskap, og samtidig som de har god kjennskap til egen pedagogiske praksis. En av konklusjonene fra forskningen på FLIK prosjektet er at det er behov for en kontinuerlig, sterk og tydelig ledelse som holder stødig kurs i forhold til utvikling av læringsmiljøet (Christensen et al., 2016; Nordahl et al., 2018). Det er også nødvendig at leder etterspør arbeidet, og selv deltar i læringsprosesser. En utfordring er variasjon i realkompetanse mellom ansatte og mellom institusjoner, og dette kan reduseres ved at ledere tilrettelegger for kollektiv læring (Nordahl et al., 2018).

Videre er det utarbeidet en synteserapport av Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock og Størksen (2015) ved læringsmiljøsentret. Syntese rapporten heter «På leit etter læringsmiljøet i barnehagen». Denne forskningen trekker fram fire kjernekomponenter som kan sees i sammenheng med læringsmiljøet i barnehagen, og dette er relasjoner, pedagogisk ledelse, barnehage-hjem samarbeid samt organisasjon og ledelse. Disse fire områdene pekes på som grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø. Et av hovedfunnene som rapporten trekker fram er betydningen relasjonen mellom voksne og barn har for barnas læring og utvikling. Dette støttes også av metaanalysene til Hattie (2017). Dette innebærer at de ansattes

kompetanse på dette området vil være av avgjørende betydning for om barnehagen vil oppfylle samfunnsmandatet.

Fylkesmannen i innlandet har innledet et samarbeid med SEPU og alle barnehager og skoler i fylket for å skape en kultur og læring for alle som går i barnehage og skole, og alle som jobber med og i barnehager og skoler. Prosjektet heter «Kultur for læring». Intensjonen med prosjektet har vært å motivere barn og unge til å ta utdanning og delta i samfunns- og arbeidslivet. I dette prosjektet er det lagt til rette for kollektiv kapasitetsutvikling i alle enheter som deltar, og på alle nivåer. Dette inkludert eier og barnehagemyndighets nivået (Sunnevåg et al., 2018). Funn fra dette prosjektet viser at det er stor variasjon i kvaliteten i de ulike barnehagene. På bakgrunn av dette har det vært stort fokus på å utvikle en kultur for utvikling og læring. Dette fordrer at ledere på alle nivåer er opptatt av egen praksis og at det er koherens i alle deler av arbeidet fra overordnet målsetting, til tiltak for å bygge kapasitet og gjennomføring i praksis. Igjen blir kunnskap om egen praksis trukket fram som relevant til sammenligning med FLIK prosjektet og Nordahl et al. (2018) sitt syn på forutsetninger for kollektiv kompetanse og kapasitetsutvikling.

Barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring er en studie som er del av studien tilknyttet ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Dette arbeidet ble ledet av Børhaug utvalget. Denne delstudien er gjennomført av Bøe, Steinnes, Hognestad, Fimreite og Moser (2018). Dette forskerteamet har skygget barnehagelærere i deres daglige arbeid med barna, og sett på hva som kjennetegner profesjonsutøvelsen. Arbeidet er ikke utelukkende knyttet til å studere barnas læringsmiljø, men dette er en del av det. Studien har ikke fokus på ledelse av de øvrige ansatte, men viser hvordan barnehagelærerne praktiserer en tilnærming til læring og utvikling som er i tråd med rammeplanens syn. Barnehagelærerne tilrettelegger betingelser for læring i forkant av selve læringen. Dette handler om organisering av barnegruppa, tilrettelegging av det fysiske miljøet, didaktisk kunnskap, og oppdatert kunnskap om fagområdene.

Et sentralt funn i denne studien er at barnehagelærernes kompetanse er helt avgjørende for å oppnå læringsstøttende handlinger i møte med barna. Studien viser også betydningen av å ha kjennskap til praksis, det Goodlad (1979) beskriver som den opplevde læreplanen for barna. Den sosiale relasjonen vektlegges som betydningsfull i studien. Det trekkes også her frem betydningen av å reflektere over egen praksis, og se på mulighetene for å endre på denne hvis

det er behov. Her henviser de til Eik og Steinnes (2017) sin studie «Flere barn på blokka» som handler om bruk av vurdering for å fremme barnas trivsel og utvikling. I denne studien legges det vekt på at det er barnehagelærerne som har det profesjonelle ansvaret for at barnehagens praksis styrker barnas potensiale for læring og utvikling. Disse forskingsprosjektene er ikke uttømmende, men viser noe av arbeidet innenfor arbeid med barnehagens læringsmiljø.

4. Design og metode

Siden hensikten med avhandlingen har vært å studere styrer og pedagogisk leders oppfatning av egen ledelse av barnas læringsmiljø, er det valgt en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ forskning går man i dybden og studerer et fenomen. Metode betyr egentlig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s 140), og metoden henger sammen med det man ønsker å studere. Bruk av kvalitativ tilnærming har ført til at man har kommet i dybden på den enkelte styrer og pedagogiske leder sin oppfatning.

I begge artiklene som avhandlingen bygger på er det brukt kvalitative forskningsintervjuer som datainnsamlingsmetode. Intervjuene har vært semistrukturert ved at det har blitt brukt en intervju mal i alle intervjuene. Det er brukt innholdsanalyse som metode for å analysere funnene i begge artiklene. Her har funnene blitt plukket fra hverandre og kategorisert for å finne mønstre og sammenhenger, samt avdekke forklaringer i materialet (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det er brukt samme metode for datainnsamling og analyse i begge artiklene for å lettere kunne se funnene i forhold til hverandre.

Studiets design er enkelt case. Der er satt fokus på styrere og pedagogiske lederes oppfatninger av egen ledelse av barnas læringsmiljø. Dette er å anse som fenomenet studien forsker på. Designet er enkelt case siden informantene jobber i ulike barnehager, og studien vil kunne gi bedre faglige forutsetninger for å forstå fenomenet.

Avhandlingen er forankret i fenomenologisk og hermeneutiske fagtradisjoner. Begrunnelsen for dette er at fenomenet det forskes på er den enkelte styrer og pedagogiske leders sin forståelse av sin egen ledelse, og egne erfaringer og opplevelser. I følge Befring (2016) er det basale utgangspunktet for fenomenologiske studier å se på virkeligheten slik den ser ut for de det forskes på. Hermeneutikken handler om fortolkning og fortolkningslære ifølge Cohen et al. (2018). Et meningsfullt fenomen må fortolkes for å forstås (Gilje & Grimen, 2013). Denne fortolkningen vil bli gjort ut fra en sosial og kulturell kontekst. I denne avhandlingen er hensikten å forstå arbeidet med barnehagens læringsmiljø ut fra informantenes perspektiver, opplevelser og erfaringer knyttet til egen ledelse. Hvilke oppfatninger de har av egen ledelse er hovedfokuset, og denne forståelsen vil være en fortolkning av deres utsagn. Dette begrunner den ontologiske forankringen.

5. Forskningsetiske vurderinger

Informantene er hentet fra 3 barnehager i samme kommune, og forskeren har kjennskap til dem fra tidligere. Tjora (2018) hevder at fullstendig nøytralitet i kvalitativ forskning ikke kan eksistere, men påliteligheten kan ivaretas dersom forskeren er bevisst sin forforståelse og er åpen for justeringer av denne underveis. Det er derfor gjort noen tiltak for å ivareta studiens validitet. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene i forkant ble det presisert at studien er frivillig å delta i og at de når som helst kan velge å trekke seg. De ble også informert om at svarene vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å se hvem som har svart hva. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av ulike kriterier, se artikkel I og II, og dette er med på styrke studiens validitet.

Det er grunn til å tro at forskeren kan ha påvirket informantene gjennom sin forforståelse, og kjennskap. Dette er ivaretatt med de samme kriteriene som nevnt over. I tillegg er intervjuene gjennomført med en intervju guide for å legge til rette for at alle fikk de samme spørsmålene. Intervjuguiden ble fulgt i alle intervjuene for å forsøke å gjennomføre intervjuene så likt som mulig. Det ble i forkant av intervjurunde to gjennomført et pilot intervju for å prøve ut spørsmålene. Etter piloten ble spørsmålstillingen endret på noen av spørsmålene. I artikkel 2 ble intervjuene transkribert samtidig som de ble gjennomført. Underveis i intervjuet ble svarene lest opp for å sikre at de ble oppfattet slik kandidatene hadde ment, og at ingen ting ble utelatt. Intervjuene av de pedagogiske lederne ble gjennomført ute i barnehagene der de jobber for å bidra til trygghet i situasjonen. Det ble i alle intervjuene forsøkt å skape en hyggelig atmosfære fra forskerens side slik at informantene trygt kunne svare det som var relevant for dem. Informantene ga tilbakemelding etter intervjuene at de opplevde situasjonen som hyggelig og spennende. Det er grunn til å tro at forskerens kjennskap til informantene bidro til at de delte åpent og villig i større grad enn dersom forskeren var helt ukjent. Dette kan være både en fordel og en ulempe for informantene, og det var nødvendig å håndtere dette på en sensitiv måte. Informantene har ikke uttrykt sensitiv informasjon i svarene, og dette kan ha sammenheng med at det ikke er stilt personlige spørsmål, og at det har vært åpenhet rundt dette. Det er derfor grunn til å anta at til tross for begrensningene så regnes studien som valid.

6. Resultater

Som tidligere nevnt er det brukt innholdsanalyse for å analysere informantenes svar. Her blir funnene fra informantenes opplevelse av egen ledelse knyttet til de ansatte, løftet fram. Etter analysen er funnene fra de to artiklene kategorisert i følgende tre kategorier:

5.1 Forståelse og utøvelse av egen ledelse:

Styrerne ser ut til å ha en praktisk og teoretisk forståelse av egen ledelse. De trekker fram transformasjonsledelse og forklarer betydningen av dette, og mener at de har stor innflytelse for hva barnehagen er opptatt av. De viser til teorier knyttet til ledelse, men er også opptatt av hvordan de utfører sitt lederskap. Styreinformantene gir uttrykk for at de er opptatt av å skape et miljø preget av tillit, trygghet og gode relasjoner. De er opptatt av å ha en tydelig retning med klare målsettinger for arbeidet, og er bevisst sin egen rolle som leder. De pedagogiske lederne gir uttrykk for å være bevisst sin rolle som rollemodell, og er opptatt av at alle skal trekke i samme retning. Det de beskriver kan tolkes som en mer praktisk forståelse av egen ledelse. Styrerne viser til teorier knyttet til ledelse, men de pedagogiske lederne beskriver hva de er opptatt av, og hva de gjør. Det de beskriver kan tolkes som en form for situasjonsbestemt ledelse, men de anvender ikke fagbegreper om dette. Den situasjonsbestemte ledelsen trekkes også fram av styrerne, men beskrives i større grad teoretisk.

De pedagogiske lederne setter ord på at de opplever det som utfordrende å lede ufaglærte ansatte, spesielt de som er lave på motivasjon og kunnskap. Andre situasjoner som oppleves som utfordrende er å lede ansatte i vanskelige møter med barna, å få de til å gjennomføre det man er blitt enige om. Det oppleves generelt som utfordrende å sette tydelige krav og forventninger i møte med ansatte som er lave på kunnskap og motivasjon. De setter også ord på at det er utfordrende å omsette fagkunnskap til handling. Spørsmålet er om de pedagogiske lederne opplever at de har strategiene de trenger for å utøve ledelse som påvirker praksis? To av styreinformantene sier at de tar utgangspunkt i at de pedagogiske lederne selv sier ifra og ber om hjelp dersom det er noe de trenger hjelp til. Den siste styreinformantene er tydelig på at dette er styrers ansvar å sørge for.

5.2 Implementering av rammeplanen

Svarene fra styrerne tyder på at de er samstemte på, og har klare tanker om hvordan implementeringen av den nye rammeplanen bør foregå. De gir uttrykk for at de tar for seg

enkeltdeler av læreplanen og legger til rette for ulike arenaer for refleksjon og diskusjon. Styrene er bevisst sitt ansvar for å legge til rette for og gjennomføre implementeringen, og de gir uttrykk for at de pedagogiske lederne også trekkes inn i arbeidet med blant annet målutvelgelsen. Det kommer ikke fram på hvilken måte de deltar i forberedelsene utover dette. Hvilken rolle de har i implementeringsarbeidet gis det ikke svar på.

På spørsmål knyttet til hvordan styrerne går frem for å konkretisere og synliggjøre målsettinger så svarer de at de legger til rette for at det utarbeides månedsplaner, tiltaksplaner og didaktiske planer. Dette indikerer at den vedtatte læreplanen blir konkretisert, men spørsmålet er hvordan den blir implementert?

De pedagogiske lederne viser innsikt i rammeplanen, og svarene kan tyde på at de bruker den som kunnskapsoversikt. Det kan se ut til at styrerne har lyktes i arbeide med å gjøre denne kjent, men i hvilken grad har den blitt gjeldende for praksis, den erfarte læreplanen, er uklart.

Alle informantene gir uttrykk for at det jobbes med observasjon, men det er ikke gjennomgående systematisk blant alle. En av styrerinformantene sier at de har litt å gå på i forhold til å dokumentere praksis. Det kommer ikke fram i materialet om observasjoner brukes for å utarbeide planer, eller om planene springer ut fra kravene i rammeplanen. De pedagogiske lederne sier at de tar utgangspunkt i barnas beste når de legger til rette for barnas læringsmiljø. Styrerne oppgir at de henter mål fra rammeplanen.

5.3 Lærende organisasjon

Styrerne snakker om arbeid/prosesser knyttet til å være en lærende organisasjon. De gir uttrykk for at barnehageeier har jobbet med å etablere en felles pedagogisk plattform, og utvikle barnehagen som lærende organisasjon. De pedagogiske lederne bruker ikke begrepet lærende organisasjon, men beskriver en praksis som kan tyde på at de vet hva en lærende organisasjon er, men sier ingen ting om eget bidrag i dette arbeidet. De pedagogiske lederne nevner ikke eiers arbeid, så det kan indikere at dette arbeidet ikke har blitt implementert ut i barnehagene, og kun lever hos styrerinformantene. De gir uttrykk for betydningen av å ha en felles retning på arbeidet og at de bruker avdelingsmøter for refleksjon sammen med medarbeidere. De opplyser at de er opptatt av å veilede ansatte og gi dem rom for å prøve og feile.

En av de pedagogiske lederne forteller at hun hovedsakelig støtter seg til forskningsbasert kunnskap, og tilpasser denne til arbeidet med barna. Dette kan tolkes som at hun forsøker å

lage en bro mellom teori og praksis, og tilpasser dette til barnas forutsetninger. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de bruker rammeplanen som kunnskapskilde, i tillegg til faglitteratur og forskning som er tilgjengelig i barnehagen. En av informantene viser også til faglitteratur fra grunntutdanningen. Det kommer ikke frem i materialet hvem som har bestemt hva som skal kjøpes inn til barnehagen, eller om de pedagogiske lederne har vært med å avgjøre dette.

Styrerne oppgir at de tilrettelegger for felles kompetanseheving ved blant annet bruk av felles refleksjonsmøter, felles bruk av plantid for de pedagogiske ledere, og kollega veiledning. De er opptatt av å utvikle en kultur hvor det gis tilbakemeldinger og positiv feedback

6 Drøfting og konklusjon

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke styrere og pedagogiske ledes oppfatninger av egen ledelse av barnehagens læringsmiljø. Hoved essensen i funnene sees i lys av hverandre og vil bli drøftet i lys av relevant forskning og teori på området. Dette vil gi noen implikasjoner for eier som juridisk ansvarlig for barnehagens kvalitet.

6.1 Forståelse og utøvelse av egen ledelse:

Sett i lys av systemteori så er lederne også en del av et sosialt system. I et sosialt system bidrar kommunikasjonen til at det sosiale systemet opprettholdes (Luhmann, 2000). En barnehage kan være et sosialt system, eller bestå av flere mindre sosiale systemer. Dette innebærer at for å skape forbedring og implementere overordnede læreplaner, så må styrer og pedagogiske ledere legge til rette for og gjøre noe annet, for å forbedre. Ellers vil man få «gammel» praksis med nye ord. Det er mange elementer som skal virke sammen og det gjør dette arbeidet komplekst. De pedagogiske lederne løfter fram utfordringer knyttet til å lede ufaglærte i vanskelige situasjoner, og dersom de er lave på motivasjon og mestring. Her vil det være nødvendig å se på de systemiske faktorene som opprettholder disse utfordringene. Hva er det de forskjellige elementene bidrar med, og hva må forbedres for å få en ny situasjon, en ny og forbedret praksis? Det er viktig at lederne evner å gå bakenfor å analysere årsakene til atferden de ønsker å endre (Robinson, 2018). Det handler om å gå bakenfor og se på de ansattes oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene deres. Som leder trenger man å forstå den atferden man ønsker å forbedre.

I følge Senge (2006) er det viktig å tenke at det ikke nødvendigvis er kort avstand mellom årsak og virkning. Det kan være at det er nødvendig å sette i gang prosesser som tar lang tid,

for å endre et fenomen. Det som er avgjørende er at lederne ser systemet som de er en del av, og forstår hvordan de ulike delene virker inn på hverandre. Neste skritt på veien vil være å se på hva som kreves av handling fra de pedagogiske lederne for å møte de bakenforliggende årsakene. De pedagogiske lederne gir uttrykk for hva som er krevende i ledelse av barnas læringsmiljø, og dette gir grunn til å undersøke hva er de ledede i denne situasjonen sitt utgangspunkt? Er deres utgangspunktet forstått i slike situasjoner? Å ikke gjøre det som er forventet eller ønskelig, kan handle om mangel på kompetanse. Vet de ansatte egentlig hva de skal gjøre, har de motivasjon for å prøve noe annet, og hva hvis det går galt? Høy og relevant kompetanse fra de profesjonelle voksne er den faktoren som har størst betydning for at barn får utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling (Christensen et al., 2016; Hattie, 2017; Mordal, 2014; Nordahl, 2017). Roland og Ertesvåg (2018) hevder at de ansattes opplevelse av behovet for endring ser ut til å være avgjørende for involvering, og dette indikerer at bruk av forskningsbasert kunnskap knyttet til implementering kan være nyttig.

Et annet aspekt ved at de pedagogiske lederne gir uttrykk for at det er vanskelig å lede ufaglærte i utfordrende situasjoner, og i møte med de som er lave på motivasjon og kunnskap. Spørsmålet er om de får tilstrekkelig med støtte og bistand i egen ledelse? Hvordan vil dette være i et forbedringsarbeid? Dette sett i lys av at to av styrerinformantene uttrykker at de forventer at de selv sier ifra hvis de trenger hjelp. Alle informantene gir uttrykk for at de er bevisst sin rolle, og styrerne sier at de kjenner sin egen påvirkningskraft også. Siden ledelse virker best jo nærmere praksis man kommer (Aas & Paulsen, 2017), setter dette de pedagogiske lederne i en særstilling i forhold til å gjennomføre forbedringsarbeid i møte med praksis, på måter som påvirker praksis. De pedagogiske lederne er de som leder nærmest praksis med barna, og hva de gjør og legger til rette for i møte med sine ansatte, vil dermed være av stor betydning. Det de gjør vil kunne påvirker den opplevde læreplanen direkte. Det er ifølge Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017), styrer som er hovedansvarlig for barnehagens faglige utvikling, mens de pedagogiske lederne er medansvarlige.

For å skape forbedring i en organisasjon viser forskning at transformasjonsledelse er en ledelsesform som er egnet (Roland & Ertesvåg, 2018). Dette handler om å bygge kapasitet og ha en klar retning på arbeidet. De pedagogiske lederne trekker fram betydningen av at alle drar i samme retning. Styrerne er også opptatt av dette. En av de pedagogiske lederne trekker fram at det ikke holder å være bevisst, man må også handle. Alle informantene er også opptatt av å legge til rette for arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon. I tillegg til å bygge tillit og

etablere gode relasjoner mellom alle parter. Dette er i tråd med forskning på området som trekker fram de samme elementene som vesentlige for å lykkes med forbedrings arbeid (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood, 2019; Paulsen, 2019; Robinson, 2018).

6.2 Implementering av rammeplan

Svarene fra styrerne tyder på at de er samstemte på, og har klare tanker om hvordan implementere den nye rammeplanen. De pedagogiske lederne viser innsikt i rammeplanen og svarene kan tyde på at de bruker den som kunnskapsoversikt. Det kan se ut til at styrerne har lyktes i arbeidet med å gjøre denne kjent, men i hvilken grad har den blitt gjeldende for praksis, den erfarte læreplanen? Den forskningen de pedagogiske lederne viser til er litteratur de opplever å ha tilgjengelig i barnehagen. Det blir ikke stilt spørsmål om hvem som har bestemt hva slags litteratur som skal kjøpes inn, men det er grunn til å tro at siden de nevner de samme lærebokforfatterne så er innkjøpet sannsynligvis ikke tilfeldig. Sett i lys av læreplanteori (Goodlad, 1979), så inneholder ikke læreplan for barnehagen didaktikkens *hvordan*. Dette kan gi et stort handlingsrom og makt både til de som skriver faglitteratur, og de som kjøper den inn. Spørsmålet er hva som skal til for at barnehagelærerne tar den nevnte faglitteraturen i bruk? Er det fordi de opplever fagstoffet relevant etter en kritisk vurdering, eller er det fordi det sosiale systemet de er en del av, farger dem? Forskning viser at barnehagelærerne bruker rammeplanen som kunnskapskilde (Bøe et al., 2018), og dette stiller krav til både styrer og eier knyttet til hvordan de velger ut og anvender forskning for å utvide kunnskapskildene.

I forhold til læreplanteori så er det grunn til å undre seg over hvor i lærerplan hierarkiet planene utarbeides fra? Tas det utgangspunkt i barnas nivå ved hjelp av observasjon, den opplevde læreplanen? Eller er det slik at man starter med målutvelgelse i området der vi finner den formelt vedtatte læreplanen, eller det informantene oppfatter – den oppfattede læreplanen som er utgangspunkt for mer konkrete planer. Dette valget vil også få betydning for om planene faktisk treffer praksis.

Implementering av en ny læreplan fordrer kompetanse om oppdraget, og ledelse blir ansett som den viktigste komponenten i et forbedringsarbeid (Dyssegaard et al., 2017). Alle informantene viser god kjennskap til innholdet, og er bevisst sin egen rolle knyttet til tilrettelegging for barna, og at det er de som er ansvarlig for at barnehagen tar den i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er vesentlig at de er bevisst sin rolle siden ledelse har så stor betydning for utfallet. Informantene sier ingen ting om hvordan de har involvert de

øvrigte ansatte. En forutsetning for å lykkes er at man som leder har klart å skape en felles forståelse og forpliktelse hos de ansatte (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood, 2019; Paulsen, 2019; Robinson, 2018). Ogden (2018) hevder at å ta seg tilstrekkelig med tid i initieringsfasen for å sørge for tilstrekkelig forståelse og involvering fra de ansatte, kan være avgjørende for resultatet (Ogden, 2018). Hva som skal til i de ulike fasene for å lykkes med endringsarbeidet er nødvendig kompetanse for de som skal lede slike prosesser. Styrene svarer at de har lagt opp til en prosess hvor det tar for seg enkeltdeler av rammeplanen, og legger til rette for refleksjon og diskusjon. På bakgrunn av dette utarbeides det ulike planer eks periodeplaner, månedsplaner, tiltaksplaner osv. Styrene opplyser at de pedagogiske lederne er trukket inn i arbeidet med målutvelgelse. Det kommer ikke frem i materialet hvor langt ned i dybden de går i forhold til de ansattes handlingsteorier og ser på hva som ligger til grunn for de ansattes praksis. Robinson (2018) sier at ved å studere de ansattes handlingsteorier får man som leder kunnskap om hva som må håndteres av bekymringer, holdninger og verdier for å få til implementering, og dermed en forbedring av praksis. Dette kunne vært interessant å forsket videre på.

6.3 Lærende organisasjon

Styrene snakker om arbeid knyttet til å være en lærende organisasjon. De pedagogiske lederne bruker ikke dette begrepet, men beskriver en praksis som kan tyde på at de vet hva en lærende organisasjon er, men sier ingen ting om eget bidrag i dette arbeidet. Det er uklart hva som er årsaken til at de ikke benyttet begrepet lærende organisasjon. Det er grunn til å tro at de kjenner til begrepet og innholdet siden de kan beskrive praksiser som tyder på det. Styrene som er intervjuet jobber i de samme barnehagene som de pedagogiske lederne, og de snakker om begrepet og arbeid med dette.

Ut fra svarene til informantene kan det se ut til at det er litt å gå på med tanke på å utvikle barnehagene som lærende organisasjon. Det kan se ut til at informantene er kjent med hva en lærende organisasjon er, rent strukturmessig. Det som ser ut til å være på plass er en felles retning og mål for arbeidet, og det er utarbeidet planer med bakgrunn i rammeplanen for å konkretisere målsettingene. Dette er innenfor Senges disiplin «felles visjon» (Senge, 2006). Det er lagt til rette for arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon, men det er uklart om utviklingen av de ansattes kapasitet er satt i system siden to av styrene lar det være opp til de pedagogiske lederne å si ifra hvis de trenger hjelp i egen ledelse. Kapasitetsbyggingen bør foregå kollektivt for at den skal få mest effekt (DuFour et al., 2016; Hattie, 2017; Nordahl,

2017; Vescio et al., 2007), og det ser ut til at de arenaene som brukes er kollektive. Disse elementene kan favnes i disiplinen «læring i team». De pedagogiske lederne setter ord på at det er utfordrende å omsette fagkunnskap til handling, og dette innebærer å være translatør (Røvik et al., 2015), og bygge bro mellom teori og praksis. Først må forskningen oversettes og tilpasses konteksten, og deretter må den implementeres. For at dette skal virke på praksis gjøres denne prosessen best kollektivt, og dette kan gjøres innenfor denne disiplinen.

Alle informantene har vært innom situasjonsbestemt ledelse i den form at de er opptatt av å gi ansatte ansvar for områder de er i stand til å mestre, og her finner vi disiplinene «personlig mestring». Det som ikke ser ut til å være berørt er «mentale modeller». Her vil vi finne igjen de ansattes indre bilder av verden, og det Robinson (2018) kaller for handlingsteorier. Det vil si verdier og holdninger som ligger til grunn for praksis. Systemtenkningen som er den femte disiplinen favner det hele, og setter ord på hvordan alt henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Lederen er den som må ha oversikt over hva som skal til, hva som må påvirkes og gjøre valg for å sette ideen om den lærende organisasjonen ut i live. Utfordringen for styrerne er at de også er en del av barnehagens sosiale systemer. Slik Luhmann (2000) beskriver sosiale systemer, så er styrerne en del av barnehagens sosiale systemer, og i disse systemene er det skapt et mønster for kommunikasjon, som gjensidig påvirker deltagerne. Det kan være utfordrende å se systemene med alle de mønstrene som finnes når man selv er en del av dem. Her kan det anvendes implementeringsteori for å sannsynliggjøre at det man gjør, vil påvirke praksis. Det kan være at det er manglende kunnskap om hvordan nå målene som er utfordrende. I følge Sunnevåg og Andersen (2018), er dette en velkjent utfordring ved mange prosjekter. Dette vil i så fall gi implikasjoner for eier.

6.4 Implikasjoner for eier

I rammeplan for barnehager heter det at «barnehageeier har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldene lover og regelverk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Dette innebærer at det er barnehagens eier som er juridisk ansvarlig for barnehagens kvalitet. I følge Paulsen (2019) har barnehage eier et stor og viktig ansvar og det er spesielt to forhold om forskning viser at gjør det mulig for eier å utgjøre en forskjell. Dette er langsiktighet i arbeidet og sørge for samarbeid på alle nivåer. Eier må ha et tidsperspektiv på satsingene og være tålmodig. Å legge til rette for samarbeid vil kunne innebære å sikre relasjoner mellom alle leddene i styringskjeden. For å kunne være med å påvirke den opplevde

læreplanen – barnas erfaringer er det nødvendig at eier innehar translatør kompetanse (Røvik et al., 2015) for å sikre forståelse og forankring i alle ledd (Paulsen, 2019). I tillegg til å sikre koherens i arbeidet, slik at det er samstemthet og forståelse for kapasitetsbyggingen blant de ansatte (Fullan & Quinn, 2017). Eier må også legge til rette for en infrastruktur som sikrer at alle vet hva de skal gjøre og på hvilken måte (Spillane, 2013). Dette innebære alt fra rutiner og prosedyrer til veiledning, bygge en kultur for læring, læreplaner osv. For å sikre langsiktighet og ro i arbeidet må eier innta rollen som gatekeeper. Dette for å sikre ro til å jobbe med langsiktige satsinger uten uønskede forstyrrelser (Paulsen, 2019).

Arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon ser ikke ut til å være implementert hos de pedagogiske lederne, og da er det grunn til å tro at det ikke er det hos de øvrige ansatte heller. I følge Paulsen (2019, s 19) må lederen «ta sin egen medisin». Ogden (2018) hevder at lederen må lære sammen med sine ansatte, og delta aktivt i arbeidet og vise i praksis at dette prioriteres. Her vil barnehage eier måtte planlegge, gjennomføre og evaluere satsingen. Det vil være nødvendig å legge til rette for kollektiv kapasitetsbygging (Flaspohler et al., 2008; Sunnevåg et al., 2018) knyttet til hva en lærende organisasjon er, og styrke lederens ledelse (DuFour & Marzano, 2016). Det kan være hensiktsmessig for eier å distribuere noe av ledelsen. Dette kan igjen føre til at ansattes motivasjon og mestringstro påvirkes (Ertesvåg & Roland, 2015).

Rammeplanen vil ifølge Roland og Ertesvåg (2018) ikke få virkning dersom den ikke blir omsatt i praksis. Denne omsetningen må foregå kollektiv for å få ønsket effekt. Det er ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) eier som er ansvarlig for å sette de ansatte i stand til å utføre oppdraget. I følge Sunnevåg og Andersen (2018) viser forskning at det jobbes for lite systematisk og målrettet over tid, og Ogden (2018) hevder at mange prosjekter havarer på grunn av manglende kunnskap om selve gjennomføringen. Det kan være grunn til å tro at selve gjennomføringen av arbeidet med å skape en lærende organisasjon ikke har lyktes fullt ut siden de pedagogiske lederne ikke nevner dette arbeidet. Det kan være grunn til å stille spørsmål om lederne har hatt tilstrekkelig med kunnskap om hvordan jobbe med slike prosesser. Det kan også tenkes at tidsperspektivet har vært avgjørende. Det kommer ikke fram i materialet hvor lenge dette arbeidet har pågått, og om tiden prosjektet har vart er en årsak til at det ikke er mer kjent. Uansett vil det være eier som er ansvarlig for å gjøre seg kjent med status og lage en plan for videre arbeid.

Sett i lys av systemteori så trenger eier å se de systemiske årsakene til at status er som den er. Det er sannsynligvis flere elementer som spiller inn, og påvirker hverandre (Luhmann, 2000). Det vil trolig hjelpe å gå bakenfor denne utfordringen og se på hva som har blitt gjort, og hvilken effekt dette har skapt. Det kan se ut til at informantene ikke har tilstrekkelig bevissthet rundt betydningen av egen ledelse knyttet til hvordan inkludere de øvrige ansatte i dette arbeidet. Funnene kan samlet sett kunne inngå i arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon, og som en del av organisasjonens kapasitetsbygging (Flaspohler et al., 2008). I følge Ogden (2018) bør det utarbeides en plan for dette arbeidet.

Denne studien har til sammen seks informanter, og kan dermed sies å være en mikrostudie. Funnene fra artiklene som avhandlingen bygger på legger seg i stor grad i nærheten av annen relevant forskning. Den kan dermed være av interesse for andre i andre sammenhenger til tross for omfanget. Det kunne vært interessant å forsket videre på eiers rolle som translatør siden translatørrollen kan ha stor betydning for resultatet av implementering og forbedringsarbeid (Røvik et al., 2015). Hva som skal til for at forskning og teori blir anvendt av pedagogene hadde også være spennende å forsket videre på. Dette vil være avgjørende for at barnehagen skal utvikle de ansattes praksis, og påvirke den opplevde læreplanen.

Litteraturliste

Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London [etc.]: Granada.

Bøe, M., Steinnes, G.S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). *Barnehagelærernes praktisering med helhetlig tilnærming til læring* (Skriftserie). Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge.

Christensen, V., Hansen, L.S., Kostøl, A., Persson, B. & Persson, E. (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier- FLIK –prosjektet – Kristiansand Kommune*, Aalborg universitetsforlag

Cohen, L, Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8. Utgave. New York, Routledge

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation matters. A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3/4), 327-350.

Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What Enables Or Hinders the Use of Research-based Knowledge in Primary and Lower Secondary School - a Systematic Review and State of the Field Analysis*: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. Hentet fra: https://www.videnomlaesning.dk/media/2191/clearinghouse_research_series_-_june_2017_-_number_31_-_e-bog-1.pdf

Eik, L.T (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelærernes videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo

Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings - og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen* (18). Horten:

Høgskolen i Sørøst-Norge Hentet fra:

https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2468108/18_Skriftserie_Eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ertesvåg, K. & Roland, P. (2015). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. 1. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Finger, M., & Brand, S.B. (1999). *The Concept of the learning organization» applied to the transformation of the public sector*. I: Easterby-Smith, M., Araujo, L. and Burgoyne, J. (Red) *Organizational Learning and the Learning Organization*. London: Sage

Flaspohler, P., Duffy, J., Wanderman, A., Stillmann, L. & Maras, M.A. (2008). Unpacking Prevention Capacity: An intersection of Research – to- practice Models and Community-centered. *American Journal of Community Psychology*, 41, 182-196

Fullan, M. (2016). *The new meaning of education change* (5th Ed.). New York, NY: Teachers College Press

Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. 15. opplag. Oslo: Universitetsforlaget

Goodlad, J.L. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2017). *Synlig læring*. 1. utgave, 3. opplag: Cappelen Damm A/S

Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehager FOR-2017-04-24-487*. Hentet fra <https://lovdata.no>

Leithwood, K. (2019). *Leadership Development on a Large Scale: Lessons for Long-Term Success*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

-
- Luhmann, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag
- Mordal, S (2014). *Rapport, ledelse i barnehage og skole- en kunnskapsoversikt*. SINTEF, Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2499893>
- Nordahl, T. (2017). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen* 1. utgave, 6. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.). *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A.K., Berg, B. & Martinsen, M (2018). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune 2013-2017*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., & Ottosen, A.L. (2009). *Evaluering av LP modellen 2006-2008*. Rapport 4/09. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. 1 utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. 1. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Damm Akademisk
- Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (2015). *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering*. 1. utgave, 2. opplag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Senge, P. (2006). *The Fifth discipline. The art and practice of The Learning Organization*. London: Random House
- Spillane, J. P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organizations. In OECD (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-77). Paris:

OECD. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1

Sunnevåg, A.K, & Andersen, P.G (2018). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. 1. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sunnevåg, A.K, Nordahl, T. & Nordahl, S.Ø, (2018). *Kultur for læring i barnehagen – resultater fra kartleggingsundersøkelser T1*. Oppdragsrapport nr 2-2018. Elverum: Flisa Trykkeri A/S

Vescio, V, Ross, D & Adams, A. (2007). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. www.elsevier.com/locate/tate

Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Artikkel 1

Styrers syn på egen ledelse av kvalitativ praksis i barnehage

Ingress

Denne artikkelen tar for seg styrers syn på hvilke elementer som er viktige for å lede ansatte til god pedagogisk praksis. Artikkelen baserer seg på intervju av 3 styrere som alle har videreutdanning i ledelse. Artikkelen ser på styrers syn på egen ledelse og ledelsesfilosofi og ser på dette sammen med hva de anser som viktige elementer i ledelsen av de ansatte. Styrene er bevisste sitt ansvar og har stor betydning for barnehagens faglige utvikling. Funnene viser at styrerne har tydelige mål for arbeidet og henter disse fra lovverket, og at dette gir en retning på arbeidet. Informantene sier at det ikke holder med en retning innenfor ledelse og at det er nødvendig å ha et repertoar med ledelsespraksiser, siden en profesjonell yrkesutøvelse er preget av et komplisert samspill mellom teori og praksis. Artikkelen baserer seg i hovedsak på Goodlads læreplanteori og Irgens modell for organisatorisk læring. I tillegg trekkes det inn relevant forskning på området.

Innledning

Små barn tilbringer stadig mer av sin tid i barnehager i Norge. Barnehagens ansvar og oppgaver er å bidra til at barna utvikler seg som mennesker og får utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling. Den viktigste faktoren for at dette potensialet utnyttes, er at de møter profesjonelle voksne med høy og relevant kompetanse (Nordahl, 2017). Profesjonell yrkesutøvelse er preget av et komplisert samspill mellom teori og praksis. Denne kompetansen handler om evner, holdninger og ferdigheter i å tilpasse seg endrede betingelser gjennom organisatorisk læring (Filstad, 2017). For å utvikle gode barnehager trengs det gode ledere og her har styrer i barnehagen en sentral rolle. Det er styrer som er ansvarlig for å utvikle barnehagen som læringsarena for både voksne og barn, og sørge for at de ansattes kompetanse er i tråd med endringer og utviklingen i samfunnet. Ledelse blir i større og større grad sett på som en viktig del av barnehagen, og dette er også i økende grad blitt forsket på. SINTEF (Mordal, 2014) har blant annet utarbeidet en kunnskapsoversikt over ledelse i barnehage og skole på bestilling fra Utdanningsforbundet. Denne oversikten samler nyere nordisk forskning på dette feltet. I tillegg finnes det en del internasjonal forskning som også kan være aktuelle for norske forhold (DuFour, DuFour, Eaker & Many,

2016; Hattie, 2009; Hujala & Eskelinen, 2013; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Vescio, Ross & Adams, 2007).

Rammeplan for barnehager beskriver barnehagens samfunnsmandat og hva som kreves av ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De ansattes praksis må være av god kvalitet for å ivareta rammeplanens krav. Forskning viser at det er en sterk sammenheng mellom barns mestring i pedagogiske institusjoner som barnehage, og fremtidig livskvalitet (Frønes, 2007). Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hva skal til for at de ansatte i barnehagen tar ansvar for at egen praksis er av god kvalitet? Denne studien baserer seg på intervju av styrere i barnehage. Bakgrunn for valg av tema har sammenheng med at mandatet for ledelse i barnehagen ligger hovedsakelig hos styrer, og hva tenker egentlig styrer i barnehage om sin egen rolle og hvordan lede for å påvirke de ansattes praksis?

Problemstillingen i studien er som følger:

Hva mener styrere i barnehage er viktige elementer i eget lederskap for å lede ansatte til å ta ansvar for at egen praksis er av god kvalitet?

I denne artikkelen ses det på det teoretiske og empiriske grunnlaget for styrers ansvar og oppgaver for å lede ansatte i retning av praksis med god kvalitet. Under tema metode, gjennomgås elementer det må gjøres vurderinger av innenfor kvalitativ forskning. Under presentasjon av funn, vises funn fra forskningen artikkelen har tatt utgangspunkt i. Disse funnene blir deretter drøftet opp mot teori og forskning innenfor utdanningssektoren. Temaene i artikkelen er plassert innenfor ledelse av profesjonsutvikling. Artikkelen har hovedfokus på Goodlads læreplanteori og Irgens teori knyttet til organisatorisk læring. Innenfor forskning så har artikkelen hovedfokus på SINTEF sin rapport knyttet til ledelse i skole og barnehage, men ser også på annen relevant forskning både nordisk og internasjonal. Det vil fortsatt være relevant teori og forskning som ikke vil bli vektlagt her.

Teori og forskning

I denne delen presenteres det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for artikkelen.

Læreplanteori

Begrepet læreplan omhandler selve læreplandokumentet og i tillegg inkluderes barnehagens læreplan som et fenomen som både er intendert, operasjonalisert og realisert (Gundem, 2010). I dette ligger at innenfor læreplanbegrepet finner vi både de planlagte og ikke planlagte erfaringene. Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat for å forstå læreplanen

både som begrep, teoretisk og empirisk. Goodlad har vært opptatt av å lage en bro mellom teori og praksis. Teori og praksis bidrar gjensidig til utvikling, og sammen danner de en dypere forståelse av fenomener. I læreplan arbeidet blir det tatt beslutninger på alle nivåer og Goodlad (1979) klassifiserer fem beslutningsnivåer som får betydning for institusjonens innhold. Det er noen beslutninger som er viktigere enn andre når det gjelder implementering og realisering av læreplan, og ifølge Gundem (2010) er beslutninger på som tas på praksisnivå, der barna befinner seg, kanskje de viktigste.

De ulike nivåene er:

1. Ideenes læreplan – på dette nivået eksisterer læreplanen på et ideologisk plan. Her vil både forskningsbasert viten og sunn fornuft gjøre seg gjeldende. Det som påvirker den ideelle planen er strømninger i tiden, tradisjon, kultur arv samt det faglige og personlige ståstedet til de som er ansvarlig for utformingen av læreplanen (Gundem, 2010). På dette nivået finner vi for eksempel stortingsmelding 19 og andre dokumenter som vurderes som bakgrunns materialet for utarbeidelsen av barnehagens rammeplan.
2. Den formelle læreplan- på dette nivået finner vi den vedtatte læreplanen (Gundem, 2010). For barnehagens del er det på dette nivået vi for eksempel finner den vedtatte rammeplanen. Ut fra denne planen utarbeider barnehagene årsplaner, didaktiske planer, periodeplaner og andre lokale planer.
3. Den oppfattede læreplan – den enkelte barnehagelærers erfaringer, tradisjoner, personlighet og forventninger er forskjellige og dette gjør at planen blir oppfattet forskjellig fra de som leser planen.
4. Den iverksatte læreplan- dette er den læreplanen som blir realisert i praksis. Ulike barnehagelærere vil oppfatte planen ulikt, og dette gjør at pedagogisk praksis blir ulik. Det er flere forhold som kan virke inn på praksis og dette kan være barnehagelærerens forforståelse og tolkning, dennes forutsetninger og andre didaktiske forutsetninger.
5. Den erfarte læreplan – her finner vi den læreplanen barna erfarer og opplever gjennom påvirkninger, erfaringer og læring. Denne vil være påvirket av flere forhold som blant annet relasjonen til barnehagelæreren, barnas interesser, erfaringer og opplevelser osv. På dette nivået finner vi pedagogiske aktiviteter.

På de ulike nivåene blir læreplanen påvirket av ulike kulturer, holdninger og ideologier, forståelser og sedvaner. Skille mellom nivåene indikerer at læreplanfeltet er komplisert og

ulike aktører som politikere, utdanningsinstitusjoner, lærere, barnehagelærere, andre ansatte, foreldre og barn, oppfatter, iverksetter og erfarer læreplanen (rammeplanen) ulikt (Goodlad, 1979). Prosessen fra intendert til erfart plan er lang, og det er forståelig at det kan komme hindringer på veien (Gundem, 2010).

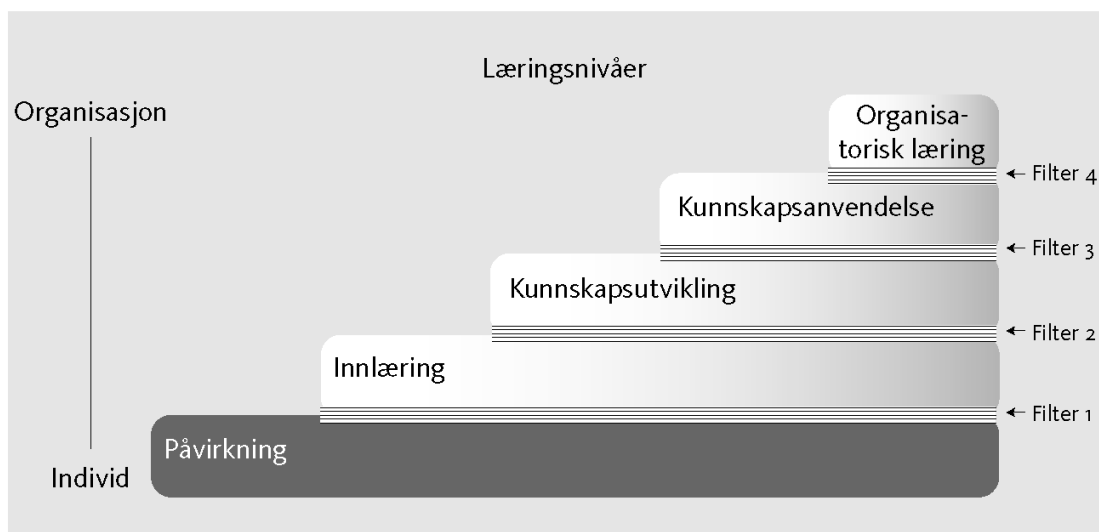
Goodlads læreplanteori skisserer nivåene fra ide til erfart læreplan og tydeliggjør hvordan ulike forståelser kan bidra til ulike oppfatninger og praksis. Dette kan ses i sammenheng med organisatorisk læring, der det å få alle til å «dra i samme retning» er sentralt. Innenfor organisatorisk læring for en organisasjon, må kunnskapen gjennom filtre som kan sees på som hindringer kunnskapen møter på veien.

Organisatorisk læring

Hva skal til for at praksis er av god kvalitet? Forutsetninger for å lykkes med dette er å identifisere hindringer som står i veien for forbedringer. Eksempler på hindringer kan være mangel på kompetanse, eller at handlingsrommet til de ansatte er uklart for dem. Dette fordrer kunnskap om hva som er oppdraget vårt, kunnskap om hvordan nå målene, at man anvender kunnskapen på en etisk måte, at det er sammenheng mellom det vi sier og det vi gjør, samt at kompetanseheving og utvikling forgår kollektivt (Nordahl, 2017). Synet på at kunnskapsutvikling bør foregå kollektivt og er en kontinuerlig prosess støttes også av kunnskapsoversikten til Vescio et al. (2007). Denne kunnskapsoversikten har trukket ut essensen fra flere kvalitative studier knyttet til profesjonelle læringsfelleskap, og oppsummerer effekten av å arbeide i profesjonelle læringsfelleskap.

Irgens er opptatt av profesjonsutvikling og organisasjons læring, og det å bevege seg mellom teori og praksis. På en måte kan vi si at dette også handler om å bygge bro mellom teori og praksis. Han viser til at lærende organisasjoner er «organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære» (Irgens, 2011, s 83). Han sier videre at organisatorisk læring er mer enn summen av enkeltindividers læring, og at vi får organisatorisk læring når hele organisasjonen endrer sine handlingsteorier. Når vi får organisatorisk læring så blir læring en del av organisasjonens interne kart å navigere etter, og det påvirker organisasjonens handlinger og prioriteringer (Irgens, 2015).

Irgens har utarbeidet en 5 trinns modell for læringsprosesser. I denne trappetrinns modellen markeres de ulike trinnene fra påvirkning hos den enkelte ansatte, til organisatorisk læring for hele organisasjonen.



Irgens 5 trinns modell for læringsprosesser (Irgens, 2015).

Modellen beskriver de ulike trinnene fra påvirkning av det enkelte individet til organisatorisk læring for hele organisasjonen. Spranget mellom påvirkning og organisatorisk læring betyr ifølge Irgens at «vi evner å kople den nye viten til våre eksisterende handlingsteorier eller klarer å etablere helt nye» (Irgens, 2015, s 54). Handlingsteori er kognitive skjemaer eller strukturer av årsakssammenhenger som bidrar til å skape forenkling og sammenheng i verden. Det er disse kognitive skjemaene som ligger til grunn for våre handlinger, vår atferd. Handlingsteorier er teorier om og for handling. Det handler om at vi har etablert kunnskap om hva som fungerer og ikke fungerer i gitte situasjoner, og at vi evnet å omsette kunnskapen til praksis. Å vite hvordan vi best kan lykkes med vår oppgave. «Knowing that» er ikke nok, vi må også ha kunnskap om «Knowing how» (Irgens, 2015). Vi trenger å vite hvordan vi best kan lykkes med vår oppgave, og hvordan vi kan kvalitetssikre pedagogisk praksis. En måte å gjøre det på er ved hjelp av analyse av kvalitative data som f.eks. observasjon, kollegial observasjon og lignende, for å kunne gå i dybden og se sammenhenger og mønster i praksis (Nordahl & Hansen, 2016).

Innlæring er viktig i forbindelse med kunnskapsoverføring. For å komme fra et trinn til det neste, må man «gjennom et filter». Disse filtrene kan sammenlignes med de ulike nivåene i Goodlads nivåinndeling i læreplan arbeidet. Filtret er hindringer for å komme videre i utvikling, og det er avhengig av individuelle og kontekstuelle faktorer. Irgens sier at

«kunnskapsutvikling er en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært» (Irgens, 2015, s 54).

Å gå fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler om å ta i bruk det man har lært. Filter nr 3 er vanskelig å komme igjennom, spesielt dersom læringsmiljøet i organisasjonen er preget av motstand mot endring. Et eksempel på dette kan være at en ansatt har gått på et studie, eller vært på et kurs, og ønsker å anvende den nye kunnskapen på arbeidsplassen når denne kommer tilbake. I et miljø preget av motstand, kan likegyldighet være noe vedkommende blir møtt med når denne forsøker å overbevise kollegaer om de nye tankene.

For å oppnå organisatorisk læring, at hele organisasjonen skal lære, må det gjøres noe som forankrer læringen og gjør at den ikke er avhengig av enkeltpersoner (Irgens, 2015). En måte å ta vare på kunnskapen på er at flere deler kunnskap gjennom praktisk samarbeid uten å skrive det ned. For å unngå å gå via enkeltpersoner kan kunnskapen forankres i prosedyrebeskrivelser, arbeidsinstrukser, møtereferater, planer osv. Når kunnskapen får konsekvenser for flere aktørers praksis blir den til interne kart å navigere etter, eller felles mentale modeller.

I en rekke internasjonale studier, hentet fra skole og barnehage, som handler om barns læringsutbytte framstår lærernes kompetanse som den mest avgjørende faktoren for barnas læring (Christensen, Hansen, Kostøl, Persson, & Persson, 2016; Hattie, 2009; Mordal, 2014). Rapporten fra FLIK prosjektet i Kristiansand (Christensen et al., 2016) viser til at hvordan de voksne møter barna har sterkes betydning for deres opplevelser, erfaringer og læring. Denne rapporten viser at for både den sosiale, språklige og faglige læringen til hvert enkelt barn er de voksnes praksis mest avgjørende. Praksis blir her forstått som de profesjonelles handlinger i møte med barn. Den samme rapporten konkluderer med at det er behov for en kontinuerlig, sterk og tydelig ledelse som holder stødig kurs på mål i fht læringsmiljøet og barnas læring og utvikling. Ledere må inkludere de ansatte i prosess med å utvikle en positiv læringskultur. De trekker også inn barnehage eiers betydning for å holde fokus på målsettinger og jobbe systematisk med verdier, og skape en visjon for arbeidet som må leves av alle involverte parter (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen, 2018)

Rapporten fra SINTEF (Mordal, 2014) peker videre på at forskning på skole viser at instructional leadership og transformasjonsledelse i kombinasjon påvirker både barnas

læring, og de ansattes motivasjon og eierskap til arbeidet. Instructional leadership eller pedagogisk ledelse er den formen som gir best effekt på barnas læring. Dette er en ledelsesform hvor leder har dyptgående kjennskap til kjernevirksomheten. Innenfor denne ledelse teorien er kjernen å etablere faglige mål for virksomheten.

Ut fra de nevnte studiene kan vi si at de ansattes kompetanse har en sterk betydning for kvaliteten på praksis i barnehagen. Forskning viser at forbedring av de ansattes kompetanse gjøres best som kollektive løp og ikke individuelt (DuFour et al., 2016). Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som brukes internasjonalt som betegnelse på dette, og det er en metafor for lærende systemer, eller lærende organisasjoner. Essensen med et lærende fellesskap er å ha fokus på og engasjement i barnas erfaringer og læring, og forbedre praksis (DuFour et al., 2016). Konseptet bak PLF er basert på organisasjonenes læringskapasitet og utvikle en samarbeidskultur som virker positivt inn på barn og voksnes læring (Vescio et al., 2007). Det er nære sammenhenger mellom organisatorisk læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, og begge har som målsetting å forbedre den pedagogiske praksisen. Et kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap er at det er en kultur for at de ansatte samarbeider om innhold i f.eks. tilrettelegging for språkstimulering i barnehagehverdagen, og at de anvender forskningsbasert kunnskap og justerer praksis til dette (Nordahl, 2017).

Kunnskapsoversikten til SNITEF (Mordal, 2014) oppsummerer forskning knyttet til hva som er god ledelse og ledelsestrender i oppvekst og utdanningssektoren. Her nevnes distribuert ledelse, pedagogisk ledelse, transformasjonsledelse og kollektiv ledelse av læring. Innenfor distribuert ledelse er fokuset på samhandling og medarbeideransvar. Distribuert ledelses praksis handler om at ledelse blir et kollektivt ansvar. Pedagogisk ledelse handler som tidligere nevnt om faglig ledelse, og det settes fokus på lederes faglige kompetanse. Innenfor transformasjonsledelse rettes i større grad fokus på lederes rolle som inspirator og relasjonsaspektet mellom medarbeider og leder. Her fungerer leder som motivator, og lederatferd innenfor denne tenkningen har fokus på å gi individuell oppfølging ved hjelp av råd og veiledning, stimulere til nytenkning og utvikling av en troverdig visjon. Innenfor kollektiv ledelse av læring ligger muligheter for å gi medarbeidere ansvar, påvirkningskraft og autonomi. Her finner vi bl.a. kollektiv og demokratisk ledelse.

Et studie utført av Leithwood, Louis, Anderson og Wahlstrom (2004) peker på at leders evne til å kommunisere mål for å gi retning i arbeidet er en viktig ledelsesfunksjon. De konkluderer også med at ledelse i utdanningssektoren må beherske et stort antall repertoar av ledelsespraksiser, og de trenger å vite hva de skal bruke når for å skape kvalitet (Leithwood et al., 2004). Hujala og Eskelinen (2013) viser i sine studier til ferdigheter det er viktig å ha som styrer i barnehage. De konkluderer med at det er viktig å gjøre medarbeiderne sine klar over hvilke roller og ansvar de har, og at dette er en forutsetning for at de skal kunne jobbe målrettet opp mot egne mål og ansvarsområder. Wenche Aasen (2005) skriver om situasjonsbestemt ledelse som en form for ledelse hvor leder må tilpasse valg av lederstil opp mot de ansattes kompetanse og motivasjon, og variere styrende og støttende lederstil ut fra dette. Dette kan sammenlignes med en annen studie sine tanker om å variere ledelsespraksiser (Leithwood et al., 2004).

Metode

Problemstillingen retter fokus på styrers opplevelse og erfaring med hvilke elementer i egen ledelse som er viktig for å lede ansatte i utviklingen av deres pedagogiske praksis, og valg av metode henger sammen med problemstillingen. I kvalitativ forskning er det å utvikle en større forståelse av et fenomen et overordnet mål (Kvale & Brinkman, 2017), og derfor er kvalitativ forskningsmetode valgt i denne studien. Dette kapitlet beskriver de ulike elementene det er gjort forskningsmessige vurderinger i forhold til, nyttet til denne forskningstradisjonen.

Artikkelen er ontologisk forankret i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner. Det fenomenologiske perspektivet innebærer ifølge Befring «å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser» (Befring, 2016, s 109). I bredeste forstand er fenomenologi et teoretisk ståsted (Cohen et al., 2018). Hermeneutikk handler om fortolkningskunst og fortolkningslære. Hermeneutikken forsøker å forstå verden gjennom deltagerens briller, og at virkeligheten er sosialt konstruert. (Cohen et al., 2018). I denne artikkelen er formålet å få tak i forskningsdeltagerens perspektiver og opplevelser av erfaringer, og dette begrunner den ontologiske forankringen. Det undersøkes hva styrere i barnehagen vurderer som viktige elementer i eget lederskap, i forhold til å lede de ansatte til å ta ansvar for å realisere en pedagogisk praksis av god kvalitet.

I denne studien er det brukt et case design fordi det settes fokus på styrers opplevelse av hva som er viktige elementer i egen ledelse. Dette vil kunne gi økte faglige forutsetninger for å forstå et fenomen (Befring, 2016). I dette studiet er det styrerrollen i barnehagen som er caset, og som det er gjennomført en kvalitativ dybdeundersøkelse på. Type case vil være tre enkelt case siden utvalget jobber i ulike barnehager.

Metode for datainnsamling er kvalitativt forskningsintervju. Et kvalitativt forskningsintervju er semistrukturert. Dette innebærer at intervju spørsmålene er planlagt på forhånd (Kvale & Brinkman, 2017). I denne studien er det utarbeidet en intervjuguide som er brukt under alle intervjuene.

Utvalget som vil delta i forskningsintervjuene er tre styreere som alle er utdannet barnehagelærere, og som jobber i samme kommune. For å avgrense utvalget er de tre plukket ut på bakgrunn av flere års erfaring, og videreutdanning i ledelse. I denne studien har forskeren kjennskap til informantene fordi alle har jobbet i samme kommune, og det er grunn til å anta at dette kan ha betydning for svarene. Forskeren kan også ha påvirket informantene gjennom sin forforståelse. Det er benyttet en intervjuguide for å gjennomføre intervjuene så likt som overhode mulig, og på den måten styrke validiteten. Det er ikke stilt private eller sensitive spørsmål. Alle informantene bar preg av åpenhet for å fortelle om egne erfaringer og opplevelser knyttet til styrerrollen. Dette indikerer at til tross for begrensningene så regnes studien som valid. Alle intervjuene er dokumentert med lydopptak og transkribert i etterkant.

Formålet med studien har ikke vært å sammenligne uttalelsene til informantene, eller å gjengi eksakt hva hver enkelt informant har uttalt. Målet har vært å få et samlet bilde av deres opplevelser og erfaringer. Noen steder er enkeltutsagn brukt for å understreke et poeng, eller å løfte fram synspunkter som skiller seg fra hverandre. Det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har sagt hva i sitatene. Informantene har også fått beskjed om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten at det vil få følger.

Metode for analyse som er brukt er innholdsanalyse. Målet med analysen er seleksjon, og i denne prosessen er det ulike stadier. Stadiene går fra å finne meningsbærende enheter, nøkkelfenomener som belyser forskningsspørsmålene og kategorisere disse, lage en tekst som beskriver tema (Kvale & Brinkmann, 2017). Informantenes svar har blitt kodet og kategorisert i flere steg for å forsøke å beskrive et fenomen, avdekke mønstre, finne

forklaringer og sammenhenger i materialet (Cohen et al., 2018). Ut fra analysen er funnene kategorisert i følgende kategorier:

- Egen ledelse og ledelsesfilosofi
- Mål
- Ledelse av pedagogisk praksis
- Implementering av rammeplan

Presentasjon av resultater

Funnene fra intervjuene presenteres under de ulike kategoriene som nevnt over.

Egen ledelse og ledelsesfilosofi

Intervjuene innledes med at styrerne blir spurt om egen ledelsesfilosofi og syn på ledelse. Svarene tyder på at de både har en praksis orientert og en teoretisk forståelse av egen ledelse, og at dette er noe som har blitt styrket av at de har tatt videreutdanning i ledelse. En av informantene sier at

Jeg ønsker å være en tydelig og anerkjennende god leder som ser sitt personalet, og som tenker at jeg er en viktig del av gruppa.

Informanten mener at dette fordrer at man som leder «må være fysisk og psykisk tilstede i barnehagen på ulike områder for å vite hva som trengs». Senere i intervjuet trekkes transformasjonsledelse frem og betydningen av å ha tydelige mål for arbeidet.

Transformasjonsledelse blir også nevnt av alle informantene, så her er de samstemte. Andre retninger som nevnes er situasjonsbestemt ledelse, demokratisk ledelse, og målstyring. De fremhever at de er bevisst sin rolle som styrer, og at denne har stor betydning for hva barnehagen er opptatt av. En av informantene hevder at

....en filosofi vil ikke holde i mitt arbeid. Der jeg jobber er jeg opptatt av situasjonsbetiget ledelse. Det vil si at situasjonen bestemmer hva slags ledelse jeg skal ha, det kan jo være alt fra det å være en leder som bestemmer, og en leder som er veldig demokratisk og som tar med seg personalet, eller noe imellom.

Her synes det som at informantens ledelses filosofi er situasjonsbestemt slik Aasen (2005) skriver, hvor ledelses atferden må velges ut fra de ansattes kunnskap og motivasjon. En annen informant utaler følgende:

Jeg er opptatt av å lede ansatte der de er i sin utvikling. Og der har jeg også en utfordring med meg selv i det, og det og faktisk finne ut av og forstå hvor de er, for å se hva de trenger videre.

Svaret kan tyde på at informanten mener at det er nødvendig med et repertoar av ledelsespraksiser, og vite hva man skal bruke når. De ansatte er på ulike steder både faglig og motivasjonsmessig, og vil derfor ha ulike behov knyttet til nåværende praksis og videre læring.

Mål

Når det gjelder utforming av mål og hva som er styrende for den pedagogiske praksisen, så svarer informantene i tydelig retning av at det er en rød tråd fra målsettinger og verdier som er framsatt i rammeplan for barnehager, til barnehagens hovedmålsettinger. Målsettingene blir konkretisert i årsplaner, periodeplaner, månedsplaner, ukeplaner og deretter til praksis ute på den enkelte avdeling. Målene blir fastsatt og konkretisert av styrer i samarbeid med de pedagogiske lederne.

Det løftes også fram betydningen av barnehageeiers arbeid med å utarbeide en pedagogisk plattform for de kommunale barnehagene. Eier har vært en pådriver for å bygge en lærende organisasjon ifølge informantene. Her kan det se ut til at barnehage eier har vært inne på nivået til den oppfattede læreplan og lagt føringer for hvordan denne tolkes i den iverksatte læreplanen, i henhold til Goodlad (1979).

Pedagogisk praksis

På spørsmål om hva informantene definerer som god pedagogisk praksis, varier svarene ut fra en teoretisk og en praktisk tilnærming. Et eksempel på en teoretisk tilnærming er

God pedagogisk praksis handler om å kunne ta teori, gjerne basert på forskning, blandet med erfaring, og sette ut i praksis.

En annen informant svarer mer praksisrettet, men dette svaret kan knyttes opp til verdiene som ligger i rammeplan for barnehage.

En god pedagogisk praksis det er når du kommer inn og du ser at der er det gode samspill, det er gode relasjoner du har nære gode voksne som er tilstede med barna i lek samspill, og som er genuint interessert i barn, og det kan du lese på hele kroppsspråket i måten de møter barn på.

Flere av spørsmålene under punktet pedagogisk praksis er rettet mot ledelse av prosessen med å konkretisere målsettingene for barnehagen. Hva de som ledere gjør for at målene skal være synlige i praksis, og hva de bidrar med og gjør for å følge opp at de ansatte tar ansvar for at praksis har høy kvalitet. Det er også stilt spørsmål om hvordan de som ledere vet om praksis har god kvalitet.

Fellesnevnerne på svarene fra informantene er tilstedeværelse i barnehagen og utarbeiding av tiltaksplaner, veiledning, rådgivning, observasjoner, evalueringer og medarbeidersamtaler. Arbeid med tiltaksplaner gir de uttrykk for at er et felles prosjekt i samarbeid med barnehageeier. Gjennomgående bruk av didaktiske planer løftes fram hos en av informantene. Informanten trekker fram sin egen involvering og tilstedeværelse i barnehagen for å observere og se.

Når vi setter mål så må ansvaret fordeles altså ansvar og oppgavene fordeles og det må etterspørres og løftes fram, og målene må deles opp i delmål. Vi må ha tidsfrister, også når vi evaluerer. Målene må jo jevnlig løftes.

Informantene svarer samstemt at de benytter ståstedsanalyse, definerte måleindikatorer, benytter jevnlig veiledning, og observasjon for å være sikre på at det er samsvar mellom målsettinger og praksis. Brukerundersøkelser og medarbeiderundersøkelser blir også nevnt, og dette kan gi en indikasjon på hvordan praksis oppleves for de som bruker barnehagen. Her er vi inne på den erfarte læreplanen og hvordan denne oppleves av de som er brukere av barnehagen (Goodlad,1979). En av informantene kommer med følgende innspill:

Noe handler om å synliggjøre det vi gjør, så mye av disse tingene skjer, men så blir det ikke godt nok dokumentert til at vi faktisk er bevisst at vi har gjort det. Det er også en del av den uformelle læringen, det som skjer med barn, det som ikke alltid er like lett å dokumentere.

Sitatet kan tyde på at informanten mener at det er en del å hente på dokumentasjon.

Rammeplanen sier at: «Dokumentasjon av personalets arbeid synliggjør hvordan personalet arbeider for å oppfylle kravene i barnehageloven og rammeplanen. Dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet skal inngå i barnehagens arbeid med å planlegge, vurdere og utvikle den pedagogiske virksomheten» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 35).

Informantene hevder at de ser mye ved å gå rundt på avdelingene, men viser ikke til at de selv gjennomfører systematisk observasjon. En av informantene sier at:

...de ansatte ikke kan ta ansvar dersom de ikke har den nødvendig kunnskap om det de skal handle i forhold til.

Denne informanten utdyper innspillet sitt med at det er styrers ansvar å sørge for dette. Arenaer for kompetanseheving som nevnes er veiledning, eksterne kurs, samtaler men han som leder, tilbakemelding i praksis og positiv feedback. Betydningen av at de pedagogiske lederne har plantid sammen, og sitter og diskuterer med hverandre, og hjelper hverandre med å løse utfordringer trekkes fram.

Innspillene fra informantene knyttet til ansvar for de pedagogiske ledernes kunnskap, samsvarer ikke helt. Det hevdes både at det er styrers ansvar å sørge for, og følge opp at de pedagogiske lederne har nødvendig kunnskap, samtidig som det forventes at de pedagogiske lederne har det. To av informantene sier at de velger å stole på at de ser det de trenger, og at pedagogiske lederne har tilstrekkelig med kompetanse til å gjøre egne vurderinger av praksis. For å følge opp at målsettingene skjer i praksis sier en av informantene

Ja det gjelder å holde tak i de tingene vi skal gjøre skal gjennomføre, og de målene vi har satt oss, og jevnlig evaluere det.

Under dette punktet omtaler de tiltak som kan knyttes til transformasjons ledelse og pedagogisk ledelse. En annen informant uttrykker følgende:

Så kan jeg jo innimellom oppleve at de spriker litt på hva folk opplever at de faktisk gjør, eller hva de opplever at andre gjør, eller hva som blir gjort.

Her indikerer informantene at det de ansatte tenker at de gjør ikke alltid henger sammen med hva som faktisk skjer. At det kan være et gap mellom påstått teori og teori i bruk.

Implementering av rammeplanen

Svarene fra informantene viser en samstemthet på at ansvaret for å implementere rammeplanen ligger hos styrer og uten styrers engasjement og kompetanse vil ikke planer bli implementert. Styrer opplever å ha et tydelig ansvar noe begge sitatene under viser:

Det er jo jeg som må legge føringene på å implementere den, og hvis ikke jeg er opptatt av å implementere den, så blir den ikke implementert. Min rolle er jo helt klart avgjørende....

Jeg tenker at vi sitter med samme grunnutdanning, og vi sitter med det samme og de skal kjenne rammeplanen. Jeg tror at en leder, en styrer, bør være den som er rimelig godt oppdatert faglig, kjenner rammeplanen godt. Det betyr ikke at de (pedagogiske lederne) ikke skal kjenne den, jeg tenker at jeg har et ansvar med å bringe den opp, dra fram rammeplanen og være den som løfter den opp mot målene våre.

I siste sitat viser informantene til at de pedagogiske lederne har samme bakgrunn utdanningsmessig, men på hvilken måte er de pedagogiske lederne ansvarlig for den faglige utvikling av barnehagen? Her kan man spørre: Er de pedagogiske lederne ansvarlig ut fra hvilken myndighet de blir gitt av styrer, eller handler det om i hvilken grad man evner å ta ledelse i den faglige utviklingen som pedagogisk leder? En av informantene hevder at:

Noen har sterkere fokus på at jeg er leder, og er veldig tydelig på at det er jeg som er leder. Og sånn ønsker jeg at det skal være, at de skal være bevisst sin rolle og sin posisjon og den kunnskapen de har med seg. De har med seg tre års utdanning som skal brukes.

Informantene er samstemte i forbindelse med hvordan de legger opp til å gjøre innholdet i den nye rammeplanen kjent for de ansatte. Ute i alle de tre barnehagene foregår arbeidet med å implementere ny rammeplan ved at styrer i samarbeid med de pedagogiske lederne tar for seg enkeltdeler av rammeplanen, og jobber med disse ved hjelp av refleksjon og diskusjon på ulike møtearenaer med deler og hele personalgruppene.

Drøfting og konklusjon

Det overordnede forskningstemaet for denne studien er som nevnt å finne ut hva styrere i barnehager anser som viktige elementer i eget lederskap for å lede ansatte til å ta ansvar for egen praksis. Som tidligere påpekt har ikke hensikten vært å sammenligne de tre informantene, men å få en mer helhetlig forståelse for hvilke elementer som ansees som vesentlige. Designet kan uttrykkes som «minimalistisk» på bakgrunn av det lave antallet informanter som er intervjuet i studien. Det setter likevel fokus på elementer som kan ha være interessant for andre i andre situasjoner.

Flere av informantene la vekt på at det ikke holder med en retning innenfor ledelse. De trenger å ha noe å velge mellom ut fra ulike behov som oppstår. Forskning viser til at transformasjonsledelse i kombinasjon med å sette en tydelig retning for arbeidet og ha klare mål, er viktig for å skape god ledelse i utdanningssektoren (Leithwood et al., 2004). Rapporten til SINTEF (Mordal, 2014) hevder at god ledelse handler om å anvende en distribuert ledelse slik at de ansatte får ansvar og blir fulgt opp på en god måte. Ledelse bør være et kollektivt ansvar. I forhold til å vite hvor de ansatte er for å løfte dem videre i sin læring, kan vi trekke inn Irgens 5-trinns modell for læringsprosesser (Irgens, 2015). Irgens skriver om at det er filtre mellom de ulike nivåene, og at det kan være krevende å bryte disse. For eksempel er det viktig for en styrer å sørge for at kunnskapen ikke bare forblir inne i «hodene» på enkelte, men at den anvendes i daglig praksis i barnehagen. Derfor kan man spørre seg - *Hvilke strategier kan styrer anvende for å bryte filteret mellom kunnskapstilegnelse og kunnskapsanvendelse i egen barnehage?*

SINTEF rapporten (Mordal, 2014) hevder at det er nødvendig at leder har sterk faglig tyngde innenfor det område det skal ledes på. Leder må legge til rette for læring og det forutsetter gode planer, koordinering og evaluering underveis. Ved hjelp av transformasjonsledelse kan leder motivere og styrke de ansatte i sitt arbeid. Det trekkes også fram betydningen av et kontinuerlig arbeid med relasjoner. Den samme rapporten viser til at gode relasjoner mellom leder og ansatt påvirker trivsel og faglig utvikling. Dette kan synes å harmonere med uttalelsene til en av informantene, mens de to andre ikke sier noe om dette.

Elementer som trekkes frem har også betydning i arbeide med å implementere ny rammeplan i pedagogisk praksis. Det er nødvendig at roller og ansvar er avklart, dette er en forutsetning for målrettet arbeid (Mordal, 2014). Informantene svarer samstemt at det er de som ledere som er ansvarlig for arbeidet med å omsette ny rammeplan ut i praksis. I dette arbeidet så må den nye rammeplanen for barnehager gjennom de ulike nivåene i Goodlads læreplanteori. Den må tolkes på de ulike nivåene, tilpasses konteksten den skal brukes i, og konkretiseres ned til lokale planer for innhold i barnehagen. Den vil også gå igjennom de ulike nivåene i Irgens modell. Nye ord og begreper og endringer i planen må gjennom filtrene før den nye planen vil omsettes til praksis. Informantene sier noe om på hvilken måte de vil gjøre dette arbeidet, og svarene kan sies å være sammenfallende med teori og forskning på området (Irgens, 2015, Mordal, 2014).

Resultatene viser at informantene er opptatt av å ha tydelige mål for arbeidet og at målene hentes ut fra rammeplan for barnehager. De har en tydelig retning for arbeidet og anser egen rolle som betydningsfull for kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Her kan vi se de ulike nivåene i Goodlads læreplanteori. Informantene svarer at de henter målsettingene fra den formelle læreplanen som i denne sammenhengen er rammeplan for barnehager. Målene blir tolket i den oppfattede læreplan hvor vi finner årsplaner, og tilslutt operasjonalisert i den iverksatte læreplanen hvor vi for eksempel finner periodeplaner, tiltaksplaner osv. Det kommer fram at det er noe å hente på dokumentasjon. Det er grunn til å spørre seg om: Er det samsvar mellom den vedtatte læreplanen og den iverksatte? Hvordan kan man vite at man gjør det rammeplanen krever at man skal hvis det ikke blir dokumentert?

Dokumentasjonen vil påvirke de ansattes bevissthet, men rammeplanen hevder at dokumentasjonen også skal bidra til å synliggjøre arbeidet. Er man tilstrekkelig bevisst den uformelle læringen i barnehagen selv om den kan være vanskelig å dokumentere? Forholdet mellom det man sier og det man gjør handler om troverdighet ifølge Irgens (2015). Bakkenfor handlinger ligger verdier som er styrende for praksis. Å arbeide med egne verdier er et godt sted å starte, og det er naturlig at når man er ute og prøver ut ny praksis så vil ikke alltid det man tror man gjør, sammenfalle med hva som oppleves av andre. Irgens trekker fram betydningen av å øve og gi tilbakemeldinger til hverandre.

Når det gjelder ansvar for de pedagogiske ledernes kunnskap så svarer som tidligere nevnt to av informantene at de stoler på at de selv har det de trenger, og at de forventer at de pedagogisk lederne også har det. De viser til at de har erfaring med at de får beskjed dersom de trenger hjelp, og dette kan indikere at kunnskapen til informantene på dette område er erfarings basert. Her kan man spørre seg: Hvordan oppleves dette for de pedagogiske lederne? Er det samsvar her, og hvordan kan styrer være sikker på at de pedagogiske lederne har det de trenger av kunnskap? Dette handler om hvordan det oppleves på det erfarte nivået, i henhold til Goodlad (1979).

Informantene trekker fram barnehage eiers arbeid med å etablere en felles pedagogisk plattform og bygge en lærende organisasjon gjennom blant annet ledelse av felles mål og retning. Dette kan også knyttes til pedagogisk praksis og utvikling av kompetanse. Forskning viser at utviklingen av de ansattes kompetanse knyttet til praksis fungerer best i kollektive løp (DuFour et al., 2016). Det er en klar sammenheng mellom de ansattes profesjonelle samarbeid og barnas læring, og det er en indirekte sammenheng mellom samarbeid på

ledernivå og barnas læring (Vescio et al., 2007). Arbeid med profesjonelle fellesskap forutsetter at det etableres arenaer for refleksjon og utprøving av ny kunnskap (DuFour et al., 2016). Eksempler på dette kan være som en av informantene svarte: refleksjonsmøter, felles bruk av plantid for pedagogiske ledere og veiledning hvor ansatte kan hjelpe hverandre med å løse utfordringer, gi hverandre tilbakemeldinger og positiv feedback. Irgens (2015) trekker fram at det er viktig å sette av fellestid til refleksjon, slik at pedagogene kan reflektere sammen og gjøre koblinger mellom det de har lært opp mot egen kontekst. På denne måten gjøres kunnskapen om til sin egen og de beveger seg fra innlæring til kunnskapsutvikling.

Målet med profesjonelle læringsfellesskap er å forbedre praksis. Dette er en kontinuerlig prosess ved at ledere og ansatte i skole og barnehage må lære seg å anvende forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og knytte dette til sitt daglige arbeid med barna (DuFour et al., 2016; Nordahl, 2017). En av informantene i studien definerte god pedagogisk praksis som evnen til å kunne gjøre nettopp dette. Nordahl (2017) hevder at mulighetene for å utvikle kollektiv kompetanse og styrke praksis, avhenger av innstilling til bruk av forskningsbasert kunnskap og kjennskap til egen pedagogiske praksis. For å kunne utvikle kjennskap til egen pedagogiske praksis så viser rammeplanen for barnehager til bruk av blant annet veiledning og observasjon. Dette henger sammen med svarene til informantene om bruk av ulike metoder for å kunne se om pedagogisk praksis har god kvalitet.

Informantene viser til at de bruker observasjon, men sier ingen ting om hvilke observasjonsmetoder som brukes, eller om de observasjonene som utføres av avdelingspersonalet er systematiske. Dette kunne det vært interessant å forske videre på, men det ble det ikke gjort her. På bakgrunn av dette er det vanskelig å trekke en konklusjon om systematikken er mangelfull eller ikke. I denne kommunens planer står det at det skal gjennomføres systematisk observasjon, og dette henger sammen med hva rammeplanen sier om observasjon og systematikk. Her kan man spørre seg om det holder for styrer å gå rundt på avdelingene å se, uten å systematisere dette nærmere?

Spørsmålet er om det er sammenheng mellom den vedtatte læreplanen og den iverksatte læreplanen på dette området? Observasjon vil kunne si noe om barnas situasjon, men det vil også kunne si noe om de voksnes praksis på området (Nordahl & Hansen, 2016). Ulike observasjonsmetoder vil kunne gi kunnskap som kan være et hjelpemiddel i arbeide med både å være et profesjonelt fellesskap og si noe om hvor langt i prosessen man har kommet. I

tillegg vil det kunne gi informasjon om på hvilken måte, eller i hvilken grad de ansatte anvender forskningsbasert kunnskap om organisasjonen har oppnådd organisatorisk læring. Er den erfarte læreplanen preget av privat praksis, eller er den basert på forskningsbasert kunnskap tilpasset konteksten? Kollega observasjon kan være et nyttig hjelpemiddel i forhold til å forbedre praksis (Nordahl & Hansen, 2016).

En fellesnevner i svarene fra informantene er at de jobber med å utarbeide månedsplaner, tiltaksplaner og didaktiske planer og dette indikerer at de konkretiserer den vedtatte læreplanen ned til en iverksatt læreplan (Goodlad, 1979). Igjen vil dokumentasjon ha betydning for å vite hvor man er i prosessen, og være et verktøy for å forbedre praksis (Nordahl & Hansen, 2016).

I denne studien har det blitt satt fokus på hva styrer i barnehage mener er viktige elementer i eget lederskap for å lede ansatte til å ta ansvar for at egen praksis er av god kvalitet. Sentrale funn innenfor egen ledelse er at informantene har en ledelsesfilosofi som er i tråd med teori og forskning innenfor utdanningssektoren. I arbeid med å konkretisere læreplanen i mer praksisnære planer og utarbeiding av målsettinger for praksis, viser informantene god forståelse. Det ser ut til at informantene anvender distribuert ledelse i dette arbeidet.

Sentrale funn i kategorien pedagogisk praksis, finner vi arbeid med profesjonelle læringsfelleskap og arbeid med organisatorisk læring. For å lykkes med dette forutsettes det at læring settes i system og at det skapes tilstrekkelige arenaer hvor de ansatte kan reflektere over egen og andres praksis. En av informantene trekker fram utfordring med å vite hvor de ansatte er for å kunne støtte dem i sin utvikling, og er her kommer observasjon ved hjelp av ulike metoder inn for å kunne få svar på dette. I tillegg til å få kunnskap om den iverksatte læreplanen. Det er grunn til å spørre seg om informantene får tak i den informasjonen de trenger for å gjøre vurdering i forhold til kvaliteten på praksis, siden de ikke sier noe om hvilke observasjonsmetoder som brukes eller om dette gjøres systematisk. Sentrale funn innenfor arbeidet med profesjonelle læringsfelleskap viser at det er viktig å følge opp at observasjon og dokumentasjon blir gjennomført systematisk. Noen av elementene som ikke kan konkluderes på, kunne det vært interessant å forske videre på. Dette gjelder de pedagogiske ledernes ansvar for den faglige utvikling av barnehagen, og hvilken myndighet de har. I tillegg til arbeid med dokumentasjon, og oppfølging av de pedagogiske ledernes kunnskap knyttet til observasjon.

Litteraturliste:

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. 1. utgave, 2.opplag. Latvia: Cappelen Damm Akademisk

Christensen, Hansen, Kostøl, Persson & Persson (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier- FLIK –prosjektet – Kristiansand Kommune*, Aalborg universitetsforlag

Cohen, L, Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8. Utgave. New York, Routledge

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo

Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*, Bergen: Fagbokforlaget

Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Cappelen

Goodlad, J.L. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education, I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red). *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s 213-233). Tampere University press: Tampere

Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget

Irgens, E.J (2015). *Profesjon og organisasjon – Å arbeide som profesjonsutdannet*. 5. opplag, Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehager FOR-2017-04-24-487*. Hentet fra <https://lovdata.no>

Kvale, S, & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research – How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Education Improvement: University of Minnesota.

Mordal, S. (2014). *Rapport, ledelse i barnehage og skole- en kunnskapsoversikt*. SINTEF, Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2499893>

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Nordahl, T. & Hansen L.S. (2016). *Dette vet vi om barnehagen- bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. 1. utgave, 1. opplag, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand Kommune*, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU).

Vescio, V, Ross, D & Adams, A. (2007). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*.

www.elsevier.com/locate/tate

Aasen, W. *Situasjonsbestemt ledelse- en utfordring for pedagogisk leder*, Pedagogisk Forum- Barnehagefolk, Årg. 21, nr. 1 (2005).

Artikkel 2

Barnehagelærernes syn på arbeid med barnehagens læringsmiljø

Ingress

Hovedtema i denne artikkelen er barnehagens læringsmiljø, og den tar for seg barnehagelærernes syn på arbeid med tilrettelegging av barnas læringsmiljø. Hovedfokuset legges på pedagogisk leder sin ledelse. Artikkelen baserer seg på intervju av 3 barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere, og som har mellom 5 og 10 års erfaring fra denne rollen. Artikkelen ser på de pedagogiske ledernes tanker og syn på egen rolle, og hva de vektlegger. Informantene hevder at de er bevisst sitt ansvar ut fra rammeplanens krav og forventninger. Funnene viser at de er opptatt av å være gode rollemodeller, men opplever rollen som faglig leder for ufaglærte ansatte som utfordrende. Artikkelen baserer seg på forskning og teori knyttet til læringsmiljø og ledelse, og her nevnes Roland og Ertesvåg, Lekhal, Læringsmiljøsentret og Wadel.

Innledning:

Stadig flere barn tilbringer store deler av barndommen sin i barnehagen. Størst vekst er det blant deltagelsen til barn i alderen 1-2 år. Dette gjør barnehagen til en viktig arena for barns danning og utvikling (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser & Drugli, 2016). Barnehagens samfunnsmandat er blant annet å sørge for at alle barn får utviklet sitt potensiale for læring og utvikling, og oppleve livskvalitet. Et godt læringsmiljø i barnehagen vil ha stor betydning for barnas erfaringer og opplevelse av mestring både her og nå, og senere i livet (Lekhal et al., 2016). Dette er et stort oppdrag som krever ansatte med høy og relevant kompetanse (Nordahl, 2017). Denne artikkelen tar for seg de pedagogiske ledernes syn på arbeid med barnehagens læringsmiljø, og da med hovedfokus på ledelse. Temaet i artikkelen er plassert innenfor praksisnær utdanningsforskning. Studien baserer seg på intervju av 3 barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere ute på avdeling. Bakgrunn for valg av tema henger sammen med mandatet til de pedagogiske lederne, og hva de tenker om eget bidrag i arbeidet med barnas læringsmiljø. Problemstillingen i studien er:

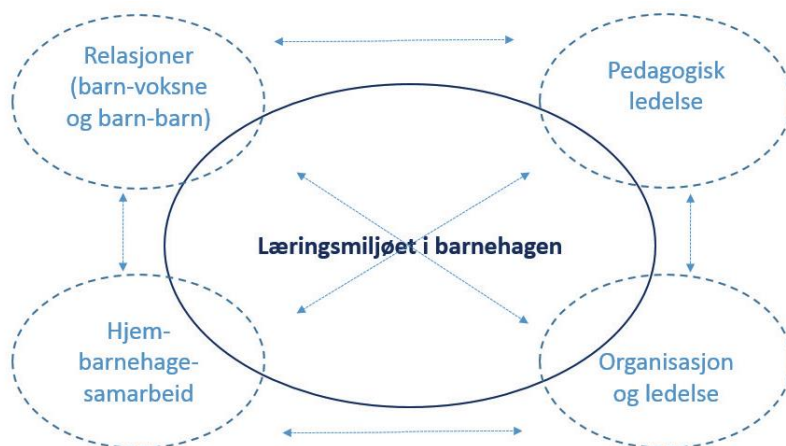
Hva er barnehagelærerne opptatt av i tilretteleggingen av barnas læringsmiljø?

Denne artikkelen ser på et teoretisk og empirisk grunnlag for pedagogisk leder sitt ansvar og oppgaver, knyttet til arbeid med barnas læringsmiljø. Under metodedelen vurderes elementer det må tas stilling til innenfor kvalitativ forskning. I presentasjon av funn vises funn fra forskningen artikkelen bygger på. Funnene drøftes i lys av utvalgt teori og forskning innenfor dette temaet, knyttet til utdanningssektoren. Innenfor tema læringsmiljø er det flere forskningsartikler og teori som er trukket inn. Her er det blant annet sett på Lekhal et al., 2016, Læringsmiljøsentret, samt Roland og Ertesvåg. Innenfor ledelse er det hovedsakelig Wadel som er trukket inn. All relevant teori og forskning på området er ikke tatt med, eller vektlagt i artikkelen.

Teori og forskningsgrunnlag:

Barnehagens læringsmiljø blir av Læringsmiljøsentret definert som «de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel» (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock & Størksen, 2015, s 6).

Denne definisjonen viser at det som har betydning for læringsmiljøet er «de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene rundt barnet» (Evertsen et al., 2015, s 6). Læring og utvikling kommer som et resultat av dette. Læringsmiljøsentret definerer 4 kjerneområder. Disse kan visualiseres i en figur:



(Evertsen et al., 2015, s 5).

De fire kjerneområdene er det som ser ut til å påvirke læringsmiljøet. Sterkest betydning ser det ut til at relasjoner og pedagogisk ledelse har. Pedagogisk ledelse og organisasjon og

ledelse kan gå noe over i hverandre på noen punkter. I tillegg kan man si at relasjoner er et tema som går igjen i alle områdene (Evertsen et al., 2015)

Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse handler i denne sammenhengen om å lede prosesser som bidrar til læring og bevisstgjøringsprosesser hos de ansatte. Dette området kan deles inn i tre, der punkt 1 handler om å lede det pedagogiske arbeidet med kjerneaktiviteter i barnehagen knyttet til barnas læringsutbytte. Punkt 2 handler om å lede utviklingsprosesser på vei til å bli en lærende organisasjon og punkt 3 knyttes til arbeidet med å lede i lys av samfunnsmandatet. Dette området vil også gli over til området organisasjon og ledelse.

Organisasjon og ledelse

Dette området handler om å legge til rette for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Ifølge Rammeplanen har styrer og pedagogisk leder et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering og utvikling av barnehagens innhold. Her handler det om å omsette forskning og teori til handling, og kunnskap om implementering vil være avgjørende. Sentrale områder under dette punktet er å sette retning for arbeidet, utvikle de ansattes kapasitet, endre organisasjonen og lede intervensjoner.

Barnehage- hjem samarbeid

Rammeplan for barnehager fremhever at barnehagen skal ha et nært samarbeid med barnas hjem, og dette er en forutsetning for at barnas opplevelse av barnehagetilbudet. Foreldremedvirkning kan være en strategi for å støtte og stimulere barns læring og utvikling. Dette området handler om tilrettelegging av barnas læring, og det går ikke videre inn på dette her.

Relasjoner

Kvaliteten på relasjonene mellom barn og voksne er med på å skape forutsetninger for barnas utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette støttes av forskning som viser at trygge relasjoner har betydning for barnas grunnleggende utvikling og læringsutbytte (Brandzæg, Torstensen & Øiestad, 2013; Lekhal et al., 2016). De voksnes evne til å tolke signaler, respondere sensitivt er av avgjørende betydning for barnas utvikling og læringspotensial. Dette handler om tilrettelegging for barnas læring, men siden gode

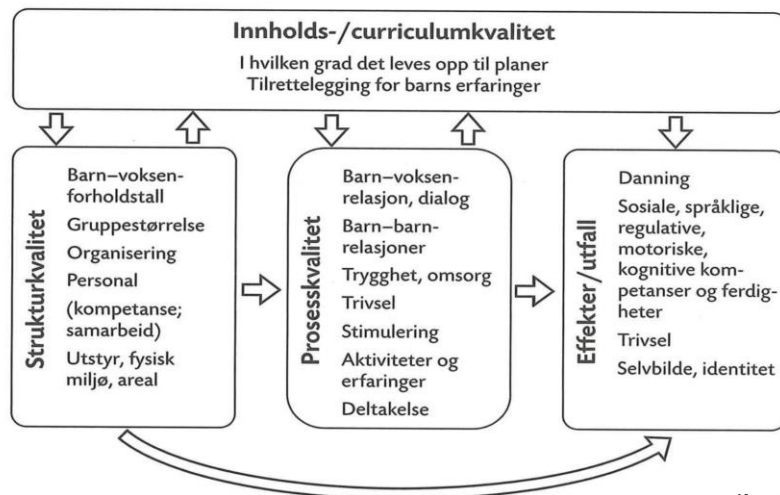
relasjoner er en sterk driver for dette (Hattie, 2017), vil det være avgjørende for barnehagens kvalitet at de ansatte har høy kompetanse på dette området (Evertsen et al., 2015).

Formålsparagrafen i Lov om barnehager (Barnehageloven §1, 2018) sier at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Formålsparagrafen sier videre at barnehagen skal bidra til at barna trives og utvikler grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og at dette legges til rette for i et miljø som er trygt for barnas utfoldelse.

Læringsforståelsen i rammeplan for barnehager er fokusert på betingelser for læring. Dette innebærer at læringssynet er bygd på rammene rundt barnas erfaringer og det barnehagelærerne gjør før læringen skjer, det vil si konteksten for læring. (Bøe, Steinnes, Hognestad, Fimreite, & Moser, 2018).

I arbeidet med helhetlig tilnærming til læring og tilrettelegging av læringsmiljøet viser Bøe et al. (2018) til begrepet «støttende stillas» Dette er hentet fra (Bruner, 1972), og dette innebærer å støtte barn i utvikling og skape betingelser for læringsprosesser som kan fremme barns trivsel og allsidige utvikling. Begrepet kan også anvendes i tilretteleggingen av læring mellom ansatte. Arbeid med barnehagens læringsmiljø henger sammen med kvalitet i de områdene som påvirker barns utvikling. Eksempler på dette er kvaliteten på relasjonene mellom barn og voksne skaper betingelser for barnas læring, og påvirker det totale læringsmiljøet. En forutsetning for å kunne ivareta samfunnsmandatet er at barnehagen har god kvalitet (Lekhal et al., 2016). Kvaliteten vil påvirke barnas læringsmiljø, og den vil ha betydning for barnas utvikling på flere områder. Kvaliteten på barnehagen vil ha betydning for barnas trivsel og tilpasning til skolen, men den vil også påvirke barna her og nå.

Eksempel på dette er at kvaliteten har betydning for barnas språk og sosiale utvikling, og dette vil igjen påvirke hvordan barna kommuniserer med barn og voksne og deres forutsetningene for å kunne delta i lek, relasjoner og meningsfulle aktiviteter sammen med andre (Lekhal et al., 2016). Den antatte sammenheng mellom ulike aspekter av kvalitet og barns utvikling kan visualiseres i en modell.



(Lekhal et al., 2016, s19).

I denne modellen ligger rammeplanen øverst, og så er det spørsmål om det leves opp til de planene som er valgt for barnehagen, og hvordan det henger sammen med strukturkvalitet og prosesskvalitet.

Kvalitet kan deles inn i ulike faktorer. En form for kvalitet er struktur kvalitet og dette handler om de ansattes utdanningsnivå, antall voksne, gruppestørrelse osv. Prosesskvalitet er også en del av kvalitetsbegrepet, og dette handler om kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn, og innebærer relasjonsaspektet (Lekhal et al., 2016). Prosesskvalitet handler om barnas opplevelse av samspillet med de voksne og kvaliteten på relasjonene. Struktur kvalitet er regulerbare størrelser som utgjør rammebetingelser for barnehagens innhold, mens prosesskvalitet kan innebære å legge til rette for gode prosesser. Hva de ansatte gjør er viktigere enn hvor mange de er og hvilken utdanning de har. Internasjonal forskning viser at bemanningstetthet har betydning for de yngste barnas utvikling, og de voksnes utdanningsbakgrunn kan påvirke hvordan de handler og legger til rette for barnas utvikling, og på den måten ha betydning (Lekhal et al., 2016). Det er ingen automatikk i at strukturkvalitet fører til økt prosesskvalitet. Internasjonal forskning viser at det er viktigere hva barna opplever i barnehagen enn hvordan den er organisert og strukturert (Lekhal et al., 2016).

Kvaliteten på barnehagetilbudet har betydning for barnehagens læringsmiljø, og det er barnehagelærerne som har det overordnede ansvaret for å sette barnehagens øvrige personale i stand til å forvalte barnehagens oppdrag. Barnehagelærer rollen er kompleks, og står i et

spenningsfelt på flere områder. Kunnskapsdepartementet har levert en rapport om barnehagelærerrollen, og i dette arbeidet har Kjetil Børhaug ledet en ekspertgruppe som har sett på ulike perspektiver på barnehagelærerrollen. Et av perspektivene denne gruppa har sett på, er læring og barnehagelærernes forståelse av dette begrepet.

Rammeplanen for barnehager har en bestemt læringsforståelse hvor det sosiale læringsmiljøet ansees som den viktigste rammen rundt barnas erfaringer. Ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018) hevder at dette synet bidrar til at læringsforståelsen konsentreres til det barnehagelærerne gjør før læringen skjer, og dette handler om betingelser for læring. De hevder videre at «helhetlig tilnærming til læring viser til konteksten barnehagelærerne utformer ved å integrere omsorg, lek, verdier og faglig innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s 47). Begrepet helhetlig læring viser til barnas erfaringer og utvikling. «Det pedagogiske læringsmiljøet skal realiseres ved hjelp av pedagogiske verdier og føringer som ikke er begrunnet i foreskrevne utbytteformuleringer og læringsresultater». (Kunnskapsdepartementet, 2018, s 47). Rammeplanen er prosessorientert og har ikke kunnskapsmål for barna, det er de voksne som skal «veies og måles» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I et aksjonsforskningsstudie (Kvistad et al., 2013) om barnehagens læringsmiljø kommer det fram at barnehagelærerne leser forskningsartikler og bruker dette som bakgrunn for arbeidet med barnas læringsmiljø. Det kommer også frem at de gjør bevisste valg og tar i bruk konkret kunnskap fra utdanningen. Tidligere studier med utgangspunkt i rammeplanen fra 2006 viser at den i tillegg til å være et styringsdokument også fungerer som kunnskapsbase for barnehagelærerne (Bøe et al., 2018).

Styrer og pedagogiske ledere har et særlig ansvar for å omsette teori og forskning til praksis, og lede de ansatte i sin kunnskapsutvikling. Aas og Paulsen (2017) hevder at ledelse ser ut til å ha sterkest effekt jo nærmere praksis vi kommer. Å utøve ledelse er noe som tidvis må utøves av alle i en organisasjon (Wadel, 2005). Hva med de ledede? Overført til barnehage er det styrer og de pedagogiske lederne som er ansvarlig for å sette i gang læringsprosesser både for barn og ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Assistenten og fagarbeidere vil også kunne utøve ledelse på ulike nivåer, og det er barnehagelærerne som er ansvarlig for å sette dem i stand til å utføre mandatet til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Pedagogisk ledelse er ifølge Wadel (2005) nødvendig for at organisasjonens medlemmer

skal bli bevisst sitt eget bidrag i møte med praksis. Hvilke verdier som ligger til grunn for egne handlinger. For å oppnå denne forståelsen er det nødvendig å reflektere over egen praksis og organisasjonens praksis. Det handler om å få i gang interpersonlige prosesser i organisasjonen, og dette krever at lederne etablerer et tillit-aktelse-følelse og motivasjonsforhold til medarbeiderne (Wadel, 2005). Dette er nødvendig for at medarbeiderne skal tørre å åpne opp og gå inn i slike prosesser. Pedagogisk ledelse handler også om å få de ansatte til å lære å lære, og anvende det de har lært på en selvstendig og kreativ måte. På denne måten kan de til enhver tid skaffe seg nødvendig kunnskap, og anvende dette på en selvstendig måte.

Å stimulere de ansattes læring kan ifølge Roland og Ertesvåg (2018) oppnås ved at lederen er en rollemodell og selv inngår i læringsprosesser. Dette synet støttes av Fullan og Quinn (2018). Lederne må også selv utvikle seg og leve de holdningene de ønsker at organisasjonen skal tilegne seg. I tillegg til å oppdatere seg på ny kunnskap og være åpne for å endre egen utøvelse av praksis. Det er nødvendig å skape en felles forståelse og et felles begrepsapparat i organisasjonen dersom man ønsker å treffe det kollektive nivået. Forskning viser at læring har mest effekt dersom det skapes kollektive prosesser (Fullan & Quinn, 2017; Hattie, 2017; Nordahl, 2017). Rammeplanen sier også at arbeidet skal være preget av kollektiv læring, og at dette er en del av det å være en lærende organisasjon. Rammeplan for barnehagen sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet lærende organisasjon innebærer at læring og utvikling for de ansatte i organisasjonen settes i system. Det legges til rette for kollektiv kompetanseheving hvor refleksjon over egen praksis og kunnskapsdeling står sentralt (DuFour et al., 2016; Nordahl, 2017; Roland & Ertesvåg, 2018; Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). Hensikten er å legge til rette for at alle barn får utnyttet sitt potensiale for læring og utvikling (Sunnevåg et al., 2018). En lærende organisasjon bygger på felles verdier og visjoner som er utarbeidet i samarbeid mellom ledere og ansatte. Dette handler om å skape eierforhold til de verdiene alle skal jobbe etter, og at de ansatte føler ansvar for å delta i læringsprosesser. I tillegg er tillit en vesentlig faktor for å kunne jobbe med kunnskapsdeling og refleksjon (Roland & Ertesvåg, 2018).

Det er styrer og pedagogiske ledere som er hovedansvarlig for at barnehagen er en lærende organisasjon. Å jobbe med verdier og refleksjon over egen praksis, samt legge til rette for kompetanseutvikling er en del av lederoppgavene i barnehagene. Å lede medarbeidere er et

område som de pedagogiske lederne opplever som særlig utfordrende viser doktorgradsavhandlingen til Eik (2014). Årsaken til dette beskrives som mangel på mestring og kompetanse til å utøve ledelse. I tillegg kan det se ut til at det er uklart hva slags ledelseskompetanse som forventes i barnehagesektoren. Eik, Steinnes og Ødegård (2016, s 89) hevder at «profesjonelle pedagogiske ledere har et særskilt ansvar for å bygge kulturer som bygger på mandatet, samtidig som de ivaretar deltagerens læringsprosesser». De hevder videre at pedagogiske ledere er ansvarlig for medarbeiderens utførelse av arbeidet, og at de i tillegg har et opplæringsansvar. Å kunne ta i bruk pedagogisk kompetanse avhenger av at leder kan sette ord på sine handlinger og begrunne handlingsvalg. Dette vil være en direkte lederstil der leder fungerer som rollemodell. I følge Wadel (2005) kan pedagogisk ledelse knyttes til å få i gang læring i en organisasjon. Utøvelse av pedagogisk ledelse handler om å etablere et læringsforhold og utvikle systemer som sikrer læring og fornyelse. Pedagogisk leder har dermed stor betydning for utvikling av organisasjonens læringskultur. Å skape en lærende organisasjon som overlever på lengre sikt.

Metode

I dette kapitlet blir forskningsmessige vurderinger som er gjort i studien beskrevet. Problemstillingen retter søkelys på barnehagelærernes tanker om tilrettelegging av barnas læringsmiljø i barnehagen. Målet med studien er å få kjennskap til informantens syn på problemstillingen, og få en større forståelse for hva og hvordan de legger opp arbeidet. På bakgrunn av dette velges kvalitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskning går man i dybden på informantens forståelse og syn på et fenomen (Kvale & Brinkman, 2017), og det kan gi innsikt og forståelse i informantens syn (Tjora, 2018). I følge Kostøl (Christensen, Hansen, Kostøl, Persson & Persson, 2016) gir dette forskeren en mulighet til å komme i direkte kontakt med informantene.

Design

Studien er et case design fordi det rettes oppmerksomhet mot informantens opplevelse og tanker knyttet til egen praksis. Mer spesifikt vil det være enkelt case siden utvalget jobber i tre forskjellige barnehager. Artikkelen er ontologisk forankret i hermeneutiske fagtradisjoner. Bakgrunnen for dette er at studien forsøker å forstå verden med informantens briller. Målet er å få innsikt i, og forståelse for informantens opplevelser og

tanker knyttet til egen praksis (Tjora, 2018). Hermeneutikk handler om fortolkningskunst og fortolkningslære (Cohen et al., 2018). Informantenes syn blir tolket gjennom analyse.

Utvalg

Utvalget av informanter hentes fra de 3 barnehagene hvor styrer ble intervjuet i forrige artikkel, og består av 3 kandidater.

Informanter

Informantene som er valgt ut til å delta i denne studien er valgt ut på bakgrunn av noen kriterier. De er alle barnehagelærere som jobber i stilling som pedagogiske ledere og har mer enn 5 års erfaring, men mindre enn 10. De har ulike alderssammensetninger på barna i avdelingene de er pedagogiske ledere for, og de jobber i tilnærmet like store barnehager. Metode for datainnsamling i denne studien er kvalitativt forskningsintervju. Målet med kvalitativ forskningsintervju er å få en grundigere forståelse av informantenes syn, og på den måten få en utvidet forståelse for hva de tenker om eget bidrag i arbeidet med å tilrettelegge for barnas læringsmiljø. Intervjuene er gjennomført semistrukturerte, og det innebærer at spørsmålene er utarbeidet på forhånd. Dette vil bidra til å lettere kunne kategorisere svarene i etterkant (Cohen et al., 2018). I forkant av intervjuene ble det gjennomført en pilot, og i dette førte til at det ble lagt inn flere spørsmål som var direkte rettet til lederrollen i intervjuguiden.

Spørsmålene er delt inn i følgende kategorier:

- Læringsmiljø
- Læring
- Ledelse knyttet til læringsmiljø
- Kunnskapsform/bruk av styringsdokumenter

Analyse

Målsettingen for analysen er å avdekke mønstre og sammenhenger i svarene, og for å kunne besvare forskningsspørsmålene (Cohen et al., 2018). Metode for analyse er innholdsanalyse. Det er ulike stadier i analysen og svarene blir plukket fra hverandre og kategorisert i flere trinn. Kategoriene er utledet av kategoriene som spørsmålene intervjuene ble stilt i. Dataene tolkes i relasjon til rammen som teoridelen setter, og dette kan medføre en risiko for feiltolkning (Kvale & Brinkmann, 2017).

Etiske overveielser og validitet

En svakhet ved designet og antall informanter er at det vil være vanskelig å generalisere funnene. Til gjengjeld vil funnene være praksisnære, og forskeren kommer tett på informantene (Cohen et al., 2018). Det er ikke hensikten med studien å sammenligne informantenes betraktninger, men å få en helhetlig forståelse av deres syn. Noen få steder er enkelt sitater trukket fram for å presisere et poeng. Utsagnene er anonymisert så det vil ikke være mulig å identifisere informantenes svar. Deltagelse i studien er frivillig og informantene kan når som helst i prosessen velge å trekke seg. Forskeren har kjennskap til informantene fra tidligere, og kan ha påvirket dem gjennom egen forforståelse.

Forskningsintervjuene er gjennomført med en intervjuguide for å kunne gjennomføre intervjuene så likt som mulig, og for å forsøke å gjøre studien valid til tross for tidligere kjennskap. Svarene fra informantene ble skrevet ned underveis i intervjuene, og dette ble klarert på forhånd. Underveis i intervjuene leste forskeren opp svarene og fikk bekreftet at dette var i samsvar med informantenes oppfatninger. Spørsmålene som ble stilt har ikke sensitivt, eller personlig preg, og informantene delte åpent og villig egne erfaringer under intervjuene. Tilbakemeldingene var at de synes det var en positiv erfaring. Studien vurderes som valid til tross for begrensninger.

Presentasjon av resultater

Her kommer resultatene fra intervjuene, i kategoriene som er presentert tidligere.

Læringsmiljø

Informantene har jobbet i 5-6 år som pedagogiske ledere, og har alle jobbet som assistenter i barnehage før de tok barnehagelærer utdanning. En av dem har tatt videreutdanning knyttet til barnehagens innhold. Alle informantene hevder at de er opptatt av å holde seg faglig oppdatert, og leser faglitteratur og artikler for å følge med. De oppgir også at de har satt seg godt inn i planverket og lest rammeplanen nøye.

En av informantene definerte barnas læringsmiljø med de faktorene som skaper barnas læringsmiljø som personalet, rommet, barnegruppa og hvordan disse samspiller. De faktorene som tilsammen skaper et godt miljø for å lære. Informanten mente at alle ressurser

er en del av læringsmiljøet - rommet, kompetansenivået hos de ansatte, hvor mange man er osv.

De to andre informantene definerte læringsmiljøet som alt barna påvirkes av i løpet av en dag, det er hele dagen til barna, alle relasjonene de er i, all tilrettelegging, alle møter med andre mennesker, konkrete, og det fysiske miljøet, rommet som den tredje pedagog. De var alle opptatt av å benytte situasjoner som oppstår som utgangspunkt for læring, og legge det fysiske miljøet til rette for læring. Her ble det lagt fokus på at de voksne har en del makt når det gjelder tilrettelegging, hva barna har tilgang på av lekemateriell. Informantene trekker også frem at det er viktig å ha kunnskap om barn og barns utvikling, og hva som skal til for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø. Barnehagelærerne må bruke både barnegruppa og rommet i dette arbeidet. Dette begrunnes med at for å kunne tilrettelegge på en god måte, så må du vite hvordan, både i forhold til barns alder og enkeltbarns behov. Alt henger sammen og påvirker hverandre.

Det alle de tre informantene trekker fram som det viktigste for å skape et godt læringsmiljø for barna, er bevisste ansatte som er tilstede, kjenner barna og deres interesser, og som kan tilrettelegge aktiviteter, og legge til rette for læring ut fra det nivået og interessene barna har. Evne til å etablere gode og trygge relasjoner til barna trekkes fram som det mest vesentlige i voksenrollen. De hevder at relasjoner og samspill er elementært. Et godt samspill mellom barn og voksne, er med på å danne grunnlaget for spillet mellom barna. Informantene sier at det er vanskelig å skape gode læringsforhold dersom barn er utrygge. Trygghet bygges opp av gode og trygge relasjoner, samt gode rutiner innad i barnehagen slik at hverdagen er forutsigbar for barna, det fysiske miljøet nevnes også.

Læring

Alle informantene viser til at de bruker observasjon som metode for å følge med på barnas læring. De beskriver observasjon ved hjelp av ulike observasjons metoder og kartlegging – eks TRAS og «alle med» samt barnesamtaler. En av informantene referer til en systematisk bruk av observasjon, men hos de to andre er det litt uklart hvor systematisk det er. De beskriver utstrakt bruk av deltagende observasjon, og at de følger med på barnas mestring i rutinesituasjoner og skriver disse ned, og sjekker dette opp mot hva som kan forventes at barn mestrer på ulike nivåer. Alle informantene fremhever at de legger til rette for læring ved å benytte de ulike situasjonene til å bidra til barns læring ved å «utvide og tilføre» og gjøre

barna oppmerksomme på neste trinn i en læringsprosess. Ved behov utarbeides det tiltaksplaner for å bevisstgjøre de voksne på mål og tiltak.

Ledelses aspektet blir trukket inn ved at det er betydningsfullt at alle drar i samme retning og vet hva vi sammen er opptatt av. En av informantene trekker fram at det holder ikke å bare være bevisst, man må også handle. Det vil si å gjøre i praksis det man sier at man skal, og at lederen har en viktig rolle i å få de ansatte til å forstå viktigheten av tilretteleggingen. Dette hevdes at er utfordrende å få til.

Ledelse knyttet til barnas læringsmiljø

Tydighet i lederrollen, og ikke framstå som vinglete og utydelig i møte med medarbeiderne, er noe som blir trukket fram. I tillegg legges det vekt på å møte mennesker med tillit og respekt. En av informantene sier at:

Jeg får ikke tillit dersom jeg ikke viser andre tillit. Jeg er opptatt av at vi skal gi hverandre litt raushet. Da skal man se at man får folk med seg på laget.

Det er viktig å bidra til bevissthet hos de ansatte og dette gjøres gjennom å sette av tid på avdelingsmøter til refleksjon i hverdagen. En av informantene hevder at det å være en tydelig rollemodell er viktig, og ha mål om å være den beste utgaven av seg selv i møte med andre. Informantene er også opptatt av å utfordre de ansattes perspektiver og holdninger, og bidra til at alle slipper til. En av dem beskriver dette som å utfordre de ansatte til å bli kjent med barna og finne en vei for å like dem. Hun sier at i arbeid med barnas læringsmiljø må du bruke deg selv som verktøy. Her må man veilede de ansatte kombinert med å gi dem rom til å prøve og feile, og tilføre ny kunnskap. En av dem beskriver bruken av dialogmetoden for å sikre alles deltagelse. Fokuset holdes på det faglige, det de er sammen om.

Kollegaveiledning er også en metode som trekkes inn for å jobbe med faglig bevissthet hos de ansatte.

En av informantene trekker frem at mange assistenter som har jobbet lenge sitter med mye livserfaring, men mangler kanskje faglige begrunnelser for hvorfor det de gjør er viktig. Likevel klarer de å bidra med mye positivt inn til barna. I disse situasjonene hevder hun at det er pedagogens ansvar å bevisstgjøre dem slik at de ser sammenhengen, og tørre å bruke denne erfaringen mot sin egen fagkunnskap. Alle informantene trekker frem at det er

vanskelig å omsette fagkunnskap ut i handling og få de øvrige ansatte til å handle på bakgrunn av dette. De hevder at det er utfordrende å få ufaglærte medarbeidere til å gjennomføre det man har blitt enige om, og forstå den faglige bakgrunnen for valg av tiltak, og tilrettelegging for læringsmiljøet. Det er tette forhold i barnehagen, og det er utfordrende å stå i det faglige fokuset i møte med ansatte som er lave på kunnskap og motivasjon. De hevder alle tre at de delegerer oppgaver og forsøker å gi de ansatte ansvar de kan mestre. I krevende situasjoner med enkeltbarn opplever de det som vanskelig å få de ansatte til gjøre det som er avtalt. En av dem sier at

....de hører på hva jeg sier, men det er ikke alltid de gjennomfører. Jeg lurer på om det er fordi de sier ja og mangler kunnskap? Tror ikke det handler om at de ikke vil, men handler om at de ikke kan.

Denne informantene sier at hun har fått veiledning fra sin leder som mener at hun bør være mer konkret når hun beskriver hvordan arbeidet skal utføres. Ulik kompetanse kan også være en faktor, og det trengs å sette tydelige forventninger og krav. Det oppleves som vanskelig å være tydelig og stille krav i møte med ansatte med lav kunnskap og lav motivasjon. Tid blir trukket fram som en utfordring.

Alle informantene hevder at arbeid med barnas læringsmiljø kommer fram i barnehagens årsplan. Dette trekkes også inn i periodeplaner og konkrete planer for prosjekter. Det vises også til styringsdokumentene i dette arbeidet.

Kunnskapsform og bruk av styringsdokumenter

Alle informantene svarer at de baserer tilrettelegging og tiltak knyttet til barnas læringsmiljø på en kombinasjon av forskningsbasert kunnskap og erfaring. En av informantene hevder at hun støtter seg på forskning, og omsetter det til praksis, og at grunnmuren ligger på forskning. Ut fra dette prøver hun å tilpasse aktiviteter ut fra hva hun erfarer at har fungert og ikke. Informanten hevder at dersom tiltakene ikke fungerer, så er det kanskje fordi det må gjøres på en annen måte. Den samme informantene sier at all barnehageforskning er praksis nær, men at den må tilpasses til konteksten. Hun sier at det er bra for barnas språkutvikling å lese bøker, og da må man finne ut hvordan man kan få lagt inn dette som en rutine og få opp interessen hos barna. Hva gjør man for å få de som ikke liker det så godt å få de med. Da må

man kanskje bruke egne erfaringer. Alle informantene hevder at de tar utgangspunkt i hva de tenker er barnas beste.

Rammeplanen blir trukket inn som grunnlag for tiltak og tilrettelegging av barnas læringsmiljø, i tillegg til råd og veiledning fra eksterne samarbeidspartnere. Alle informantene sier at de konsekvent bruker rammeplanen når de skriver planer, og bruker denne også på forberedelser og planlegging av barnas læringsmiljø på ulike møter i barnehagen. Rammeplanen holdes synlig. Alle informantene hevder at de også jevnlig benytter fagliggertur som er kjøpt inn til barnehagen som utgangspunkt for tilretteleggingen av barns læringsmiljø, og her nevnes Roland og Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad. En av informantene sier at hun også støtter seg til faglitteratur fra grunnutdanningen.

Konklusjon og drøfting

Forskningstemaet i denne studien er som tidligere nevnt å se på barnehagelærernes syn på eget arbeid med barnehagens læringsmiljø. Hovedfokuset har vært å se på barnehage lærernes ledelse av dette arbeidet. Målet har vært å få en helhetlig forståelse for hva de opplever som vesentlig for dette arbeidet. Det er få informanter i studien, så det er et lite materiale, men det antas å likevel være interessant å se på for andre, i andre sammenhenger.

Læringsmiljø

Informantenes beskrivelser av læringsmiljø kan sammenlignes med definisjonen til læringsmiljøsentret. Læringsmiljøet er avhengig av flere faktorer, og disse påvirker hverandre gjensidig. Innholdet kan også sies å henge sammen med rammeplanens syn på arbeidet med å tilrettelegge for læring. Funn fra forskning viser at barnehagelærerne er opptatt av å legge til rette for læring, og de er opptatt av konteksten for læring (Bøe et al., 2018). Elementene fra hva som bidrar til å skape et godt læringsmiljø kan se ut til å være i tråd med læringsmiljøsentrets rapport. Denne hevder at relasjoner er det som har sterkest betydning for barnas læringsmiljø, og at trygghet er essensielt for å kunne lære (Brandtzæg et al., 2013; Evertsen et al., 2015; Hattie, 2017; Lekhal et al., 2016). Modellen til Lekhal et al. (2016) trekker også frem arbeid med voksen - barn relasjoner, trygghet, omsorg og deltagelse fra de voksne som aspekter ved kvalitet som påvirker barnas læringsmiljø. I arbeid med relasjoner trekker informantene fram litteratur og forskning på området. Det kan tyde på at dette er noe de har jobbet med i personalgruppa. I arbeid med læringsmiljøet trekker

informantene hovedsakelig frem arbeid med kjerneaktiviteter for barna. I forhold til å lede utviklingsprosesser med de ansatte nevner de å skrive planer i samarbeid og forsøke å trekke de ansatte med. De nevner at det er utfordrende å omsette teori til praksis, og lede prosesser med ufaglærte ansatte og få dette til å påvirke praksis.

Læringssynet som kommer fram ser ut til å henge sammen med rammeplanens forståelse som fokuserer på betingelser for læring. Informantene trekker fram tillit og trygghet, og betydningen av nære relasjoner som betingelser for læring. De viser til noen verktøy for å se på barnas læring, og det er interessant at de sjekker opp barnas nivå. Informantene er opptatt av å utvide og tilføre, rammeplanen snakker om progresjon i arbeidet. Bruner (1972) viser til de voksne som støttende stillaser for barna, og utfordre til neste utviklingszone. For å kunne gjøre dette er man avhengig av kunnskap om hva som er den neste utviklingssonen.

Læring

En av informantene trekker frem at hun bruker observasjon systematisk for å følge med på barns læringsmiljø. De to andre hevder også at de bruker observasjon, men at det kanskje ikke er like systematisk over alt. Observasjon kan si noe om nåsituasjonen i læringsmiljøet, og kan gi informasjon om hva som bør gjøres for å tilrettelegge for alle barn. Dette er ifølge rammeplanen et lederansvar å sørge for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene trekker også fram ledelsesaspektet her og betydningen av å få de ansatte til å dra i samme retning, og forstå betydningen av tilretteleggingen. Informantene hevder at dette er utfordrende.

Pedagogiske ledere er medansvarlige for å planlegge, gjennomføre og vurdere barnehagens læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, Eik et al., 2016; Evertsen et al., 2015), og her kommer observasjon inn som et verktøy i dette arbeidet. I følge læringsmiljøsentret (Evertsen et al., 2015) handler dette om å sette retning for arbeidet, og utvikle de ansattes kapasitet for å sette medarbeiderne i stand til å løse oppdraget med å utvikle barnehagens læringsmiljø. Det kan være grunn til å undre seg over om disse betraktningene kan ha sammenheng med ledelse? Aas og Paulsen (2017) hevder at ledelse har størst effekt jo nærmere praksis man kommer, og i denne sammenhengen vil det være nærliggende å tenke at pedagogisk leders ledelse vil ha sterkest betydning. Dersom målet er å gå i samme retning, og få til tilrettelegging for barna i praksis, så kan det være grunn til å se nærmere på pedagogisk leder sin faglige ledelse.

Ledelse knyttet til barnas læringsmiljø

Informantenes innspill angående utfordringer knyttet til ledelse av ufaglærte, legger ansvar på styrerrollen. Hvordan støtter de sine pedagogiske ledere i deres faglige ledelse av læringsmiljøet på avdeling? Informantene sier at de forsøker å legge til rette for at de ansatte får oppgaver som de mestrer og dette kan høres ut som situasjonsbestemt ledelse, men de bruker ikke fagbegreper når de beskriver dette. Det er uklart hva som er årsaken til det, men dette kunne det vært interessant å gått videre med. Informantene gir ikke svar på hva som gjør at det er utfordrende å lede ufaglærte ansatte til å gjennomføre det man har blitt enig om. Å veilede ut ufaglærte ansatte som er lave på kunnskap og motivasjon, kan være mer en styrers ansvar som har det formelle personalansvaret? Det kan være grunn til å stille spørsmål om de pedagogiske lederne får tilstrekkelig med veiledning og støtte i sin utøvelse av faglig ledelse. Har de pedagogiske lederne strategier for hva som ser ut til å fungere for å påvirke praksis, og hva bringer de ledede til bordet? Hvordan blir de ledede satt i stand til å bidra? (Wadel, 2005)

Forskningen til Eik (2014) viser at barnehagelærerne opplever ledelse av ufaglærte medarbeidere som særlig utfordrende, og at dette har sammenheng med mangel på mestring og kompetanse til å lede. Dette sammenfaller med det informantene sier her. De hevder at de ikke tror at medarbeidernes manglende evne til å gjennomføre det som er avtalt handler ikke om at de ikke vil, men at de ikke vet hvordan de skal gjøre det, og vegrer seg. I følge Wadel (2005) er pedagogisk ledelse nødvendig for å hjelpe de ansatte til å oppnå større forståelse for eget bidrag i møte med barna. Det er nødvendig å reflektere over egen praksis og lære av den selvinnsikten slike prosesser kan gi for å skape læring i organisasjonene (Roland & Ertesvåg, 2018; Wadel, 2005). Er de ansatte med på denne refleksjonen, og dersom de ikke er det, hva er i så fall årsaken? Informantene tror at medarbeidere som ikke gjennomfører, ikke har tilstrekkelig med kunnskap. En av informantene sier at hun stiller spørsmålstegn ved sider av sin egen ledelse, og forteller at hun får veiledning fra styrer på å gjøre ting på andre måter for at ledelsen skal påvirke praksis i større grad. Hun hevder at dette er noe hun skal jobbe mer med. De to andre sier derimot ingen ting om egen kompetanse, så her er det uklart om de er bevisst dette, eller om det har sammenheng.

Kunnskapsform og bruk av styringsdokumenter

En fellesnevner i resultatene er at rammeplanen har stort fokus hos informantene, og at denne blir brukt som kunnskapsbase. De sier at de i stor grad støtter seg til rammeplanen og

er opptatt av å oppfylle krav og intensjoner herfra. I tillegg hevder de å lese forskningsartikler. Dette funnet kan se ut til å harmonere med resultatene fra forskningen som hevder at rammeplanene også kan fungere som kunnskapsbase (Bøe et al., 2018). En studie viser også at barnehagelærerne leser forskningsartikler (Kvistad et al., 2013), og dette støtter funnet i denne artikkelen. På hvilken måte informantene bruker forskning og teori kan se ut til å være litt ulik i materialet. De tre informantene hadde litt ulik tilnærming til svar på spørsmålene under intervjuene. En av dem svarte med utgangspunkt i teori, mens de to andre uttrykte seg i større grad ved hjelp av praksisfortellinger fra hverdagen, og forklarte hvordan de tenkte ved hjelp av praksisfortellinger. Dette kunne det vært interessant og sett videre på, og undersøkt om det har betydning for hvordan teori og forskning blir presentert for de øvrige ansatte.

Resultatene viser at informantene i større grad svarer med fagbegreper i svarene fra arbeidet med barnas læringsmiljø enn i arbeidet med ledelse. Begrepene de bruker knyttet til barnas læringsmiljø og læring kan sees i sammenheng med begrepene som benyttes i rammeplanen under dette området. Informantene ser ut til å være klar over eget ansvar, men svarer i liten grad med fagbegreper fra teori og forskning knyttet til ledelse. Et eksempel på dette er at informantene ikke bruker begrepet lærende organisasjon i noen av svarene. De trekker fram eget ansvar knyttet til å oversette teori og forskning til praksis, og inkludere de øvrige ansatte i dette. I tillegg nevner de å sette retning for arbeidet og utvikle de ansattes kompetanse. Dette er elementer som ligger i å være en lærende organisasjon (Evertsen et al., 2015), så det kan være grunn til å tro at de kjenner til innholdet i begrepet. Hva som er årsaken til at begrepet ikke benyttes kommer ikke fram i materialet.

Fokus i denne studien har vært å se på barnehagelærernes syn på arbeid med barns læringsmiljø og hva de trekker fram som viktige elementer. Hovedvekten har blitt lagt på ledelse av dette arbeidet. Funnene kan tyde på at informantene i rollen som pedagogisk leder har forstått og er opptatt av sitt eget ansvar i forhold til arbeid med å tilrettelegge barnas læringsmiljø, og er godt kjent med rammeplanens krav og forventninger til dette. Et sentralt funn innenfor læringsmiljø er at informantene ser ut til å ha god kjennskap til rammeverket for barnehagene, og at læringssynet ser ut til å harmonere med rammeplanens læringssyn, som fokuserer på betingelser for læring. Dette støttes også av forskning på området (Bøe et al., 2016, Kunnskapsdepartementet, 2018).

Et annet sentralt funn innenfor kategoriene læring og ledelse knyttet til barnas læringsmiljø, er at informantene opplever at å lede de øvrige ansatte i dette arbeidet er utfordrende. Spesielt utfordrende ser det ut til å være å lede ufaglærte ansatte til å gjennomføre det man har blitt enige om. Denne opplevelsen harmonerer med tidligere forskning på dette området (Eik, 2014). Rammeplanen sier at styrer og pedagogisk leder er ansvarlige for å sette de ansatte i stand til å utføre oppdraget til barnehagen, og sørge for at de ansatte har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å utføre dette. Overført til modellen til Lekhal et al. (2016), så vil rammene for barnehagens læringsmiljø være overordnet. Deretter handler det om barnehagen er i stand til å leve opp til de krav og forventninger som ligger der, og i dette arbeidet vil ledelse være avgjørende. Spørsmålet her er om informantene opplever å ha tilstrekkelig med ledelses strategier for å drive faglig ledelse, og legge til rette for kollektiv kunnskapsutvikling hos de ansatte?

I modellen til læringsmiljøsentret (Evertsen et al., 2015) pekes det på at relasjoner og pedagogisk ledelse er de elementene som i størst grad påvirker læringsmiljøet. Et av funnene i studien er at barnehagelærerne har stort fokus på relasjoner til barna og jobber mye med dette, og at de i dette arbeidet ser på seg selv som en rollemodell for de øvrige ansatte. Fullan og Quinn (2018), og Roland og Ertesvåg (2018), viser til at lederen kan stimulere de ansattes læring ved å være en tydelig rollemodell og selv delta i læringsprosesser. Spørsmålet er i hvilken grad det blir kommunisert til de øvrige ansatte og reflektert over i personalgruppa? Wadel (2005) trekker fram betydningen av å sette ord på egne handlinger og begrunne handlingsvalg, og sette læringen inn i system slik at det påvirker hele organisasjonens læringskultur. For å lykkes med dette må læring settes i system, og det må skapes refleksjonsarenaer. Dette vil være med på å skape en lærende organisasjon (DuFour et al., 2016; Evertsen et al., 2015; Roland & Ertesvåg, 2018). Informantene trekker frem at de bruker avdelingsmøter og personalmøter til refleksjon.

Det kunne vært interessant og forsket videre på informantenes forståelse av begrepet lærende organisasjon siden de ikke anvender dette begrepet, men det kan se ut til å ha forstått deler av innholdet. Her kan det være potensiale for utvikling som gir grunnlag for videre arbeid med barnehagen som lærende organisasjon.

Litteraturliste

Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Barnehageloven. (2018). Lov om barnehager. (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#§2

Brandtzæg, I, Torsteinson, S & Øiestad, G. (2013): *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget

Bruner, J.S (1972). *The relevance of education*. London

Bøe, M., Steinnes, G.S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018).

Barnehagelærernes praktisering med helhetlig tilnærming til læring (Skriftserie). Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge.

Christensen, V., Hansen, L.S., Kostøl, A., Persson, B. & Persson, E. (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier- FLIK –prosjektet – Kristiansand Kommune*, Aalborg universitetsforlag

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8. Utgave. New York, Routledge

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo

Eik, L.T (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelærernes videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo

Eik, L.T., Steinnes, S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærernes profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget

Evertsen, C, Tveitereid, K, Plischewski, H, Hancock, C & Størksen, I. (2015) *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Porsgrunn: Reklamehuset Wera

Fullan, M. & Quinn, J. (2017) *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget

Hattie, J. (2017). *Synlig læring*. 1. utgave, 3. opplag: Cappelen Damm A/S

Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehager FOR-2017-04-24-487*. Hentet fra <https://lovdata.no>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvistad, K.J., Nissen, K. & Schei, S., H. (2013). *Danning og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*. I utdanningsdirektoratet (red) *Barnehagen som lærings- og danningsarena*. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M.B (2016). *Dette vet vi om – Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. 1 utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018) *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sunnevåg, A.K, Nordahl, T & Nordahl, S.Ø (2018). *Kultur for læring i barnehagen*. Oppdragsrapport nr 2, Elverum: Høgskolen i Innlandet

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wadel, C.C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur, I O.L. Fuglestad & S. Lillejordet (red). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (s 39-56). 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1 – intervjuguide artikkel 1

Problemstilling:

Hva vurderer/anser styrere som viktige elementer i eget lederskap i forhold til å lede de ansatte til å ta ansvar for å realisere en pedagogisk praksis som er av god kvalitet/ god pedagogisk praksis?

Hovedspørsmål: Hva anser du som viktige elementer i ditt lederskap for at de ansatte tar ansvar for at egen pedagogisk praksis er av god kvalitet?

- Kan du trekke fram 3 elementer du er opptatt av i ditt eget lederskap, har du noen lederfilosofi? Evt kan du fortelle kort om denne?
 - Hva er styrende for den pedagogiske praksisen i denne barnehagen?
 - Hvem setter målene for det pedagogiske arbeidet?
 - Hva er målene og hvorfor er de valgt?
 - Hva definerer du som god pedagogisk praksis?
 - Hva gjør du for at målene dere har satt for barnehagen skal synes/leve i den pedagogiske praksisen?
 - Hva bidrar du med for at de ansatte skal ta ansvar for at den pedagogiske praksisen er av høy kvalitet?
 - Hvordan vet du om den pedagogiske praksisen er av høy kvalitet?
 - Hva gjør du som leder for å følge opp at barnehagens målsettinger blir gjennomført i praksis?
-
- Hva tenker du om din egen rolle i fht å implementere rammeplan i ped. leder gruppa?
 - Hva gjør du for å styrke dine ped. lederes ledelse ute på avdeling?
 - Kan du beskrive kort hvordan du jobber med implementering av rammeplan i ped. ledergruppa?

Vedlegg 2 – intervjuguide artikkel 2

Problemstilling:

Hva er barnehagelærerne opptatt av i tilretteleggingen av barnas læringsmiljø?

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
- Hvordan holder du deg faglig oppdatert? Har du tatt noe videreutdanning siden grunnutdanningen? Evt hva?

Barnas læringsmiljø:

- Hvordan definerer du barnas læringsmiljø?
- Hva mener du er viktig for å skape et godt læringsmiljø?
- Hva gjør du for å legge til rette for at avdelingen din skal ha et positiv og utviklende læringsmiljø for barna? *Hva tenker du om det du bidrar selv med, hva er din rolle?*
- Har barnehagen som helhet en felles strategi for hvordan tilrettelegge barnas læringsmiljø? Kommer dette fram i barnehagens årsplan?
- Hvordan jobber du systematisk med å evaluere og justere arbeidet ditt for at barna skal få et best mulig læringsmiljø?

Læring

- Hvordan vet du hva som ser ut til å skape gode lærings- og utviklings resultater for barna? *Hvordan ser du barnas læring?*
- Hva baserer du tiltakene dine på? -forskningsbasert kunnskap, egen erfaring, eller begge deler?
- Bruker du noen verktøy for å kartlegge hvilke tiltak du trenger å sette i verk?
-

Overordnede dokumenter

- Hvordan bruker du styringsdokumentene som utgangspunkt for tilretteleggingen av barnas læringsmiljø?

Ledelse:

- Hvordan inkluderer du dine ansatte i arbeidet med å tilrettelegge læringsmiljøet for barna?
- Hva er du opptatt av i ditt lederskap knyttet til barnas læringsmiljø?
- Hva gjør du?