

Avdeling Luna

Line Kristin Løvli Melhus og Veronica Løvli Lillevevang

Masteroppgave

Systemorientert endringsarbeid - å sikre en god pedagogisk praksis i barnehage og skole

Systemoriented alteration practice - to ensure a high quality pedagogical practice in preschool and school

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Vi vil rette en stor takk til Forbedret Praksis teamet, oppvekstsjefen i den aktuelle kommunen og de skolene og barnehagene som har bidratt til at denne forskningen har funnet sted. Vi er takknemlig for at dere har tatt oss imot på en varm og anerkjennende måte, og gitt oss mulighet til å forske på «Forbedre Praksis». Gjennom å forske på «Forbedret Praksis» har vi blitt ytterligere inspirert og motivert til å fremme slikt systematiske endringsarbeid innen våre profesjoner. Som oppvekstsjefen selv har sagt: «Det skal ikke være tilfeldig hvilken pedagog du får!» Da må det også jobbes systematisk for å sikre en god pedagogisk praksis i barnehage og skole.

Vi vil også takke vår veileder, Professor Thomas Nordahl for konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele forskningsprosessen og oppgaveskrivingen. Vi setter stor pris på at du har satt av tid til å motivere og drive oss fremover i arbeidet. Det har vært en lærerik og spennende prosess. Takk til våre kollegaer og familier som har gitt oss rom og støtte til å gjennomføre forskningen og ferdigstille masteroppgaven. Og sist men ikke minst må vi takke hverandre for oppmuntring, støtte og berikende drøftelser underveis i arbeidet.

Hamar, 12. mai 2017

Line Kristin Løvli Melhus og Veronica Løvli Lillevevang

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL.....	12
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
1.3 NASJONALE REGNINGSLINJER	15
1.3.1 <i>Kvalitet i skole og barnehage.....</i>	<i>15</i>
1.3.2 <i>Tidlig innsats og kvalitet i skolen.....</i>	<i>16</i>
1.3.3 <i>Inkluderende barnehage- og skolemiljø.....</i>	<i>17</i>
1.3.4 <i>Ny Rammeplan for barnehager.....</i>	<i>17</i>
1.3.5 <i>Kompetanse ved enhetene</i>	<i>18</i>
2. FORBEDRET PRAKSIS (FOP)	20
2.1 HVA ER FOP?.....	20
2.2 HVORDAN GJENNOMFØRES FOP?.....	21
2.3 HISTORIKK.....	23
2.4 PILOT I BARNEHAGENE.....	24
2.4.1 <i>Utvikling av minimumsstandarder</i>	<i>25</i>
3. TEORETISK FORANKRING	27
3.1 LEDELSE AV LÆRENDE ORGANISASJONER	27
3.1.1 <i>Etablering av læringskultur</i>	<i>28</i>
3.1.2 <i>Lederne må besitte kompetanse om læring og utvikling</i>	<i>31</i>
3.1.3 <i>Endringsledelse.....</i>	<i>33</i>
3.1.4 <i>Observasjon og veiledning.....</i>	<i>34</i>

3.2	PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP	36
3.2.1	“Det moralske imperativet”	36
3.3	SYSTEMARBEID OG PEDAGOGISK LEDELSE	38
3.3.1	<i>Felles mål og retning</i>	40
3.3.2	<i>Kapasitet bygging og samarbeidskultur</i>	41
3.3.3	<i>Forskningsbasert pedagogisk praksis</i>	42
3.3.4	<i>Sikre ansvarliggjøring</i>	43
3.4	EMPIRI	45
3.4.1	<i>FLiK-prosjektet</i>	46
3.4.2	<i>No Child left behind</i>	47
3.4.3	<i>Evaluering av Kunnskapsløftet</i>	47
3.4.4	<i>Ungdomstrinn i utvikling</i>	48
4.	VITENSKAPLIG FORANKRING OG METODEVALG.....	50
4.1	VITENSKAPELIG FORANKRING.....	50
4.1.1	<i>Hermenuetikk</i>	51
4.1.2	<i>Fenomenologi</i>	51
4.2	METODEVALG	52
4.2.1	<i>Kvalitativ metode</i>	53
4.2.2	<i>Observasjon og samtale</i>	54
4.2.3	<i>Observasjonsrollen under FOP-prosessen</i>	55
4.2.4	<i>Intervju</i>	55
4.3	UTVALG	56
4.3.1	<i>Utvalgsstørelse</i>	56

4.3.2	<i>Valg av Respondenter</i>	57
4.3.3	<i>Tilgang</i>	58
4.4	OPERASJONALISERING	59
4.4.1	<i>Sentrale forutsetninger for systemarbeid knyttet til pædagogisk ledelse</i>	60
4.4.2	<i>Utviklingsverktøy for systematisk utviklingsarbeid</i>	62
4.4.3	<i>Ledelse av læring og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap</i>	64
4.4.4	<i>FOP i barnehage og skole</i>	67
4.5	GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	68
4.5.1	<i>Transkribering</i>	71
4.6	ANALYSEPROSESSEN	72
4.6.1	<i>Gjennomføring av analyseprosessen</i>	73
4.6.2	<i>Datagrunnlag</i>	76
4.7	FORSKERROLLEN	77
4.7.1	<i>Forforståelse</i>	78
4.7.2	<i>Praktiske utfordringer</i>	80
4.7.3	<i>Forskningsetiske utfordringer og betraktninger</i>	81
4.8	VALIDITET OG RELIABILITET	83
4.8.1	<i>Validitet</i>	83
4.8.2	<i>Reabilitet og gjennomsiktighet</i>	84
4.8.3	<i>Bekreftbarhet</i>	84
4.8.4	<i>Overførbarhet</i>	85
5.	SENTRALE FUNN	86
5.1	INFORMASJON OG DIALOG I INITIERINGS- OG IMPLEMENTERINGSFASEN	86

5.2	FORUTSETNINGER FOR Å LYKKES MED FOP-PROSESSEN	89
5.3	LEDELSE I ARBEIDET MED ENDRINGS- OG UTVIKLINGSPROSESSER	92
5.4	FOP OG UTVIKLING AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP	94
5.5	KOLLEKTIVE LÆRINGSPROSESSER - EN BALLANSE MELLOM TRYGGHET OG UTFORDRING	96
5.6	MINIMUMSSTANDARDEN BIDRAR TIL FORANKRING AV PEDAGOGISK PRAKSIS	99
5.7	PRAKSISVANDRING BIDRA TIL UTVIKLING.....	101
5.8	PEDAGOGENE BØR FÅ MEDVIRKE I UTVIKLINGEN AV UTVIKLINGSMÅL	102
5.9	LEDERNE ØNSKER Å TA ARBEIDET VIDERE	103
5.10	SAMMENHENG MED PEAGOGISK PRAKSIS	105
5.11	FOP KAN GJENNOMFØRES I BÅDE BARNEHAGE OG SKOLE.....	106
5.12	OPPSUMMERENDE KONKLUSJON	107
6.	DRØFTING AV FUNN.....	109
6.1	ERFARINGER SOM LEDERE OG PEDAGOGER TREKKER FREM	109
6.2	FOP OG ORGANISASJONENS KULTUR.....	113
6.3	FOP OG LEDERROLLEN	115
6.4	FOP I BÅDE BARNEHAGE OG SKOLE	117
6.5	STYRKER OG SVAKHETER	118
7.	KONKLUSJON	122
	LITTERATURLISTE	126
	NORSK SAMMENDRAG	131
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	133
	VEDLEGG 1: MODELL SOM VISER GANGEN I FOP	135
	VEDLEGG 2: OBSERVASJONSSKJEMA FOP BARNEHAGE	136
	VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA FOP SKOLE	137
	VEDLEGG 4: MINIMUMSSTANDARDEN BARNEHAGE.....	138

VEDLEGG 5: MINIMUMSSTANDARDEN SKOLE.....	139
VEDLEGG 6: OBSERVASJONSSKJEMA PILOTPROSJEKT I BARNEHAGEN.....	140
VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE.....	141
VEDLEGG 8: OPPSUMERING AV ALLE UTVIKLINGSMÅLENE.....	144
VEDLEGG 9:OPPSUMMERING AV ALLE PLUSS OG DELTA TILBAKEMELDINGER.	145
VEDLEGG 10: ALLE PLUSS OG DELTA TILBAKEMELDINGENE	147
VEDLEGG 11: FREMDRIFTSPLAN	152
VEDLEGG 12: RESULTATET AV NSDS MELDEPLIKTSTEST	153

Antall sider fra innledning til avslutning: 117

Figuroversikt

Nr:	Beskrivelse:	Side:
1	Implementeringsmodell	32
2	Et utviklingshjul for en skole i bevegelse	38
3	Et sammenhengende nettverk	39

1. Innledning

Denne masteroppgaven har «Forbedret praksis» som tema. «Forbedret praksis (FOP)»¹ - er et systemorientert endringsarbeid for utviklingen av pedagogenes praksis i barnehage og skole. Metoden er utviklet av Pedagogisk/psykologisk tjeneste. Denne forskningen ser kun på utførelsen knyttet til en bestemt kommune i regionen, der dette arbeidet er blitt utarbeidet, etablert og gjennomført. Systemarbeidet FOP legger vekt på å støtte pedagogen i sin utvikling av pedagogisk ledelse slik at pedagogikken skal nå flest mulige barn i sin gruppe/klasse. Målet er at man ved bruk av en minimumsstandard kan løfte frem pedagogenes gode praksis og sette lys på hva de bør gjøre mer av, og veilede de til å sette seg individuelle utviklingsmål. FOP har oppfølging av ledere som et særskilt område i tillegg til observasjon og veiledning av pedagogene i praksis. Videre har FOP fokus på enhetsledernes oppfølging av sine pedagoger og deres utviklingsmål. Oppvekstsjefen i kommunene skal følge opp enhetslederne ute på enhetene. Slik sikres det at det etableres rutiner for videre oppfølging av FOP og at systemet er forankret på alle nivåer i oppvekstsektoren; fra praksis i gruppe/klasse til øverste ledelse på oppvekstnivå.

I april 2017 vedtok kunnskapsdepartementet det nye forslaget til ny rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her vises det til tydeligere krav og føringer hos barnehagene. Dette kommer til uttrykk ved at man har gått bort i fra en tilnærming med bør-formuleringer til skal-formuleringer. Det vises til at hensikten med det nye forslaget er å oppdatere rammeplan slik at den fremstår mer forskningsbasert og relevant for både dagens og fremtidens behov. Mars 2017 ble den nye Stortingsmeldingen «Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen» vedtatt (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her legges det mer vekt på at skoleeier skal få større ansvar for skoleutvikling lokalt, enn tidligere. Det foreslås blant annet veiledningstiltak for skoleeiere som ikke klarer å løfte skolene til et minimum av kvalitet. Disse endringene i barnehage og skole gir tydelig tegn på at barnehage- og skoleeiere i langt større grad enn tidligere trenger lokale verktøy for å gjennomføre og sikre gode systematiske utviklings- og endringsarbeider. FOP kan være et eksempel på et slikt systemorientert verktøy som her kan benyttes.

¹ «Forbedret Praksis» blir heretter forkortet til FOP.

Etter å ha sett FOP arbeidet utført i praksis i skolen, ønsket vi å analysere dette arbeidet, og undersøke om FOP som utviklingsverktøy kunne anvendes i både barnehage og skole. I oppstart av denne forskningen var ikke FOP påbegynt i barnehagene og vi bidro derfor til at det ble gjennomført et pilotarbeid med FOP i barnehage (kapittel 2.4). På denne måten kunne vi selv danne erfaringer med arbeidet i både barnehage og skole, og få tilgang på ledere og pedagoger med erfaring fra FOP-prosessen ved begge profesjonene. I denne sammenheng har vi opplevd det som svært viktig at vi selv har hatt kunnskap og erfaring fra både barnehage og skole. Dette har gitt oss både tilgang til feltet, åpenhet og villighet til å gi oss utfyllende informasjon om erfaringer med FOP-prosessen, samtidig som vi har fått lov å observere prosessene i både barnehage og skole. Det å ha erfart FOP-prosessen i praksis har gitt oss mulighet til å kunne sette oss inn i konteksten til de vi har intervjuet på en måte vi ellers ikke tror vi ville klart like godt.

Oppvekstsektoren preges i dag av økt læringstrykk og økte kvalitetskrav til det pedagogiske tilbudet, noe som krever høy kompetanse og kontinuerlig utvikling jfr. blant annet den nye Rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og St. Melding 19 «Tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Systemarbeid er dynamiske prosesser som forutsetter kontinuerlig endring og utvikling for å legge til rette for best mulig utviklings- og læringsmuligheter for barna. Dette fordrer en lærende organisasjon med en god læringskultur preget av kollektive læringsprosesser. En må legge til rette for profesjonsutvikling innenfor arbeidsfellesskapet da dette igjen kan føre til økt inkludering og læringsutbytte for barna (Jensen og Roland, 2014). For å oppnå kollektive endringsprosesser i barnehage og skole som forankres i hele organisasjonen, forutsettes det derfor et systemperspektiv.

FOP tar utgangspunkt i bruk av minimumsstandarder. Minimumsstandarden er etablert ut fra forskningsbasert kunnskap om pedagogisk ledelse og barns læring og utvikling. Både DuFour og Marzano (2015) og Nordahl (2016) viser til at data om barn og elevers læring og utvikling bør ligge til grunn for pedagogenes utøvelse i praksis. Slik ser vi at en minimumsstandard kan benyttes som grunnlag for systematisk endring og utvikling. Minimumsstandarden vil således gi kartleggingsdata om praksis (sett opp mot denne forskningsbaserte kunnskapen om pedagogisk ledelse og barns læring og utvikling) som kan anvendes for å utvikle pedagogisk praksis. FOP har som mål å skape en felles

minimumsstandard for enhetene og på denne måten søke et minimum for det enkelte barn. Gjennom trening og oppfølging av minimumsstandarden skal praksisen være på et visst nivå uavhengig av den enkelte pedagog.

FOP innehar et systemperspektiv, slik det er beskrevet innledningsvis i dette kapittelet. Denne forskningen har som hensikt å analysere om FOP som systemarbeid kan være et godt utviklingsverktøy i både barnehage og skole. Kan det ligge muligheter i å utvikle standarder, observere og veilede ut i fra disse standardene slik at praksis internt, både ved enheten og i kommunen, styrkes gjennom å bli mer helhetlig? Verktøyet kan sees på både som et verktøy for den enkelte pedagog, leder, barnehage og skoleeier. Siden vi begge har lang erfaring fra henholdsvis barnehage og skole, har vi sett at det finnes en del fellesnevner mellom disse institusjonene, men også ulikheter som kan skape utfordringer. Hargreaves og Fullan (2016) viser til at systematiske utviklingsarbeid kan skaper en kultur basert på åpenhet og trygghet som generer forutsigbarhet for de ansatte. På den andre siden kan slike endringsprosesser også skape misnøye og motstand fordi det krever at noen må endre sin praksis og utvikle en ny praksis (Robinson, 2016). Derfor er det avgjørende at implementeringen gjøres på en grundig, åpen og hensiktsmessig måte.

Ut fra dette har vi formulert følgende hypoteser:

- Vi antar at FOP kan bidra til systematisk oppfølging av pedagogisk praksis, og at dette er en mangelvare i de fleste barnehager og skoler.
- Vi antar at bruk av minimumsstandarder i barnehage og skole kan ha en sammenheng med utvikling av pedagogens praksis.
- Vi antar at verktøyet FOP med sine virkemidler (praksisvandring, minimumsstandard, observasjon, veiledning) har sammenheng med hvor tett pedagogene følges opp, da vi antar at lederne kommer tetter inn på pedagogenes praksis.
- Vi antar at veiledning i fellesskap slik det gjennomføres ved FOP, kan ha en sammenheng med utvikling av delingskultur og kollektive læringsprosesser ved enheten og slik være et bidrag i å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.
- Vi antar at barnehage og skole har mange fellestrekk, og at man kan gjennomføre samme systemarbeid med små justeringer på tvers av profesjonene.

Hypotesene er på mange måter normative fordi de peker mot noe som innebærer at FOP gir et positivt resultat. Når det er sagt har vi også hatt et kritisk blikk på disse hypotesene. Til tross for at designet for denne forskningen ikke kan måle kausalitet peker hypotesene mot slik kausalitet. Vi kan ikke ta høyde for om andre forhold virker inn på disse hypotesene. I denne forskningen er vi opptatt av å få frem ledernes og pedagogenes opplevelse av sammenheng og ikke en vitenskapelig kausalitet. Alle våre hypoteser vil ikke bli besvart, men de har vært viktig gjennom å skape en nødvendig nysgjerrighet og inspirasjon, og var utgangspunkt for å forske på FOP sitt arbeid i barnehage og skole. Gjennom kunnskap, kompetanse og erfaring fra både barnehage og skole kan forskningens formål belyses med begge innfallsvinkler.

1.1 Problemstilling og forskerspørsmål

FOP kan gjennom kollektiv innsats, hvor alle drar i samme retning (Fullan, 2014), bidra til at det arbeides systemrettet i barnehage og skole. Disse prosessene må ledes, og ledelse er derfor helt sentral i all systemarbeid i både barnehage og skole. Lederen må ansvarliggjøre alle deltakerne og sikre en kollektiv målstyring til beste for barna. Etter mange års erfaring i barnehage og skole på ulike nivåer, var det av interesse å studere tilpasset opplæring og ha fokus på systemarbeid og utvikling av profesjonelle læringsfelleskaper. Derfor ble FOP et felles arbeid begge ønsket å få større innsikt i. I felleskap, og med god støtte fra veileder, ble det utarbeidet følgende problemstilling for denne forskningen:

Hva er ledernes rolle i det systemorienterte endrings- og utviklingsarbeidet «Forbedret Praksis» i barnehage og skole?

Problemstillingen innebærer å utforske den konteksten FOP befinner seg i, med hensikt å analysere leders rolle i arbeidet. Dette gjennom å gå i dybden på lederens erfaringer og meninger i etterkant av arbeidet med FOP. Datamaterialet i forskningen kan også si noe om pedagogenes erfaringer og meninger, noe som benyttes for å få frem sammenfallende og motstridene meninger, sett i forhold til hva lederne har gitt uttrykk for.

Problemstillingen er relativt åpen, og for å kunne besvare denne er det utarbeidet 4 forskerspørsmål som skal hjelpe oss til å avgrense problemstillingen. Disse er:

1. *Hvilke erfaringer trekker ledere og pedagoger frem etter deltakelse i FOP?*

For å kunne si noe om leders rolle i FOP arbeidet i barnehage og skole anses det her som relevant å undersøke hvilke erfaringer og meninger ledere og pedagoger sitter igjen med etter å ha vært deltakere av FOP-prosessen. Her rettes fokus på den totale opplevelsen av å ha vært del av prosessen. Hvordan opplever de et slikt systematisk kompetanseutviklingsarbeid? Hvordan opplever de bruken av de ulike virkemidlene og hvilke utfordringer møtte de? Hvilke styrker og svakheter i det systematiske kompetanseutviklingsarbeidet FOP fremkommer i barnehage og skole? Videre ønsker å undersøke hvilke forutsetninger lederne trekker frem som sentrale for et slikt arbeid. Hva må ligge til grunn for at FOP kan gjennomføres i barnehage og skole? Selv om ikke forskningen har til hensikt å måle effekt, er det likevel relevant å spørre om lederne mener at FOP-prosessen kan ha sammenheng med utvikling av praksis knyttet til barn og unges læring. I kapittel 3 vises det til hva teorien og empiri sier om systematiske endrings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole. Har lederne lignende erfaringer, eller trekker de frem andre sentrale erfaringer?

2. *Hvordan opplever ledere at FOP har sammenheng på kulturen ved enheten?*

En av hypotesene som forskningen springer ut fra er at FOP kan bidra til å utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap. Lederen har det overordnede ansvaret for utvikling av organisasjonens kultur. Med bakgrunn i dette er det derfor sentralt å undersøke om lederne ser sammenheng mellom FOP og enhetens kultur. Opplever lederne at FOP har hatt noen innvirkning på enhetens delingskultur, samarbeidsrelasjoner og graden av kollektive læringsprosesser? Kapittel 3 tar for seg hvordan systematiske kompetanseutviklingsarbeid kan bidra til utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap og slik øke organisasjonens kollektive kapasitet. Her vil det komme frem hva som må ligge til grunn for at dette skal skje. Det er av interesse å se om ledere har erfaringer og meninger som samsvarer eller skiller seg fra denne teorien.

3. *Opplever ledere at FOP utvikler de som ledere?*

Når man skal studere lederens rolle i systemarbeidet FOP er det naturlig å spørre lederne om de opplever at de har utviklet seg som følge av FOP-prosessen. Hvordan opplever lederne at FOP-prosessen eventuelt påvirker deres ledelse? Hva trekker de frem som viktig og utfordrende i forhold til ledelse av systematiske kompetanseutviklingsarbeid? Kapittel 3

innehar et ledelsesperspektiv da ledelse er helt sentralt når det gjelder systematiske endrings- og utviklingsarbeid. Her legges det vekt på leders kunnskap knyttet til å lede læringsprosesser med hensikt å utvikle pedagogisk praksis, og derav barn og unges læring. Hvilket utfordringer er det viktig å være bevisst og ha kunnskap om for å kunne lede læringsprosesser på mest mulig hensiktsmessig måte? Er det samsvar mellom denne teorien og lederens opplevelse av FOP sin innvirkning på deres lederskap?

4. Kan FOP gjennomføres i både barnehage og skole?

Forskerspørsmål fire omhandler ledernes meninger knyttet til om FOP kan gjennomføres i barnehage og skole. Hvilke justeringer må eventuell gjøres for at FOP skal kunne gjennomføres i begge profesjoner? For å finne svar på dette, må gjennomføringen av FOP-prosessen i barnehage og skole studeres, med hensikt å se på hva som samsvarer og hva som skiller seg fra hverandre. Kapittel 3.4 viser til empiri som bekrefter at systematiske kompetanseutviklingsarbeider kan gjennomføres i begge profesjoner og samtidig bidra til økt kollektiv kapasitet. Der er derfor av interesse å spørre lederne om de har noen tanker knyttet til om FOP kan gjennomføres i begge profesjoner, og eventuelt hva som skal til for å kunne oppnå dette?

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 7 kapitler:

- Kapittel 1 presenterer oppgavens tema, problemstilling og forskerspørsmål. Her begrunnes også bakgrunnen for oppgaven med utgangspunkt i noen nasjonale retningslinjer.
- Kapittel 2 gir en grundig beskrivelse av det systematiske endringsarbeidet FOP.
- Kapittel 3 omhandler oppgavens teoretisk forankring.
- Kapittel 4 tar for seg oppgavens vitenskapelig forankring og metodevalg.
- Kapittel 5 viser de sentrale funn av forskningen.
- Kapittel 6 inneholder en grundig drøftelse av funnene i forskningen.
- Kapittel 7 omfatter våre konklusjoner fra arbeidet med denne forskningen.

1.3 Nasjonale retningslinjer

Som begrunnelse for vår forskning ønsker vi å se til noen nasjonale retningslinjer innen barnehage- og skoleutvikling. I flere politiske dokumenter fremheves «lærende organisasjoner» som sentralt og avgjørende for kvalitet- og kompetanseutviklingsarbeidet i barnehage og skole. Ligaarden (2009) viser til at organisasjoner fort kan kaste seg ut i ny praksis uten å ha avklart tilstrekkelig, og uten å koble praksis til evidensbasert og forskningsbasert kunnskap. Dette kan medføre usikre resultat og kan slik sett føre til en del fallgruver, og det Tiller (1990) kaller «Kenguruskolen». Barnehage- og skoleutvikling er ofte preget av for mange tilfeldigheter og tradisjoner fremfor systematisk forskningsbaserte prosesser (Hatti, 2009; DuFour og Marzano, 2015; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). For at utviklingsarbeid skal bli konkret og målrettet er det behov for at det avsettes tid til tilstrekkelig grad av implementeringer. Gotvassli (2014) viser til at det er viktig å ta hensyn til de ulike synene på kunnskap og kunnskapsutvikling og deres påvirkning på skapelsen av en lærende organisasjon. Samtidig er det viktig med lokale tilpasninger (Ligaarden, 2009). Dette krever at ledelsen har kompetanse til å håndtere og lede slik prosesser (Robinson, 2016). Det er derfor av betydning å se på hvordan leder på en hensiktsmessig måte kan bistå pedagogen i sin praksis. Nasjonale retningslinjer og innen barnehage- og skoleutvikling kan gi informasjon om hvordan lede slike prosesser viser.

1.3.1 Kvalitet i skole og barnehage

I Stortingsmelding 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» refereres det til at skoleutvikling handler om at rektor og skolens øvrige ledelse tar ansvar for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, kontinuerlig vurdere skolen praksis og resultater gjennom systematiske tiltak, og å utvikle og anvende lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette bør ses i sammenheng med de læringsmål skolen er satt til å forvalte (Kunnskapsdepartementet, 2006) og bør slik sett være førende for utviklingsarbeidet som gjennomføres i skolen. Dette samsvarer med Stortingsmelding 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Her settes det blant annet av penger til kompetanseheving på utviklingsarbeid.

1.3.2 Tidlig innsats og kvalitet i skolen

Mars 2016 ble den nye Stortingsmeldingen «Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen» vedtatt (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Med denne Stortingsmeldingen får skoleeier nå mer ansvar for skoleutvikling enn tidligere. Det foreslås veiledningstiltak for skoleeiere som ikke klarer å løfte skolene til et minimum av kvalitet. Regjeringen foreslår at kommuner som ikke oppfyller en minstestandard for kvalitet, skal få tilbud om egen veiledning. Det tenkes å bevilge 100 millioner kroner til lokal skoleutvikling i år. I tillegg skal denne potten økes til en halv milliard kroner årlig. Det foreslås også at det settes av 50 millioner kroner årlig til lokale forskningsprosjekter, slik at skoleeierne og skolene bedre kan vite om tiltak de setter inn, virker. Slik kommer det frem at det satses på lokale utviklingsarbeider som f.eks. FOP fremfor større statlige satsinger som UIU for fremtiden. I tillegg legges det vekt på viktigheten av å forske på hva som virker og ikke. Dette er i tråd med hva forskning sier knyttet til å anvende data som styringsverktøy i utviklingsarbeid (Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2016; Robinson, 2016).

Det rettes nå nok en gang fokus på tidlig innsats. Nå vises det ikke lenger til tidlig innsats på mellomtrinnet, men til at tidlig innsats skal gjelde fra første skoledag og i første klasse. Stortingsmeldingen viser til at fokus på tidlig innsats allerede bør starte i barnehagen gjennom økt pedagogtetthet. Dette på bakgrunn av at forskjellene som eksisterer i barnehagen kan forsterkes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Stortingsmeldingen markerer starten på det nye store løftet, en systematisk satsing på tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det vises her til at regjeringen ikke skal følge opp timeantallene knyttet til disse barna dette omfatter, men isteden følge opp av skoleeierne. Skoleeier får som følge av Stortingsmeldingen økt ansvar for å følge opp at tiltak knyttet til tidlig innsats blir etterfulgt i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som et annet sentralt tiltak for å øke kvaliteten i skolene satses det overordnet på lederne i skolene, i større grad enn før (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kommuner og fylkeskommuner skal slik det legges frem her gi alle nye rektorer utdanning i pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Slik det fremkommer her vises det til at regjeringen nå har tenkt at utviklingstiltak skal forankres lokalt hos skoleeierne gjennom deres skoleledere i større grad enn tidligere.

1.3.3 Inkluderende barnehage- og skolemiljø

Et ny nasjonal satsning som ble iverksatt fra januar 2017 er «inkluderende barnehage- og skolemiljø», et kompetanseutviklingsarbeid initiert og ledet av Utdanningsdirektoratet. Formålet med satsingen er å støtte barnehager og skoler i å utvikle tryggere og bedre miljøer for barna, forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelses (Utdanningsdirektoratet, 2017). Målgruppen for prosjektet er kommuner som anses å ha forutsetninger for å drive selvstendig utviklingsarbeid, men som trenger og ønsker noe støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Viktige stikkord i denne satsingen er: kollektiv kompetanseutvikling, lærende nettverk, lokale tilpasninger, kommunal forankring, involvering og ansvarliggjøring. Satsningen har mange fellestrekk med Ungdomstrinn i utvikling (kapittel 3.4.4), men her søker man å utvikle praksisen sammen, både i barnehagen og skolen. Man er opptatt av en bred lokal forankring hvor både barn, elever og foreldre skal inkluderes i arbeidet. Både barnehagemyndighet, skoleeier, barnehager og skoler skal i samarbeid utarbeide en lokal plan for arbeidet. Arbeidet skal baseres på en grundig analyse som skal resulterer i konkrete utviklingsområder og mål for kommunen. Utdanningsdirektoratet oppfordrer også kommunene til å involvere PPT som en del av det lokale støtteapparatet for barnehagene og skolene (Utdanningsdirektoratet, 2017). FOP kan sies å være et lignende arbeid lokalt innad i en kommune, hvor man gjennom bruk av felles verktøy med ulike virkemidler søker å forbedre praksisen i barnehage og skole. PPT som ansvarlig for systemarbeidet, leder og støtter enhetene i å utvikle egen pedagogisk praksis.

1.3.4 Ny Rammeplan for barnehager

I april 2017 vedtok kunnskapsdepartementet forslaget om den nye rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det nye forslaget bygger på den tidligere rammeplanen fra 2006 og forslaget fra 2014, St.meld.nr. 19, NOU 2010:8 og NOU 2014:7, NOU 2015:8, NOU 2015:2 med flere. Kort oppsummert kan man ut i fra endringene si at den nye rammeplanen gjennomgående stiller tydeligere krav og føringer til barnehagene. Dette kommer blant annet frem gjennom endring av bør-formuleringer til skal-formuleringer. Hensikten med det nye forslaget er å oppdatere rammeplan slik at den er forskningsbasert og relevant får både dagens og fremtidens behov. Den nye rammeplanen inneholder to nye hovedpunkter. Et av disse er barnehagens arbeidsmåter, hvor det blant

annet tydeliggjøres og stilles krav til progresjon i barns utvikling og barnehagens arbeid. Det andre er ansvar og roller, hvor det er både eier, styrer og pedagogers roller og ansvar som tydeliggjøres. Den nye rammeplanen stiller med dette større krav til kompetanse og utvikling, og ansvarliggjøring og oppfølging, både hos eier, styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet i barnehagen. Dette vil trolig medføre økt satsning på ulike kompetanseutviklingsarbeid også i barnehagene.

1.3.5 Kompetanse ved enhetene

Ansattes kompetanse er viktig for å sikre kvalitet i barnehage og skole (Hatti, 2009). Hatti (2009) viser i sin store metaforskning til at pedagogene² er en av suksessfaktorene i barn og unges læring. Dette må ikke misforstås med at pedagogen alene er den viktigste faktoren. Derimot må pedagogen ses som en del av det profesjonelle læringsfellesskapet i organisasjonen. Høyt presterende læringskulturer kjennetegnes ved at de engasjerer alle pedagogene kollektivt og holder de i kontinuerlig bevegelse (Hargreaves og Fullan 2016). Slik fremkommer det at kvalitetsarbeid er enhets- og profesjonsanliggende og ikke bare et individuelt pedagog-anliggende. Den kollektive kompetansen er derfor spesielt viktig.

«Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). I kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013), vises det til at enhetene kan sikre at ens verdigrunnlag og rammeverk blir fulgt gjennom å systematisk vurdere sin praksis og sin kultur. Videre fremhever den at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon bør arbeide for å stadig være i endring og utvikling. De viser til at dette bør gjøres ved at leder sammen med pedagogene tar ansvar for å lede refleksjons- og læringsprosessene på sin enhet. Ved å være en lærende organisasjon der alle er engasjert i å skape og dele kunnskap, kan man så legge til rette for organisatorisk måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2013). På denne måten kan man kontinuerlig stimulere til utforskning, se muligheter og legge til rette for en kontinuerlig kompetanseutvikling gjennom en kollektiv læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2013).

² Hatti viser til læreren, men vi velger her å bruke begrepet pedagogen da vi skriver om ledelse av læring knyttet til både barnehage og skole.

Barnehage- og skoleforskningen viser til at den pedagogiske kulturen preges av hensynet til tradisjon og vaner blant personalet, snarere enn forskningsbasert kunnskap og overordnede målsettinger (Berge, 2012; Frogh, 2013; Mørkeseth, 2012; Robinson, 2016). Mørkeseth (2012) kaller denne kulturen for «folkelig oppdragelseskultur». Barnehagen er preget av til dels lavt utdanningsnivå og sterk kollektivism, noe som ofte fører til at pedagogenes reduserer sin faglige fremtoning (Frogh, 2013; Mørkeseth, 2012). Dette fremkommer også blant assistentene i skolen. Andre utfordringer i skolen kan være delingskulturen, og det å slippe andre inn i klasserommet. Samtidig kan de nære samarbeidsrelasjonene med åpenhet, endringsvilje og arbeidsglede skape grunnlag for barnehagen og skolen som en lærende organisasjon (Mørkeseth, 2012; Hargreaves og Fullan, 2016). Dette krever at skepsisen for konfrontasjoner og ulikhet brytes, og at den forskningsbaserte kunnskap bringes frem og knyttes til enhetens rammeverk, og slik får større fokus i refleksjoner og diskusjoner (Mørkeseth, 2012; Nordahl et al 2015; Sunde, 2006). En annen utfordring er institusjonenes dobbelthet. På den ene siden forventningen om et her og nå-perspektiv, samtidig som det eksisterer en forventning om et økt læringstrykk som fokuserer på fremtidsrettet resultater (Berge, 2012; Gotvassli, 2013; Ligaarden, 2009). Forskningen viser at barnehager og skoler som er mål- og læringsorienterte stiller med høyere kvalitet enn andre (Berge, 2012; Nordahl et al, 2015). Dette viser behovet for systematisk kompetanseutvikling i barnehage og skole. En lærende organisasjon bør, som det her vises til, etterstrebe en mestringskultur som hele tiden søker forbedring (Gotvassli, 2013).

2. Forbedret Praksis (FOP)

I dette kapitlet gjøres det rede for hva FOP er og hensikten med dette systemarbeidet. Det er laget en modell som enkelt skal beskrive utførelsen av arbeidet til teamet FOP slik den arter seg ute på enhetene, se vedlegg 1³.

2.1 Hva er FOP?

FOP er et systemorientert endringsarbeid for utviklingen av pedagogenes praksis i barnehagen- og skolens. Metoden er utviklet av Pedagogisk/psykologisk⁴ tjeneste for kommuner og Y⁵ region. Forskningen er knyttet til en bestemt kommune i denne regionen.

Tiltakene «FOP» har gjennomført, har vært rettet inn mot pedagogenes praksis i avdelingen/klasserommet, lederens oppfølging av pedagogenes ledelse av læring i gruppe/klasse, og barnas læringsmiljø som er barnehagen og skolens kjernevirksomhet. Dette gjøres ved at et team bestående av fire pedagoger med spesialkompetanse og solid erfaring fra feltet, går inn i enheten. Teamet bidrar til utvikling av pedagoger gjennom observasjon og veiledning av pedagogens praksis i gruppen/klassen med utgangspunkt i en minimumsstandard (vedlegg 4 og 5). Gjennom dialog i etterkant av observasjonen mellom PPT, pedagogene og rektor, skal pedagoger sette seg utviklingsmål for videre utvikling av sin praksis. Målet har vært å kvalitetssikre at det som barnehagen og skolen er pålagt og har blitt enig om å gjøre, blir gjort. Utgangspunktet for arbeidet er basert på et sentralt prinsipp; «å løfte frem den gode praksisen⁶» for å utvikle gruppe/klasseledelsen og styrke og videreutvikle pedagogpersonligheten. FOP har som mål å styrke relasjonen mellom pedagoger og barnet, og mellom barn. Gjennom FOP ønsker man å styrke den generelle pedagogikken gjennom økt tilpasset opplæring for alle. Det er et mål med FOP å bedre

³ Denne modellen har kommet til gjennom arbeidet med denne forskningen og har deretter blitt et sentralt verktøy for «FOP-teamet».

⁴ Heretter vist til som PPT

⁵ Anonymisert

⁶ Referert til som FOP sitt positive fokus utover i testen

strukturen på opplæringen og slik oppnå likere praksis for alle barn. Det skal ikke være tilfeldig hvilken pedagog barnet får, eller kvalitetsforskjeller på enhetene.

PPT og oppvekstkontoret i kommunen samarbeider om at arbeidet blir gjennomført ute på alle barnehagene og skolene. Målet med arbeidet er å styrke pedagogikken i barnehagen og skolen. Derfor legger dette systemarbeidet vekt på å støtte pedagogen i sin utvikling av pedagogisk ledelse slik at pedagogikken skal favne flest mulige barn i sin gruppe/klasse. Målet er å løfte frem pedagogenes gode praksis og sette lys på hva de bør gjøre mer av, og veilede de til å sette seg individuelle utviklingsmål. Deretter fokuserer FOP på enhetsledernes oppfølging av sine pedagoger og deres utviklingsmål. FOP har oppfølging av ledere som et særskilt område i tillegg til observasjon og veiledning av pedagogene i praksis. Dette for å sikre at lederne etablerer rutiner for oppfølging av de målene pedagogen har satt seg, og at det arbeidet som FOP har nedlagt ved enheten, blir fulgt opp videre. Videre følger oppvekstsjefen opp lederne ute på enheten, for å sikre at de etablerer rutiner for videre oppfølging av FOP. Slik fremkommer det at systemet er bygd opp på alle nivåer i oppvekst; - fra praksis i gruppe/klasse til øverste ledelse på oppvekstnivå.

2.2 Hvordan gjennomføres FOP?

Et premiss for igangsetting av FOP på skolen har vært forankring hos skoleadministrasjonene i gjeldene kommune, og skoleledere. Oppvekstkontoret bestemmer hvilken barnehage/skole som FOP-teamet skal gjennomføre arbeidet på. Deretter opprettes det en avtale med enheten, og FOP legger en fremdriftsplan for gjennomføring av arbeidet sammen med denne enheten. Før FOP-teamet ankommer den enkelte enhet er det en forutsetning at leder har gjennomført en praksisvandring hos alle pedagogene. Dette av to grunner; 1) leder kan slik danne seg en oversikt over hvordan pedagogen arbeider og være en støtte og et slags «sannhetsvitne» når FOP-teamet ankommer enheten. 2) Leder kan lettere følge veiledningen og bidra med sentral informasjon der det trengs. 3) Systemarbeidet FOP skal følges opp i etterkant. Leder skal gjennomføre praksisvandring i etterkant av at pedagogen har jobbet med utviklingsmålene. Derfor er det viktig for leder å ha et eget sammenligningsgrunnlag som kan bidra til å gi de viktig informasjon i den videre veiledningen med pedagogen.

Når kontakten er etablert og fremdriftsplan lagt, gjennomføres et oppstartsmøte med alle ansatte. Tilstede er oppvekstsjefen, leder fra PPT, FOP-teamet og alle ansatte. Dette gjennomføres for å informere, ufarliggjøre og markere starten på utviklingsarbeidet ved enheten. Informasjon til barna og foresatte er også viktig å initiere i initieringsfasen.

Deretter starter selve arbeidet ved at FOP-teamet går inn i gruppene/klassene ved enhetene. Et viktig prinsipp ved FOP er at teamet skal bestå av fagpersoner med solid bakgrunn fra det pedagogiske praksisfeltet, og erfaring fra systemorientert arbeid og med kompetanse innen veiledning. Dette for å gi god veiledning til alle pedagogene av veiledere fra PPT. PPT sitt team går så inn i de ulike gruppene/klasserommene og observerer praksis. Denne observasjonen tar utgangspunkt i kommunens vedtatte plan for bruk av minimumsstandarden en «God læringsøkt» i avdelingen/klasserommet. Dette er en minimumsstandard som kommunen har utarbeidet i fellesskap med pedagogene og lederne, og som deretter er blitt implementert før FOP satte i gang sitt systematiske utviklingsarbeid ved enheten. FOP sitt observasjonsskjema gjenspeiler derfor innholdet i denne minimumsstandarden. Det er utarbeidet en minimumsstandard tilpasset barnehage, og en for skole, som tar utgangspunkt i voksenrollen/lærerrollen. Denne er forskningsbasert og skal si noe om et minimum av momenter pedagogen skal forholde seg til. FOP-teamet legger denne til grunn for observasjonen og veiledningen til pedagogen. Kommunens plan om TPO, enhetens egne planer, prosjekter og plattformer og innspill fra lederne «praksisvandring», spesielle områder lederne vil at FOP-teamet skal se etter (med utgangspunkt i minimumsstandarden) og eventuelle spesielle hensyn man skal ta. f.eks. mellommenneskelig hensyn osv. skal også tas med inn i observasjonssituasjonen.

Etter endt observasjon, bearbeider teamet observasjonene før det gis tilbakemelding til hver pedagog. Dette gjennomføres i felles team/gruppe med leder tilstede. Målet her er å skape refleksjon og løfte frem den gode praksisen slik at alle i teamet kan få nytte av den. Tanken bak dette er at når alle får tilbakemeldingen i gruppe blir tilbakemeldingen en kollektiv ressurs. FOP har derfor en varsom tilnærming som ivaretar pedagogen. (Sensitive opplysninger blir ikke avslørt her, men heller gitt direkte til leder om det skulle være behov for det). Deretter velger pedagogen i samråd med FOP-teamet, to utviklingsmål som hun/han kan arbeide videre med i sin utvikling av pedagogisk ledelse. Slik bidrar FOP til at pedagogene setter seg utviklingsmål for videre faglig og profesjonell utvikling av sin ledelse

av barns læring. Utviklingsmålene noteres av leder og det avtales hvordan dette skal følges opp videre, slik at det dannes en felles forpliktelse med «vitner» tilstede. Kopi av disse utviklingsmålene sendes også til FOP-teamet slik at de kan følge opp leder i eventuelle øvrige runder. Gjennom at leder har et slikt ansvar for oppfølging forsøker man å sikre ansvarliggjøring i alle ledd. Eierskapet til utviklingsmålene ligger derfor hos pedagoger og ledere. Hver pedagog får også en «diplom⁷» fra FOP-teamet hvor de oppsummerer pedagogens styrker. Disse leses opp i plenum slik at alle får høre hverandres diplom.

Etter veiledningsøkten er gjennomført, gis pedagogene en mulighet til å evaluere FOP sitt arbeid og prosessen slik de har opplevd den. Dette gjøres ved at pedagogene får tildelt «Post-it-lapper» individuelt, hvor de skal notere ned hva som kunne vært gjort annerledes (delta), og hva som fungerte godt (pluss). Denne evalueringsformen har FOP lånt fra et tidligere utviklingsverktøy brukt i kommunene, og er derfor kjent for pedagogene. Verktøyet er kalt «Pluss/delta- evaluering».

Etter at FOP-teamet har avsluttet sitt arbeid på enheten, avrundes det hele med et oppsummerende møte hvor alle som deltok på oppstartsmøte er med. Her legger oppvekstsjefen vekt på å formidle videre fremdrift og oppfølging⁸. Slik synliggjør oppvekstsjefen at arbeidet er igangsatt, men fortsetter selv om FOP-teamet trekker seg ut av enheten. Det er leders ansvar å følge opp arbeidet videre.

2.3 Historikk

Høsten 2012 utarbeidet PPT sin prosjektleder⁹ en modell for hvordan man kunne jobbe systematisk med observasjon og veiledning i skolen. Dette verktøyet skulle vise seg å vekke interesse. Endringsarbeid i skolen ble presentert under den store paraplyen: Systemorientert arbeid i PP-tjenesten. PPT, som er tillagt en kompetanse til å arbeide med systemarbeid gjennom den funksjonen lovverket har gitt tjenesten, så derfor mulighet for at FOP kunne

⁷ Uformell gul Post-it lapp hvor FOP oppsummerer pedagogens styrker.

⁸ Eks på videre oppfølging leder legger med pedagogene kan være at utviklingsmålene blir en del av medarbeidersamtalen eller at leder oppretter egne veiledningsøkter med pedagogene/teamene osv. Dette gjøres litt ulikt på enheten. Kravet er at det skal legges en plan for det slik at oppvekstsjefen kan følge opp lederne på det gjennom dialogmøter dem imellom.

⁹ Anonymisert

være deres verktøy i dette arbeidet. Ut fra lovteksten er også PPT sin rolle å fungere som en hjelper for barnehage og skolene i deres utviklingsarbeid. Dette krever et nært samarbeid mellom barnehage, skole, PPT og oppvekstkontor. PPT i denne kommunen har gjennom det systemorientert endringsarbeidet FOP fått til nettopp dette.

PPT i X kommune startet opp FOP- arbeidet i skolene. De begynte med «pilotarbeid» på en skole før det utvidet seg til flere skoler. Fra å være et frivillig utviklingsarbeid skolen kunne søke seg til, gikk det i 2014 til å bli en obligatorisk del av oppvekstsjefens systemarbeid. Etter dette ble FOP obligatorisk for alle skolene i kommunen.

I begynnelsen av denne forskningsprosessen hadde ikke FOP nådd ut til barnehagene enda. Siden vi ønsket å undersøke om dette systemarbeidet kunne gjennomføres på samme måte i barnehage og skole ble det nødvendig for oss å spørre oppvekstsjefen om å starte et pilotarbeid også i barnehagen. Det var kommunen og barnehagene selv meget positive til. Dette ble så satt i gang. Først ble en minimumsstandard utarbeidet og «implementert»¹⁰. Deretter ble to barnehager valgt ut (kapittel 4.3) og FOP gjennomført på samme måte som i skolen.

2.4 Pilot I barnehagene

Et av formålet med denne forskningen var å se om samme systemarbeid kunne gjennomføres i både barnehagen og skolen, og eventuelt hvilke justeringer som måtte til. To barnehager stilte som piloter for dette arbeidet. Pilotprosjektet startet i barnehagen med en førobservasjon for å se hva som rørte seg i barnehagen. Hensikten var å få et grunnlag for å utvikle en minimumsstandard for barnehagene i pilotprosjektet. Et av målet med FOP er å forbedre praksisen, og en minimumsstandard anses å kunne være et virkemiddel som kan bidra til en slik forbedring. Derfor måtte en slik minimumsstandard ta utgangspunkt i eksisterende praksis og kobles opp mot forskningsbasert teori på området. Det var derfor nødvendig å foreta en førobservasjon for å lære å kjenne den eksisterende praksisen i enhetene, og for å forstå og være med på å utvikle og etablere en minimumsstandard for barnehagene. Hovedfokuset i førobservasjonen var å observere lederne i samspill med barn

¹⁰ Vi skriver «implementert» slik fordi dette gikk raskt og helt implementert rakk standarden ikke å bli i piloten.

og voksne for å kunne se hvordan en minimumsstandard kunne bygges opp. Det var den gode praksisen som skulle være i fokus, men det var også nødvendig å være åpen for eventuelle utfordringer. Derfor ble det viktig å gå åpent inn med et bredt observasjonssyn. Noen spørsmål vi stilte oss under denne prosessen var: Hva rører seg i praksisfeltet og hvordan samsvarer dette med forskningsbasert teori? Hva skjer når vi setter i gang en aksjon, gjennom bruk av en minimumsstandard? Hvilke erfaringer og opplevelser gjør deltakerne seg gjennom en slik prosess? Kan man gjennomføre samme systemarbeidet i barnehage og skole, eventuelt hvilke justeringer må gjøres? For å komme nærmere en forståelse for de overnevnte spørsmålene måtte en forsøke å danne seg en forståelse gjennom denne førobservasjonene. Førobservasjonen skulle også bidra til å skape tillit og bygge relasjoner.

Det var krevende å observere så åpent som det ble gjort i begynnelsen. Derfor ble det bestemt å utarbeide et åpent observasjonsskjema med forhåndsbestemte begreper (vedlegg 6) som fungerte som et verktøy for å få et mer strukturert observasjonsgrunnlag (Christoffersen og Johannessen, 2012; Nielsen, 2013). Observasjonsskjema tok utgangspunkt i momenter fra barnehagens rammeverk og forskningsbasert teori knyttet til ledelse av barnegrupper. Samtidig var det viktig å være åpne for andre eventualiteter.

2.4.1 Utvikling av minimumsstandarder

Minimumsstandarden for barnehagen ble utviklet på bakgrunn av den nevnte førobservasjonen i barnehagen og møtevirksomhet (2 møter, 1 i hver enhet, etter at arbeidet med standarden var påbegynt + et felles møte med teamet). Erfaring fra skolen, og utvikling og bruk av minimumsstandard var her sentralt sammen med barnehagefaglig kompetanse og nærhet. Dette anses som en kritisk suksessfaktor for å etablere en minimumsstandard for barnehagene på så kort tid. For å kunne tilnærme seg barnehagen ble FOP-teamet forsterket med barnehagefaglige ressurspersoner. Dette var med på å skape tillit i barnehagene og ansett som en forutsetning for å kunne gjennomføre FOP i barnehagen på så kort tid.

Da pilotprosjektet i barnehagen startet opp var det allerede utviklet en minimumsstandard for skolene på kommunenivå. Denne var kjent for både respondentene og forskeren. Det var naturlig å reflektere over hvordan innvirket dette på utviklingen av standardene for barnehagen. I denne prosessen kom det frem at den allerede etablerte standarden ikke ble brukt så mye som antatt. Tok vi dette for gitt siden vi hadde en

forforståelse for bruk av minimumsstandard i praksis? I ettertid kan det se ut til at deltakerne ikke hadde slik forforståelser. Det er mulig at våre tolkninger og opplevelser er mer preget av forforståelse enn antatt på daværende tidspunkt. Den ene studenten har vært med på arbeidet med standarder i skolen og hadde god erfaring fra slikt arbeid. Hvilken påvirkning hadde dette på utviklingen av standarden i barnehagen? På den andre siden forsøkte vi å være dette bevisst ved at det var den andre studenten som gjennomførte førobservasjonen og hadde en sentral rolle i utarbeidelsen av standarden for barnehagen, i samarbeid med barnehagene og FOP-teamet. At man her fikk inn barnehagefaglig kompetanse ble viktig. Det ble ansett å være med på skape tillit, endringsvillighet og forståelse i barnehagene.

Minimumsstandarden (vedlegg 4 og 5) ble brukt som en struktur for den videre observasjonen i både barnehage og skole. Observasjonen undersøker om, og hvordan, minimumsstandarder følges i praksis. Minimumsstandarder kan beskrives som et flytskjema for en læringsøkt. Dette flytskjema er relativt åpnet med forhåndsbestemte begreper som fungerer som et verktøy for gjennomføringen av en læringsøkt. Tilhørende minimumsstandarder ble det benyttet et observasjonsskjema (vedlegg 2 og 3) med ytterligere begreper og underbegreper, dette også forholdvis åpnet. Hensikten med minimumsstandarder og observasjonsskjemaet er å begrense observasjonene til å omfatte kjernen av forskningsfeltet: pedagogisk ledelse knyttet til gjennomføringen av en læringsøkt i barnehage og skole¹¹. Det er et mål at det skal være åpenhet rundt begrepene da pedagogikk er mangfoldig og har mangfoldige uttrykk. Samtidig er det viktig å påse at en observerer ut i fra de gitte parameterne i standarden og observasjonsskjema, da disse er forskningsmessig forankret og kan si noe om praksisen knyttet til pedagogisk ledelse.

¹¹ I skolen gjennomført som en undervisnings økt i tradisjonell forstand. I barnehagen kan dette være en planlagt aktivitet eller en friere aktivitet hvor man ser på voksenrollen

3. Teoretisk forankring

Dette avsnittet gjør rede for teorigrunnlaget til oppgaven. Her er teori knyttet til ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i barnehage og skole vektlagt mye fokus, ettersom forskningsbasert kunnskap om ledelse fremstår i teorien som en sentral del av selve «grunnmuren» i alt utviklingsarbeid i barnehage og skole (Hatti 2009; DuFour og Marzano, 2015; Fullan og Quinn, 2016; Nordahl, 2016; Robinson, 2016).

3.1 Ledelse av lærende organisasjoner

Å lede læring i barnehage og skole er sammensatte prosesser (DuFour og Marzano, 2015; Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016). Nettopp derfor må ledelse av læringsprosesser sees i en sammenheng og som en kontinuerlig kollektiv prosess innenfor den enkelte enhet (Fullan og Quinn, 2016). Samtidig bør den sees som en del av helhet ved enheten, fra nasjonale mandater og kartleggingsverktøy, til praktisk pedagogisk utøvelse i den enkelte gruppe eller klasserom. Felles for disse, er at de må ledes (Robinson, 2016, DuFour og Marzano, 2015). Denne ledelsen av læring bør ta utgangspunkt i lovverk og rammeverk for opplæringen, samtidig som den støtter seg til spesifikk data knyttet til barnas læring og utvikling (Nordahl, 2016). I et samfunn preget av lav gjennomføring og fullføring videregående opplæring, viser Nordahl (2016) til at det er viktig at barnehage og skole¹² danner best mulig forskningsbaserte rammer for disse barna som skal institusjonaliseres. Da skal ikke opplæringen være tuftet på tilfeldigheter, men ta utgangspunkt i det som virker best for deres læring (Nordahl, 2016). Nordahl (2016) viser videre til at aktiv deltagelse og læring knyttet til inkluderende felleskap i skolen, kan bidra til å skape et godt grunnlag for videre utdanning og deltagelse i arbeidslivet. Bruk av kartleggingsresultater i barnehage og skole kan sammen med god og rik metodebruk, bidra til å avdekke hva som virker og ikke (Hatti, 2009). En sentral forutsetning er at lederne av pedagogenes praksis kan lese og tolke slik data riktig, for deretter å anvende denne på en adekvat måte slik at pedagogene kan veiledes riktig i sin utøvelse av praksis (Nordahl, 2016). Hatti (2009) hevder at rik metodebruk i seg selv kan bidra til å øke elevers læring gjennom å bidra til en differensierende effekt. Sammen

¹² Dette kommer mer utdypende frem i avsnittet om «Bruk av kartleggingsresultater og data i ledelse av læring».

med bruk av kartlegging, kan pedagogen lettere kan oppnå tilpasset opplæring (Hatti, 2009; Nordahl, 2016).

Ludvigsen utvalget har gitt oss noen signaler om hva det kan være lurt å satse på i årene som kommer (Kunnskapsdepartementet, 2015). De viser blant annet til at det i dagens samfunn settes høye krav og forventinger til de som vokser opp. Dette legger et press på institusjonene som skal bidra til barn og unges utvikling gjennom pedagogisk praksis. Pedagogene skal, slik Ludvigsen utvalget viser til, lede barna inn en fremtid preget av høy hastighet knyttet til kunnskapsutvikling. Å lede barn og unges læring krever at derfor at man kjenner til hva som kommer, og vet hva som virker for å komme dit (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette setter krav til at ledere ute i barnehage og skole har kunnskap om hva som virker og bruker denne kunnskapen systematisk for å bistå barna i nå sitt utviklingspotensialet (Qvortrup, 2012). Det holder ikke kun å tuftes sin praksis på praksiserfaring og intuisjon alene (DuFour og Marzano, 2015; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). Forskningsbasert kunnskap, sammen med et praksisfelleskap som kollektivt jobber for å være i kontinuerlig utvikling, er viktig for å skape gode læringsprosesser for barn og unge i barnehage og skole (DuFour og Marzano, 2015). Det er leders ansvar å holde enheten oppdatert og skape systematiske utviklingsprosesser som kan bidra til opprettholdelse og kontinuerlig utvikling. Det er vesentlig for å klare å lede både elevene og pedagogenes læring (DuFour og Marzano, 2015; Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2016; Robinson, 2016).

3.1.1 Etablering av læringskultur

Læringskultur i denne sammenheng handler om å utvikle gode læringsmiljø som bidrar til utvikling hos både barn, pedagoger og ledere. Dette er kulturer som gir rom for å søke, undersøke, prøve, feile, og der man jobber i felleskap med hensikt om å skape en best mulig utvikling for barna (Hatti, 2009; Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2016). Hele profesjonen må arbeidet systematisk med å utvikle god læringskultur på alle nivåer og stå i arbeidet over tid, skal slik kulturer vokse frem og gi økt læringsutbytte for barna (Fullan og Quinn, 2016). Systematiske kollektive læringsprosesser med utgangspunkt i praksis kan kvalifisere den implisitte kunnskapen, noe som er viktig for å fremme bevissthet og legge til rette for utvikling hevder Hatti (2013). Nordahl (2012) viser til at skoler med profesjonelle

læringskulturer og kollektive læringsprosesser kjennetegnes ved høy grad av trivsel, tilpasset opplæring og mindre segregering. Det vises her til at det å innta et systemperspektiv er avgjørende når man forsøker å forstå hvordan barn lærer. Et systemperspektiv inneholder slik det fremstår her, både aktørperspektiver, kontekst perspektivet og individperspektivet (Nordahl, 2012).

Systemarbeid krever at skoleleder forstår sin innflytelse på elevens læringsutbytte og at dette handler mye om å drive en skole som hele tiden arbeider for å være faglig oppdatert (Robinson, 2016). Dette krever en skole som gjennom sin ledelse anerkjenner skillet mellom kvalifikasjon og profesjonsutvikling på den ene siden, og hvor det samtidig etableres en kultur for stadig å analysere og videreutvikle et felles undervisningsrepertoar på den andre siden (Nordahl, 2016). Læringskulturen ved enheten bør derfor baseres på et kollektivt elev/barn- og læringssyn, hvor miljøet preges av oppnåelige forventinger og hvor målet er at alle barn skal oppleve å nå sitt optimale læringsutbytte (Bachmann og Haug, 2006; Berg og Nes, 2010; Nordahl, 2016).

Robinson (2016) omtaler pedagogisk utvikling som kontinuerlige prosesser ledelsen daglig må ha fokus på. Hargreaves og Fullan (2016) legger vekt på at pedagogisk utvikling bør opptre mer som en del av enhetens faste system, altså forstås som en del av en fastsatt arbeidsplan ved enheten. Vår erfaring er at barnehage og skole møter en rekke utviklingsprosjekter som alle har til felles at de vil bidra å utvikle de på forskjellige områder. Her viser Hargreaves og Fullan (2016) til at leder må ha kompetanse om hva som virker av tiltak i denne sammenhengen. Først da kan de være selektiv i valg av sentrale arbeidsprosesser, og velge det de vi vet har effekt på barns læring og holde på disse over tid. De øvrige utviklingsprosjektene må vi velge bort (Hargreaves og Fullan, 2016).

I likhet med DuFour og Marzano (2015) og Robinson (2016) viser Hargreaves og Fullan (2016) til at barnehage og skole må ha et «kollektivt» fokus og basere sin pedagogiske utvikling på oppdatert forskning¹³. Det vises her til at det å investere i kunnskap om ledelse av læring, er overordnet når enhetens ledelse skal lede barns læringsprosesser. Derav må ledelsen skape en kultur som klarer å avvende denne kunnskapen på best mulig måte slik at

¹³ Med kollektive læringsprosesser menes her at barnehagen og skolen utvikler en kultur hvor alle jobber i sammen retting mot ut i fra en felles praksisforståelse. Pedagogene må med knytte sine individuelle kompetanser til fellesskapets mål i læringsarbeidet med barna.

den øker alle barnas læringsutbytte (Robinson 2016). Denne kulturen må bygge på relevant teori om læring og læringsprosesser basert på både empiri om læring så vel som praksiserfaring (Nordahl, 2010; Bachmann og Haug, 2009; Robinson, 2016)

Pedagogisk utvikling handler mye om å skape en kultur for læring både for barna og pedagogene. Å endre noe krever at en vet hva som bør endres (Robinson, 2016). Det forventes at barnehagen og skolen gjennom ledelsen, sikrer at arbeidet ved deres enhet gir barna det beste læringsutbyttet tilpasset den enkelte. Dette bør gjøres gjennom at pedagogene arbeider sammen for å stadig utvikle undervisningspraksisen (Werner og Håstein, 2010). Oppsummert viser Robinson (2016) til noen kjennetegn på «de gode» barnehagene og skolene der barna presenterer bedre enn sammenlignbare enheter. Disse har slik sett noen fellestrekk Robinson (2016, s. 11):

- De setter seg klare mål
- De anvender sine ressurser strategisk
- De påser at undervisningen har høy kvalitet
- De leder pedagogenes læring og utvikling
- De skaper og opprettholder et velordnet og trygt læringsmiljø

Videre viser Robinson (2016) til noen ledelsesferdigheter som bidrar til at disse enhetene presterer bedre enn andre. Her trekker hun frem tre faktorer ved lederes ledelse av læring spesielt (Robinson, 2016, s. 11):

- Å kunne anvende relevant kunnskap på en hensiktsmessig måte
- Bruke denne kunnskapen til å løse sine komplekse problemer
- Bygger sin organisasjon på tillitsrelasjoner

Dette viser at leder kan utgjøre en sentral del av det pedagogiske utviklingsarbeid om han har kunnskap om slike prosesser og vet å anvende de riktig. Dette handler også om at leder kontinuerlig må lete etter barrierer for læring i organisasjonen, og setter inn tiltak ut i fra disse. I tillegg må han anvende relevant kunnskap for å løse de komplekse utfordringene, basert på tillitt til pedagogene, barna og de foresatte (Robinson, 2016).

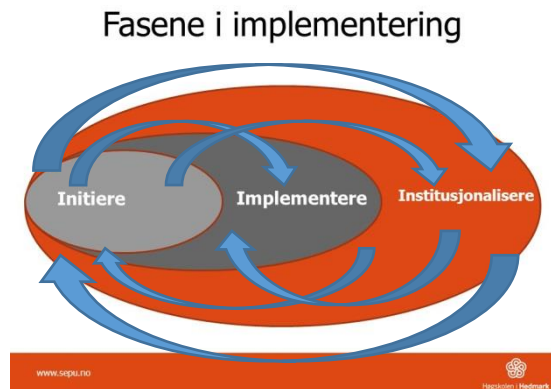
Utviklingsarbeid i barnehage og skole opptrer ofte som utviklingsprosjekter¹⁴ som kommer og går (Tiller, 1990). Satt på spissen vil det si at i likhet med f.eks. bil- og klesindustrien, preges de pedagogiske profesjonene også av «trender». DuFour og Marzano (2015, s. 79) viser til at det er fire avgjørende spørsmål som må stilles kontinuerlig i utviklingsarbeid skal man lykkes i å opprettholde et høyt læringstrykk for alle barn. Disse er: «Hva ønsker vi at barnet skal vite? Hvordan kan vi vite om barnet lærer det vi ønsker? Hvordan vil vi reagere når barnet ikke når de mål vi har satt? Og hvordan differensiere undervisningen slik at alle stimuleres best mulig? Kobles DuFour og Marzano (2015) sine fire avgjørende spørsmål med Robinson (2016) sine funn, og Hargreaves og Fullan (2016) sin teori om «kollektive kapasitet» som ressurs i barnehage og skole, viser dette til at det er hensiktsmessig å jobbe sammen i team ut i fra et felles mål. Dette vil da ikke bare gi et utviklingsprosjekt, men også en endret læringskultur på sikt. Slik vil den nye kulturen kunne bli en implisitt del av kultur for læringen ved organisasjonen. Det betyr en kultur som har utvikling som kontinuerlig prioritert område i sin organisasjon (DuFour og Marzano, 2015; Fullan og Quinn, 2016; Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2016 og Robinson, 2016).

3.1.2 Lederne må besitte kompetanse om læring og utvikling

Lederne må i likhet med pedagogene, besitte kompetanse om hvordan elever lærer og hvordan lærer bør utøve sin undervisningspraksis for lykkes i å nå frem til elevens læring og derav utvikle deres læringspotensialet (Robinson, 2016). Pedagogisk veiledning av læring blir derfor et sentralt tema og ledelsesverktøy i denne sammenhengen. Felles kollektiv innsats og utviklingsmål basert på forskning om læring og dannelse bør stå sentralt i en slik veiledning. I et langsiktig perspektiv vil dette kunne bidra til et stabilt læringsmiljø preget av høyt læringstrykk (Robinson, 2016). Et slikt arbeid krever systemforståelse, en forståelse hvor ledelsen knytter utviklingsprosessene sammen med en kollektivt forståelse av elev- og læringssyn, og evner å etablere faste rutiner som gjenspeiles i skolens plandokumenter. Plandokumentene må forankres i organisasjonen og danne grunnlaget for alt læringsarbeidet ved skolen (Robinson, 2016; DuFour og Marzano, 2015).

¹⁴ Med utviklingsprosjekter menes her arbeids som opptrer over kortere tid og som ledes av noen uten ifra og derfor ikke er en del av skolens kontinuerlige arbeid.

Leder må ifølge Qvortrup (2012) være tydelig i sin initiering av mål og hensikter med arbeidsprosesser slik at personalet får en klar forestilling om hva som skal skje og hvordan når vi arbeider med å forankre felles systematisk utviklingsarbeid. Felles forståelse er avgjørende for å dra kollektivt i samme retning, har Fullan (2008) vist oss. Her ser vi eksempel på et kritisk punkt når det kommer til innføring av nye agendaer i systemarbeidet. At vi implementerer arbeidet tilstrekkelig og på en fornuftig og forståelig måte, blir derfor avgjørende for hvilke utbytte vi kollektivt får når vi skal lede slike utviklingsprosesser (Fullan, 2008; Hargreaves og Fullan, 2016; DuFour og Marzano, 2015; Robinson, 2016). Det er derfor viktig å se på sentrale sider ved implementering.



Modell nr. 1. «Implementeringsmodell» (Sunnevåg, 2012)

Implementeringsmodellen beskriver tre sentrale faser en leder må kontrollere hensiktsmessig for å lykkes med å implementere utviklingsarbeidet på en «fruktbar» måte i barnehage og skole (Sunnevåg, 2012). Robinson (2016) viser til at skoleleder er avgjørende for implementering av ny praksis. Lederen og leders samarbeid med lærerne, og deres samarbeid imellom, utgjør en betydelig kollektiv ressurs (Fullan, 2013). Sett i forhold til modellen her, er det leder som initierer arbeidet. Å initiere i denne sammenhengen betyr å sette mål og målekriterier i forarbeidet, formulert i en forskningsbasert plan. Denne presenteres så kollektivt for de ansatte. Det er avgjørende for leder å bygge sitt profesjonelle læringsfellesskap basert på kollektive strategier slik at når leder initierer i første fase, følger lærerne kollektivt dette. Slik oppnår vi en kollektiv implementering (Fullan, 2013; Hargreaves og Quinn, 2016; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). Et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes ved bruk av profesjonelle strategier for å utvikle nettopp den kollektive kapasiteten i organisasjonen (Fullan, 2013). Denne kapasiteten er avgjørende fordi forbedringsstrategier er fundamentet når vi jobber sammen mot felles mål. Uten en slikt kollektiv innsats bremser utvikling og vi oppnår ikke en implementering som ønsket. Derfor er lederens evne til å samle sitt folk og lede de målrettet, etter den strukturerte planen, avgjørende for om implementeringen lykkes og man får en etablert kultur. Når leder får til

dette kan vi kaller felleskapet for et profesjonelt læringsfelleskap. Profesjonelle læringsfelleskap evner å forankre implementeringen slik at den skaper en praksisendring. En praksisendring handler her om en kultur som forblir endret over tid (Robinson, 2016). Praksisen har blitt institusjonalisert slik modellen viser i fase tre. Fullan (2013) hevder at det er lite hensiktsmessig å se statisk på implementeringsprosessen. I stedet bør implementeringen sees som en prosess slik pilene i modellen skal illustrere. Disse viser at leder må kunne bevege personalet frem og tilbake etter hvilke behov som oppstår gjennom implementeringsprosessen. Etter at man har innført alle tre fasene i implementeringen, må leder kunne bevege seg mellom fasene etter behov (se pilene¹⁵) (Fullan, 2013).

3.1.3 Endringsledelse

Å drive å utviklingsarbeid innebærer endring, at vi bryter med våre etablerte handlings- og tankemønstre, noe som ofte oppleves som risikofylt og kan skape motstand (Gotvassli, 2013;2014; Irgens, 2007; Robinson, 2016). Hargreaves og Fullan (2012) viser her til at det fort kan oppstå uenighet i kollegiet, at de ansatte setter seg oppimot hverandre. Et resultat som igjen kan føre til «kunstig kollegialitet». Dette er en handling der ansatte later som de spiller på lag for å «slippe unna» det arbeidet som kreves og eventuelle diskusjoner knyttet til deres motvilje (Hargreaves og Fullan, 2016). Det kan da fort oppstå en «skjult kultur» i organisasjonen. Skjulte kulturer er ikke lett å utvikle ettersom de ikke oppdages før langt ut i arbeidsprosessen (Robinson, 2016). Kultur er en avgjørende faktor for at utviklingsarbeidet skal gå fremover og lykkes (Robinson, 2016).

For å skape kollektive endringsprosesser er kulturer noe vi må ta høyde for i alle fasene av implementeringen (Robinson, 2016; Sunnevåg, 2012). Kollektive endringsprosesser søker nettopp å unngå konflikter og «opprør» (Fullan, 2013). Det ønskelig er isteden å etablere en samarbeidskultur preget av kontinuerlige og systematiske samspillsprosesser som forankres i en felles målsetning, og hvor det legges til rette for samspill mellom individuell innsikt og kollektiv kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2014; Irgens, 2007; Jensen og Roald, 2014). Da må alle med (Fullan, 2013). Lederen må ha en tydelig - og målfokusert ledelse fordi det er lederen som skal vise vei, motivere og opprettholde arbeidsinnsatsen slik at medarbeiderne oppnår en dynamisk og kontinuerlig

¹⁵ Pilene har vi selv tillagt modellen for bedre å illustrer Fullan (2013) slik vi tolker han.

utvikling (Gotvassli, 2014; Nordahl et al, 2015). Dette forutsetter at lederen må stille krav, være synlig, kritisk og være uredd for å ta feil (Nordahl et al, 2015). Teori innen motivasjon viser til at deltakerne i endringsprosesser må oppleve en viss mestring, autonomi og tilhørighet for å være motiverte: det optimale er at de befinner seg i det som defineres som «flytsonen», hvor det er en balanse mellom trygghet og utfordring (Ryan og Deci, 2000). For å klare dette må lederen fremstå som en tydelig leder som legger til rette for utvikling gjennom å inkludere de ansatte til å bli medskapere og medforskere i utviklingsprosessene (Kvistad og Søbstad, 2005; Ligaard, 2009). Både Frogh (2013), Gotvassli (2013) og Nordahl og Overland (2015) viser til at bevisste valg, styrket kobling mellom praksis, forskningsbasert kunnskap og enhetens overordnede målsettinger er viktig for å skape forankrede kollektive endringsprosesser. Dette igjen forutsetter at man har kartlagt organisasjonens utviklingsmuligheter, barrierer og hvilken kunnskap organisasjonen besitter, kan videreutvikle og må utvikle (Frogh, 2013; Kvistad og Søbstad, 2005). Kvistad og Søbstad (2005) viser videre til at lederen kontinuerlig må foreta systematisk vurderingsarbeid i forhold til nytteverdien av endringsprosessene, da det er viktig at ikke barn utsettes for ugjennomtenkte ideer.

3.1.4 Observasjon og veiledning

Observasjon og veiledning er ifølge Marzano og Simms (2013) et av de mest kraftfulle virkemidlene når praksis skal endres. Men det ligger også noen forutsetninger til grunn for dette, hevder de. Observasjonene og veiledningen må bygge på noen standarder eller modeller de kan ta utgangspunkt i. I tillegg er det avgjørende at de som observerer har tillit hos aktøren som utsettes for observasjon. Observatøren må også ha kunnskap og god formidlingsevne slik at vedkommende klarer å beskrive den gode undervisningen for aktøren (Marzano og Simms, 2013). Felles for slike virkemidler er at de ifølge Hatti (2009) skal baseres på evidens, gjennomføres systematisk og kontinuerlig vurderes, analyseres og drøftes i forhold til pedagogen sin egen innvirkning på praksis. Her viser de til at utviklingsverktøyet og virkemidlene i seg selv ikke er det avgjørende, men kanskje mer viktig er veien frem til verktøyet og virkemidlene.

Sunnevåg (2012) henviser til at leder bør anvende veiledning som er et systematisk virkemiddel i utvikling av pedagogenes praksis. Direkte veiledning, basert på praksisbaserte

observasjoner, er en lite anvendt metode i Norge (Robinson, 2016), til tross for at det mye kunnskap om at dette virker (Robinson, 2016). Nordahl (2014) sier at når forskning omsettes til handling lærer barna. Dette gir leder et viktig argument for å anvende veiledning som en større del av sin støtte til læring ved sine enheter. Skal leder gi veiledning, må hun/han ha et grunnlag å gi denne ut i fra. Dette argumenterer for at praksisvandring kan være en måte å innhente denne informasjonen på (Robinson, 2016). Praksisvandring slik det vises til her, vil si at leder besøker avdelingen/klasserommet og observerer pedagogen i sitt pedagogiske arbeid. Observasjonen gjennomføres etter avtale og ut i fra gitte kriterier, for deretter å benyttes til veiledning og refleksjon. Dette kan f.eks. være å se på oppstart av en økt/time. Praksisvandringen bør ta utgangspunkt i kriterier for hva leder skal se etter. Det er anbefalt at dette gjøres i samarbeid med pedagogen. Slik etableres en forutsigbar avtale (Berg, 2010). Bruk av minimumsstandard eller deler av denne, kan være et slikt utgangspunkt for pedagogisk praksis. Veiledningen blir forutsigbar, strukturert og konkret noe som er avgjørende for god veiledning mellom partene (Robinson, 2016).

Å bruke en mentor eller veileder utenfra, kan være til god hjelp. Den kan opptre som en viktig refleksjonspartner da vedkommende kan bidra til å sette fokus på utvikling og endring gjennom å stille kritiske spørsmål, og fremheve og forsterke god praksis (Berg, 2010). Når Hargreaves og Fullan (2016) hevder at «kollektiv kapasitet» på alle nivåer i barnehage/skole er den mest effektive veien å gå, kan dette nettopp bidra til større utnyttelse av deres knappe ressurser økonomisk, sosialt og faglig. Dette viser at «kollektiv kapasitet», i dette tilfelle kan føre til at pedagogene bedre kan utnytte hverandres kunnskap. Å dele kunnskap i større grupper, og reflektere sammen, kan derfor sies å gi større gevinst enn en til en. Et trygt og godt læringsmiljø for pedagogen er en forutsetning for å lykkes med slik veiledning (Nordahl, 2005; Robinson, 2016). Felles deling av erfaringer og kunnskap kan bli en stor positiv ressurs for enhetene på flere nivåer, og bidra til økt læring for barna (Hargreaves og Fullan, 2016, DuFour og Marzano, 2015). Haug (2009) etterspør økt evalueringskompetanse blant pedagogene og deres ledere, og kritiserer utdanningsinstitusjonene for manglende fokus på dette området.

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Barnehagen og skolen skal opptre som profesjonelle aktører i danning og utvikling av barns læring både faglig og sosialt. Pedagoger jobber i, og ut i fra, et fellesskap. Men for å kunne kalle disse fellesskapene for profesjonelle, viser forskning at disse fellesskapene arbeider systematisk og kvalitets sikrer arbeidet ved at de baserer arbeidet på data og empiri (DuFour og Marzano, 2015; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006).

Profesjonelt læringsfellesskap er fellesskap der samarbeidskulturer er fremtredende og hvor det å «dra i samme retning» er utslagsgivende (Fullan, 2014). De ansatte arbeider kollektivt og systematisk mot enhetens mål. Slik miljøer preges av en delingskultur og felles ansvarsfølelser for det overordnede mandatet. Dette gjøres gjennom sammenhengende prosesser som danner struktur for utførende operasjoner. Og hvor visjon og mål er godt forankret og implementert i alle ledd av organisasjonens arbeidsprosesser (Fullan og Quinn, 2016). Videre ledes og forankres disse fellesskapene basert på forskningsbasert empiri og data (Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). Slik vises det til at profesjonelle læringsfellesskap er systemer som fremhever samarbeid basert på strukturer og felles mål gjennom klare hensikter i form av tydelig mandater.

3.2.1 “Det moralske imperativet”

Profesjonelle læringsfellesskap har en bevissthet omkring sitt mandat og tar stilling til hvordan praksis skal forvaltes og utføres for å nå dette mandatet (Fullan, 2008), her vist til hvordan ledelse læring og utvikling hos barn. Nordahl (2016) viser til at elevenes progresjon underveis i opplæringen er et viktig uttrykk for om pedagogen og enheten har lyktes med å realisere sitt «moralske imperativ». Med moralske imperativ viser han her til Fullan (2008) sin beskrivelse av pedagogens overordnede hensikt i sin pedagogisk ledelse. Altså hva pedagogen vil oppnå med sin praksis. Knytter vi dette «moralske imperative» til den kollektiv sammenhengen ved pedagogisk ledelse, underbygger dette vårt mandat som handler om å danne og utvikle barns faglige og sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge Hargreaves og Shirley (2012), finner man at forbedringene i skolens resultater ofte kan knyttes til endringer i pedagogenes «moralske imperativ». Knyttet dette til Fullan (2008) sin teori om at det er handlinger som bidrar til endringer i pedagogens «moralsk imperativ» og ikke omvendt, blir det vesentlig at lederne

har god kjennskap til at dette. Data i form av kartleggingsresultater om barns læring og utvikling sammen med forskningsbasert empiri danner grunnlag for endring av praksis (Nordahl, 2016). Når dette grunnlaget knyttes til pedagogens «moralske imperativ» får man en pedagogisk praksis hvor pedagogenes «moralske imperativ» basere seg på faktakunnskap og ikke tilfeldighet.

Hatti (2009) referer til at “hope is not a strategy” når han snakker om skoleutvikling og tiltak for å fremme systematisk utvikling hos elevene. Dette kan relateres til særlig to forhold; 1: Skoleeier og ledere av læring må ha en bedre strategi enn å håpe at ting endrer seg. 2: Strategiene må implementeres slik at de fester seg i praksisen. Det som ikke skjer av endring i praksis, skjer jo faktisk ikke. Da nytter det ikke bare å leve i håpet om at ting vil bedre av seg selv. Nordahl (2016) viser til at å innhente data og empiri, og omsette dette til pedagogiske tiltak, er avgjørende for å endre en praksis. Det betyr det at utvelgelse av tiltak og strategier knyttet til utøvende praksis har innvirkning på elevenes læring og utvikling. I tillegg må lederne være tydelig på hva som forventes av pedagogen knyttet til gjennomføring i praksis, slik at det oppstår færrest mulig misforståelser (Qvortrup, 2012). Robinson (2016) hevder at man i dag vet mye om hva som virker på elevenes læring og utvikling, men at man ikke er gode nok på sette dette ut i praksis (Robinson, 2016). Her vises det til at ledere ofte undervurderer sentrale faktorer som å ha et målrettet system for implementering og gjennomføring, samt å gi endringsprosesser nok tid til etablere seg (Hargreaves og Fullan, 2016; Nordahl, 2015; Robinson, 2016). Det betyr ikke at det oppfordres til å følge faste mønster. Men det vises til at det å jobbe dynamisk og stadig trekke inn relevant ny forskning og data om egen praksis er å foretrekke (Fullan og Quinn, 2016). Slik kan vi få en praksis som er kontinuerlig i utvikling og som baserer seg på data fremfor skjønn (Nordahl og Overland, 2015).

Stoll et. al (2006) viser til at profesjonelle læringsfelleskap ofte kjennetegnes ved at de benytter noen felles strategier og tiltak som vi kort kan oppsummere slik:

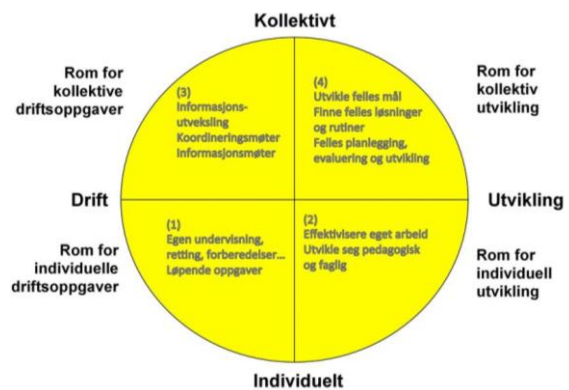
- De arbeider ut i fra en felles forståelse knyttet til verdier og visjoner som danner grunnlaget for enhetens virksomhet
- Barns læring står i hovedfokus og de jobber kollektivt og tar felles ansvar for barns læring og utbytte av undervisningen/aktiviteten

- De arbeider på en reflekterende og undersøkende måte hvor tilbakemelding står sentralt i deres læringskultur på alle nivåer
- De har en kultur for felles samarbeid knyttet til gjennomføring av undervisning og hvor deling mellom de står sentralt
- Kollektiv læring i personalet er sterkt

Stoll et. al (2006) viser her, at til grunn for et profesjonelt læringsfelleskap ligger en felles forståelse basert på verdier. Denne danner grunnmuren i resten av arbeidet sammen med utarbeidelse av en felles visjon. Slik får enheten en plattform som bør danne grunnlaget når utviklingsarbeid skal implementeres.

3.3 Systemarbeid og pedagogisk ledelse

Systemarbeid springer ut i fra systemteori: Teori som handler om hvordan aktører i et system samhandler gjennom kommunikasjon. Her retter man fokus på at alle aktører i systemet; - Fra leder til pedagog, barnet/eleven og foresatt. Videre har man fokus også mellom ulike enheter, slik som barnehage og skole, gjerne hele oppvekstsektoren som system, om et systemarbeid fungerer i praksis (Pianta, Stulman & Hamre, 2002). Alle ledd fra etablering av rammeverk for en sektor og frem til den faktiske aktøren er en del av et slik systemarbeid, og samhandling i alle ledd her må sees på som kommunikasjon mellom



Modell nr. 2. «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse»
Irgens, 2010, s. 136

disse (Fullan og Quinn, 2016). For at et system

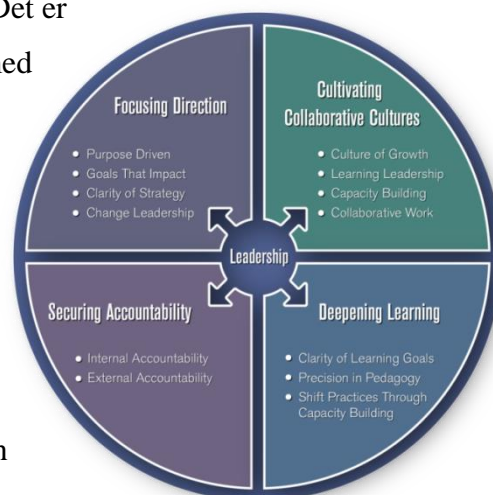
skal fungere over tid og ikke gå i oppløsning må det ligge en del felles forutsetninger til grunn, og disse må være kommunisert og forstått av aktørene i felleskapet (Pianta, Stulman & Hamre, 2002). Fullan og Quinn (2016) viser nettopp til at systemarbeid handler om at alle deler av et arbeid må sees som en helhet og forankres i et rammeverk. Dette rammeverket bør være basert på å se sammenhenger i praksisfeltet der ingen elementer opptrer alene. De er alle i vårt tilfelle faktorer i ledelse av læringsprosesser og bør derfor å anse som en del av en helhet (Fullan og Quinn, 2016).

Irgens (2010) sin modell kan brukes som et uttrykk for hva som bør være fokusområder i tilnærmingen til systemarbeidet. Han benytter et utviklingshjul (se modellen under) for å beskrive hvordan enheten bør organiserer sin forståelse av drift og utvikling. Irgens viser her til at er det sentralt i all kompetanseutvikling at enheten forstår at satsingen av utviklingsarbeid, må knyttets til intern forståelse og innsats av denne. Organisasjonen må evne å koble flere prosesser sammen (Irgens, 2010). Ifølge Irgens (2010, s. 136) må fire forhold balanseres; det individuelle og det kollektive samarbeidet, og, drift og utvikling. De individuelle og de kollektive driftsoppgavene må sees i sammenheng. I tillegg må hensynet til drift på den ene siden, og utvikling på den andre siden (se modellen) balanseres. Det er viktig å ha fokus på sammenhengen mellom administrer daglig drift både individuelt og kollektivt, samtidig som enheten utvikles. For å få det til må det arbeides individuelt og kollektivt samtidig. Barnehagen og skolen trenger oppdaterte pedagoger som jobber kollektivt for å dra i sammen retning (Fullan, 2014). Slik bygges gode læringskulturer for barna (Nordahl, 2016). Irgens (2010) viser med dette at pedagogenes og ledernes praksis må være representert sammen og ikke opptre konkurrerende. Det er internt arbeid ved enheten som er særlig viktig i møte med større utviklingsprogram. Lederne som her ser at «alt henger sammen med alt», har kunnskap om dette, og anvender denne kunnskapen i sin enhet, vil kunne gi større mulighet til å lykkes imøte med utviklingsarbeid (Fullan og Quinn, 2016) som f.eks. Ungdomstrinn i utvikling og Inkluderende barnehage og skolemiljø. Eksterne utviklingsprogram kan få liten betydning der leder ikke klarer å administrerer slik eksterne utviklingsprogram i tillegg til den daglige driften ved

enheten sin. Intern støtte kan i mange

tilfeller være et bedre tiltak for disse (Robinson, 2016).

For å belyse sentrale kjennetegner ved systematiske endringsarbeid som fører til utvikling over tid, viser Fullan og Quinn (2016) til at det er noe sentral faktorer som må være til stede. Fullan og Quinn (2016) illustrer dette ved hjelp av en modell bestående av fire sentrale sider ved et systemarbeid som opptrer i avhengighet med hverandre.



Modell nr. 3. «Sammenhengende nettverk» (Fullan og Quinn, 2016, s. omslag).

Fullan og Quinn (2016) synliggjør gjennom sin modell «det sammenhengende nettverk» sentrale faktorer som må være til stede under systematiske endringsarbeid som fører til utvikling over tid. Modellen består, som vi ser under, av fire deler som til sammen skaper et sentralt sammenhengende nettverk i en lærende organisasjon¹⁶. Disse faktorene må ses i en helhetlig sammenheng jfr. Irgens utviklingshjul, da de opptrer i avhengighet med hverandre (Fullan og Quinn, 2016). I senter av denne sammenhengen og som en sentral forutsetning for et godt systemarbeid, ligger lederskapet. Lederskapet beskriver Fullan og Quinn (2016) som avgjørende for all gjennomføring i nettverket. De viser til at endringsarbeid krever ledelse på alle nivåer og i alle prosesser. De legger vekt på at lederen også skal ha evne å lede seg selv og ta ansvar i fellesskapet. I tillegg til at alle ansatte har ansvar for å lede sitt arbeid og sin utvikling mot felles målstyring. Lederskapet fremstilles som avgjørende og står derfor fremstilt i midten av modellen (Fullan og Quinn, 2016).

3.3.1 Felles mål og retning

Å ha en felles retning handler om å sette mål og styre etter disse. Her viser Fullan og Quinn (2016) at det er viktig å ha en klar hensikt som setter kurs for arbeidet. Noe som må fremkomme i form av mål og strategier for å nå disse. I tillegg viser de til at lederskapet bør ha til hensikt å bygge relasjonelle forhold der alle ansatte sine meninger får komme frem, og lyttes til. Samtidig må man jobbe for å skape en kultur der personer med hensiktsmessig kompetanse knyttes til oppgavene som skal utføres. Dette styrker enhetens formål (Fullan og Quinn, 2016). Fullan og Quinn (2016) for støtte av flere sentrale forskere innfor det pedagogiske feltet. Robinson (2016) viser på sin side til at det ikke er noen tradisjon for å gjøre dette innfor profesjonen utdanning i Norge, samtidig som hun fremsnakker viktigheten av nettopp dette. DuFour & Marzano (2015) hevder at å skape betingelser for kontinuerlig skoleforbedring handler om nettopp å utvikle kollektive evner og få de ansatte på denne måten til å fungerer som medlemmer av et profesjonelt læringsfellesskap. De viser her til, på lik linje med Fullan og Quinn (2016), at dette handler om å ta individuelt ansvar for sin utvikling, og samtidig fremsnakke en delingskultur innebærer at man må lytte og ta og gi hverandre. Slik blir det relasjonelle mellom pedagogen vesentlig i et slikt system (Fullan og Quinn, 2016).

¹⁶Lærende organisasjon her vist til som barnehage og skole.

3.3.2 Kapasitet bygging og samarbeidskultur

Fullan og Quinn, 2016 viser til at å dyrke en samarbeidskultur, her omtalt som profesjonelle læringsfellesskap, handler om mer enn å ha det hyggelig på jobb å føle seg trygg. Det handler om å skape en kultur hvor de ansatte utvikler sin ekspertise knyttet til et kollektivt mål. Det er dette Hargreaves og Fullan (2016) beskriver som en sentral del av den profesjonelle kapital. De legger vekt på at praksis og kollektive reflekterende praksis er en helt unnværlig del av den profesjonelle kapital (Hargreaves og Fullan, 2016). Det vises her til at den er et avgjørende element for nå høy kvalitet i pedagogisk profesjonsutøvelse. Robinson (2016) viser til at for å lykkes med å utvikle en slik kultur, er det avgjørende å få de ansattes tillit. Hun viser her til at måten leder alle aktørene ved organisasjonen på, er avgjørende for å bygge en slik felles samarbeidskultur. Her vises det til at alle nivåene må med når et systemarbeid skal ledes der kulturen skal løftes og utvikles.

Gjennom å omdanne individuell læring til kollektiv læring utvikler man organisasjonen til en sterkere og mer kunnskapsrik og lærende organisasjon (Gotvassli, 2014; Mørkeseth, 2012). Dette fordrer at vi endrer organisasjonskulturen og legger til rette for kollektive læringsprosesser hvor egne individuelle meninger, behov og ønsker må vike for felleskapets interesse og beslutninger. For å utvikle en lærende organisasjon har Segne 5 disipliner å vise til: personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning (Gotvassli, 2013. s. 97). Dette viser at utvikling av en lærende organisasjon forutsetter systemtenkning og en forankring som gjennomsyrrer hele organisasjon, med en tydelig ledelse som viser vei og motivere til kontinuerlig utvikling. Organisasjonen må ha en felles forståelse og holdning til det arbeidet som skal gjøres, til kunnskap, læring og utvikling (Irgens, 2007; Kvistad og Søbstad, 2005; Werner og Håstein, 2010). Dette igjen forutsetter at alle inkluderes, ansvarliggjøres og deltar i utviklingsprosessene (Nordahl et al, 2015). Dette fordrer at man utvikler både den forskningsbaserte kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskaper, på så vel individnivå (ferdighet, kunnskaper, kompetanse) som på kollektiv nivå (kompetanse, strukturer, organisering), slik får en kollektive praksis preget av kollektive prosesser (Gotvassli, 2013; Nordahl et al, 2015).

For å få til en slik kollektiv prosess, er det avgjørende at aktørene har en grundig felles forståelse for hvordan læringsprosessene arter seg, og hvordan de kan påvirke disse (Fullan og Quinn, 2016). Dette krever at aktørene står sammen om å støtte og utvikle samarbeid på

alle nivåer ved organisasjonen. Fullan og Quinn (2016) viser her til at det ikke er rom for individuelle, prinsipielle meninger som strider med felleskapets kollektive mål (jfr. avsnittet om felles målstyring). Det vil utfordre en slik praksis og tappe miljøet for unødvendige ressurser. I stedet viser de til at det å utnytte hverandres kunnskap og innhente ny kunnskap i møte med utfordringer er avgjørende for å utvikles som profesjonell i alle profesjonsutøvelser. Gjennom et «sterkt» samarbeid kan aktørene videre utvikle en forsterket og mer velutviklet pedagogikk. Et eksempel på en slik praksis viser Nordahl (2016) til i boken «Bruk av kartleggingsresultater i skolen». Her løfter han frem skoler som har det han kaller «oppsiktsvekkende gode resultater» (Nordahl, s. 65, 2016). Nordahl trekker frem at disse institusjonene har kulturer som baserer seg på forskning knyttet til det de vet at virker, og ikke hva den enkelte pedagog foretrekker av strategier og metoder basert på egne erfaringer. (Nordahl, 2016). De har altså dannet en kultur for å anvende forskningsbasert kunnskap som de analyserer og reflekter om i felleskap og praktiserer. Slik fremstår en utdypende læring basert på en felles forankring.

3.3.3 Forskningsbasert pedagogisk praksis

Fullan og Quinn (2016) påpeker at tydelige læringsmål og forskningsinformert pedagogisk praksis bør stå sentralt i endringsarbeidet fordi disse danner rammen for læringsmiljøet til barnet og slik sett er avgjørende for læringsutbyttet deres. De knytter dette hovedsakelig til profesjonens mandat og vår overordnede målsetting som skal handle om en felles forståelse og innsats for å skape bedre læring og utvikling for barna faglig og sosialt (Fullan og Quinn, 2016). De viser her til at det å ha kunnskap om å sette tilpassede læringsmål for barnet, samt velge egnet pedagogisk virkemiddel for nå dette målet er viktig. Det betyr i praksis at pedagogen må ha klare koble relevante pedagogiske tiltak i form av pedagogiske metoder og verktøy som kan bidra til fremme forbedret læringsutbytte hos barna (Hatti, 2009; Nordahl, 2016). Disse må knyttets til den eksisterende praksisen samtidig som pedagogen må tilpasses og justeres denne ved behov. Det betyr at pedagogens praksis må være fleksibel for å videreutvikle eller endre sin eksisterende praksisen ved behov (Robinson 2016). Nordahl (2016) viser til at for å vite at noe virker og hvordan dette skal virke, er det av stor betydning at verktøyene er av forskningsbasert karakter, og at de tar utgangspunkt i data omkring det område utviklingsmål har til hensikt å utvikle. Nordahl (2016) viser til at å anvende slike verktøy først og fremst skal bidra til å forbedre barnas læring og utvikling

(Nordahl, 2016). Nordahl (2016) påpeker at det er av liten betydning å anvende data dersom vi ikke analyserer og omsetter dette materialet til ny pedagogisk praksis.

Profesjonelle læringsfelleskap bruker ifølge DuFour og Marzano (2015) data om barn og elevers læring og utvikling som en forutsetning for pedagogenes innvirkning og innflytelse gjennom deres praksis. Bruk av standarder kan fungere som et verktøy i systematisk endrings- og utviklingsarbeid (DuFour og Marzano, 2015). Ved at standarden tar utgangspunkt i forskningsbasert teori og data knyttet til enhetenes pedagogisk praksis, kan standarden i neste omgang benyttet som et verktøy. Slik får den direkte innflytelse på pedagogisk praksis og barn og unges læring, gjennom for eksempel utvikling av voksenrollen. Standarder som presenterer slik viser at de her kan ses på som en samling prinsipper eller kjennetegn på ønsket pedagogisk praksis som er forankret i forskning. Det ligger i disse at de har til hensikt å øke kvaliteten og bidra til sannsynlig økt utbytte for barnet. Standarder må ikke forveksles med standardisering (DuFour og Marzano, 2015). Standardisering omhandler helt konkrete mer og fastlåste manualer eller teknikker, jfr. slik de er blitt brukt i industrien. Dette er ikke hensikten med bruk av standarder i pedagogikken. Standarder må her være dynamiske og stadig oppe til forskningsbasert evaluering, slik at vi ikke lager faste standardiserte programmer for pedagogikk (DuFour og Marzano, 2015). Endring og kontinuerlig tilpasning til individene i praksis er en forutsetning og bør derfor være et overordnet mål, hevder DuFour og Marzano (2015).

3.3.4 Sikre ansvarliggjøring

Den fjerde faktoren i Fullan og Quinn (2016) sin modell «det sammenhengende nettverk» handler om å sikre ansvarliggjøring både internt og eksternt. De viser her til at enheter som lykkes har skapt en kultur hvor man individuelt tar ansvar samtidig som man deltar i et kollektivt samarbeid. Dette igjen medfører at man har mindre behov for å plassere oppgaver eksternt. Hargreaves og Fullan (2016) viser til at slike kulturer generer god økonomi på flere områder; de bidrar til å utnytte humankapitalen ved at man utnytter ressursene i kollegiet bedre, tidskapitalen fordi det sparer tid, og den økonomiske kapitalen fordi ressurser og tid utgjør en betydelig del av enhetens økonomi. Profesjonelle læringsfelleskap er god økonomi fordi det bidrar til å frigjøre ressurser til andre formål. Kompetanseheving kan være et eksempel på dette (Hargreaves og Fullan, 2016).

For å sikre barn og unges faglige og sosiale utvikling, må barnehage og skole vite at deres praksis virker slik den var tiltenkt. En god tilnærming her kan være å ta utgangspunkt i data fra barnehagens og skolens kartleggingsresultater (Nordahl, 2016). Knyttes disse dataene til empiri, fra å se på de barnehager og skoler som lykkes med gode resultater, og dette kobles sammen med observasjon, refleksjon og kartlegging av praksis ved enheten, skapes et godt grunnlag for å vite at praksisen som utøves virker (Hatti, 2009; Nordahl, 2016). Slik sikres praksisen seg mot tilfeldigheter eller personlige tradisjoner for praksis (Nordahl, 2016).

Ute i praksisfeltet opplever pedagoger en viss frykt for testing av barn og unge, noe Nordahl (2016) bekrefter. Samtidig er han helt entydig i sitt bilde på at bruk av kartleggingstester som gjennomføres og brukes basert på riktig kunnskap, ikke er en trussel for pedagogenes praksis, tvert imot styrker den integriteten ved at den underbygger praksis på en hensiktsmessig måte. Det er derfor avgjørende at ledere av læring kan lese og anvende denne kartleggingen på en god måte og samtidig knytte den opp til forskningsbasert teori slik at den kan anvendes direkte i utvikling av pedagogens praksis (Nordahl, 2016). Det bør ikke være tilfeldig hvilken pedagog, barnehage eller skole barnet får i sin oppvekst. Nordahl (2016) påpeker at data bør implementeres i enhetens planlegging og utvikling av pedagogisk praksis. Den må få konsekvenser for den praktiske tilnærming til barna i barnehage og skole (Nordahl, 2016). Det oppnås best resultater med dette der pedagogene og lederne samarbeider om å gjennomføre dette på en systematisk måte, hevder Nordahl (2016). Standarder brukt riktig og med varsomhet, kan ifølge DuFour og Marzano (2015), bidra til å endre en praksis ved at man anvender kunnskapen fra datamaterialet til å sette og lage nye rutiner og prosedyrer på bakgrunn av funn fra analysen av data. Et eksempel kan være at man ønsker å styrke voksenrolle eller klasserlederrollen ved enheten fordi praksisvandring og kartleggingsresultater på område viser at dette er et behov. Knytter man da forskningsbasert teori på område til disse funnen, kan de f.eks. fremkomme som en minimumsstandard. Slik kan data anvendes systematisk til å endre praksis ved enheten, på bakgrunn av de analyserte data (DuFour og Marzano, 2015; Nordahl, 2016).

Gjennom gode analyseprosesser kan man utvikle kriterier for god og mindre god praksis. Hatti (2009) viser til at ledere trenger kriterier for god og mindre god praksis for å kunne hjelpe og støtte pedagoger i sitt arbeid. Hatti (2009) er opptatt av at enhver pedagog

må kjenne sin innvirkning og at dette oppnås best gjennom at man søker etter evidens og systematisk vurdere, analysere og drøfte sin virkning og praksis. Ut fra en minimumsstandard kan man f.eks. observere pedagogen og få systematisk tilbakemeldinger på sin innvirkning. Denne innvirkningen kan slik vurderes, analyseres og drøftes i et kollektivt læringsfelleskap med hensikt å komme frem til utviklingsmål, både individuelle og kollektive. Nordahl (2012) argumenterer for at ferdighetsutvikling innebærer systematisk trening over tid. Ferdighetsutviklingen bør ha bakgrunn i praktiske drøftelser sett opp mot forskningsbasert teori på hva som virker (Nordahl, 2012). En forutsetning for slike kollektive prosesser er tillit, respekt og anerkjennelse, felles verdier og standarder, åpenhet, samarbeid og reflekterende dialoger (Nordahl, 2012). Det er viktig å være åpen for at det er lov å feile og attraktivt å være dyktig (Hatti, 2009). På denne måten kan man bidra til å utvikle enhetens samlede profesjonelle kapital og en god læringskultur, også blant pedagogene (Nordahl, 2012).

3.4 Empiri

I dette kapittelet vises det til empiri som grunnlag for å skape forståelse av hvordan utviklingsarbeid kan knyttes til barn og unges læring og utvikling. Det er ønskelig å sette disse i sammenheng med FOP for å belyse likheter og ulikheter. De satsningene det her vises til er både lokale og nasjonale. Felles for de er at de trenger en god implementeringsstrategi hvor tydelige mål og hensikt forankres i ledelsen. Satsingene viser at fravær av gode implementeringsstrategier svekker gjennomføringsevnen. I tillegg til at ledelse bør stå sentralt vises det også til at lærende nettverk med fokus på kollektiv kompetanseutvikling er viktig. Det viser seg at det ikke er så ulikt om man er på nasjonalt eller lokalt nivå, men det fremkommer av disse satsningene at gjennomføringsevnen står sterkere på lokalt nivå. Den nye stortingsmeldingen «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» underbygger dette gjennom at det skal satses på lokale utviklingsarbeid fremover. FOP er et lokalt verktøy som innehar de elementer som her er nevnt, knyttet til ledelsesforankring og kollektiv kompetanse gjennom lærende nettverk.

3.4.1 FLiK-prosjektet

Et godt eksempel på systematisk utviklingsarbeid er FLiK-prosjektet¹⁷ (Nordahl et al, 2015). Dette arbeidet synliggjør nettopp at systemorientert tilnærming hvor ledelsesforankring, kollektiv kompetanseutvikling og profesjonelt læringsfelleskap gir mer kvalitativ læring og bedre tilpasset opplæring. Det viser at det å bygge kapasitet i organisasjonen gjennom systematisk å koble praksis og forskningsbasert kunnskap sammen, virker ute i praksisfeltet. FLiK-prosjektet viser til forskningsbasert kunnskap. Gjennom å utvikle profesjonelle læringsfelleskap, som jobber mot felles mål og gjensidig avhengighet, kan man oppnå bedre kvalitet (Nordahl et al, 2015). Videre fremhever den at forbedring av praksis må skje på bakgrunn av nettopp denne forskningsbaserte kunnskapen for å kunne gi barn optimale lærings- og utviklingstiltak. Her kommer det blant annet frem at det er vesentlig å kjenne barna, barnehagen og skolen for deretter å kunne se effekten av eget arbeid, og kjenne til tiltak og sannsynlige effekter av tiltakene (Nordahl et al, 2015). Det vises til at det avgjørende er at de kontinuerlig utviklingsprosessene innehar kontinuerlig kartlegging, refleksjon, faglig oppdatering, utprøving og vurdering. Kartlegging og bruk av dataene kan nemlig bidra til å fremme gode kollektive læringsprosesser når dataene brukes til å etablere forskningsbaserte tiltak gjennom refleksjon og analyse (Nordahl et al, 2015). Nordahl et al (2015, s. 7) viser til at «Fremtidens medarbeidere i barnehager, skoler og på oppvekstnivå er dermed forskningsinformert». Gjennom sine analyser bekrefter FLiK-prosjektet at hypotesen om at styrking av barnehagens profesjonelle kapital gir barna bedre læring, utvikling og trivsel¹⁸. Et av prosjektets suksesskriterier antas dermed å være at arbeidet er systematisk forankret på de kommunale nivåene. Dette bekreftes også fra Persson og Persson (2011) og Bachmann og Haug (2006) sin tidligere forskning.

¹⁷ Utviklingsarbeid med fokus på forskningsbasert læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler i Kristiansand Kommune. Inspirert av tidligere målrettede forbedringsarbeid i blant annet Ontario-provinsen i Canada (Fullan, 2010) og Essunga i Sverige (Persson og Persson, 2012)

¹⁸ I prosjektbeskrivelsen blir det i den forbindelse fremhevet at dette arbeidet skal ses som en «systematisk innsats over tid» og at «Lokal opp-følgning av strukturer og prosesser», samt «kommunikasjonskvalitet og informasjonsflyt mellom alle nivåer» er av avgjørende betydning for prosjektets suksess (Nordahl et al, 2015, s. 11)

3.4.2 No Child left behind

«No Child left behind» er et eksempel som viser at innføring av nye reformer ikke automatisk generer positiv endring og god utvikling for elevene. «No Child left behind» synliggjør viktigheten av gode implementerings- og gjennomføringsstrategier for at eiere og ledere skal lykkes med å heve læringsutbytte for barna, slik DuFour og Marzano (2015) legger vekt på. Da USAs president Georg W. Bush tiltrådte i sitt virke, innførte hanskolereformen «No Child left behind» som skulle vise seg å bli akkurat det motsatt. Bush iverksatte det som hittil omtales som det mest ambisiøse nasjonale utdannelsesinitiativet i USA sin historie (DuFour og Marzano, 2015). Argumentasjonen for dette er at hensikten med reformen var at skolene måtte vise til at alle barn forbedret sine elevprestasjoner og det skulle fremkomme og evalueres etter standardiserte tester. Dersom de ikke lyktes fikk skolen strenge straffer og sanksjoner. Da Bush gikk av i 2008 konkluderte man med at denne lovendringen ikke hadde ført til en forbedring og utvikling hos elevene. DuFour og Marzano (2015) viser blant annet til at et endret lovverk endrer ikke skolens utfordringer knyttet til læring og utvikling. Derimot må det kunnskap til. Med det viser de til at «skoleforbedring betyr menneskeforbedring», og forskning knyttet til hva som påvirker elevenes læring er avgjørende (DuFour og Marzano, 2015, s. 25). De referer blant annet til Hatti (2009) sin store metaforskning, og at å utvikle elevene først å fremst handler om å utvikle lederne av læring, altså skolelederne og pedagogene. De viser her til at det ikke er lovendringer, skolereformer eller andre prosjekter som fører til økt læring og utvikling hos barn, derimot viser de til at å satse på utvikling av profesjonelle læringsfelleskaper er det som skal til for å styrke skolens evne til å påvirke elevenes prestasjoner (DuFour og Marzano, 2015).

3.4.3 Evaluering av Kunnskapsløftet

I 2012 kom utdanningsdirektoratet med en evaluering av den norske læreplan LK 06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kort oppsummert vises det til noen funn i denne som er relevant empiri når det kommer til å søke kunnskap om systematisk endringsarbeid i skolen. De fant blant annet at det var liten eller ingen helhetlig implementeringsstrategi da reformen ble introdusert i 2006. Det pekes blant annet på at reformen stilte nye krav til lærerne, og kompetansen til skoleeiere, samtidig som det var lite veiledningsstøtte og oppfølging fra nasjonalt nivå. I rapporten vises videre til at erfaringsdeling på lokalt nivå var

et hovedvirkemiddel i innføringen av reformen. Dette virkemidlet ga utdanningsmyndighetene lite styring og kontroll da reformen ble implementert. Det vises videre til at dette ble en barriere for implementeringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). De nasjonale myndigheter manglet en helhetlig strategi for hvordan skoleeiere og skoler skulle forberedes og settes i stand til å gjennomføre reformen ute i praksisfeltet. Hvilken konsekvens dette har for elevenes læring blir ikke redegjort for her, men rapporten viser at implementering og oppfølging av skoleeiere og leder er viktige virkemidler om praksisen ikke skal bli tilfeldig. Det vises i rapporten til at utdanningsmyndighetene hadde liten styring og kontroll over hvordan reformen ble implementert. Det pekes på at dialog og samarbeid i nettverk er avgjørende for å skape endring og at dette har vært lite prioritert i implementeringen. Samtidig vises det til at kompetansen og fokus på dette har blitt styrket med årene, og slik sett blitt bedre. Forskerne finner også at sterkere nasjonal styring har bidratt til klarere rolle- og ansvarsfordeling mellom ulike nivåer i skolesektoren. Blant annet viser de til at rektorene har utviklet nye rutiner for resultatoppfølging. Likevel beskriver de at det er fortsatt variasjoner mellom skolene og hvordan disse resultatene benyttes. Det trekkes også frem at de store kommunen er kommet lengst med læreplanarbeidet og i erkjennelsen av nye kompetansekrav og hva det betyr for utvikling og endring av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2006).

3.4.4 Ungdomstrinn i utvikling

Ungdomstrinn i utvikling er et skolebasert kompetanseutviklingsprogram i regi av Utdanningsdirektoratet. Satsingen rettes spesielt mot ungdomstrinnet i perioden 2013-2017. Denne satsingen kom etter evalueringen av kunnskapsløftet i 2012 og er en nasjonal satsing som har tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving (Postholm, et. al. 2017). Dette utviklingsprogrammet har til hensikt å bidra til utvikling av kunnskap på flere nivåer; skole-, kommune-, fylkes- og nasjonalt. Målet er at alle skal lære og utvikle seg på alle disse nivåene. Styrking av skolen som lærende organisasjon igjennom kollektiv satsing, er et overordnet prinsipp for kompetansesatsing for ungdomstrinn i utvikling (Postholm, et. al. 2017).

Ungdomstrinn i utvikling (Postholm, et. al. 2017) har satset på tre sentrale virkemidler

1. Skolebasert kompetanseutvikling

2. Lærende nettverk
3. Pedagogiske ressurser

I Stortingsmelding 22 beskrives satsingen som et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning. Styrking av skolen som lærende organisasjon er hovedprinsipper for denne kompetansesatsing (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tilbudet gis til alle skoler med ungdomstrinn i perioden 2013-2017. Ungdomstrinn i utvikling vitner slik om et kollektiv nasjonalt fokus knyttet til kompetanseutvikling fra utdanningsdirektoratets side. Dette er en stor satsing og det er naturlig å spørre oss om det er hensiktsmessig at slike tiltak blir så store, sett i forhold til tid og ressurser.

4. Vitenskapelig forankring og metodevalg

I dette kapittelet gjøres det rede for forskningsvitenskapelige forankring og metodevalg. Forskningens formål er å analysere lederens rolle i systemarbeidet FOP i barnehage og skole. For å finne svar på dette er det valgt et kvalitativ design ved bruk av observasjon og intervju som metoder for datainnhenting. Den vitenskapelig forankringen har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

4.1 Vitenskapelig forankring

Denne forskningen har hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapelig tilnærmingen for å få økt forståelse av, og innsikt i, respondentenes forståelse, opplevelser og erfaringer med FOP. Når forskeren skal forsøke å forklare og tolke respondentenes opplevelser og meninger, vil disse tolkningene preges av forskerens forståelse og forforståelse. Det er avgjørende at forskeren er dette bevisst og forsøker å distansere seg fra egne forståelser, opplevelser og erfaringer når datagrunnlaget skal analyseres og tolkes.

Det kunne vært gjort andre valg av tilnærminger f.eks. rasjonalitet, men siden det var ønskelig å se på respondentenes opplevelser ble dette utfordrende. Rasjonalitet handler om hva slags kriterier eller prinsipper som er forutsatt for at noen skal regnes som rasjonelle og fornuftige (Gilje og Grimen, 2013). I denne forbindelse var det ønskelig å få frem respondentenes subjektive opplevelser og meninger, og ikke å vurdere disse, men å prøve å forstå de. I dette avsnittet knyttes også noen sentrale betraktninger til de valgte vitenskapelige tilnærmingene i lys av metodevalget. Samtidig reflekteres det over forskerrollen og forskerens atferd knyttet til denne.

Metodevalget for denne forskningen er observasjon og intervju. Når man som forsker går inn i roller knyttet til bruk av disse metodene bringer forskeren med seg egen forståelse og forforståelse knyttet til dette arbeidet i barnehage og skole. Rollen som forsker krevet at man forsøker å se verden gjennom respondentens «øyne», og ikke la egne livs- og yrkesfaglige erfaringer prege forskningen for mye (Christoffersen og Johannsson, 2012). Forholdet mellom disse to tilnærmingene er både spennende og utfordrende på samme tid. På bakgrunn av dette ble det viktig for oss å ha to tilnærminger i fokus med dette arbeidet

samtidig; både den hermeneutiske og den fenomenologiske. Disse operer ikke konkurrerende, men utfyller hverandre i møte med metodevalg for denne forskningen.

4.1.1 Hermenuetikk

Hermeneutikk stammer fra gresk og betyr å forklare eller å forstå (Gilje og Grimen, 1998). Gilje og Grimen, (1998) viser til at man kan se på hermeneutikk som forklaringskunst. I denne tilnærmingen vises det ofte til begrepet «den hermeneutiske sirkel» hvor forståelse av fenomener er beskrevet som en sirkulær prosess (Alvesson og Sköldbberg, 2008). Dette synliggjør hvordan man må ha en forståelse for å skape en utvidet forståelse, og hvordan den nye forståelse som følge av dette igjen, bidrar til en fornyet forståelse av fenomenet. Slik kan hver og en av oss, på bakgrunn av dette, danne sin egen forståelse, samtidig som en ny forforståelse dannes basert på en ny kunnskap. Derav den sirkulære prosessen.

I denne forskningen vil det også være naturlig å tenke på at våre to forforståelser er ulike, nettopp fordi vi er to ulike personer med ulik fagbakgrunn og derav ulik tilnærming, noe som trolig vil bidra tosidighet i dette tilfelle. Bevissthet omkring dette bør følge oss gjennom hele forskningen fra tolkning av problemstilling til analyse og konklusjon. Det blir derfor viktig å stille oss åpne for at begge våre tilnærminger må knyttes inn gjennom at to ulike oppfatninger må evalueres og drøftes i lys av nye erindringer underveis.

Den hermeneutiske sirkelen kan også ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008), tolkes dit at man bare kan forstå deler av helheten, og at helheten kun kan forstås ut i fra delene. Slik fremstilles sirkelen i denne tilnærmingen mer som en spiral. Dette fremstilles slik at når vi observerer eller intervjuer respondentene våre, vil våre forforståelser endres for hver observasjon og hvert intervju. Videre, i lesning av teori, knyttes dette til våre etablerte forståelser og disse endrer våre tidligere tolkninger og ny forståelse dannes (Alvesson og Sköldbberg, 2008).

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi beskrives som læren om «*det som viser seg*» (Christoffersen og Johannsson, s. 99, 2012). Her vises det til måten tingene eller begivenhetene opptrer og direkte framstår på, rent sansbart, før man rekker videre fortolkning. I en kvalitativ tilnærming betyr det at en fenomenologisk tilnærming kan tolkes til å handle om å forstå og beskrive andre mennesker

og deres erfaringer av et fenomen. Det blir derfor viktig å forsøke å se dette fra respondentenes synsvinkel og gjennom deres «øyne», i den grad dette er mulig (jfr. Hermeneutisk tilnærming) (Christoffersen og Johannsson, 2012). I praksis betyr dette at man må forsøke å tolke og analyse funnene i lys av den sammenhengen de fremkommer i, og ikke overføre respondentenes data til vår verden, eller omvendt. Dette vil kreve at man setter begrensninger for hva man kan se og tolke hos respondentene. Christoffersen og Johannsson (2012) viser til at forskeren kan ikke forstå meningen utenfor de sammenhenger den forekommer innenfor, ei heller forstå meninger som opptrer utenfor sammenhengen der de skapes. Derav vil begreper kunne bety ulike ting ettersom hvor og når de opptrer, og for hvem som tolker de. I vårt arbeid stiller dette krav til åpenhet og en søken etter å forstå respondentens verden, en streber etter å se ting fra deres virkelighet. Men samtidig krever dette bevissthet knyttet til at forståelse kan oppstå, og trolig vil påvirke vår tolkning av deres handlinger og uttalelser. Som forsker må man ha et klart mål om å gjøre dette i minst mulig grad. Samtidig må forskere, gjennom skriftliggjøring, være så tydelig man kan av hvordan man forstår og tolker respondenten, slik at leseren igjen kan gjøre sin fortolkning av forskerens fortolkninger.

På bakgrunn av dette anser vi det som viktig å ha et klart fokus på målet, som er å få økt forståelse av, og innsikt i, respondentenes forståelse, opplevelser og erfaringer med FOP, og ikke våre egne, når vi skal analyse og tolke datamaterialet. Samtidig vil det ligge i sakens natur at når vi skal forsøke å forklare og tolke andres opplevelser og meninger, vil vi preges av våre egne forståelse og forforståelse. Som forskere og ansvarlige for formidlingen av innholdet i denne forskningen blir det derfor viktig for oss legge dette til grunn for det videre arbeidet. Vi kan slik sett se på tilnærmingene hermeneutikk og fenomenologi som bevissthetsfilosofier som begge vil stå sentralt og prege hele vårt arbeid med denne forskningen.

4.2 Metodevalg

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det valgt et kvalitativt design. Under vil det redegjøres og begrunnes for valg av metode, samt argumenteres for selve gjennomføringen. I dette kapittelet gjøres det også rede for analyseprosessen samt en drøftelse av utfordringer knyttet til forskningsprosessen og forskningenes validitet og reliabilitet.

4.2.1 Kvalitativ metode

Forskningen har et kvalitativt design, da formålet er å få større forståelse for fenomener knyttet til praksis, her ledenes erfaringer knyttet til FOP-prosessenes. Gjennom et kvalitativt design er forskeren tilstede i felten og får mulighet til å møte, observere og samtale med respondentene. Det er gjennom sosiale interaksjoner en kvalitativ forsker skaper større forståelse og kunnskap innenfor sitt forskningsområde (Postholm, 2010). Mennesker handler ut fra den konteksten de opptrer i, og må derfor også forstås ut i fra disse kontekstene. Ved kvalitativ metode forsøker man å komme nær respondentene med hensikt å oppnå en dypere forståelse for et fenomen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Slik forsøker man å få mest mulig informasjon ut av få respondenter (Christoffersen og Johannessen, 2012). Denne nærheten i kvalitativ forskning er også sterkt kritisert da den gjør det vanskelig, eller nærmest umulig, å betrakte forskningen som objektiv (Postholm, 2010). En inntar feltet med alle sine sanser og nærmest ubevisst tolker det en observerer. De sosiale interaksjonene er med på å påvirke forskningens resultat og gjøre det problematisk å snakke om for eksempel forskningens reliabilitet (Postholm, 2010). Det vil derfor være viktig for kvalitative forskere å forsøke å beskrive hvordan de sosiale interaksjonene påvirker forskningsprosessen for at dette skal være så tydelig som mulig for leserne. En kvalitativ forsker er mer opptatt av å få frem deltakernes egne opplevelser og erfaringer, altså deres virkeligoppfattelser, enn at forskningen skal være absolutt objektiv (Postholm, 2010). Forskeren tar, som vi har nevnt innledningsvis i dette kapitlet, også med seg sin forforståelse inn i observasjons- og intervju rollen, noe som kan påvirke hva en registrerer av data og hvordan en analyserer og tolker disse dataene (Postholm, 2010). Denne forforståelse er det viktig å være bevisst, og forsøke å synliggjøre for leseren. Man må også være åpen for at man kan oppdage mer uventede ting som kan gjøre at forskningen tar uventede retninger (Postholm, 2010).

Vi har valgt å kombinere to metoder; observasjon og intervju. Ved å kombinere to metoder kan en få frem forskjellige sider, men det kan også være med på underbygge funn. Observasjon har i hovedsak vært benyttet som forskningsmetode i pilotprosjektet som er gjennomført i barnehagene (kapittel 2.4), men det har også vært en metode vi har benyttet for å få større innsikt i gjennomføringen av FOP-prosessen i både barnehage og skole. Observasjon har også vært et av virkemidlene i selve FOP-prosessen og dannet grunnlag for utviklingsmålene som utgjør noe av datamaterialet for denne forskningen. Den ene studenten

har hatt en fullstendig deltakende observasjonsrolle, gjennom sin deltakelse i FOP-teamet, i både skole og barnehage. Den andre studenten har hatt en fullstendig observatørrolle i barnehagen, men har ikke deltatt under selve gjennomføringen i skolen. På denne måten forsøkt man å utnytte fordelene av å være to studenter, gjennom en balanse mellom nærhet og distanse til FOP. I tillegg til observasjon benyttet vi samtale som metode for å få utdypende informasjon underveis i forskerperioden. Intervjuene ble gjennomført av den studenten som ikke var deltaker i FOP-teamet for å oppnå distanse. Studenten i FOP-teamet ville trolig ha fått andre svar og stilt andre oppfølgingsspørsmål grunnet sin kjennskap til respondentene, som igjen kunne ha påvirket resultatet av forskningen. Man kan stille seg undrende til om dette kan skje på bakgrunn av at hun er med i forskningen som helhet, men gjennom fordelingen av roller og bruk av hverandre som sannhetsvitner mener vi å kunne vise til at forskningen er pålitelig. Det kan også presiseres at studenten som er med i FOP-teamet ønsket å forske på prosessen for å se om dette var et arbeid verd sin ressursbruk.

4.2.2 Observasjon og samtale

Observasjon som metode egner seg når man ønsker å se på hva som egentlig skjer (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det skal her gjøres et forsøk på å vise hva som egentlig skjer når barnehagen og skolen gjennomfører et systematisk utviklingsarbeid ved bruk av en minimumsstandard. Det er samhandlingene mellom de ulike aktørene som studeres for å få økt innsikt i leders rolle i FOP-prosessen. Hvilke prosesser observerer vi, og hvordan opplever deltakerne disse prosessene? I kvalitativ observasjon er det «helheten og sammenhengen mellom de ulike delene som står sentralt» (Nielsen, 2013, s. 33). Man vil ikke klare å være nøytral i observasjonsrollen fordi man preges av alle sanser, opplevelser, erfaring, kunnskaper, teoretiske bakgrunner og antakelser (Nielsen, 2013). Forskerens forskningsinteresse vil påvirke vår forskning, og det blir derfor viktig å gi leseren innsikt i bakgrunnsinformasjon da denne får betydning for våre hypoteser og problemstilling, og således også forskningsprosessen (Brinkmann og Tanggaard, 2012; Nielsen, 2013). Vårt teoretiske utgangspunkt vil altså påvirkes av forståelse, og på denne måten prege det som observeres, men observasjonene vil også påvirke og endre vår forståelse og gi ny teoretisk innsikt og forståelse (Nielsen, 2013) jfr. den hermeneutiske sirkelen.

4.2.3 Observasjonsrollen under FOP-prosessen

Observasjonene under FOP-prosessen gikk ut på at man brukte minimumsstandarden som et verktøy for å observere en læringsøkt. FOP delte seg inn i team på to-tre personer for hver pedagog de skulle observere. Observasjonen foregikk i klasserommet/avdeling, i en time hvor de observerte en økt der pedagogen utøvde sin lederrolle i samspill med barn og voksne. Observasjonene ble nedfelt i et observasjonsskjema (vedlegg 2 og 3) og dannet grunnlag for tilbakemeldingen som ble gitt på veiledningsmøtet med pedagoger og ledere i etterkant. Rett etter observasjonen møttes FOP-teamet for å reflektere over de store linjene i observasjonene, deretter gikk de i de ulike teamene for å drøftet de enkelte observasjonen og finpusset tilbakemeldingen.

Videre samlet hele teamet seg igjen for å drøfte rekkefølge på tilbakemeldingene, og om det var noen overordnede temaer som skulle tas opp i en innledende fase, før det ble gjennomført kollektive veiledningsmøter med ledere, FOP-teamet og pedagogene. Møtet ble innledet med en kort oppdatering av faglig tematikk som overordnet ble gitt organisasjonen. Deretter fikk hver pedagog starte med å si noe om økten sin før FOP kom med sine tilbakemeldinger. Ut av disse tilbakemeldingene satte pedagogene seg utviklingsmål i samarbeid med FOP-teamet. Hver pedagog fikk så en diplom hvor deres hovedstyrker ble fremhevet. Prosessen ble avsluttet med å spørre deltakerne om deres opplevelse gjennom bruk av Post-it- lapper hvor de beskrev pluss og delta¹⁹ av prosessen. Disse ble anonymisert og samlet inn uten at vi kunne identifisere hvem som hadde skrevet hva. Deretter oppsummerte lederen for FOP kort, og takket for en lærerik prosess. Etter dette hadde FOP et kort oppsummeringsmøte med lederne hvor de løftet frem hovedstyrker og områder de anbefalte enheten å styrke. Også lederne fikk gi sine pluss og delta på prosessen.

4.2.4 Intervju

«Intervju må ses som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter sosialt forhandlede kontekstuelte baserte svar» (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 45). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) omtaler kvalitative intervjuer som «en samtale med en struktur og et formål». Disse sitatene viser at intervju som metode egner seg godt når

¹⁹ Pluss: positive tilbakemeldinger. Delta: konstruktiv kritikk

formålet er å få større innsikt hva personer mener om et fenomen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det er da viktig å få frem subjektive meninger, erfaringer, opplevelser og fortolkninger (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dersom vi ønsker å se hva som egentlig skjer, benytter man observasjon. Det kan også være fordelaktig å gjennomføre både intervju og observasjon slik det er gjort i denne forskningen, til tross for at dette er meget ressurskrevende.

Gjennom intervjuene får man mulighet til å få frem nyanser og kompleksitet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Vårt mål med intervjuene var å få fyldige og detaljerte beskrivelser av lederes erfaringer med FOP-prosessen. Det ideelle hadde vært å intervju alle deltakerne (også pedagoger), men dette ble for omfattende for denne forskningen. Vi valgte å fokusere på lederne da vi på systemnivå ser ledere som helt sentrale for å kunne lede og forankre endrings- og utviklingsprosessene. Vårt formål er å undersøke lederens rolle i FOP, og det er da naturlig å høre hvilke erfaringer de trekker frem i etterkant av prosessen. Pedagogenes erfaringer kan variere noe fra lederens, men dersom lederne ikke er pådrivere vil det ikke bli gjennomført noen prosess. For å få frem stemmen til pedagogene ble også pluss og delta svarene benyttet. Dette gav oss mulighet til å se på samsvar og variasjon mellom ledere og pedagogene.

4.3 Utvalg

I all forskning er valg av utvalg sentralt. Valg av utvalg får konsekvenser for hva slags data man samler inn og bør derfor vurderes nøye. Under vil vi begrunne vårt utvalg.

4.3.1 Utvalgsstørrelse

Ved bruk av kvalitativ metode er ofte utvalget lite og kan karakteriseres som ikke representativt (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette er også tilfellet med vår forskning. Kvalitative studier har som nevnt tidligere hensikt å få dybdeinformasjon om fenomenet som studeres. Dette innebærer som oftest mye arbeid med hver respondent, noe som er både tid- og ressurskrevende. Denne forskning ligger på systemnivå og fulgt prosessen fra ledelsen ved den enkelte enhet ned til barna. Noe som har medført relativt få respondenter, her definert som 4 enheter. Postholm (2010) anser dette som et tilstrekkelig

utvalg innen kvalitativ forskning. Et større utvalg ville betydd at flere enheter måtte vært inkludert i forskningen, noe som ville vært omfattende og tidkrevende. Enhetene kan anses som forholdsvis homogene da de drives på tilnærmet lik måte med lik struktur og hierarkisk oppbygging, og med utgangspunkt i samme lovgivning og rammeverk. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at homogene utvalg kan forsvare et lite utvalg da man antar at et større utvalg ikke ville ha påvirket datagrunnlaget betydelig. På den andre siden preges oppvekst sektoren av store forskjeller og derfor kan det ikke med sikkerhet si at et større utvalg ikke ville gitt et annet resultat.

På en annen side kan vårt utvalg ses på som et relativt stort utvalg, her definert som ledere og pedagoger. Hvis utvalget bryters ned har det tilsammen 4 ledere og 72 pedagoger (17 fra barnehage og 55 fra skolen) som respondenter, dette kan anses som et større utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012). Samtlige pedagoger er observert og det ble gjennomført samtale med de alle sammen. Dette ble mange respondenter og vi har derfor ikke kunnet observere alle selv. De observasjonene vi ikke selv har vært med på har vi fått observasjonsskjemaene til fra FOP-teamet. Vi har vært med på alle tilbakemeldingsmøtene hvor både utviklingsmålene og pluss deltaene ble utviklet (begge deltok i barnehagen, men kun en av oss i skolen). I tillegg til dette ble det gjennomført intervju av de 4 lederne ved enhetene i ettertid av FOP-prosessen for å få utfyllende informasjon om lederens rolle i FOP og deres opplevelse av å være med på et slikt arbeid.

Ved å velge ut noen få, velges samtidig andre bort. Hvis disse andre hadde vært valgt kunne det ha medført et annet resultat. I denne forskningen har fokuset vært knyttet til hvordan deltakerne erfarer arbeidet med FOP og lederens rolle dette systemarbeidet. På bakgrunn av kriteriene for utvelgelse av respondenter (se under) mener vi at forskningens utvalg er godt nok til å besvare disse spørsmålene.

4.3.2 Valg av Respondenter

Gjennom den kvalitative forskningen er det viktig å få utdypende informasjon fra våre respondenter, noe som gjør at valg av respondenter vil være avgjørende for vår forskning. Det er viktig se på hvilke krav som måtte stilles til respondentene. Det var avgjørende at respondenter hadde erfaringer med FOP-prosessen. Dette la føringer på hvilke respondenter

det kunne velges mellom. Etter råd fra veileder benyttet vi kriteriebasert utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012) hvor følgende kriterier vektlagt:

- At enheten hadde en viss størrelse (oppgis ikke grunnet anonymisering).
- At enheten var ansett som utviklingsorientert (positiv erfaring med endrings- og utviklingsarbeid).
- At enheten var ansett som godt presterende enhet i forhold til overnevnte punkt.

På bakgrunn av overnevnte ble utvalget kalt intensive utvalg: «Intensive utvalg består av personer som er sterkt preget av et kjennetegn uten nødvendigvis å være ekstrem» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50).

I samarbeid med oppvekstsjefen i kommunen ble fire enheter håndplukket; to skoler og to barnehager. På skolesiden var det flere å velge mellom, men siden FOP ikke var utviklet i barnehagesektoren ble de to utvalgte barnehagene spurt om de ville være pilotbarnehager, noe de ytret iver og stolthet av å få lov til å være. Barnehagene er representert ved en kommunal drevet og en privat drevet. Skolene er representert ved en barneskole og en ungdomsskole.

4.3.3 Tilgang

Tilgang til respondenter var god da en av forskeren var med i FOP-teamet. Det var allerede en relasjon preget av tillit mellom forsker og portvokter (Hammersley og Atkinson, 2004) som var med på å legge til rette for motivasjon og vilje til å gjennomføre arbeidet, og bistå forskerne med nødvendig informasjon og åpenhet. Samtidig kan dette også ha gjort at noen har sagt ja uten å riktig være klar eller ha kapasitet til å gjennomføre et slik arbeid på så kort tid. FOP-teamet er ledet av PPT og det kan være at respekten for dette teamet kan gjøre at en blir litt presset eller føler seg forpliktet til å delta. Samtidig var alle godt motiverte, innstilte og åpne og ærlige i forhold til hvor raskt prosessen gikk, spesielt i forbindelse med pilotprosjektet. Barnehagene ytret stolthet over å få være med som pilot og bidra til etableringen av en minimumsstandard for barnehagene. I og med at FOP-prosessen er et arbeid med tydelig struktur var det også forutsigbart og en naturlig måte å trekke seg ut av feltet. Avslutningsdatoen var allerede bestemt ved oppstart opp av forskningen.

4.4 Operasjonalisering

Christoffersen og Johannesen (2012) viser til at operasjonalisering er en viktig prosess, spesielt ved kvantitativ forskning. «I samfunnsforskningen angir begrepet *operasjonalisering* hvilke tiltak (operasjoner) som må gjøres for å registrere teoretiske (generelle) fenomener som data» (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 32). Hensikten med operasjonalisering er å konkretisere hvordan man skal gjøre problemstillingen forskbar, altså hvordan målingen av variablene skal gjøres (Christoffersen og Johannesen, 2012). Operasjonalisering handler altså om en konkretisering.

FOP er et systematisk kompetanseutviklingsarbeid som innebærer bruk av ulike virkemidler (her kan det vises til praksisvandring, minimumsstandard, observasjon, veiledning) i kombinasjon med hverandre. Ledelse av lærende organisasjoner og systematisk endrings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole virker inn på utviklingen av organisasjonens kollektive kapasitet og utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap (jfr. kapittel 3). Ledelse av endrings- og utviklingsarbeid gjennom kollektive prosesser, og hvordan dette kan fremme læring- og utvikling hos barn er derfor av betydning. Bakgrunnen for den teoretiske forankring (kapittel 3) er formålet med forskningen: Hva er lederens rolle i det systemorienterte endrings- og utviklingsarbeidet «Forbedret Praksis» i barnehage og skole? Dette påvirker operasjonaliseringen som danner grunnlag for utformingen av spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 7). Forskningen skal gi svar på om respondentenes erfaringer samsvarer eller varierer med teori og empiri på området. Dette forutsetter en grundig redegjørelse for teori og at «de riktige» spørsmålene stilles til respondentene. For å få til dette må disse delene ses i sammenheng, noe denne operasjonaliseringen har til hensikt vise. For å synliggjøre dette er det utarbeidet en tabell til hver av fire hovedkategoriene. Tabellene viser både hoved- og tillegsspørsmål. I den videre prosessen vil det være viktig å se at flere av tillegsspørsmålene kan være relevant også for flere av hovedspørsmålene i de ulike kategoriene, selv om de kun er lagt inn under et av hovedspørsmålene i tabellene. Under følger en redegjørelse for hver kategori i denne operasjonaliseringen sammen med påfølgende en tabell.

4.4.1 Sentrale forutsetninger for systemarbeid knyttet til pedagogisk ledelse

Forskning viser at det er visse forutsetninger som må ligge til grunn for å få til et godt systemarbeid i barnehage og skole (DuFour og Marzano, 2015; Hargreaves og Fullan, 2016; Fullan og Quinn, 2016; Irgens, 2010; Nordahl, 2016). Betegnelsene forutsetninger, betingelser, komponenter og faktorer benyttes alle litt om hverandre i litteraturen. Når teorien viser til at det er snakk om at når noe må være til stede for at visse ting skal skje, kan dette kalles for forutsetninger. Det refereres her samtidig til de øvrige begrepene underveis slik de ulike forskerne benytter de. Likevel kan alle samles under begrepet forutsetninger i dette avsnittet og som kategori i operasjonaliseringen.

Fullan og Quinn (2016) viser til fire overordnede forutsetninger som må sees i sammenheng når man jobber med systematisk utviklingsarbeid. De er; 1. Målstyring, 2. Dyrke profesjonelle læringsfelleskap, 3. Lærende organisasjon - Kollektive læringsprosesser, 4.- Å sikre ansvarliggjøring. De viser til at disse bør leses som et sammenhengende rammeverk for alt systemarbeidet i organisasjonen. De har altså et avhengighetsforhold til hverandre. Overordnet ligger lederskapet som Fullan og Quinn (2016) beskriver på to nivåer: 1. Enhetens lederskap, den som har ansvaret for å koble sammenhengene og lede prosessene i rammeverket, 2. Hver enkelt medarbeiders lederskap, alle må selv ta ansvar for å være en del av rammeverket og bidra kollektivt for utvikling. Når disse knyttes til de ulike komponentene slik Fullan og Quinn (2016) viser til, skapes det Hargreaves og Fullan (2016) kaller et profesjonelt læringsfelleskap. Et profesjonelt læringsfelleskap baserer seg nettopp på målstyring og kollektive læringsprosesser som sikres gjennom at deltakerne av felleskapet tar ansvar både kollektivt og individuelt. Slik drar alle i samme retning, noe som er en sentral forutsetninger for å lykkes med systemarbeidet, ifølge Fullan (2008; 2013).

Fravær av en av delene i dette sammenhengende rammeverket, kan ifølge Fullan og Quinn (2016) føre til for stor tilfeldig drift. Man kan da få en organisasjon hvor systemrettet arbeid og strategisk målstyring er fraværende (DuFour og Marzano, 2015). Irgens (2010) viser til at lederen må mestre å koble sammenhenger i utviklingsarbeid og den ordinære driften for å drive utviklingsarbeidet fremover. For å være klare dette må lederen ha

kunnskap om det sammenhengende rammeverket som Fullan og Quinn (2016) viser til. Nordahl (2016) påpeker at det i tillegg er hensiktsmessig å etablere en kultur som bygger sin praksis basert på data og empiri, der dette er grunnlaget for kompetanseutviklingen. Slik synliggjøres det at kartlegging og data kan benyttes som en link mellom ordinær drift og forskningsbasert teori, og derav fremme systematisk utvikling. Som det vises til er det viktig at ledere av læringsprosesser har kunnskap om hva som må til for å utvikle vellykkede systematiske utviklingsarbeid. Å drive utviklingsarbeid innebærer derfor bruk og prioritering av ressurser (DuFour og Marzano, 2015), hvordan man ønsker å anvende disse ressursene, og at man har et system for å forvalte de.

Når et arbeid skal forankres kreves det at man vet hvordan det bør gjøres. Qvortrup (2012) påpeker at en sentral forutsetning er at ledere er konkrete i sin tilnærming til pedagogene. Pedagogen må få en klar forestilling om hva som forventes og hvilke metoder som er gjeldene i denne sammenhengen. Dersom lederne ikke er tydelig i sin tilnærming, kan det fort oppstå misforståelse og at systemarbeidet ikke oppnår sin tiltenkt hensikt (Robinson, 2016; Qvortrup, 2012). Slik tydeliggjøres det at felles forståelse er viktig når man skal arbeide kollektivt. Det kollektive arbeidet blir først en ressurs når det utføres hensiktsmessig, at man drar i samme retning (Fullan, 2008).

Det ble på bakgrunn av overnevnte redegjørelse viktig for oss å spørre lederne om hvilke forutsetningen som måtte være oppfylt for at FOP kunne bli gjennomført ved deres enhet. Her vises det til initieringsfasen i implementeringen jfr. Sunnevåg (2012) (jfr. kapittel 3.1.2). Samsvarte eller varierte dette med teorien? Det var av interesse å høre om lederne reflektere omkring dette jfr. teorien det er vist til over. Det var også av interesse å spørre respondentene om de så sammenheng mellom disse forutsetningene og utførelsen av pedagogisk praksis. For å kunne få svar på problemstillingen ble det derfor viktig å få frem deltakernes erfaringer knyttet til forutsetninger for gjennomføringen av et slikt arbeid.

KATEGORIER	INTERVJUSPØRSMÅL	TEORI
Forutsetninger – Den valgte kategori ble forutsetninger fordi de er sentrale for gjennomføring av systemarbeid.	<p>Hvilke forutsetninger måtte være oppfylt for at FOP kunne bli gjennomført ved din enhet?</p> <ul style="list-style-type: none"> Har disse forutsetningene sammenheng med utførelsen av pedagogisk praksis, eventuelt hvordan? <p>Hvilke satsingsområder hadde din enhet før</p>	<p>Det sammenhengende nettverk, knyttet til systemarbeid (Fullan og Quinn, 2016)</p> <p>Kollektive læringsprosesser (Fullan, 2008; 2013)</p> <p>Ledelse ved bruk av kartleggingsresultater og data (Nordahl, 2016)</p>

	<p>Forbedret Praksis? Bidro Forbedret Praksis til å synliggjøre enhetens satsingsområder?</p> <ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte/hvorfor ikke? 	<p>Profesjonelt læringsfelleskap (Hargreaves og Fullan, 2016) Sammenheng mellom daglig drift og utviklingsarbeid (Irgens, 2010). Felles forståelse - et lederansvar og en sentral forutsetning i kollektiv arbeid (Qvortrup,2012) Ledelse av utviklingsprosesser (Robinson, 2016) Implementeringsprosessen (Sunnevåg, 2012) Utviklingsarbeid og profesjonell kapital (DuFour og Marzano, 2015)</p>
--	---	---

4.4.2 Utviklingsverktøy for systematisk utviklingsarbeid

For å oppnå utvikling i enhetens systemarbeid anvendes det ulike utviklingsverktøy som innehar ulike virkemidler. Virkemidler i denne sammenhengen blir derfor et redskap som anvendes for nå en praksis det ønskes å skape eller utvikle. Virkemidler blir et verktøy som skaper en effekt og dermed sier noe om hva som skal gjøre og hvordan det skal gjøres (Qvortrup, 2012). Virkemidler kan på denne måten forklares som de verktøy eller hjelpemidler som anvender for å gjennomføre og utvikle systemarbeidet. Valg og bruk av virkemidler er derfor avgjørende for gjennomføringen av systemarbeidet.

Nordahl (2016) viser til at virkemidlene må settes i sammenheng med eksisterende praksis for å legge til rette for utvikling. Dette samsvarer med Irgens (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse, jfr. kapittel 3.3. Både Nordahl (2016) og Irgens (2010) legger vekt på at det er forskningsbasert teori som må ligge til grunn for valg og gjennomføring av virkemidlene. Ulike kartleggingsverktøy kan være et eksempel på slike virkemidler. Dette bør sees i sammenheng med Hatti (2009) som hevder at rik metodebruk i seg selv kan bidra til å øke elevers læring og bidra til en differensierende effekt i opplæringen. Bruk av minimumsstandard kan sikre en minimum av blant annet metodebruk og tilnærming til eleven gjennom kartlegging, og kan derfor anses som et kartleggingsverktøy av pedagogisk praksis i barnehage og skole.

FOP har også anvendt praksisvandring, observasjon, veiledning og utviklingsmål som virkemidler for sitt systemarbeidet. Observasjon og veiledning er ifølge Marzano og Simms (2013) et av de mest kraftfulle virkemidlene når det kommer til å endre praksis. De legger til noen forutsetninger i så måte; at de bygger på en standard eller en modell som man

kan observere og veilede ut i fra. Felles for slike virkemidler er at de ifølge Hatti (2009) skal baseres på evidens, gjennomføres systematisk og kontinuerlig vurderes, analyseres og drøftes i forhold til pedagogen sin egen innvirkning på praksis. Det er avgjørende at det er enighet i organisasjonen i forhold til når og hvordan dette skal gjennomføres. Irgens (2010) knytter dette til implementering som et sentralt virkemiddel i gjennomføring av systematisk utviklingsarbeid.

Det var ønskelig å spørre lederne hvordan de opplevde bruken av de ulike virkemidlene hver for seg, og samlet, da disse virkemidlene er helt sentrale for gjennomføringen av FOP. Videre var det ønskelig å få innsikt i om deltakerne opplever at virkemidlene har hatt sammenheng med utvikling av pedagogisk praksis. Målet med FOP er som nevnt tidligere å utvikle kompetansen til enheten, og den enkelte pedagog, da forskning viser at dette kan ha sammenheng med barn og unges læring. Design som benyttes i denne forskningen kan ikke måle slik kausalitet, det er likevel av interesse å spørre hva deltakerne erfarer i forhold til en eventuelle sammenheng med utvikling av pedagogisk praksis fordi dette kan si noe om leders opplevelse av nytten FOP har for barna. Videre var det ønskelig å se etter utfordringer knyttet til dette, og om det er spesielle utfordringer knyttet til virkemidlene som lederne/pedagogene trekker frem. Arbeidet ligger på systemnivå, men målet er å fremme det enkelte barns læring, derfor er det av interesse å finne ut om dette er et kjennetegn ved prosessen. Det ble derfor nødvendig å spørre deltakerne om de opplever at FOP som verktøy har sammenheng knyttet til barn og unges læring ved enhetene. Igjen presiseres det at forskningen ikke har et design for å måle en slik sammenheng, men at svarene kan indikere om dette er et kjennetegn ved prosessen eller om dette ikke anses som fremtredende.

KATEGORIER	INTERVJUSPØRSMÅL	TEORI
Utviklingsverktøy – Den valgte kategorien ble utviklingsverktøy fordi FOP anvender ulike virkemidler i utviklingsverktøyet FOP.	Hvordan opplevde du bruken av de ulike virkemidlene (minimumsstandarden, praksisvandring, observasjon, veiledning og utviklingsmål) gjennom FOP-prosessen ved din enhet? <ul style="list-style-type: none"> Hva har fungert bra og hva kunne vært gjort annerledes? Har noen virkemidler hatt større innvirkning enn andre? Eventuelt hvordan? Er det noe du mener har vært mer utfordrende enn andre ting i forhold til disse virkemidlene? Hvis du ser alle disse virkemidlene under ett, er det noen som har hatt større innvirkning på praksis enn andre? 	Bruk av forskningsbasert teori som grunnlag for valg av virkemidler i utvikling av systemarbeid knyttet til pedagogisk ledelse: Bruk av standarder, veiledning, kartleggingsresultater og analyse (Berg,2015; DuFour og Marzano ,2015; Hatti,2009; Irgens,2010; Nordhal,2016; Qvortrup, 2012).

	<ul style="list-style-type: none"> • Hadde virkemidlene sammenheng med utførelsen av pedagogisk praksis (effekt på utvikling av praksis ved enheten), eventuelt hvordan? Hvorfor ikke? • Hvilke utfordringer har dere møtt på? I forhold til alle disse virkemidlene, var det noen spesielle utfordringer du registeret hos pedagogene, altså som de erfarte? Utfordringer med prosessen og/eller de ulike virkemidlene? Eventuelt hvilke og hvorfor? Har pedagogene ytret noen utfordringer underveis? <p>Har FOP som verktøyet bidratt til å fremme større grad av bevissthet blant dine pedagoger knyttet til barn og unges læring? Hvilke, eventuelt hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du komme med eksempler (hvis de mener ja)? <p>Erfarer du at bruk av minimumsstandarder bidrar til en felles minimumsstandard for praksis ved enheten? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du si noen fordeler/ulempes ved bruk av standarder for å utvikle praksis? • Hvilke utfordringer møtte dere på i arbeidet med standarder? <p>Opplever du at veiledningen fra FOP-teamet har innvirket på pedagogenes praksis, eventuelt hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du si noen fordeler/ulempes ved bruk av veiledning slik det ble gjennomført i FOP? • Hvilke utfordringer/stryker erfarte dere gjennom at veiledningen ble gitt i et kollektivt fora? • Har du gjennomført veiledning på denne måten tidligere? • Ønsker du å fortsette med slik veiledning? 	<p>Bruk av kartlegging og data som grunnlagsdokument for utvikling av læring (DuFour og Marzano, 2015; Nordahl, 2016) Observasjon og veiledning (Marzano og Simms, 2013)</p>
--	--	--

4.4.3 Ledelse av læring og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap

Ledelsesprosessen kan beskrives som et forløp eller en utvikling gjennom implementering og mot institusjonalisering jfr. Sunnevåg (2012) sin modell (kapittel 3.1.2). I fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013) vises det til at kvalitetsutvikling må knyttes til stadig utvikling av pedagogisk kompetanse. Hatti (2009) viser at god skoleledelse knytter sin ledelse av praksis til pedagogisk ledelse gjennom systematiske arbeidsprosesser. Her viser han til en praksis som er i kontinuerlig utvikling basert på empiri og forskning der data knyttet til elevens læring og utvikling står i fokus (Hatti,2009). Slik blir tid et nøkkelord

fordi dette handler om på den ene siden å være i en utviklingsprosess, samtidig som arbeidet utføres på en planlagt systematisk måte. Systematisk utviklingsarbeid forutsetter kontinuerlige prosesser over tid (Robinson, 2016). Robinson (2016) viser til at det er viktig at slike utviklingsarbeider ikke opptrer som utviklingsprosjekter, men gir arbeidet tid til å etablere seg. Det tar tid å endre etablerte læringskulturer ved enhetene. Hun er tydelig på at de finnes og at om man går for fort frem, kan man oppleve mer motstand en nødvendig, fordi man fort kan hoppe over vesentlige deler av implementeringen. Derfor er det viktig at man ved implementering av nye rutiner og andre endringer, gir prosesser tid til å etablere seg og virke (Robinson, 2016). Irgens (2010) viser til at utviklingsarbeidet må ses i sammenheng med den daglig driften, nettopp for at leder skal klare å prioritere utviklingsarbeidet parallelt med den daglige drifte.

Hargreaves og Fullan (2016) viser til at gode systemarbeid kan bidra til økt kollektiv kapasitet på sikt og slik utgjøre en sentral ressurs i organisasjonen. For oss ble det derfor viktig å spørre lederne hvordan de opplevde selv «veien» i FOP-prosessen. Det var ønskelig å finne ut hva lederne opplevde som krevende, og om de møtte motstand i personalgruppen knyttet til gjennomføringen av prosessen. Hargreaves og Fullan (2016) poengterer at det ikke er uvanlig å møte slik motstand der man ønsker å endre etablert praksis. Derfor var det også av interesse å høre om lederne mente at FOP-prosessen hadde hatt innvirkning på organisasjonskulturen ved enheten. Begrepet arbeidsmiljø ble valgt istedenfor organisasjonskultur i intervjuguiden fordi dette var et begrep som lederne selv anvendte ute i praksisfeltet. Det var ønskelig å høre om lederne reflekterte over om prosessen hadde hatt innvirkningen på enhetens delingskultur, kollektive læringsprosesser og utvikling av profesjonelt læringsfelleskap. Å drive endringsledelse innebærer å bryte med etablerte tanke- og handlingsmønstre noe som er både risikofylt og tidkrevende, og derav krever god planlegging, tid til implementering og gjennomføring (Gotvassli, 2013;2014, Irgens, 2007; Robinson, 2016). Sunnevåg (2012) viser til at det er tre sentrale faser i en implementeringsprosess; 1. initiering (hvem og hva skal implementeres), 2. implementering (her vist til som gjennomføringsprosessen) 3. institusjonalisering (endringen er implementert og blitt en del av den nye organisasjonskulturen)²⁰.

²⁰ Se egen modell for denne implementeringsprosessen kapittel 3.1.2.

Systematiske utviklingsarbeider kan lede bedriften mot et profesjonelt læringsfellesskap hvor ledelsesforankring, felles målstyring og kollektive læringsprosesser står sentralt (Hargreaves og Fullan, 2016). Irgens (2010) viser til at lederen er helt sentral når det gjelder å koble drift med utvikling, og utvikling av kompetansen både individuelt og kollektiv. Videre var det interessant å undersøke om respondentene mente at FOP hadde innvirket på ledernes lederskap. Har lederne utviklet sider ved sitt lederskap gjennom deltakelse i en slik prosess?

KATEGORIER	INTERVJUSPØRSMÅL	TEORI
<p>Ledelse av læring er sentralt i all utvikling- og endringsarbeid. Sentralt i dette er utvikling av profesjonelt læringsfellesskap</p>	<p>Hvordan opplevde du prosessen med FOP-arbeidet underveis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forberedte du personalet i forkant? • Opplevde du motstand blant personalet? • Opplevde du andre utfordringer underveis? <p>Har FOP-prosessen påvirket eller hatt innvirkning på deg som leder? Eventuelt hvordan/hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har du gjort noen endringer i din utførelse av lederskapet? • Har noen av virkemidlene ved Forbedret Praksis hatt større innvirkning enn andre? Kan du i så fall beskrive hvordan? • Bruker dere minimumsstandard, aktivt? Hvorfor/hvorfor ikke? • Har du endret rutineene på når du praksisvandrer etter Forbedret Praksis teamet var på din enhet? Når praksisvandret du sist? • Har du utviklet din måte å veilede pedagogene på etter Forbedret Praksis teamet var på din enhet? Eventuelt hvordan? Arbeider du aktivt med å veilede? Hvor ofte veileder du? Når gjorde du det sist? • Hvordan har dere jobbet med utviklingsmålene som ble satt gjennom Forbedret Praksis prosessen? • Har Forbedret Praksis prosessen påvirket på relasjonen mellom deg som leder og den enkelte pedagog? Kan du gi eksempler? • Har Forbedret Praksis prosessen påvirket på relasjonen mellom pedagogene på din enhet? Eventuelt hvordan? <p>Har FOP-prosessen hatt innvirkning på arbeidsmiljøet ved din enhet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jobber pedagogene sammen på en annen måte? • Snakker de sammen om praksis? Mer enn tidligere? • Hvordan har det påvirket delingskulturen? • Har det påvirket organisering av møter? • Hvordan har Forbedret Praksis prosessen påvirket enhetens kollektive læringsprosesser? Eventuelt hvordan/hvorfor ikke? 	<p>Kollektiv kapasitet (Hargreaves og Fullan,2016)</p> <p>Pedagogisk ledelse (Hatti, 2009)</p> <p>Implementerings og dens faser (Irgens, 2010; Sunnevåg ,2012)</p> <p>Endringsledelse og motstand (Gotvassli, 2013;2014, Irgens, 2007; Robinson, 2016).</p>

4.4.4 FOP i barnehage og skole

Denne forskning har også som hensikt å se om FOP som utviklingsverktøy kan benyttes i barnehage og skoler. Da er det naturlig å se på fellesnevner og ulikheter mellom disse institusjonen. Det er den folkelige oppdragelseskultur med hensyn til tradisjon, vaner og personal, heller enn forskningsbasert kunnskap og enhetens overordnede målsetninger, som er fremtredende i barnehage- og skoleutviklingen (Mørkeseth, 2012 og Frogh, 2013). Felles for barnehage og skole er at de skal lede barn og unges læring gjennom hele utdanningsforløpet²¹, slik at barnet skal oppnå mestring og optimale lærings- og utviklingspotensial (Nordahl, 2016). FLiK- prosjektet viser til at samme systematiske kompetansearbeidet kan gjennomføres i barnehage og skole (Nordahl et. al, 2015). Det er derfor av interesse å høre hvilke tanker og refleksjoner lederne mener barnehagen og skolen kan dele gjennom FOP-arbeidet? «Tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016) viser også at kollektive prosesser bør sees på tvers av profesjonen, først da «drar vi i samme retning», slik Fullan (2014) viser til, når man leder barns læring i barnehage og skole. På bakgrunn av dette ble det interessant å se om det samme systematiske kompetanseutviklingsarbeidet kunne gjennomføres i både barnehage og skole, og eventuelt hvilke justeringer og utfordringer dette kunne by på. Hvilke utfordringer møter de på, og skiller disse seg fra hverandre i barnehage og skole? For å finne svare på dette ble det viktig å gjennomføre prosessen i både barnehagen og skolen, og registrere eventuelle utfordringer underveis, og hva som måtte justeres. Ved oppstart av piloten i barnehagen var allerede prosessen gjennomført i skolen og det ble derfor naturlig å sammenligne prosessen i barnehagen med prosessen i skolen. Lederne hadde ikke erfaringer med prosessen i hverandres enheter. Derfor måtte vi i tillegg til å lytte til deres erfaringer også se på egne, og FOP sine, erfaringer knyttet til nødvendige justeringer for å kunne gjennomføre FOP på begge enheter. Vi hadde erfaringer fra begge enheter og dermed et sammenligningsgrunnlag. Likheter og ulikheter i ledernes intervjuer ble også benyttet for å finne ut hvilke utfordringer en kan møte på gjennom å kjøre samme prosess i både barnehage og skole.

KATEGORIER	INTERVJUSPØRSMÅL	TEORI/EMPIRI
FOP som utviklingsverktøy i barnehage og	Kan skole og barnehage dele av erfaringer fra FOP arbeidet?	Empiri knyttet til kompetanseverktøy barnehage

²¹ Fra 0-18år

skole.	<ul style="list-style-type: none"> • Eventuelt hva og hvordan? Hva tenker du at det kan gi? • Hva tenker du om å gjennomføre FOP i både barnehage og skole? 	og skole (Nordahl, et. al. 2016) Kollektive arbeidsprosesser – «dra i samme retning» (Fullan 2014).
--------	---	--

4.5 Gjennomføringen av intervjuene

Som ved observasjon, vil våre forforståelser og sanser påvirke intervjuprosessen, noe det er viktig å være bevisst på (Christoffersen og Johannessen, 2012). Siden intervju handler om å forsøke å få innsikt i intervjuobjektets meninger og erfaringer må en forsøke å distansere seg fra egen livsverden og heller rette oppmerksomheten mot intervjuobjektets perspektiv (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det ble her forsøkte å innfri dette ved å la respondentene snakke fritt uten unødige innblanding, og avbrytelser. Samtidig ble ansett som viktig å stille utfyllende spørsmål der det ble ansett som hensiktsmessig. Videre var det viktig med lyttende kommunikasjon i form av ja, eee, hmm, interessant, spennende, å, osv., for å motivere respondenten til å utbrodere sitt svar. Det ble også brukt oppfølgingsspørsmål som «kan du utdype det?», «hvordan gjorde du det?», «kan du presisere hva du mener?» og «kan du gi eksempler?». Dette gjorde det mulig å få frem ytterligere kompleksitet og nyanser i svarene. Under forskningsintervju er det viktig å være bevisst det asymmetriske forholdet som finner sted (Postholm, 2010). Det er forskeren som styrer samtalen, bestemmer tema og vurderer eventuelt om det skal stilles utdypende spørsmål. Dette synliggjør hvor viktig det er at forskeren er bevisst sin forforståelser gjennom hele forskningsprosessen, da dette kan være med på påvirke hvordan intervjupersonen lede samtalen. Samtidig synliggjør det hvor viktig det er at forskeren aktivt lytter og viser interesse for respondentens meninger.

Intervjuet ble gjennomført over telefon, hovedsakelig på grunn av reiseavstand og tid. Telefonintervju som metode gir ikke forskere mulighet til å lese respondentenes kroppsspråk og en kan heller ikke være sikker på at de faktisk er 100% konsentrert rundt intervjusettingen. Samtidig er det vanskelig å opparbeide en relasjon over telefon. Når det er sagt hadde vi en fordel ved at den ene studenten kjente respondentene og gjorde at respondentene var villige til å åpne opp og ytre sine erfaringer. På en annen side kan en spørre seg hvilken påvirkning dette hadde på svarene. Det ble av denne grunn viktig for oss at det var den andre studenten som gjennomførte intervjuene. Kanskje kunne dette bidra til

mindre ledende spørsmål og mer kritisk blikk? Vanligvis tar det lang tid å etablere gode relasjoner i forkant av en intervjusituasjon. Gjennom hele FOP-prosessen (og førobservasjonen i barnehagen) ble det jobbet med å etablere gode relasjoner. Dette bidro til at respondentene under intervjuene åpnet opp og gav utfyllende informasjon om deres erfaringer knyttet til FOP-prosessen. Samtlige respondenter bad oss kontakte dem igjen dersom det skulle bli behov for ytterligere informasjon ved en senere anledning. Etter avklaring med NSD²² ble det gjennomført lydopptak av intervjuene. Før opptakene ble startet ble det et presiserte for respondentene at personidentifiserbar informasjon ikke måtte meddeles under opptaket. Spørsmålene som ble stilt gjorde dette mulig å gjennomføre i praksis.

I forkant av intervjuet ble det avtalt tidspunkt med hver enkelt respondent. Det var viktig å uttrykke takknemlighet over at de ville bidra i forskning, og vise til at deres informasjon var verdifull for resultatet. Det ble lagt til rette for at respondentene selv fikk velge tidspunkt innenfor en ramme, slik ble tiden for intervjuene avklart raskt. Respondentene ble forespeilet at intervjuet ville ta en times tid, og de avsatte 1,5-2 timer, noe som kan tolket som et signal på at de var villige til å bruke tid på intervjuene og at det lå til rette for å få en god dialog. Informert ble også informert om at de kunne få tilgang på funnene i forskningen i ettertid om de ønsker dette, samt at det kunne trekke intervjuene fra forskningen. Alle fikk utdelt intervjuguiden i god tid før intervjuet med et ønske om at de skulle forberede seg godt slik at gjennomføringen skulle ta minst mulig av deres dyrbare tid. Alle respondentene fikk en påminnelse om dette dagen før.

Som man ser av intervjuguiden (vedlegg 7) ble det benyttet åpne og vide spørsmål. Derfor ble det viktig å forberede seg på at man måtte stille noen oppklarende og utdypende spørsmål underveis. Det ble utarbeidet tilleggsspørsmål på forhånd som kunne benyttes dersom det ble behov for mer utfyllende svar. Samtidig var det som tidligere nevnt viktig å oppmuntre respondentene til å svare utfyllende. Det ble lagt vekt på at oppfølgingsspørsmålene også måtte være romslige og åpne, for minst mulig å forme svarene til Respondentene. Det er respondentenes meninger og erfaringer som skal komme frem og ikke forskernes meninger og erfaringer, noe som krever at man lytter objektivt (Brinkmann

²² Gjennomført NSD sin uformelle meldeplikttest (vedlegg 12) og telefonsamtale 14.02.2017

og Tanggaard, 2012). Dette opplevdes som krevende. Det ble forsøkt å følge intervjuguidens spørsmål og rekkefølge, men det ble gjorde naturlige justeringer ut i fra intervjuenes forløp underveis. For eksempel kom en deltaker inn på arbeidsmiljø tidlig i intervjuet og det ble da naturlig å følge opp med å spørre mer om arbeidsmiljøet før man gikk tilbake til neste spørsmål. Alle intervjuene ble gjennomført over tre dager. Tre av intervjuene tok mellom 46 og 54 minutter, mens det ene tok ca. 34 minutter. Hvorfor det ene tok så mye kortere tid er vanskelig å si, men svarene var korte og konsise, og informasjonen var likevel fyldig. De andre hadde flere og lengre utbroderinger om innholdet enn denne respondenten.

Det ble valgt å gjennomføre en til en intervju for at respondentene skulle ytre sine meninger og erfaringer uavhengig av andres. Intervjuene kan sies å være semistrukturerte med forhåndsbestemte temaer og spørsmål (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det ble valgt å være åpne for at rekkefølgen på spørsmålene kunne endres og at andre spørsmål kunne legges til. Grunnen til at denne formen på intervjuet ble valgt var ut i fra en forforståelse av fenomenet det ble forskes på, og et ønske om å få en dypere forståelse. Videre var det et ønske å sammenligne de ulike resultatene fra intervjuene for å se hva som gikk igjen, og hva som skilte de fra hverandre. Åpenheten var likevel viktig da man på forhånd ikke kunne vite hva spørsmålene ville gi av svar.

Under prosessen med å utforme spørsmål opplevde vi også at vår forforståelse preget spørsmålene mye. Vår veileder var her til god hjelp for å endre ordlyden i spørsmålene slik at de ikke var ledende. I utformingen av spørsmålene ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være korte, enkle, beskrivende og at vi skulle «unngå å spørre om flere ting på en gang» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 84). Dette ble forsøkt overholdt. Utarbeidelsen av intervjuet tok lenger tid enn planlagt og resulterte i at det ikke ble gjennomført et prøveintervju. Men samtidig ble det gitt mye veiledning i utformingen av intervjuguiden. Den ene studenten som har erfaring fra FOP-prosessen fungerte som en kvalitetssikring på at spørsmålene var hensiktsmessige og relevante. Dersom studenten skulle ha evaluert prosessen selv kunne hun gitt utfyllende og relevant informasjon i forhold til både problemstillingen og de ulike forskerspørsmålene. Veileder og den andre studenten var kritiske i forhold til ledende og kausale spørsmål. Det ble en god prosess rundt utvikling av spørsmålene som førte til at siste utgave var totalt forskjellig fra første utgave, men dog også mer omfattende. På bakgrunn av opplevelsen av å ha god dialog og tillit til og hos

respondentene, og at de ble gitt god til å forberede seg, lå godt til rette for å få frem komplekse og nyanserte svar på bakgrunn av intervjuguiden.

4.5.1 Transkribering

Det ble som nevnt gjennomført lydopptak av intervjuene, disse måtte transkriberes i etterkant. Transkribering er en tidkrevende og omfattende prosess som går ut på å omforme lydopptaket til tekst, noe som ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) kan gjøres på mange ulike måter. Det viktigste her var å få frem meningsinnholdet, og derfor ble det forsøkt å gjengi det respondentene har sagt så korrekt som mulig. Lite kroppsspråk ble tatt med da det var vanskelig å registrere. Alle ufullstendige setninger ble tatt med, og respondentens eeee i forkant av ord/setninger. Der respondentene ble oppfattet som usikre ble det notert «usikker». Utsagn som eeee osv ble ikke alltid oppfattet som tegn på usikkerhet, heller en måte å kommunisere på, kanskje en uvane. Derfor ble det viktig å skille disse fra hverandre. Punktum og komma ble notert slik ble det ble tolket at intervjupersonen bruke dem i samtalen. Pauser ble markert med (pause), når intervjupersonen forsterket noe så ble det markert med! Latter ble markert med he he.

Brinkmann og Tanggaard (2012) fremhever at det er kjent at en mengde informasjon blir borte under transkriberingen, her som kroppsspråk, riktig plassering av komma og punktum osv. Dette vil være med å påvirke dataene, men siden det er meningsinnholdet i det respondenten ytrer som er av betydning vil måten dette ble transkribert på å anse som god for dette formålet. Som uerfarne i dette arbeidet tok dette en del tid og opplevdes som en arbeidskrevende prosess. Nybegynnere anbefales en transkripsjonsstrategi hvor det er nettopp meningsinnholdet i det som er sagt en skal søke etter (Brinkmann og Tanggaard, 2012). De fire intervjuene ble transkribert fortløpende rett etter at intervjuene var gjennomført (av den som gjennomførte intervjuene) for å ha de klart i hukommelsen slik at det også kunne legges til eventuelle refleksjoner på slutten av intervjuet. Det tok ca. 24 timer å transkribere alle de fire intervjuene. Opptakene måtte deles opp og det var nødvendig å høre de ulike spørsmålene og setningene flere ganger for å få med alle detaljer. Å vite hvordan analysestrategi det var hensiktsmessig å benytte fikk som nevnt innvirkning på hvordan intervjuene ble transkribert. Det ble gjennomført en meget varsom språkvask av intervjuene underveis for ikke å miste meningsinnhold. Men etter hvert i analyseprosessen,

når det ble tydelig at dette ikke ville påvirke meningsinnholdet, ble det gjennomførte en grundigere språkvask. Dette med hensikt at respondentene ikke skulle bli fremstilt i unødvendig dårlig lys. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at språklige feil kan føre til uetisk stigmatisering av respondentene, noe som selvfølgelig ikke var ønskelig.

4.6 Analyseprosessen

Gjennom analyseprosessen gjøres det forsøk på å analysere og tolke dataene opp mot formålet med forskningen. Hensikten er å redusere, systematisere og lage et rammeverk som kan formidle dataene på en forståelig måte (Christoffersen og Johannessen, 2012). Analyseprosessen innebærer altså to prosesser: både å organisere dataene, og analysere og tolke dataene (Christoffersen og Johannessen, 2012). Selv om dette er to ulike prosesser opplever man ofte at de går over i hverandre under utførelsen. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 37) skriver:

«I virkeligheten er analyseprosessen en bevegelse mellom å analysere (å bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger, ny orden, som ikke var åpenbar fra begynnelsen. Andre ganger er det motsatt, hvor resultatet av en analyse ikke er sammenhenger, men derimot et nytt blikk for motsetninger og diskontinuiteter».

Allerede under observasjonene og intervjuene begynte man så smått på analysen gjennom å danne seg en oversikt over hva som rørte seg, hva som gikk igjen og hva som skilte seg ut. Slik dannes en fornemmelse av hvilke områder som kunne være sentrale. Likevel er det først når all data er innsamlet og man begynner å systematisere dataene, at man skaper en ny forståelse. Dette er en tidkrevende og omfattende prosess (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Hvordan man tilnærmer seg datamaterialet vil være avgjørende da det vil være med på å forme funnene. Som nevnt tidligere, var meningsinnholdet i fokus, jfr. fenomenologisk tilnærming. Det ble derfor naturlig å gjøre en meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2015). Med dette menes at man trekker ut meningsenheter og slik reduserer (fortetter/komprimerer) datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Til og begynne med var det å danne seg et helhetsinntrykk av materialet viktig. Dette gav samtidig et inntrykk av hva som var sammenfallende og ulikt. Deretter ble det sett etter hovedkategorier som datamaterialet kunne deles opp i. Neste prosess var å finne begreper og sitater som kunne plasseres under de ulike hovedkategoriene. Dette kalles også koding. Brinkmann og

Tanggaard (2012, s. 39) skriver at «koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem senere og eventuelt sammenlikne, kontrastere og telle opp hvor framtreende noe er». Det ble benyttet begrepsdrevne koder. I starten av analyseprosessen ble det benyttet beskrivende koder, men utover i analyseprosessen ble disse erstattet med mer tolkende koder (Christoffersen og Johannessen, 2012). Hensikten med meningsfortettingen og kodingen var å både få en oversikt over datamaterialet og å redusere og organisere datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre ble det gjennom analyseprosessen hele tiden forsøkt å se sammenhenger mellom det respondentene har sagt og vår teoretiske forankring. På denne måten ble det forsøkt å lese datamaterialet teoretisk som vil si «å lese sitt materiale ut fra en teoretisk kjennskap til feltet, men uten nødvendigvis å være bundet av bestemte pragmatiske framgangsmåter» (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 43).

For å kunne forstå meningsinnholdet i datamaterialet har det vært viktig for oss å se dette i lys av sin kontekst (Christoffersen og Johannessen, 2012). Derfor har det vært viktig å være bevisst hvem respondentene er, hvilken bakgrunn disse har, og at de har snakket ut fra erfaringer med selve FOP-prosessen. Samtidig kan det være at de har sammenlignet denne prosessen med andre tidligere prosesser, kanskje også ubevisst. Som forskere er det av betydning å ta på «forståelsesbrillene», og søke å forstå respondentenes egne tolkninger, forutinntatte holdninger og meninger (Christoffersen og Johannessen, 2012).

4.6.1 Gjennomføring av analyseprosessen

Analyseprosessen ble gjennomført med utgangspunkt i Christoffersen og Johannessen (2012) og Brinkmann og Tanggaard (2012) sine prinsipper. Analyseprosessen startet med en gjennomlesning av alle intervjuene for å skape en oversikt og et helhetsinntrykk. Allerede da ble det dannet et inntrykk av helheten, av hva som samsvarte og hva som skilte intervjuene fra hverandre. Det var en styrke å være to forskere som studerte det samme datamaterialet, noe som ble utnyttet gjennom å drøfte helhetsinntrykket, og se likhetene og ulikhetene opp mot hverandre. Neste fase var å gjennomføre en meningsfortetting og koding av datamaterialet sett i forhold til forskningens problemstilling. Dette ble gjennomført manuelt, hovedsakelig på pc da det ikke var ønskelig å bruke tid på å sette seg inn i nye og ukjente dataprogrammer. Dette ble gjennomført ved å bruke ulike fargekoder for de fire

respondentene. Ved *første kategorisering* ble det utarbeidet hovedkategorier ut fra intervjuguiden. Deretter ble det satt begreper som passet til sitatene for hver hovedkategori. Begrepene representerte meningsinnholdet i svarene – i begrepsform. Dette for å få en oversikt over meningsinnholdet før det ble gjennomført en vaskingen av datagrunnlaget. Hovedkategoriene og begrepene ble skilt fra hverandre ved bruk av ulike overskrifttyper. Under disse igjen, ble de fargede sitatene plassert. Slik kunne man se hvordan begreper og sitater kunne tilhøre en hovedkategori. Når dette var gjort på hele materialet, ble det gjennomført en varsom språkvask, for å ikke endre på meningsinnholdet. Det ble tydelig allerede på dette tidspunktet at grunnlaget måtte vaskes grundigere på et senere tidspunkt. Formålet med en slik språkvask er å sikre at respondentene ikke blir satt i dårlig lys som følge av det muntlige språket (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette ble vår *andre kategorisering*.

Det ble gjentatt en lignende prosess som ved første kategorisering en gang til. Dette ble vår *tredje kategorisering*. Denne gangen ble det gjort forsøk på å samle sitater som handlet om de samme teoretiske begrepene under hver hovedkategori. Slik ble antall kategorier redusert ved å finne fellesnevner. Flere underpunkter ble slått sammen og flyttet under andre hovedkategorier. Under denne prosessen var det viktig å hele tiden linke dette arbeidet til teoriforankringen, og samtidig se til intervjuguiden. Gjennom denne runden var datamaterialet fremdeles omfattende med mange hodekategorier, begreper og sitater. Det var derfor nødvendig å gjøre en ny meningsfortetting. Under denne meningsfortettingen ble det gjennomført en ny grundig språkvask, slik at kun det vesentlig kom frem i funnen. Gjennom denne *fjerde kategoriseringen* ble det forsøkte å formulere funn ved hjelp av egne ord ut i fra respondentenes sitater. Gjennom denne prosessen ble det viktig å fortette datamaterialet betraktelig. Dette var en tidkrevende prosess, som måtte gjentas flere ganger. Da arbeidet ble ansett som ferdig, ble det etablerte en beskrivende overskrifter på meningsinnholdet i våre funn, slik det er presentert i kapittel 5. I en slik prosess ble det tydelig for oss hvordan analyse og tolkning henger sammen. Dette gjennom at noen elementer ble forkastet, noe ble ansett som relevante funn. Hva var det som preget denne utvelgelsen? Det var her av betydning at meningsinnholdet til respondentene skulle komme tydelig frem. I en slik prosess var det fint å være to. Det var nyttig å kunne diskuterte alle avgjørelser i forsøk på å ikke forkaste meningsinnhold som ikke kom til synet med det første. Samtidig var det viktig å fortette grunnlaget, og det å forkaste var en skummel prosess. Skummel fordi man som

forsker har respekt for innholdet, og nødvendig vil kastet noe som kunne vise seg å være viktig for forskningen. Under denne prosessen var det derfor viktig å ha forskningen formål og teorigrunnlag i bakhodet.

Analyse av pluss delta-tilbakemeldingen ble gjennomført ved å se etter felleselementer i meningsinnholdet i de ulike tilbakemeldingen med hensikt å komprimere utsagnene. Det ble laget en tabell over de ulike innholdselementer, sett i forhold til meningsinnholdet, og telte opp antallet respondenter som kunne plasseres under de ulike meningskategoriene (vedlegg 9). Dette gav en god oversikt over hva som gikk igjen i datamaterialet, og ble slik sett et grunnlag for å si hva som samsvarte/ikke samsvarte med lederens erfaringer. Det var en krevende prosess fordi respondentene har skrevet utsagnene på ulike måter. Likevel vises det her til at oppsummeringen er pålitelig da det kommer klart frem hva respondentene legger mest vekt på.

Når det gjelder analysen av utviklingsmålene ble det valgt å kategorisere disse ut fra hovedkategoriene i observasjonsskjemaet som ble benyttet gjennom FOP (vedlegg 2 og 3). Fremstillingen ble gjort i en tabell som viser antall utviklingsmål per enhet i forhold til de fire kategoriene (Vedlegg 8). Det ble også lagd et søylediagram som synliggjør vektingen mellom de ulike kategoriene og fordeling i forhold til de ulike enhetene (vedlegg 8). Også dette gav oss et god oversikt over datamaterialet, på en overordnet måte.

Fordelen med å være to forskere ble utnyttet ved at deler av prosessen ble gjort hver for oss og deretter sammenlignet og drøftet. Ved å finne likheter og ulikheter ble det skapt en oversikt over sammenhenger og mønstre i datagrunnlaget. Det ble viktig for å gå tilbake til originaldokumentene flere ganger for å se om den nye forståelse kunne gjøre at det oppstod andre ting enn tidligere jfr. den hermeneutiske sirkelen. Hadde noe blitt oversett som senere kunne få betydning? Dette var meget tidkrevende, og på et tidspunkt måtte dette avsluttes. De ulike kategoriseringene ble tatt vare på slik at det var mulig å gå tilbake i analyseprosessen om nødvendig. For eksempel ble det gjennomført en femte kategorisering, som viste seg å bli svakere enn den fjerde, og denne ble derfor forkastet til fordel for den fjerde kategorisering.

4.6.2 Datagrunnlag

Under selve gjennomføringen av FOP ble det utviklet utviklingsmål for pedagogene (i både barnehage og skole), disse inngår dermed i datagrunnlaget (vedlegg 8). Til grunn for disse utviklingsmålene ligger observasjon ved bruk av minimumsstandarden og tilhørende observasjonsskjema, (vedlegg 2 - 5) gjennomført av FOP-teamet, og veiledning gitt i tilbakemeldingsmøtene. «Pluss/delta- evalueringen» som ble samlet inn av FOP-teamet fra både ledere og pedagoger som en evaluering av FOP-prosessen ute på enhetene ved avslutning av arbeidet der, inngår også som datagrunnlag i denne forskningen (vedlegg 10). Disse evalueringen har mest vært brukt som «sannhetsvitner» for å underbygge, støtte eller avkrefte innholdet fra hovedmaterialet. Intervju har vært brukt som metode for å kunne få større innsikt i ledernes erfaringer etter gjennomføringen av FOP. Det ble besluttet å avvende intervjuene til det var gått en stund etter endt FOP-prosess ved enheten for å få et innblikk i hva som sitter igjen av erfaringer fra en slik prosess. Det forelå allerede observasjoner og samtaler (for eksempel pluss/delta) som kunne brukes for å få svar på flere av spørsmålene som ble stilt i intervjuene. Det var ønskelig å se om det var samsvar i respondentenes svar også en stund etter gjennomføringen av FOP-prosessen, eller om det var andre elementer som ble vektlagt i ettertid. Det var av interesse å finne ut om pluss/delta-svarene samsvarte eller ikke i henhold til det respondentene uttrykte i intervjuene. Videre var det interessant å se hvilke erfaringer som skilte seg fra hverandre og hvilke samsvar som kom fram hos de ulike respondentene. Kanskje spesielt spennende var det å se om barnehage og skole skilte seg betydelig fra hverandre i svarene sine. Intervjuene inngår som primær data i denne forskningen. Førobservasjonen og observasjonen under og av FOP-prosessen anvendes ikke som datagrunnlag men var viktig for å oppnå kjennskap til prosessene, som et bakgrunnstappe for vår forskning.

Det forelå nå et omfattende datamateriale. Det har vært viktig under hele prosessen å forsøke å være åpen til hvordan en kan få mest mulig ut av disse dataene, og samtidig ikke la datagrunnlaget få oss til å gå for bredt ut. I denne prosessen har det vært viktig å hele tiden søke tilbake til formålet med forskningen, samt å lytte til veiledning. Det har til tider vært fristende å søke etter data som tilsier effekt, men her har god veiledning bidratt med en bevisstgjøring om at forskningen design ikke kan måle slik kausalitet. Sammen med veileder har vi kommet frem til at sammenhenger kan være interessant ut fra respondentenes

opplevelser og meninger knyttet til dette, men ikke som en vitenskapelig kausalitet. Forskningen benytter seg av muligheten for å triangulere data. Dette kan bidra til gjennom datagrunnlaget i forskning, noe som kan gi flere innfallsvinkler til forskningens formål. Dette er en krevende prosess som krever stor kompetanse og i samråd med veileder er det derfor lagt hovedvekt på intervjuene. Der det har vært hensiktsmessig for å underbygge eller motargumentere for funn har dette blitt gjort ved å triangulere data.

4.7 Forskerrollen

Det er forsøkt så langt det var mulig å opptre som en fullstendig observatør (Hammersley og Atkinson, 2004; Nielsen, 2013). Dette for å kunne observere hva som skjer i praksis, innta et vidt syn, med minst mulig påvirkning fra oss som forskere. Likevel kan en lure på hvilken påvirkningen en som forsker eventuelt har hatt på den praksis som ble observert. Vi har prøvd å være bevisste i forhold til denne utfordringen gjennom å notere ned observasjonen underveis med tilhørende stikkord i forhold til refleksjoner man gjorde seg i feltet. Dette ble gjort så raskt som mulig etter observasjonene. Notater ble renskrevet, utfylt og reflekterende fortolkninger ble lagt til. Det var viktig å gjøre dette raskt for å huske hendelsene så detaljert som mulig (Brinkmann og Tanggaard, 2012). I tillegg til dette ble noen observasjonene tatt frem igjen etter en liten stund for å reflektere videre. På denne måten kunne det også evalueres om en hadde funnet svar i retning av problemstillingen underveis i prosessen, og eventuelt justere «kursen» om nødvendig (Christoffersen og Johannessen, 2012). Å gå fra ustrukturert til mer strukturert observasjon var for eksempel et resultat av en slik evaluering. Slik ser man at noe av analysearbeidet foregår parallelt med datainnsamlingen, med hensikt å kunne fokusere forskningen ytterligere (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Observasjonsrollen under selve FOP-prosessen var ulik i barnehagen og skolen. Den ene studenten var fullstendig deltaker i både skole og barnehage, mens den andre studenten (var ikke med under gjennomføringen i skole) var fullstendig observatør. Dette med hensikt å få kjennskap og større innsikt i FOP-prosessen. I de siste rundene var også denne studenten en fullstendig deltaker, med hensikt å kjenne denne rollen på kroppen. Formålet var å legge til rette for større innsikt og kjennskap til lederens rolle i, og deltakernes opplevelser av FOP, og slik være i bedre stand til å forstå konteksten intervjupersonene svarte ut i fra under intervjuene.

Under intervjuene var det viktig å opptre lyttende og vise respondentene at man var oppriktig interessert i deres meninger. Dette forsøkte man gjennom å ha en positiv innstilling, lyttende kommunikasjon og utdypende spørsmål. Det ble også viktig å binde spørsmålene sammen gjennom å referer til det respondenten hadde vært inne på tidligere og linke det til andre spørsmål eller for å komme over på noe helt annet. Dette opplevdes som en god måte å få flyt og dialog på. Intervjuene var preget av mye latter, men også av alvor og tydelig markeringer. Under mange av spørsmålene benyttet respondentene betegnelsene: vi og dere, noe som kunne tolkes (ut i fra hvordan det bruktes) at vi hadde klart å oppnå en god og åpen relasjon. I det første intervjuet spurte vi flere ganger om personen hadde noe mer å si/tilføye på spørsmålet, før vi gikk over til neste spørsmål. Dette ble besvart med for eksempel «nå skjønner jeg at du er ute etter noe, men jeg skjønner ikke helt hva». Her ble det tydelig at dette ble tolket som om vi var ute etter noe spesielt. Dette måtte tas til etterretning og det medførte endringer for den videre prosessen. Det ble forsøkte å legge inn en lengere pausen på slutten av hvert spørsmål for å være «sikker» på at vedkommende var «ferdig/tom» før neste spørsmål. Etter dette opplevdes usikkerheten mindre fremtredende. Dette kunne kanskje ha vært unngått dersom det hadde vært gjennomført et prøveintervju i forkant²³.

Videre ble samtale bruk som metode for å oppklare ting underveis i forskningsprosessen. «Det er bare ved å lytte, stille spørsmål, formulere hypoteser og gjøre feil at etnografen kan oppnå innsikt om miljøets sosiale struktur og forstå deltakerens kultur» (Hammersley og Atkinson, 2004:128). Samtidig er dette noe som også kan påvirke de videre observasjonene ved at forskeren får en mer deltakende rolle fordi denne interaksjon kan påvirke både forskeren og aktørene (Nielsen, 2013). Vi anså likevel disse samtalene som viktig i forhold til informasjonsinnhenting, og at påvirkningsfaren var av mindre betydning da vi var opptatt av respondentenes erfaringer. Pluss/deltaene ansees som samtaler, også utviklingsmålene kan ses som samtaler sett opp mot observasjonene og tilbakemeldingene av disse.

4.7.1 Forforståelse

Postholm (2010) viser til at vi inntretr forskningsfeltet med utgangspunkt i et verdisyn, og at dette verdisynet kan farge både datamaterialet og datanalysen. Derfor er det viktig at

²³ Vi har tidligere argumentert for hvorfor dette ikke ble gjennomført.

kvalitative forskere forsøker å synliggjøre dette for leseren. Våre forforståelser kan kort oppsummeres slik: den ene studenten har flere års erfaring fra skole (som lærer, rektor og skolefaglig rådgiver), er forelder, student og har bred erfaring med systemarbeid i praksis. Den andre studenten har flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehagen og et halvt år som styrer, er forelder, student og har mindre erfaring med systemarbeid i praksis. Gjennom å ha ulike forståelse kan vi sammen reflektere over ulike perspektiver på det vi studerer.

Vår forforståelse preger våre valg som påvirker alt fra problemstilling til tolkning av funn, hva man ser, hvordan data blir samlet inn, hva det legges vekt på og hvordan dataene behandles (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Begge mener at det er viktig at barnehagen og skolen som organisasjon utarbeider gode systemer som kan bidra til å sikre at barn oppnår optimale lærings- og utviklingsmuligheter. Vi opplever i praksis at det er store forskjeller mellom ulike enheter og stiller oss undrende til om forskjellene ofte grunner ut i kompetanse innen systemarbeid, og i hvilken grad enhetene har etablert profesjonelle læringskulturer hvor ledelsesforankring, målstyring og kollektive læringsprosesser er sentralt. Vi har tro på at organisasjoner hever seg best gjennom en kombinasjon av individuell og kollektiv læring, noe som igjen gjenspeiler vårt sosiokulturelle læringssyn. På bakgrunn av vår interesse for systemarbeid og kollektive læringsprosesser har vi gjennom en gjennomgang av teori og forskning på området opparbeidet oss kunnskap som vi vil ta med oss inn i denne forskningen. Studenten som har bred erfaring med slikt arbeidet vil også ta med seg denne kompetansen inn i denne forskningen.

Under forskningsprosessen har det vært viktig å være denne forforståelsen bevisst, noe som oppleves som krevende siden mye av dette foregår ubevisst. Det har derfor vært viktig å hele tiden å holde egne meninger og forventninger på avstand for å kunne bli i stand til å få frem respondentenes egne meninger. Til å hjelpe oss med å holde dette fokuset er det søkt råd fra veileder. Vår forforståelse vil danne grunnlag for hvordan vi søker og utvikler ny kunnskap. En fenomenologisk tilnærming krever at man forsøker å være åpen for at respondenten har andre «sannheter» enn en selv og bidra til at disse kommer frem slik respondenten fremstiller de, og ikke slik vi selv ønsker de skal være (Postholm, 2010).

Gjennom analyseprosessen ble det tydelig for oss hvordan forholdet mellom teori og analyse henger sammen. Vår forforståelse bidro til valg av noen teoretiske perspektiver, men ettersom analyseprosessen tok til ble det naturlig å endre noe av teorigrunnet også. Forståelsen ble utvidet og derav ble det behov for å løfte frem nye teoretiske perspektiver. Dette er kanskje naturlig siden man ikke helt vet hva man vil finne gjennom forskningen. Samtidig vil vår forforståelse være med på påvirke hvordan vi skaper våre analyser og resultater. Dette synliggjør hvordan forforståelsen utvidet seg i takt med forskningen, jfr. den hermeneutiske sirkelen. Under fortolkningen vil det være viktig å forsøke å inne ha det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som perspektivisk subjektivitet. «En perspektivisk subjektivitet oppstår når forskere som velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, gjennom stringent fortolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 239-240). Motsatt, kan man gjennom en partisk subjektivitet bli opptatt av det som støtter egne meninger, og fortolke og begrunne egne konklusjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var utfordrende. Vår styrke i dette ble derfor å være to forskere som kunne stille seg kritiske til hverandres perspektiver og tolkninger.

4.7.2 Praktiske utfordringer

FOP-prosessen var allerede i gang i skolen da arbeidet med denne masteroppgaven startet. For å kunne se om samme systematiske kompetanseutviklingsarbeid kunne gjennomføres i både barnehagen og skole måtte det startes opp en tilsvarende prosess i barnehagen. Skolen hadde allerede utarbeidet og implementert en minimumsstandard, noe som er et krav fra FOP-teamet for at de skal komme inn i enheten og gjennomføre FOP-prosessen. Det var ikke etablert eller implementert en minimumsstandard for barnehagen på daværende tidspunkt. Derfor ble det viktig å gjøre dette så raskt som mulig for å kunne starte prosessen i barnehagen. I samarbeid med FOP-teamet og skoleeier ble det derfor startet en pilot i barnehagen (dette ble for øvrig også gjort i skolen, men før denne forskning fant sted). Gjennom piloten etablerte man en minimumsstandard for barnehagene. Denne ble ikke godt implementert og forankret i forkant av FOP-prosessen, slik det var tilfellet med skolen, grunnet tidsaspektet. Prosessen gikk raskt noe som var krevende både for enheter, studenter og FOP-team. Når det er sagt opplevdes prosessen likefult som positiv og vi klarte å

gjennomføre prosessen «lik» som i skolen, med naturlige justeringer som følge av at dette foregikk var i barnehagen (disse kommer vi tilbake til under kapittel 5: sentrale funn).

Under førobservasjonene kom det ikke tydelig frem til pedagogene hva man her ønsket å observere. Pedagogene ble derfor spurt om de kunne gjennomføre planlagte aktiviteter slik at det ble lagt til rette for å observere utøvelse av pedagogisk ledelse i samspill med barn. Det var juni og ferien var i anmarsj, oppussing, rydding og ferieavvikling stod på timeplanen noe som kan ha påvirket hverdagen i barnehagene. Når det er sagt var det ingen problem å be pedagogene om å lede barna gjennom en eller annen form for valgfri læringsøkt, noe som gav et godt observasjonsgrunnlag som igjen dannet grunnlag for utvikling av minimumsstandard for barnehagene.

Intervjuene ble også gjennomført forholdsvis raskt etter hverandre, i løpet av tre dager. Dette førte til at det var kort tid til å reflektere over prosessen for å kunne lære av den. Fordelen var at man hadde de andre intervjuene friskt i minnet i det man gjennomførte neste. Som nevnt ble det ikke gjennomført prøveintervju, men det ble ansett som godt nok at den studenten som var deltaker i FOP-teamet var med på å kvalitetssikre intervjuguide.

4.7.3 Forskningsetiske utfordringer og betraktninger

For å kunne redegjøre for våre forskningsetiske utfordringer og betraktninger er det tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine fire forskningsetiske betraktninger: samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen.

Det er her forsøkt å være fullstendig åpen gjennom bruk av muntlig informert samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015) i forkant av alle interaksjoner med respondentene under prosessene i forskningen. Gjennom FOP-prosessen oppbygging og møtevirksomhet ble det naturlig at dette ble gjort muntlig. Samtidig ble deltakerne gjort oppmerksomme på at man aldri kan vite helt hva som kommer frem under prosessen. Deltakerne ble trygget i forhold til taushetsplikt og at alle respondentene skal få mulighet til å lese, og eventuelt uttale seg om observasjonen før de publiseres, samt deres rett til å trekke observasjonene hvis de ønsker det (Brinkmann og Tanggaard, 2012). All data vil bli anonymisert og det skal ikke være mulig å koble disse opp mot enkeltpersoner eller enheter (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Intervjuene inneholder ikke personidentifiserbar informasjon, og kan

derfor ikke spores. Det ble gjennomført NSDs uformelle meldeplikttest (vedlegg 12) som viser at det ikke skal lagres noen personopplysninger, og prosjektet er derfor ikke meldepliktig. For å være på den sikre siden ble det også tatt kontakt med NSD pr telefon og hvor de bekreftet at innholdet i denne forskningen ikke har meldeplikt så sant informasjonen i lydopptakene av intervjuene ikke kunne kobles opp mot personidentifiserbar informasjon, hvilket det ikke gjør. Intervjuene ble transkribert rett etter gjennomføring og opptakene ble slettet så fort de var transkribert. Alle observasjoner, utviklingsmål og pluss/deltaer er blitt anonymisert fra FOP-teamet. Observasjon og samtaler som er gjort utenfor disse, har vært anonymisert og kan ikke kobles til enkeltpersoner eller enheter.

Vår forskning innebærer at vi er i kontakt med våre respondenter, noe som fordrer et asymmetrisk maktforhold som innebærer at det gjennom hele prosessen må foreta etiske overveielser (Postholm, 2010). Som nevnt, kan allerede eksisterende relasjoner mellom forsker og respondenter ha påvirket følelsen av reell frivillighet. Samtidig kan det være at respondentene svarer slik de tror det er ønsket at de skal svare for å hjelpe forskeren, fremfor det de selv mener. Gjennom kvalitativ forskning ønsker man å komme nær respondentene sine, gjerne gjennom en sympatisk og bekreftende holdning (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig vil det være viktig å ha en viss avstand for å kunne klare å forholde seg kritisk (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom at den ene studentens deltakelse i FOP har dette gitt stor grad av nærhet til respondentene. Dette har bidratt til både tilgang og utdypende informasjon. Samtidig har dette krevd høy grad av bevisst knyttet til utfordringene dette kunne medføre. På bakgrunn av dette ble det derfor valgt å benytte den andre studenten, som har en større avstand, til å gjennomføre observasjoner og intervju. Under hele forskningsprosessen er det benyttet felles refleksjon og drøfting for å skape en balanse mellom nærhet og avstand til forskningen. På denne måten ble det mulig å etablere gode relasjoner samtidig som man opprettholdt en kritisk og refleksiv holdning. Slik er det forsøkt å minimere påvirkningen av datagrunnlaget. Det er også viktig å ha etiske betraktninger rundt hvordan man kan gjengi andres meninger om et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015). Det som observeres (eller som kommer frem i et intervju) er et øyeblikksbilde. Forskeren kan ikke være sikker på at han får frem hva respondentene selv tenker og mener, funnene vil være preget av forståelsen av meningsinnholdet som kommer til uttrykk. Derfor vil det være etisk å la respondentene få lese og komme med innvendinger til våre fortolkninger av det de har meddelt.

4.8 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på en forskning måles gjerne gjennom dens validitet og reliabilitet. I kvalitativ forskning er det også hensiktsmessig å se på forskningens gjennomsiktighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

4.8.1 Validitet

Validitet omhandler forskningens troverdighet, det vil si hvor godt dataene representerer det fenomenet det forskers på (Christoffersen og Johannessen, 2012). Altså at man måler det som er tiltenkt å måle. Siden kvalitative forskning ikke kan måles er det mange som mener at validitet ikke kan sikres innen kvalitativ forskning (Christoffersen og Johannessen, 2012). På en annen side kan man også i kvalitativ forskning vurdere om metoden som anvendes er formålstjenlig med forskningens formål (Christoffersen og Johannessen, 2012). Man ser da etter hvorvidt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke. Det finnes ulike måter å styrke forskningens troverdighet på, gjennom vedvarende observasjon/intervju, triangulering, at man tilbakefører resultatene til respondentene for å få bekreftelser på resultatene, se om andre kompetente personer får samme resultat av analyseprosessen (Christoffersen og Johannessen, 2012). I denne forskningen har det vært benyttet metodetriangulering, noe som kan være med på å øke validiteten (Johannesen og Christoffersen, 2016). Det kan også være med på å utvide vårt teoretiske ståstedet om man får ulike resultater. Gjennom å være to forskere og ha ulike datakilder (observasjon, pluss/delta, utviklingsmål og intervju) kan også dette være med på å økte forskningens validitet (Johannesen og Christoffersen, 2016). På den andre siden kan dette bli et omfattende datagrunnlag som krever at forskerne er ryddige og systematisk for ikke å miste oversikten og beveger seg bort fra formålet med forskningen. Det har også vært viktig for validiteten å bruke tid og krefter på å forme spørsmålene så godt som mulig. Man får som regel svar på det man spør etter, noe som også vil si at forskeren mister svar på det han ikke spør om. Som et ledd i øke validitet i denne forskningen er også resultatene tilbakeført til respondentene for å få bekreftelser på resultatene.

4.8.2 Reabilitet og gjennomsiktighet

Relabilitet omhandler forsknings pålitelighet, altså dens nøyaktighet, og kan måles gjennom test-retest-relabilitet og interrelabilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Relabiliteten knytter seg til både innsamling og bearbeidelse av data så vel som hvilke data som anvendes (Christoffersen og Johannessen, 2012). Kvalitativ metode anvendes på mange ulike måter og man er derfor opptatt av gjennomsiktighet, det vil at forskningsprosessen er transparent, heller en realitet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Med dette menes det at det er viktig å synliggjøre prosessen og forsøke å synliggjøre hva som kan ha virket inn på de ulike sidene ved prosessen, hvilke forkunnskaper som eksisterer, konteksten rundt med mer (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning benytter ofte åpne spørsmål (ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker), datamaterialet er verdiladet og kontekststøttet og forskeren bruke seg selv som et instrument (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det blir derfor vanskelig å fremskaffe like svar ved en eventuell ny og tilsvarende forskning, siden kvalitativ forskning er opptatt av de subjektive erfaringene til deltakerne. Uansett hva respondenten sier kan du aldri være sikker på at dette er en sannhet, og nettopp det å finne en absolutt sannhet er heller ikke hensikten med kvalitativ forskning. Man er da som tidligere nevnt opptatt av å få frem respondentenes erfaringer, opplevelser og meninger om fenomenet det forskes på. Man kan heller ikke være sikker på at man får frem respondentene egentlige meninger, kanskje sier respondentene det de tror forskerne ønsker å få vite. En måte å forsøke å øke troverdigheten av dataene på har vært å forsøke å stille samme spørsmål på flere måter (Postholm, 2010). Dette ble gjort gjennom å stille utdypende og avklarende spørsmål.

4.8.3 Bekreftbarhet

Innen kvalitativ forskning snakker man også ofte om bekreftbarhet (objektivitet), som innebærer at funnen i forskningen skal representere unike perspektiver, og ikke forskernes egne subjektive holdninger (Christoffersen og Johannessen, 2012). Gjennom å være to forskere har det vært hensiktsmessig forsøkt å utnytte denne fordelingen ved blant annet å gjøre analyseprosessen begge to for å se om begge fikk sammenfallende resultat, og hva som skilte seg fra hverandres. Bekreftbarheten kan også styrkes gjennom å beskrive beslutningene forskningsprosessen igjennom slik at leseren selv kan vurdere disse (Christoffersen og

Johannessen, 2012). Å redegjøre for forskernes forforståelse og hva som kan være med å påvirke svarene, kan også være med på å styrke bekreftbarheten, og validitet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Videre kan man underbygge fortolkningene ved bruk av teori og ved at respondentene i forskningen støtter oppunder beskrivelser og tolkninger som er gjort i forskningen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Denne sistnevnte strategien er omtalt som member checking (Postholm, 2010). Dette har ble gjort i denne forskningen.

4.8.4 Overførbarhet

Hensikten med forskning er å kunne trekke slutninger utover det som umiddelbart kommer til synet. Innen kvalitativ forskning har man ikke mål om generalisering, men man søker å oppnå en overførbarhet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Med dette menes det at man ønsker å komme frem til ny kunnskap gjennom beskrivelser, begreper og fortolkninger som kan komme til nytte innen andre området enn det som fremkommer gjennom den aktuelle forskningen. Med denne forskningen ønskes det å oppnå en slik overførbarhet. Kanskje kan denne kommunen, og disse enhetene, fungere som «best practice» enheter ovenfor andre som ønsker å lære hvordan de gjennom systematisk kompetanseutviklingsarbeid kan etablere og utvikle profesjonelt læringsfelleskap.

5. Sentrale funn

Dette kapittelet omfatter en redegjøre for forskningenes sentrale funn. På bakgrunn av operasjonaliseringen (kapittel 4.4) ble det utarbeidet en intervjuguide som hadde til hensikt å genere data for å besvare formålet med forskningen. Gjennom analyseprosessen fremstod 11 sentrale hovedkategorier av funn. Under synliggjøres og begrunnes hvordan disse hovedpunktene kom frem gjennom analysen av de fire intervjuene. Det respondentene har sagt i forhold til de ulike hovedpunktene vil da bli sammenfattet og knytte opp mot noen få relevante sitater, for å underbygge funnene. Relevante elementer fra utviklingsmålene og pluss delta tilbakemeldingene vil også bli trukket inn der det er hensiktsmessig (vedlegg 8, 9 og 10). Dette for å vise til samsvar eller ulikheter i funnene, sett opp mot funn fra intervjuene. Begrepet respondenter referer til lederne vi har intervjuet. Når det viser til pedagogene brukes betegnelsen pedagogene.

5.1 Informasjon og dialog i initierings- og implementeringsfasen

Flere av respondentene trekker frem informasjon, dialog og en positiv leder som trygger og motiverer de ansatte, som viktig i arbeidet med FOP-prosessen. Informasjon bidrar til å forberede de ansatte på hva de skal være med på, og kan gjøre det lettere å få de med seg i endringsarbeidet. Informasjon fungerer som en trygghet, mens mangel på informasjon kan føre til usikkerhet og motstand. Dette kan gjøre prosessen vanskeligere, eller mer tidkrevende, å implementere. Slik kan man se at informasjon og dialog kan være viktig for eksempel i forhold til motstand mot endringsarbeid. Dette bekreftes blant annet gjennom Robinson (2016) og Marzano og Simms (2013) teorier knyttet til ledelse og utvikling. Videre viser Marzano og Simms (2013) og Robinson (2016) til at det er viktig med tillit mellom deltakerne i endrings- og utviklingsarbeidet. Respondentene utsagn kan tolkes de dit at de mener at god informasjon under initieringsfasen kan bidra til å trygge de ansatte og slik skape tillit og villighet til å delta i endringsprosessene. Den ene av respondenten har vært med på FOP-prosessen to ganger med henholdsvis to ulike enheter. Han²⁴ viser til at

²⁴ Bruker konsekvent han, uavhengig av kjønn grunnet anonymitet

informasjon er viktig for å få en forståelse av hva FOP innebærer for de ansatte, og at han den andre gangen kunne forberede den ansatte bedre gjennom å tilpasse informasjonen. Han hadde da selv førstehandserfaring med FOP-prosessen og et helt annet utgangspunkt i møte med sine ansatte. Han trekker også frem at det er viktig at leder har dialog med de ansatte og trygger de i oppstarten av FOP-prosessen.

Respondent 1: Jeg kunne forberede lærerne mine på en mye bedre måte følte jeg den andre gangen (...) Det med informasjon er viktig, ut til lærerne det at man får en forståelse for hva dette er for noe. Men når man etter hvert fikk snakke om det og de første var inne til samtale (...) så la dette seg veldig fort. Det var noe nytt for dem og de visste ikke hva de gikk inn i, men det med informasjon, tydelig informasjon er også her veldig viktig.

Respondentene viser også til at lederne må trygges i initieringsfasen, og at det er viktig for de at de selv har noen de kan kontakte for å stille spørsmål og bli trygget. Slik ser vi at informasjon og dialog er viktig for alle deltakere, både pedagoger og ledere. Den ene respondenten trekker dette frem som en forutsetning, at det har vært viktig å ha noen å støtte seg til under initieringsfasen. Når det er sagt viser han til at det ikke er informasjonen som er det viktigste, men en bekreftelse, og en trygget og motivasjon for å kunne fremstå som trygge slik at han kan drive personalet frem i endringsarbeidet.

Flere av lederne etterlyser tydeligere informasjon om FOP-prosessen i forkant, samtidig som de viser en forståelse for at endringsprosesser innebærer at man ikke har all informasjonen på forhånd. I pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10) kommer ikke dette med mangel på informasjon like godt frem. Dette kan tyde på at det er mer et savn blant lederne enn pedagogene. Samtidig kan det tyde på at lederne har vært dyktige til å trygge de ansatte slik at de ikke opplevde dette som like utfordrende. Det fremheves at det er leders rolle å fremstå som trygg. De skal lede personalet frem gjennom å trygge og motivere de ansatte, og å vise dem nytteverdien av å være i endring. Robinson (2016) viser til at lederne må gå foran å drive utviklingsarbeidet på egen enhet. Samtlige respondenter etterlyser informasjon om selve gjennomføringen av FOP, og respondent 1 foreslår at FOP kan lage et standardisert informasjonsskriv som kan gis enheten i forkant av prosessen.

Respondent 1: I forkant av at veiledningsteamet kom ut på skolene, at det sendes ut et standardisert informasjonsskriv for eksempel, at det lages et informasjonsskriv som beskriver kort hva forbedret praksis er, hvordan man tenker organiseringen, forventninger til rektor, forventning til lærer, hva som er hensikt av tema for

formøtene for eksempel. Og en tidsplan og en ramme for hele FOP området på den skolen i det gitte tidspunktet.

Videre tekker respondentene frem viktigheter av informasjonsutveksling mellom FOP-teamet og lederne for å koble endringsprosessen opp mot eksisterende praksis. Informasjon om enhetens satsingsområder og spesielle hensyn som må tas ved den enkelte enhet viderefremmes i forkant av at FOP begynner observasjonen av den enkelte pedagog. Dette har vært viktig for kunne tilpasse seg enhetens personell og pedagogisk praksis. Det fremkommer av utviklingsmålene (vedlegg 8) at flere pedagogene velger utviklingsmål innenfor enhetens satsningsområdet, noe som viser en at FOP-prosessen har vært med på å sette fokus på det temaet det arbeides med ved enheten. Det må i denne sammenheng nevnes at satsningsområdet for barnehagene på daværende tidspunkt var voksenrollen. Derfor kan utviklingsmålene presentert under kategorien voksenrollen anses som representative for enhetens satsningsområdet i barnehagene. Videre vil det å vite om spesielle hensyn som må tas kunne bidra til en tryggere og mer tillitsfull ramme, noe som er viktig for å få med de ansatte på prosessene. Pluss og delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10) viser at et stort flertall av pedagogene jevnt over har gode erfaringer med prosessen. De fleste deltaene viser til at det skulle vært mer tid til arbeidet. Dette kan tolkes som at FOP-teamet har oppnådd tillit og bidratt til anerkjennende møter.

Respondent 2: jeg synes vi hadde god dialog på forhånd med de fire personene som var hos oss. Vi hadde gode forberedelser, vi hadde gode samtaler. De visste hvilken skole de kom til, innafor den informasjonen de fikk fra oss (...) Også hadde vi oppstarter hver morgen og det var egentlig veldig allright (...) en liten peptalk hvor jeg gikk igjennom hvilket team de skulle møte og litt om de forskjellige personlighetene som var i teamet. Slik at folka fra PP-tjenesten fikk litt mer kunnskap før de gikk inn i rommet. Også forberede de seg. Så jeg opplevde de møtene, de morgenmøtene som gode, i forhold til det å bli satt inn i hvor de skulle.

Gjennom at lederne trekker frem at denne informasjonsutvekslingen mellom FOP og enheten er viktig, viser lederne også forståelse for at forskningsbasert teori må ses i sammenheng med eksisterende praksis for å få best mulig effekt. Samtidig viser lederne til at dette er viktig for at FOP skal kunne trå varsomt og tilpasse seg i møte med de ansatte. FOP kan således ta hensyn til utfordringer/behov og slik opptre mer anerkjennende i møte med de de observerer og veileder. Dette igjen kan være med å bidra til mindre motstand og økt deltakelse i endringsprosessene (Robinson, 2016). Det kan også i denne sammenheng nevnes at FOP har et gjennomgående positivt fokus (jfr. kapittel 2), noe som også kan bidra til

trygge og mer tillitsfulle samarbeidsrelasjoner. Oppsummering av pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9) viser at kategoriene flest pedagoger fremhever er: positiv faglig prosess, bevisstgjørende, anerkjennende og utviklede, og FOP sitt positive fokus. Det kan tenkes at det er sammenhengen av disse faktorene som gjør totalopplevelsen for deltakerne så positiv.

5.2 Forutsetninger for å lykkes med FOP-prosessen

Under intervjuene ble det trukket frem flere forutsetninger og utfordringer knyttet til gjennomføringen av FOP-prosessen. Respondentene viser til at kollektive læringsprosesser forutsetter at man må omprioriterer ressurser og frigjør tid til arbeidet (DuFour og Marzano, 2015; Hargreaves og Fullan, 2016; Fullan, 2013). Med ressurser trekkes tid frem som en sentral og utfordrende prioritering, blant lederne og pedagogene. Det er behov for å tidfeste praksisvandring og tid for refleksjon, sette det inn i system og prioritere ressursene. Respondentene opplevde prosessen som intensiv da det ble gjennomført mye på kort tid.

Respondent 1: Det var intenst de dagene stod på (...) Det som var kritikken er jo at det er en time bare som lærerne blir observert. Veiledning og sånt det går litt på tid, men også prioritering da.

Her kommer det frem hvordan man prioriterer ressursene, her tid, til arbeidet. Pluss delta tilbakemeldingene viser at tid er den faktoren som har blitt trukket frem i flere delta tilbakemeldinger (vedlegg 9 og 10). Pedagogene mener altså også at det er for liten tid/ at de ønsker mer tid til FOP. Kan dette ha påvirket utbyttet de har hatt av prosessen? Pluss tilbakemeldingene viser at pedagogene jevnt over synes prosessen har vært positiv og lærerik. Derfor kan det antas at deltakerne knyttet til tidsaspektet, underbygger at pedagogene opplever prosessen som utviklende, og at de ønsker mer tid for å få ytterligere utbytte. Kun noen få pedagoger opplever prosessen som intensiv, og det kan derfor antas at dette oppleves sterkere for lederen av enheten, enn for pedagogene ved enheten.

På det konkrete spørsmålet om hvilket forutsetninger som måtte være oppfylt for at FOP-prosessen kunne gjennomføres ved enheten, viser respondentene til at personalet må vise en viss åpenhet og positivitet til endringsarbeidet. De fremhever at enheten må være klar for besøk. De må ha en viss forståelse for viktigheten av endringsarbeidet de skal gå inn i, og

det må være en viss grad av åpenhetskultur slik at de åpner opp for at FOP-teamet kan komme inn i enheten og bidra til å gjøre en forskjell. De ansatte må være positive og villing til å endre seg. Respondent 2 viser til at et godt arbeidsmiljø kan være nøkkelen til deres suksess med FOP-prosessen.

Respondent 2: For det første så må skolen være klar for besøk og med det så mener jeg at du er nødt til å ha en god åpenhetskultur i den forstand at klasserommet, lærerne må være villig til å åpne døra og la folk komme inn. De må være villige til å dele. (...) også må du være åpen som pedagog (...) Du må være åpen for forandring, du må være åpen for, villig for at folk skal se på deg (...) Kanskje et godt arbeidsmiljø er en forutsetning for at det gikk så bra hos oss (...) Du må ha en holdning på at jeg vil forbedre meg og du må ha en holdning på at folk utenfra kan se noe som jeg ikke ser, og det har vi absolutt med unntak av kanskje to stykker (...) Så det er vel forutsetningene.

Respondentene viser her til at en viktig forutsetning er at enhetene er utviklingsorienterte (Nordahl, 2012; Robinson, 2016; Fullan og Quinn, 2016). Med dette menes at enheten kontinuerlig er i endring og utvikling, at det er noe som rører seg i enheten, slik også respondent 4 viser til i sitatet under. Når vi snakker videre om dette, er han usikker på om det er en forutsetning likevel, men viser til at det er en fordel og kan bidra til at initierings- og implementeringsfasene går lettere og raskere. Videre trekker han frem at lederen har en sentral rolle og at denne lederen må kjenne personalet godt og kunne tilpasse sin kommunikasjon for å få med seg personalet på endringsarbeidet. Han anser det som viktig at lederen utfordrer personalet sitt og fremmer viktigheten av å bli utfordret, og at dette kan bidra til mestring. At de ansatte opplever å bli sett og hørt, altså anerkjent, kan bidra til at endringsarbeidet går fremover.

Respondent 4: det at man i utgangspunktet er positiv og endringsvillig, utviklingsorientert. (...) Og jeg tenker at, i forhold til barnehagevandringen som vi gjennomførte og det å bli sett i kortene, det må vi tåle (...) det blir jo lettere å komme inn i en barnehage hvor personalet er vant med at det rører seg noe enn hvis ting er på en måte helt satt (...) men om det er en forutsetning? men at det går lettere, ja! (...) det at personalet er vant til at ledelsen her kommer med nye ting, utfordrer dem (...) at vi alltid kan bli bedre og alltid kan utvikle oss. Og det igjen gir mestring da, til både pedleder gruppa og resten av personalet. Og når man opplever mestring så vil man jo, og dem må få en bekreftelse på det.

På spørsmål om FOP har hatt sammenheng på møtестrukturen viser samme respondent til at de har gode møtестrukturer og anser dette som en stor fordel når man tar del i et slikt endrings- og utviklingsarbeid som FOP-prosessen. Han sier: «Når vi får sånne verktøy da så

er det greit». Dette synliggjør at ledere med gode systemer, og som er utviklingsorienterte kan bidra til, eller kanskje også være er en viktig forutsetning for, å lykkes med slike utviklingsarbeid som FOP.

Ledelse av endrings- og utviklingsarbeidet er helt sentralt (Fullan og Quinn, 2016). Respondentene viser til at en leder må møte og håndtere motstand og usikkerhet som dukker opp i utviklingsarbeidet (Hargreaves og Fullan, 2016; Robinson, 2016). Lederen må trygge de ansatte slik at de åpner opp for prosessen gjennom å fremstå som den som har oversikt og kontroll. Videre løftes det frem at lederen må ta ansvaret og lede arbeidet gjennom å fremstå som trygg, positiv og motivere, samtidig som han ansvarliggjøre og kreve aktiv deltakelse fra personalet slik at man kan dra i samme retning (Fullan, 2014; Nordahl, 2016; Robinson, 2016; Qvortrup, 2012).

Respondent 4: Og da lata vi som ingenting og la frem det er som et veldig positivt prosjekt og at vi tok det nesten som en ære å bli spurt. Og nå var barnehagen vår valgt ut til å være med å sette standarden til kommunen (...) Både pedledere og resten av personalet kunne på en måte ha stilt seg på bakbeina og boikottet det litt. En forutsetning? Ja! Man er jo avhengig av å få folk på laget. At folk er med og folk vil delta, vil være med på det du drar i gang så det gjelder vel på en måte alt du skal vil gjennomføre av planverk og prosjekter at man vil ha med seg personalet. Hvis ikke så blir det jo et ledelsesprosjekt som ikke kommer ned i organisasjonen.

En annen forutsetning som trekkes frem av samtlige respondenter er at minimumsstandarden må være godt implementert i forkant av FOP-prosessen. Minimumsstandarden fungerer som en bevisstgjøring og bidrar til forankring. Det vises til at forankringsarbeidet med minimumsstandarden er viktig, og at leder må arbeidet med denne forandringsprosessen. Basert på denne minimumsstandarden foretar leder praksisvandring hos alle pedagoger ved enheten. Praksisvandring og minimumsstandarden anses som et viktig bidrag i å trygge pedagogene i observasjonssituasjonen og har vært viktig for gjennomføringen av FOP-prosessen.

Respondent 1: Det gikk blant annet på den minimumsstandarden for en god undervisnings økt, og det var at vi skulle ha gjennomført skolevandring (...) Og begge deler opplevde jeg som viktig for gjennomføringen av FOP og det var med på å gjøre lærerne mer trygge i observasjonssituasjonen, altså at det var noe dem var vant med (...) (Minimumsstandarden) Ja, altså det har vært en veldig bevisstgjøring blant lærerne våre (...) Altså jeg måtte igangsette et arbeid rundt dette her for å bevisstgjøre lærerne mer.

5.3 Ledelse i arbeidet med endrings- og utviklingsprosesser

Respondentene viser til at de selv har fått tilbakemeldinger gjennom prosessen, noe som i seg selv har vært utviklende på de som ledere. De trekker også frem at erfaringen fra å observere FOP-teamet i sin utøvende rolle har gjort de mer trygge og kunnskapsrike i forhold til egen observasjons- og veiledningsrolle. De viser til at dette har gitt økt kunnskap om hva det er lurt å se etter i observasjonsøyemed, noe som bidrar til at de kan opptre mer effektivt i disse rollene. De trekker også frem at de gjennom prosessen har fått mulighet til å lytte til samtlige tilbakemeldinger av sine ansatte. På denne måten opplever de å ha fått bedre kjennskap og relasjon til sine ansatte. De trekker frem at det er avgjørende at lederen leder prosessene videre også etter at FOP trekker seg ut for at det ikke skal bli en enkel happening, noe det fort kan bli dersom lederen ikke tar dette ansvaret. Det ligger i lederens rolle å sikre både initiering, implementeringen og tilslutt institusjonaliseringen av endringsprosessene (Sunnevåg, 2012). Prosessen må være av en viss kontinuitet for å oppnå mest mulig effekt (DuFour og Marzano, 2011).

Respondent 1: Den tilbakemeldingen de har gitt til lærerne har vært viktig for meg som rektor. Den diskusjonene, refleksjonen som har vært mellom veilederne og lærerne der å se og høre hvordan veilederne har jobbet i FOP har vært utviklende på meg. Det er jo rektor som må dra dette med skolevandring og sånn videre. (...) det har lært meg mye og det har gitt meg en større trygghet, ovenfor lærerne i min veiledningsrolle ovenfor dem. Og jeg tror jeg har blitt bedre på å observere. Jeg har lært av veilederne på hva som er lurt å se etter (...) og har fått en enda større kjennskap til hver enkelt lærer (...) kvaliteten på min skolevandring ble bedre etter at FOP var inne.

En annen respondent legger enda større vekt på dette med kjennskapet til de ansatte, at FOP-prosessen gir økt innblikk i klasserommet, at man blir kjent med de ansatte på en annen måte. FOP bidrar ledere i å bli bedre kjent med pedagogenes styrker og svakheter, og gir leder på denne måte et bredere beslutningsgrunnlag. På denne måten ser vi konkret hvordan FOP-prosessen kan bidra til styrket ledelse ved enheten gjennom at kan bli en bedre beslutningstaker.

Respondent 2: Jeg vet mer om deres styrker og svakheter enn før de var her. Jeg kjenner temaene på en helt annen måte. (...) For jeg er bedre i stand til å ta de rette beslutningene nå enn før da (...) Det har noe med at jeg som leder dess mer kunnskap jeg har dess lettere er det for meg å ta de rette avgjørelsene også

Respondent 1 trekker frem at en svakhet med FOP-prosessen er at det er opp til lederen å dokumentere arbeidet. Han etterlyser at FOP-teamet bistår lederne med dokumentasjon av de ulike veiledningene. Mangle på slike referater mener han kan føre til at oppfølgingen kan bli personavhengig. Han mener at om en rektor slutter ved enheten, kan det være en fare for at den nye rektoren ikke får fulgt opp prosessen dersom dokumentasjonen mangler.

Respondent 1: Jeg tror det ville fått enda større effekt dersom veilederne hadde laget det notatet, eller det referatet, gitt til læreren med kopi til rektor hvor både det med, det som er sett og gitt tilbakemelding på nevnes og utviklingsmålet settes. Så sikrer vi også bedre for eksempel utskiftninger i skolens ledelse.

På spørsmålet om virkemiddelet praksisvandring fremhever lederne at praksisvandringen gjør dem i stand til å være et sannhetsvitne, noe som anses som viktig når eksterne aktører observerer øyeblikksbilder i praksisfeltet. Gjennomgående viser lederne til at FOP-teamets observasjoner samsvarer med egen praksisvandring.

Respondent 2: fordi at det er viktig med korreksjon, for hvis de hadde sett noe helt annet som jeg ikke hadde sett så måtte vi ha snakket om hvorfor det var slik (...) så korrelerte dette veldig bra med det jeg så.

Videre trekkes det frem at praksisvandring som virkemidlet kan bidra til å fremme relasjoner mellom lederen og de ansatte. Leders tilstedeværelse er viktig i utviklingsprosessene (Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016). Det å ha nærhet til praksis og skape rom for at alle har en følelse av å bli sett og anerkjent kan bidra til større bevissthet og å føre prosessene fremover. Gjennom systematiske praksisvandring i alle klasserom/avdelinger legger man til rette for at alle får en følelse av å bli sett og fulgt opp i sitt arbeid. Slik fremkommer det at FOP gjennom praksisvandring kan bidra til en synlig ledelse.

Respondent 4: Jeg hadde antakeligvis ikke gjort den barnehagevandringen før. Kanskje man har noen man ikke snakker så mye med, så gav jo det meg som leder en inngang til nettopp å gi den personen den oppmerksomheten som jeg kanskje ikke hadde gjort, hvert fall ikke i den grad, dersom jeg ikke hadde det verktøyet (...) vi skal gjøre det mer (...) Bare det at alle pedlerne følte seg sett. Det at vi gav tilbakemelding (...) Litt skummelt kanskje men allikevel så gav det en hva skal jeg si, en utvikling, eller en vekst. Helt klart! Vi så det! Dem lyste opp, dem glødet.

5.4 FOP og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap

På spørsmålet om arbeidsmiljø pekte samtlige respondenter på at prosessen har ført til at de ansatte, og lederne, har fått bedre kjennskap til hverandre, mer kunnskap om hverandre og lært hverandre bedre å kjenne. Respondentene viser til at FOP-prosessenes kan ha innvirket på samarbeidet mellom ansatte, at de ansatte har fått mer respekt for hverandre, og at dette påvirker samhandlingen mellom dem. Det har også bidratt til økt dialog mellom de ansatte. Respondenten 4 trekker også frem at det har styrket pedagogrollen. Slik kommer det frem at FOP-prosessen kan ha bidratt til endring av organisasjonens kultur (DuFour og Marzano, 2015; Nordahl, 2016).

Respondent 4: Det er kanskje noen som samarbeider nå som ikke gjorde det så mye før. Det har gitt noen sånne åpninger hvor man har sett hverandre (...) At dem ser hverandre på en annen måte, med en tydeligere respekt, ja, og at det er en ting som, ja, den respekten for hverandre og den ydmykheten for hverandre. Og det er klart det gjør noe med samhandlinga dem imellom (...) det er en styrking av pedlederrollen. At det blir satt ord på pedagogikken (...) jeg tror at dem har en mer respekt i hverandre. Dem ble hevet for hverandre.

Videre viser lederen til at det har påvirket delingskulturen i enheten positivt gjennom at det har utviklet seg en større åpenhetskultur. De fremhever at de ansatte har blitt tryggere på hverandre, blitt bedre kjent og åpner mer opp for hverandre. Derav deler de mer med hverandre. FOP-prosessen legger til rette for slike prosesser og bidrar til dialog og samspill som de ansatte også tar med seg etter FOP-teamet trekker seg ut av enheten. Dette kan ses i sammenheng med utvikling av et profesjonelt læringsfelleskap hvor man gjennom en delingskultur kan utvide enhetens kollektiv kapasitet (Fullan, 2013; Nordahl, 2012; DuFour og Marzano, 2015).

Respondent 3: det er klart at den prosessen med FOP ble veldig sånn fin delekultur, gav oss mulighet til det underveis. Og det hørere jeg faktisk enda at går litt igjen. At man kan bruke hverandre. (...) Så jeg føler det er blitt en større bevissthet rundt det, at man kan dele med hverandre, at det er åpen rom for mer å fortelle, at man snakke fag

Respondenten blir også spurt om de ser sammenheng med FOP-prosessen og kollektive læringsprosesser. Respondentene viser til at de har fått positive tilbakemeldinger fra pedagogene, og at det har økt etterspørselen etter pedagogiske diskusjoner. Pluss og delta tilbakemeldingen viser at de kollektive læringsprosessene er noe pedagogene verdsetter

(vedlegg 9 og 10). De anser det som nyttig å reflektere sammen, lære av hverandre og dele med hverandre. Veiledning i gruppe kan danne grunnlag for gode refleksjonssamtaler og virker motiverende og utviklende på de. Respondent 1 viser til økt etterspørsel etter pedagogiske diskusjoner og tekker frem at det er grunn til å tro at det har sammenheng med pedagogisk praksis.

Respondent 1: Lærere har jo etterspurt mere pedagogisk diskusjoner, samtaler og sånt. (...) Så det er grunn til å tro at det har skjedd noe med samspillet med praksis som er i møtene da, men jeg vet ikke.

Respondentene fremhever videre at de kollektive læringsprosessene under FOP-prosessen har ført til økt samhold, utvidede relasjoner og pedagogisk utvikling. Når det gjelder relasjoner viser de til at både relasjonen mellom pedagogene selv og mellom pedagogene og ledere har utviklet seg positivt gjennom at man har blitt bedre kjent og er blitt tryggere på hverandre. Fullan (2013) viser til at kollektive læringsprosesser kan bidra til at enheten drar i samme retning. Respondentene viser til at det er det som skjer, gjennom FOP bygges teamet. Videre trekker respondentenes frem at slike kollektive læringsprosesser krever en lun og varm fremtoning, og at trygghet er et helt sentralt nøkkelord (Robinson, 2016). Det må være en nøye balanse mellom trygghet og utfordring. Hvordan tilbakemeldingen gis har stor innvirkning på opplevelsen av tilbakemeldingen, mener respondentene. Og det at FOP har en slik positivt innfallsvinkel, og har en ydmyk og respektfull fremtoning, anses som helt nødvendig for å bidra til å legge til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap. FOP sitt positive fokus, deres profesjonalitet og at de er utenforstående er også noe som fremkommer som viktig hos pedagogene (vedlegg 9 og 10).

Respondent 2: Jeg tror at den tilbakemeldingen dem har fått har styrka de i sin lærergjerning fordi det har blitt satt fokus på det de er gode på, også fikk de også noen mål (...) Jeg satt jo i etterkant å tenkte, gud hjelpe meg hvor flik den læreren har blitt, men det er jo fordi at de var så gode å sette spotten eller lyset på de rette tingene. Som gjorde at de fleste gikk ut av det rommet med ganske løft hode. Og lyst til å fortsette i klasserommet. For dette er balanse på ganske slakk linje, mange ganger. Det er veldig god læring å høre skryt om kollegaen min, også gir det en bedre innsikt i kollegaens væremåte, også gir det faktisk en respekt for kollegaen min og bedre kjennskap. Så det å veilede et team sammen – kjempe lurt. Og ikke minst i det å bygge et team tettere sammen. For det er det som skjer.

Når de kollektive læringsprosesser kobler praksis og forskningsbasert teori slik at praksis settes i en større sammenheng, kan man bygge enhetens kollektiv kapasitet (Nordahl, 2016). Respondenten viser til at de kollektive veiledningene bidro til en slik kobling mellom praksis og forskningsbasert teori. De fremhever at dette fremmet gode refleksjonsprosesser som satte praksis i en større sammenheng. Også pedagogene viser til at prosessen oppleves som positiv, faglig og utviklende (vedlegg 9 og 10).

Respondent 1: dem klarte å skape gode samtaler da med læreren og teamet, med ting dem så i undervisningen, satte det inn i en større sammenheng, og så på forskningen rundt dette her. Så det ble gode pedagogiske samtaler og rom for refleksjon

5.5 Kollektive læringsprosesser - en ballanse mellom trygghet og utfordring

Når det gjelder den kollektive veiledning sier respondentene at de ansatte i forkant syntes dette var skummelt. Dette kommer også frem i pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10). Lederne viser til at tilbakemeldingene fra pedagogene gikk på at dette ble veldig personlig, de var usikre og utrygge. Lederne anså dette som det mest utfordrende med FOP-prosessen. Det krevde at lederen måtte berolige og trygge de ansatte. Det fremheves at FOP sin fremtoning (positivt fokus) var avgjørende for at prosessen gikk så fint. 3 av 4 respondenter sa at tilbakemeldingene fra pedagogene i etterkant var nærmest utelukkende positiv. De viste til at de kollektive læringsprosessene virket motiverende på pedagogene og løftet de som pedagoger. FOP sitt positive fokus er som vi viste til tidligere også noe pedagogene trekker frem som viktig under slik kollektive veiledningen (vedlegg 9 og 10). På denne måten oppleves ikke prosessen så skummel som noen antok på forhånd.

Respondent 1: for her var jo hele teamet samlet i tilbakemeldingene til hver enkelt, så alle satt og hørte på hverandres tilbakemeldinger, og da fikk man jo diskutert sentrale temaer i undervisningen som jeg opplevde veldig positiv. (...) Det var i forkant en del kritikk på denne måten å gjøre det på. Men i etterkant så var nesten alle positive til det og det handler nok om den tryggheten de skaper, i de møtene. Og dem hadde en lun og varm fremtoning og det tror jeg er veldig viktig.

Den ene respondent blir spurt om å utdyper dette med kritikken fra personalet. Det han da viser til er at stemningen i personalet var litt spent i forkant av prosessen. Det var en ukjent situasjon for de. De følte seg utrygge, også på hverandre. Det opplevdes som skummelt å bli

observert av andre, det føltes personlig, ubehagelig, at man måtte utlevere seg. Dette indikerer at de ansatte trenger å bli møtt på en ydmyk og varsom måte slik at de føler seg trygget i den nye situasjonene.

Respondent 1: Stemningen var litt spent i personalet, det var noe nytt. Det var litt skummelt, det å bli titta i korta. (...) Du visste ikke helt hva du gikk til (...) Nei, det var at de følte at dette var personlig. Rett og slett at man var litt utrygge på hverandre da. Visste ikke hva som ville komme i det møte da. Man ville ikke utlevere seg. Følte det ubehagelig

Den fjerde respondenten viste til at det var delte meninger i personalgruppa. Mange var fornøyde, mens andre kunne ønske at det var de samme personene som hadde observert og veiledet alle pedagogene. De opplevde at FOP-teamet ga veiledning på ulik måte og fokuserte på ulike områder, noe som gav pedagogene en følelse av at noen fikk bedre tilbakemeldinger enn andre. Noen av de ansatte gikk ut av veiledningssituasjonen litt usikre, mens andre følte de hadde blitt løftet. Pluss delta funnene viser en delta tilbakemelding som sier at det var litt uklart tilbakemelding (vedlegg 10).

Respondent 3: Vi kunne ønske det var de samme som hadde gitt tilbakemeldinger og som hadde sett alle. Men ellers så synes dem det var allright, og derfor var det også sånn at noen følte de fikk veldig gode tilbakemeldinger som traff godt, mens andre kanskje ikke følte det helt på samme måten, skjønte kanskje ikke helt hva dem mente, eller synes det ble for vagt eller kjente seg ikke helt igjen eller, ja, at det ble litt ulik opplevelse av det da.

I de fleste endringsprosesser vil man oppleve noe misnøye og motstand fordi det stilles krav til at personer må foreta endringer av egen praksis (Robinson, 2016). Lederen må møte og håndtere slik motstand underveis i endringsprosessen. Respondent 2 fremhever hvordan han håndterte misnøyen i etterkant av den kollektive veiledningen. Her kommer det også frem hvor viktig det er at FOP-teamet har et positivt fokus i veiledningssituasjonen. Motstand kan komme til syne gjennom negative tilbakemeldinger fra personalet, noe som krever en tydelig og god ledelse som møter og håndterer denne motstanden (Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016).

Respondent 2: Det var en lærer som kom dagen etter og var sint. Dette synes han var noe forbaska tull, og følte dette som et overgrep. Og da tar avdelingsleder opp boka, for vi satt jo å skrev samtidig da, og hvor hun da går igjennom de punktene hun fikk tilbakemelding på i den samtalen med PP- tjenesten, og det er bare positivt. Og da ble hun litt flat for hun hadde nok bygd opp en form for aggresjon på forhånd hvor hun

syntes dette var noe forbasket tull. (...) Nei, så dette har vært gjennomgående positiv her altså, det har ikke vært noen som grunnleggende syns dette har vært dumt.

Respondenten viser til at de ansatte var spente og grudde seg litt i forkant av veiledningssituasjonen som utviklingsmålene skulle dannes ut i fra. Men de opplevde prosessen som positiv og så at dette kunne bidra til at de utviklet seg. Igjen vises det til at måten FOP-prosessen har blitt gjennomført på (positivt fokus, ydmykhet og respekt) har vært viktig for å trygge de ansatte i prosessen. Dette kan underbygges med pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10). Sitatet det nå viser til synliggjør også at utfordringene som gis må være godt gjennomtenkt slik at det kan føre til trygghet og motivasjon heller enn mostand mot endring.

Respondent 4: Litt skummelt, litt sånn: og hva følte de nå, men så lenge man har det positive fokuset så, ja og alle syns dette var kjempe fint. Godt å bli sett. Godt å få tilbakemeldinger. Og passe med utfordring. Den balansen og gi tilbakemelding samtidig som man utfordrer på noen punkter.

Det kommer også frem av intervjuene at lederne mener pedagoger selv ser behovet for kollektive refleksjonsprosesser og at dette er noe de savner i hverdagen. At pedagogene har behov for å bli sett og anerkjent i forhold til den pedagogiske praksisen, og at dette i seg selv er bevisstgjørende og utviklende. Gjennom slike kollektive læringsprosesser bygges enhetens kollektive kapasitet. Dette gjennom samspillet mellom individuell innsikt og kollektiv kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2014; Jensen og Roald, 2014). Ser vi til pluss delta tilbakemeldingene er også dette i samsvar med pedagogenes tilbakemeldinger (vedlegg 9 og 10). Pedagogene ser det som positivt å bli sett, få bekræftelser og bli anerkjent. Dette gjennom kollektive læringsprosesser i trygge omgivelser, hvor fokuset er på det som er bra, men hvor de samtidig får støtte til å bli enda bedre.

Respondent 1: det tror jeg er veldig verdifullt, har vært, og et savn og, hos læreren, å få lov til å sitte å diskutere egen praksis, det å bli sett, få tilbakemeldinger, kunne vurdere sammen med noen (...) Det ble gode pedagogiske samtaler og rom for refleksjon. Det tror jeg også lærerne har opplevd positivt da, det å føle seg sett. (...) Ja, nettopp det at dem har gitt uttrykk for at vi har ikke blitt sett på denne måten før. Vi har ikke vært vant til å få tilbakemeldingene. Det er godt å få både bekræftelser om at det jeg gjør er bra og det med at vi sammen diskutere og reflekterer over om noen ting kunne vært gjort annerledes her, i den og den situasjonene. Og det opplever læreren som godt og utviklende for seg selv. Det samspillet og det har flere gitt uttrykk for.

5.6 Minimumsstandarden bidrar til forankring av pedagogisk praksis

Når det gjelder ledernes erfaringer med minimumsstandarden viser lederne til at denne bidrar til forankring gjennom at enheten får et felles grunnlag å diskutere praksis ut fra. Forankring av minimumsstandarden anses som et viktig bidrag i å utvikle den pedagogiske praksisen. Slik kan den også bidra til en målstyring og at man drar i samme retning (Fullan, 2013). Respondentene viser videre til at godt innarbeidede minimumsstandarder kan frigjøre ressurser og bidra til felles minimumsstandard for enhetene. Minimumsstandarden kan bidra til å synliggjøre krav og øke bevisstheten som igjen kan ha sammenheng på den utøvende praksisen (DuFour og Marzano, 2015; Hatti, 2009). Ved bruk av minimumsstandarder settes det i gang utviklingsprosesser og det kan bidra til en viss kvalitet basert på forskningsbasert teori om hva som virker i barnehage og skole. Slik kommer det også frem at minimumsstandarden kan bistå enhetene med å koble praksis opp mot forskningsbasert teori (Nordahl, 2016). Samtidig poengteres det at det må være rom for individuelle ulikheter, innenfor rammen (DuFour og Marzano, 2015). Det vises til at minimumsstandarden kan bidra til mer effektiv drift gjennom at den kan frigjøre energi.

Respondent 2: Minimumsstandarden er viktig i den forstand at vi er nødt til å ha et felles grunnlag. Også er standarden utviklet på bakgrunn av hvordan vi vet en god undervisning søkt skal legges opp (...). Det er viktig fordi at jeg som rektor må være trygg på at man følger den standarden for jeg vet at det gir best mulig læring. Også skal det jo selvfølgelig være rom for hver enkelt lærers personlige ferdigheter, kunnskaper og holdninger skal blomstre innafør rammen, men det er viktig at vi har en ramme i bånd. (...) Det handler ikke om kontroll for min skyld det handler om å frigjøre energi til å gjøre jobben din best mulig.

På spørsmålet om minimumsstandarden kan bidra til forankring av et minimum på praksisen ved enheten viser lederne til at de har tro på dette, men at det forutsetter at de ansatte er lojale til bruken av minimumsstandardene. Lederen må således ha ledelsesverktøy som kan følge opp om de ansatte er lojale til bruken av standarder. Her blir oppfølging gjennom medarbeidersamtaler nevnt som en viktig del.

Respondent 2: Så erfarer du at bruken av minimumsstandarder bidrar til en felles minimumsstandard for enheten, ja jeg gjør det. Og det er fordi at folk er lojale også.

Respondentene fra barnehagene trekker frem at minimumsstandarden kan bidra til utvikling av gode systemer i barnehagen (Nordahl, 2012; Hatti, 2009). De ser behovet for slike standarder gjennom at det kan heve den pedagogiske praksisen jevnt over slik at det ikke blir tilfeldig hvilken pedagog du får. Minimumsstandarden kan bidra til å sikre et visst minimum, og at det kan brukes som et verktøy hvor de kan gå tilbake i tid for å se om endringsprosessen går i «riktig» retning. Her ser vi at verktøyet kan brukes som kartlegging og dokumentasjon av pedagogisk praksis.

Respondent 4: det er en sikring for barna, det der med flask/uflaks, at alt skal avhenge av den pedagogen man får er ikke greit. Og at dette er ikke å kontrollere, dette er et verktøy tenker jeg. En standard, ja, dette her er en minimum, det er et visst krav, du skal over her, hvis ikke er det ikke bra nok. Det er jo standarder overalt. Så hvorfor ikke i barnehagen (...) dette er så konkret, det blir et verktøy vi kan bla tilbake i og sjekke. Er vi på riktig spor nå?

Respondentene fra barnehagen fremhever også at minimumsstandarden er en fin støtte i veiledningssammenheng (DuFour og Marzano, 2015; Hatti, 2009; Nordahl, 2012). Den kan bistå leder i å veilede pedagogene, men den kan også bistå pedagogene i å veilede assistene. Dette viser at minimumsstandarden kan bidra til kvalitetshevning i alle ledd. Slik fremkommer det at minimumsstandarden som verktøy kan brukes som utgangspunkt for kollektive læringsprosesser som igjen kan bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap (DuFour og Marzano, 2015; Hatti, 2009; Nordahl, 2012). Videre fremheves det at arbeidet med minimumsstandarden har gjort at de ser behovet for flere slike minimumsstandarder.

Respondent 4: Og at man kan bruke det i refleksjoner i hele personalgruppa. Pedagogiske ledere kan bruke dette som et godt verktøy på avdeling og det vil heve kvaliteten og øke standarden til barnehagene (...) Det blir et verktøy for pedagogene til å ha refleksjoner med assistentene (...) Og det vi så når vi gikk igjennom det var behovet for flere standarder, altså den ene standarden med den økt planen gjorde at dem ville ha flere. «Ja, men da må vi jo ha noe som sier noe om hva det ...»

Respondentene fra skolene, som har lenger erfaring med bruk av standarder, viser også til at standardene kan være til nytte også i andre sammenhenger. De viser her til at de har gode erfaringer med dette fra tidligere. Respondent 2 viser til at de har utviklet over 20 standarder ved sin enhet, og at disse til sammen bidrar til å danne gode systemer for enheten. Begge respondentene fra skolen viser til at standardene kan være et godt verktøy knyttet til blant annet nyansettelser. Respondent 1 sier:

Respondent 1: Den er jo også veldig fin ved nyansettelser, altså du får inn nye lærere til skolen, går igjennom det som en metode, slik gjør vi det her hos oss. Det er jo også veldig, for det første veldig verdifullt for rektor i en sånn åpningssamtale, velkomstsamtalen, veiledning med en nyansatt. Og jeg vil tro det vil være veldig til hjelp for den nyansatte selv også, å få noe sånt redskap da, metode i hånda og kunne jobbe etter

Som vi så i det første sitatet i dette delkapittelet må det være rom for individualitet innenfor standarden. DuFour og Marzano (2015) viser til at standarder har til hensikt å øke kvaliteten og bidra til sannsynlig økt utbytte for barnet/eleven, men at det er viktig at standarder ikke forveksles med standardisering (DuFour og Marzano, 2015). Det er altså viktig med en bevisst dynamisk bruk av standarder med hensikt å unngå standardisering. Sitatet under viser nettopp til at det er viktig at standarden gir rom for kreativitet og individualitet, at praksis ikke må bli standardisert (DuFour og Marzano, 2015). En standard skal bidra til å sikre en viss minimum på pedagogisk praksis med hensikt å fremme lærings- og utviklingsmulighetene til barna.

Respondent 4: Og at selv om det skulle være en standard så betyr det ikke at vi skulle gå rundt her som roboter, at det er rom for individuell kreativitet og særpreg. Det er ikke det det handler om, det handler om å sikre en kvalitet. Sikre falks/uflaks. Det skal ikke være sånn at uflaks hvilken barnehagen eller hvilken skole eller lærer man får.

5.7 Praksisvandring bidra til utvikling

Respondentene viser til at praksisvandring på bakgrunn av minimumsstandarder bidrar til systematisk observasjon og et mer faglig fokus. De trekker frem at praksisvandring som virkemiddel bidrar til at leder får mer kunnskap om praksisen ved egen enhet, det er med på å bedre relasjonen mellom leder og de ansatte, og det er utviklende på både leder og pedagoger. I pluss delta tilbakemeldingene kommer dette frem gjennom at pedagogene verdsetter å bli sett og anerkjent (vedlegg 9 og 10). Praksisvandring er med på å skape en følelse av å bli sett og anerkjent av lederen. Fullan (2013), Hatti (2009) og Robinson (2013) viser alle til at det er fruktbart for den kollektive utviklingen ved enheten at leder har en overordnet oversikt og innsikt i alle pedagogenes praksis. Praksisvandring kan være et eksempel hvor leder kan skaffe seg en slik innsikt og oversikt. Respondentene synliggjør at praksisvandringen kan bidra til utvikling, men at det forutsettes en viss åpenhetskultur for at dette skal fungere så godt som det er tenkt.

Respondent 2: Når det gjelder praksisvandring så er dørene oppe, folk er vant til at det går folk ut og inn av rommene her. Vi er ikke noe redd for det, og de ser at det er lurt for at jeg skal utvikle meg bedre innafor min lærerpraksis. At jeg blir vandra på, og det gjelder for så vidt det samme med observasjon og, det er en del av det å være god lærer og det å bli bedre er det å bli observert og det å ha praksisvandring og ikke minst snakke om det etterpå.

Slik fremkommer det at denne lederen har klart å skape en kultur som bidrar til åpenhet og som ønsker å utvikle seg. Fløgstad og Helle (2009) viser til at den som slutter å ville bli bedre samtidig slutter å være god. Det handler altså om stadig å utvikle sin praksis. Robinson (2016) sier til at her må leder bistå gjennom blant annet å ha kunnskap om hva som bør utvikles. Praksisvandring kan bidra med slik innsikt og kunnskap om pedagogens praksis. Det er ifølge Robinson (2016) avgjørende for å kunne bistå pedagogen med sin utvikling.

5.8 Pedagogene bør få medvirke i utviklingen av utviklingsmål

Samtlige respondentene er opptatt av at de ansatte må få medvirkning i utarbeidelsen av utviklingsmål. Blant annet Irgens (2010) og DuFour og Marzano (2015) viser til at organisasjonsutvikling handler om å utvikle profesjonelle læringsfelleskap gjennom å utvikle både den individuelle- og kollektiv kompetanse i organisasjonen. Hver og en må være med på å utvikle sin kompetanse, men det må også være en kollektiv kompetanseutvikling for å øke enhetens kollektive kapasitet. For at de ansatte skal få eierskap til sine utviklingsmål må de også erkjenne at dette er noe de bør og vil jobbe med. Med et slikt utgangspunkt vil de ansatte være mer motivert og kanskje også mer selvstendige i endringsprosessen, samtidig som det kan åpne opp for ytterligere deltakelse i de kollektive læringsprosessene. Slik fremkommer det hvordan en kombinasjon av kollektive og individuelle utviklingsmål kan være med på å heve enhetenes kollektive kompetanse og bidra til å utvikle profesjonelle læringsfelleskap.

Respondent 1: Og det ble satt utviklingsmål til hver enkelt lærer hvor man kom frem til og diskuterte seg frem til at her var det kanskje grunn til å endre litt på den praksisen eller det ville være lurt. Altså dem stilte de undrende spørsmål. Dem kom ikke med en fasit, men lærerne fikk være med i refleksjonene og kom liksom frem til mye av løsningen selv.

En av respondentene viser til at de allerede hadde en minimumsstandard ved enheten før FOP, og at de da valgte å forenkle den kommunale standarden slik at gjenkjennelseeffekten fra den forrige ble beholdt. Irgens (2010) fremhever viktigheten av å koble utviklingsprosesser opp mot den daglig driften. At lederen i denne situasjonen kritisk vurderer implementeringen av den nye utformingen av minimumsstandard kan ses på som et hensyn for å forenkle implementeringen av utviklingsarbeidet. Leder forener utviklingsarbeidet til eksisterende prosesser som er praksis.

Respondent 2: den kommunale standarden har vi forenklet litt da, og det var jo enkelte som synes det var litt artig og jeg er for så vidt helt enig at det er litt artig å forenkle eller gjøre om på en standard, men vi hadde den standarden hos oss før den kommunale kom og da sa jeg at okay da holder vi på den som er vår, det har noe med gjenkjennelseeffekt og vite hva du kommer borti. Den er nesten lik altså. Litt færre bokser og litt færre ord, eller så er den egentlig akkurat den sammen.

5.9 Lederne ønsker å ta arbeidet videre

Samtlige respondenter viser til positive erfaring med FOP-prosessen og ønsker å fortsette arbeidet på egen enhet. Men det kommer også frem at FOP har begrenset kapasitet, noe som gjør at oppfølgingstiden kan bli litt lang. Samtlige respondenter ønsker mer av FOP. Pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10) viser også at pedagogene har positive opplevelse med FOP og at de ønsker mer av dette.

Skolene som var med for en stund tilbake viser til at de har fulgt opp prosessene ved egen enhet, og satt det inn egen drift. De har i det videre arbeidet sett behovet for flere standarder, og utviklet standarder også på andre områder ved deres pedagogiske praksis slik sitatet under viser.

Respondent 2: Altså vi har mange minimumsstandarder. Vi har masse såkalte prosesser og flytskjemaer, vi er oppe i 20 stykker, som beskriver hvordan ting skal gjøres.

Skolene gjennomfører praksisvandring med tilhørende veiledning og utvikling av nye utviklingsmål jevnlig. Sitatet under viser hvordan utviklingsmålene har blitt en naturlig del av deres medarbeidersamtaler med pedagogene, og at dette sikrer at disse utviklingsmålene blir tatt tak i hos hver enkelt pedagog. Det fremheves at det er lederen som må ta ansvaret for at både de individuelle- og kollektive utviklingsmålene blir fulgt opp.

Respondent 1: men akkurat det med utviklingsmålet kan fort bli at hvis ikke det holdes oppe, kommer opp for eksempel i medarbeidersamtaler, eller i teamsamtaler med rektor, så kan det fort bli noe som ikke blir fulgt opp (...) rektor må ta det ansvaret. (...) Det ene er utviklingsmålene som gjelder det individuelle, men så i disse samtalene, veiledningssamtalene, så kom det jo også opp temaer som går igjen for hele skolen, for alle lærerne som du kan løfte på skolenivå, som også bli rektors ansvar å følge opp. Så derfor så blir det veldig avgjørende hvor på rektor er eller ikke for at dette skal ha den ønska effekten.

Pilotbarnehagene har naturligvis ikke kommet like langt i implementeringene av prosessene ved egen enhet, men viser til at de er positive og at jobber med å utvikle videre planer for arbeidet. De ser behovet for flere standarder også i barnehagene, noe de vil ta med seg i den videre implementeringsprosessen. Her kommer det også frem at standarden kan oppleves som en trygget. Den bidrar pedagogene med å gi en trygghet på hva som er god praksis. Dette gjennom at den er forskningsbasert.

Respondent 4: og det at dem da selv i ettertid ser behovet for flere standarder, det er jo et signal om at vi ønsker å gjøre jobben vår på en god måte og at dokumentasjon og at standarden blir en trygghet.

Også barnehagene viser til at utviklingsmålene skal bli en del av medarbeidersamtalene mellom de og pedagogene. Disse viser også til at det er sentralt at leder følger opp prosessene, og at det skapes systemer for slik oppfølging (Fullan og Quinn, 2016). Uten forankring og systematisk oppfølging av utviklingsmålene kan de fort bli satt til side for andre dagligdagse oppgaver. Her kommer det igjen frem at utviklingsarbeid må kobles til den daglige driften og at utviklingsarbeid krever prioritering og/eller omprioritering av ressurser (Irgens, 2010; DuFour og Marzano, 2015). Lederen ved enheten må følge opp prosessene i ettertid for å sikre forankring, kontinuitet og utviklingen. Slik kan man oppnå at utviklingsarbeidet institusjonaliseres (Sunnevig, 2012).

Respondent 3: Jeg opplevde det som egentlig veldig fint. Nå har jeg akkurat sagt til mine folk at jeg skal ha en ny runde med praksisvandring faktisk, observasjoner (...) Det har kommet for å bli. Vi skal bruke det (...) Jeg har medarbeidersamtaler med alle og det er litt derfor jeg har observasjon igjen så vi får dratt det inn ordentlig igjen, for der hadde de jo en del ulike mål. Sånn at jeg på en måte får sørge for å få fulgt det opp ordentlig.

Den ene barnehagen trekker også frem at det er viktig at man trekker assistentene mer med i arbeidet fremover, og viser til den gode erfaringen av å gjennomføre en egen «kurskveld» for assistenten. Dette bidrar til å en kollektiv forankring i hele personalgruppa (i

alle ledd), noe som er viktig om hele enheten skal dra i samme retning og utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

Respondent 4: det tror jeg var et kjempe lurt grep, for det var positivt! (...) da, får man jo med dem på laget og (...) og at dem også fikk lov til å være med å påvirke hva vi skulle sette spesielt fokus på videre. De fire punktene (...) Og at selv om pedagogisk ledere ble satt i fokus, at dette er en helhet og at alle er like viktig her. En pedagogisk leder klare ikke drive sin avdelingen uten å ha gode assistenter og fagarbeidere. Og at den må bli sett. (...) Og skal man få det her godt implementert og at dette blir et godt verktøy for oss som senere vil sikre en kvalitetsheving og en kvalitetssikring så må man ha med alle. Prosessen må kjøres på assistentene også.

5.10 Sammenheng med peagogisk praksis

Respondentene viser til at FOP-prosessen har hatt sammenheng med utøvelsen av pedagogisk praksis ved at det setter i gang noen tankeprosesser og en bevisstgjøring som kommer barna til gode. Dette fremkommer også i pluss delta tilbakemeldingene (vedlegg 9 og 10). Respondenten trekker frem at de selv har utviklet seg, både gjennom å få mer kunnskap om sine ansatte og som ledere av læringsprosesser. De trekker også frem at FOP-prosessen bidrar til at de ansatte blir sett og at dette i seg selv bidrar til utvikling og endring. Ser vi på pluss delta tilbakemeldingene er det å bli sett noe som anses som viktig av pedagogene (vedlegg 9 og 10). Barnehagene trekker frem at pedagogene etterspør flere standarder, og skolene viser til at de har utarbeidet flere standarder. Dette synliggjør at både lederne og pedagogene selv mener at FOP, og minimumsstandardene i seg selv, har sammenheng med pedagogisk praksis. Lederne viser forståelse for å koble praksis og forskningsbasert teori gjennom kombinasjonen praksisvandring og kollektive refleksjonsprosesser. FLiK prosjektet viser til at slike virkemidler kan bidrar til forbedret praksis (Nordahl et. al, 2015). Respondent to viser til at FOP sitt positive fokus og forskningsbaserte standard bidrar til å utvikle de gode ferdighetene ved pedagogen, og at det gjennom dette kan antas at barna lærer mer.

Respondent 2: Jeg tror at det har fremmet bevisstheten til pedagogenes gode lærersider. Altså det er jeg som pedagog god på, også får vi håpe at ungene lærer mer da, men det er jo vanskelig regnestykke det her. Men at de har fått tilbakemelding i de samtalene om det de er gode på, som pedagoger, det har de fått. Og det er ikke bare hva de er gode på, men de har fått tilbakemeldinger på de riktige tingene²⁵ de er gode

²⁵ Her referer han til at standarden er forskningsbasert.

på. Det er liksom ikke sånn at du er god på å gå inn i klasserommet. Det er ikke der vi er. Vi er på de riktige og de viktige tinga. Så ja, jeg vil påstå at ungene lærer mer (...)

5.11 FOP kan gjennomføres i både barnehage og skole

Før denne forskningen var det allerede bekreftet at FOP kunne gjennomføres i skolen. Gjennom piloten i barnehagen ble det bekreftet at FOP også kan gjennomføres i barnehagen. Både prosessen og virkemidlene var de samme. Det ble gjort få endringer og disse omfattet kun innholdet i minimumsstandarden og det tilhørende observasjonsskjema. På spørsmål om å dele erfaringer viser respondentene til at de er ulike som profesjoner. De er litt nølende innledningsvis på disse spørsmålene, det kan virke som de ikke helt tror på dette, eller er de anser det som en krevende prosess slik St. Melding 19 «Tid for lek og læring» også viser til (Kunnskapsdepartementet, 2016). DuFour og Marzano (2015) viser til at barnehage og skole er ulike som profesjoner, men at kollektiv kunnskaps- og erfaringsdeling kan bidra til økt kunnskap og innsikt i hverandres arbeid, og utvidede refleksjonsgrunnlaget. Utover i samtalen kommer det frem at respondentene likevel så at FOP som verktøy kan bidra til erfaringsutveksling mellom enheter. Her nevnes det at ulike temaene og erfaring knyttet til disse temaene kan deles. En respondent nevner at dette også gjøres i dag. Respondenten trekker frem at slik erfaringsutveksling først og fremst bør gjøres mellom skole-skole og barnehage-barnehage, men at dette også kan gjennomføres på tvers av profesjonene, men at det da må prioriteres ved enhetene. Slik erfaringsutveksling er ansett som verdifullt, men krevende. Under følger to sitater fra henholdsvis skole og barnehage som viser at FOP kan gjennomføres i begge profesjoner og at FOP kan bidra til erfaringsutveksling.

Respondent 1: det jeg kunne ha sett på som verdifullt, det er at veilederkorpset kommer ut, ser gode ting som skjer, kan formidle det ført og fremst til de som er i den barnehage/skolen som kanskje ikke tenker over en gang at dette er så bra. Og at dem kan dele det til andre igjen. Den andre siden er at veilederne reiser rundt fra barnehage til barnehage, og skole til skole, og kan ta med seg erfaringer fra de ulike virksomhetene til den nye for å komme med innspill, tips og råd, eller ta kontakt der for å høre mer om dette der, for dem har gjort sånn og dem har lyktes med det for eksempel. Det vil jo være verdifullt. Og det vet jeg at gjøres.

Respondent 3: Ja, det tenker jeg definitivt. Jeg tenker at vi har jo litt ulik hverdag, men prosessen er jo mye det samme vil jeg tro. (...) jeg tenker at prosessen er jo lik, jeg vil jo tippe på at både observasjon og veiledning er det samme, det utføres på ulike steder men det er jo ikke, altså det skulle jo helt fint gå an å dele erfaringer, oss imellom. (...) jeg tenker at det sikkert kan gi enda mer å reflektere over, antageligvis,

fordi vi sitter på litt ulike erfaringer. Litt ulike observasjoner, vi opplever ulike ting som sikkert har skjedd i prosessen (...) Så jeg er positiv til det, det skulle sikkert vært spennende, faglig.

5.12 Oppsummerende konklusjon

Når vi sammenligner svarene til lederne for barnehage og skole ser vi at de svarer noe ulikt, men mye sammenfallende. Noe av ulikheten kan komme av at de hadde ulik fartstid med FOP-prosessen. Samtidig viser analysen at de alle anser informasjon som særdeles viktig i innledende fase og at det å trygge de ansatte er viktig for å få de til å delta. Utfyllende informasjon om prosessens forløp oppleves gjennomgående som en mangelvare blant lederne. Alle opplever at FOP, ved bruk av en minimumsstandard, har bidratt til å systematisere det pedagogiske arbeidet ved enheten, og at det, spesielt gjennom bevisstgjøring av pedagogene, har sammenheng med utførelsen av praksis. De ser at FOP-prosessen, ved kombinasjon av deres virkemidler, kan bidra til utviklingen av kulturen gjennom å stryke den profesjonelle kapasiteten og utvikle relasjoner og samarbeid. Ledelse av prosessen trekkes frem som helt sentralt. Leder må sikre forankring, kontinuitet og fungere som en trygg base som møter og håndterer mostand som oppstår underveis i prosessen. De opplever bruken av de ulike virkemidlene som positive og utviklende, men legger vekt på at selve anvendelsen av disse er særdeles viktig for å sikre at de ansatte føler seg i varetatt. Her må det være en balanse mellom det trygge og det ukjente, noen som i FOP-prosessen forsøkes sikres gjennom prinsippet om å ta utgangspunkt i den positive praksisen. Dette anses som viktig og anerkjennende av både ledere og pedagoger. Samtidig som det kommer frem at tydelig ledelse og felles målstyring er viktig må man også legge til rette for de ansattes medvirkning i prosess for å få alle med på laget og legge til rette for at man drar i samme retning. Ledernes positive erfaringer kommer også til synet gjennom at de ønsker å ta arbeidet videre. Det fremkommer også av funnene at prosessen kan gjennomføres i både barnehage og skole, med kun små tilpasninger. Prosessene og virkemidlene er de samme, men innholdet i minimumsstandard og observasjonsskjemaet må tilpasses på bakgrunn av at profesjonene har ulike mandat. Forskningen indikerer også at FOP kan benyttes som et verktøy for pedagogisk erfaringsutveksling, først og fremst innad i en profesjon, men også på tvers dersom enhetene prioriterer dette. Både barnehagene og

skolene fremhever at FOP kan ha sammenheng med utførelsen av pedagogisk praksis og slik også barns og unges læring, noe sitatet under viser.

Respondent 2: jeg sitter med noen utviklingsmål foran meg. Eksempler på mål. En 1 klasse lærer: bevisst bruk av stemmen, gå ned i stemmeleie for å roe elevene, slippe mere opp. Du kan tåle mere samtale støy i klasserommet. Det var hennes. Også var det bruke flere avbrekk, små pauser. Det var det hun fikk i samarbeidet med, i vår. Og etter medarbeidersamtalen skriver avdelingsleder følgende: hun har tatt tak i sine utviklingsmål, hun har en tydelig og balansert stemme, hun gir plass til elevenes stemme og hun tåler positiv uro. Hun har flere avbrekk i løpet av undervisningsøkta. Så da har hun tatt dette på alvor også har hun da brukt det og gjort noe med det. Så det er et eksempel på hvordan det har funket.

6. Drøfting av funn

Formålet med denne forskningen var å finne svar på følgende problemstilling:

Hva er lederens rolle i det systemorienterte endrings- og utviklingsarbeidet «Forbedret Praksis» i barnehage og skole?

Gjennom forskerspørsmålene (kapittel 1.1) får man frem flere sider ved forskningens formål, samtidig som man avgrenser seg til det man i starten var opptatt av. Gjennom å drøfte og tolke våre funn opp mot forskningens formål og teoretiske forankring forsøkes det å besvare den overnevnte problemstillingen.

6.1 Erfaringer som ledere og pedagoger trekker frem

I forskerspørsmål en ønsket man å få frem erfaringer som ledere og pedagoger trakk frem etter deltakelse i FOP. Funnen viser at FOP sitt prinsipp om å ta utgangspunkt i den positive praksisen er ansett som avgjørende for å ha lykket med FOP-prosessen ved de ulike enhetene. Dette har bidratt til trygghet, annerkjennelse og har trolig ført til at det har oppstått lite kjent motstand. At man kobler et slikt positivt utgangspunkt med utviklingsmål er med på å skape en balanse mellom trygghet og utfordring. Robinson (2016) viser til at det er et lederansvar å skape en balanse mellom tillit og trygghet på den ene siden, og samtidig utvikle de ansattes kollektive ekspertise og lære de å samarbeide om felles mål. For at slike samarbeidskulturer det her vises til skal bli mer enn bare å trives å ha det hyggelig sammen, må det skapes en kultur hvor personlige agendaer settes til side for felleskapet mål og interesser. Først da skapes profesjonelle læringsfellesskap, hevder Fullan og Quinn, (2016).

Noen få av respondentene viser gjennom pluss/delta at de fant prosessen med observasjon og kollektiv veiledning litt skummelt, noe som indikerer at de ikke er vant til å bli observert og veiledet på denne måten. Robinson (2016) trekker frem at det Norge er liten tradisjon for at lederne går direkte inn i praksisen til pedagogene. Det kan være grunnen til at dette oppleves som skummelt. Respondentene viser til at FOP sitt positive fokus og ydmyke fremtoning trygget dem. Dette var trolig dpende på motstanden, for det kommer lite fram at ledene opplevde motstand til tross for at Robinson (2016) viser til at dette ofte er en

naturlig reaksjon når pedagogisk praksis skal observeres og «evalueres». Dette betyr ifølge Robinson (2016) ikke at dette skal unngås, men at man isteden skal øke trykket på slike prosesser. Funnene viser at både lederne og pedagogen ønsker mer av FOP.

Et av kjennetegnene ved FOP er at pedagogene skal sette seg to utviklingsmål. Disse skal bidra til å utvikle pedagogenes praksis. Respondentene sier at de opplevde dette som utviklende og at FOP-prosessen som helhet bidro til at de ble mer beviste sitt «moralske imperativ», slik Fullan (2008) viser til. Prosessen bidrar til at pedagogene får større innsikt i egen innvirkning på praksis og egne utviklingsmuligheter, slik Hatti (2009) fremhever som viktig. Hatti (2009) advarer mot en praksis basert på synsing: «hope is not a strategy» sier han. Som profesjonelle skal en vite hva en gjør, også når det kommer til endringsarbeid (Hatti, 2009). FOP ber pedagogene sette mål ut i fra en observasjon og veiledning som tar utgangspunkt i en forskningsbasert minimumsstandard (vedlegg 4 og 5). Altså har FOP en klar strategi og tydelige målkriterier for endringsarbeidet. Men om utviklingsmålene skal bidra til utvikling av praksis, avhenger dette av leders oppfølging og at pedagogene er lojale, viser funnene. En avgjørende lederoppgave blir derfor å opprettholde prosessen slik at de blir kontinuerlige og dynamiske for å fremme utvikling. Respondentene sier de opplever at FOP har hatt sammenheng på pedagogisk praksis ved å bidra til å øke barn og unges læring. Dette gjelder først og fremst gjennom at pedagogene har blitt mer bevisste sin utførelse i praksis, og ved at de har fått en minimumsstandard på utførelsen av praksis.

Å utvikle pedagogisk praksis handler om å skape en kultur for læring hvor alle vet hva som skal endres og bidrar for å nå dette (Hatti, 2009; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). Gjennom FOP sitt arbeid setter pedagogene seg som nevnt utviklingsmål. I tillegg deler de disse utviklingsmålene i teamet hvor veiledningen foregår. Slik fremkommer det at FOP legger til rette for kollektive læringsprosesser. Werner og Håstein (2010) bekrefter at dette er en hensiktsmessig måte å gjennomføre utviklingsarbeid på. De viser til at når pedagoger søker å utvikle seg, bør de samarbeide om det. Når kunnskap deles, øker kunnskapens verdi, fordi det reflekteres oftere og flere får utbytte av den (Werner og Håstein, 2010). Robinson (2016) påpeker at pedagogiske enheter som lykkes med endringsarbeid har noen fellestrekk. Blant annet viser hun til at de setter seg nettopp mål for å utvikle sin praksis, er tydelige i utformingen av de, og at arbeidet ledes basert på kunnskap og empiri.

FOP observerer med utgangspunkt i en forskningsbasert minimumsstandard. Denne legger også premissene for veiledningen til pedagogene. Det overordnede målet med en slik minimumsstandard er at den skal bidra til økt læringsutbytte hos barnet. Nordahl (2016) viser til at elevenes progresjon i opplæringen er et viktig uttrykk for om enheten har lykket med å realisere sitt «moralske imperativ». Det er derfor av betydning at vi kartlegger elevenes progresjon og utvikling, og knytter forskningsbasert teori og empiri til denne. Slik kvalitetssikres det at mål settes på rett måte, hevder Nordahl (2016). Når FOP benytter minimumsstandarden er det som utgangspunkt for å kartlegge pedagogens praksis og observere ut i fra samme kriterier for alle pedagogene ved enheten. Slik fremkommer det at FOP har en forskningsbasert- og systematisk tilnærming som bidrar til kollektiv refleksjon omkring felles mål, slik Werner og Håstein (2010) anbefaler. Slik får FOP-teamet konkrete mål for hva de skal se etter i praksis. FOP tar utgangspunkt i enhetens mål, samtidig som de baserer seg på forskning og empiri, som igjen setter pedagogisk praksis i en større sammenheng. Slik kobles individuell utvikling hos pedagogene med felles mål og styringsstrategier, slik Hatti (2009) og Nordahl (2016) anbefaler. På denne måten utvikles organisasjonens kollektiv kapasitet fordi alle bidrar med egen utvikling, ingen får «henge» igjen i gammel praksis - alle må drar i sammen retning²⁶ (Fullan, 2013; Hargreaves og Fullan, 2016).

Respondentene fra barnehagene trekker frem at minimumsstandarden kan bidra til utvikling av gode systemer i barnehagen (Nordahl, 2012; Hatti, 2009). De påpeker at arbeidet med minimumsstandarden har bidratt til at de nå ser behovet for flere slike minimumsstandarder. Respondentene trekker frem at minimumsstandarden sikrer et visst minimum for barna, og er en fin støtte i veiledningssammenheng (DuFour og Marzano, 2015; Hatti, 2009; Nordahl, 2012). De viser videre til at den kan være en støtte for pedagogene selv, men også bistå pedagogene i å veilede assistene. Dette mener de det er behov for. Respondentene fra skolene, som har lenger erfaring med bruk av minimumsstandarden, viser også til at standardene kan være til nytte også i andre sammenhenger, og at de har utviklet flere standarder i etterkant av FOP-prosessen. DuFour og Marzano (2015) viser til at standarder har til hensikt å øke kvaliteten og bidra til sannsynlig økt utbytte for barnet/eleven. Respondenten viser til at minimumsstandarden kan

²⁶ Her er mål vist til som minimumsstandarden.

frigjøre ressurser gjennom å utvikle en felles minimumsstandard for praksisen dersom de ansatte er lojale til bruken av denne minimumsstandard. Da kan den bidra til at man bruker mindre tid på å dvele ved valg og pedagogisk prioriteringer i en hektisk hverdag og på denne måten kan minimumsstandard bidra til kvalitetshevning i alle ledd i enheten.

Respondentene hevder at minimumsstandard fungerer som en støtte og kartlegging av pedagogisk praksis. Den skal sikre et viss forskningsbasert minimum på praksisen ved enheten og gir FOP et kollektivt utgangspunkt for observasjon og veiledning når de treer i inn i praksisfeltet. Respondentene viser her til at minimumsstandard også fungerer som en forankring av enhetens praksis, gjennom at enheten får et felles grunnlag å diskutere praksis ut fra. Slik ser vi at standarder også bidrar til å skape en felles retning, jfr. Fullan og Quinn (2016). De anbefaler at man er tydelig i rammeverket knyttet til mål og at dette synliggjøres for alle. På denne måten legger man til rette for et kollektivt fokus og innsats (Fullan og Quinn, 2016). Slik oppleves minimumsstandard å bidra til kollektiv utvikling av enhetens pedagogiske arbeid. Hatti (2013) er opptatt av at enhver pedagog må kjenne sin innvirkning på elevenes læring og utvikling. Han sier at en måte å tilnærme seg dette på kan være gjennom at man for eksempel søker etter evidens og systematisk vurdere, analysere og drøfte denne virkningen. Gjennom slike prosesser kan man utvikle kriterier for god og mindre god praksis. Hatti (2013) viser til at ledere trenger kriterier for god og mindre god praksis for å kunne hjelpe og støtte pedagoger. Gjennom observasjon og intervju gjør FOP-prosessen nettopp dette. Men her er det viktig å poengtere at standarder må benyttes dynamisk. DuFour og Marzano (2015) viser til at standarder brukt riktig og med varsomhet er utviklende for praksis. Standarder som derimot benyttes med tanke på standardisering, vil i en kontekst med barns utvikling kunne virke hemmende på praksis (DuFour og Marzano, 2015).

FOP har i denne sammenhengen benyttet minimumsstandard dynamisk. Respondentene trekker frem at den åpner opp for individuell kreativitet og personlighet, noe som anses som viktig om man skal benytte seg av slike standarder for pedagogisk praksis. Noe av hensikten er at minimumsstandard skal bidra til å sette et minimum og ikke definere «et absolutt» på praksis. Standarden skal sikre at det vi vet bør gjøres, blir gjort på en hensiktsmessig måte. Ut fra en minimumsstandard observerer FOP-teamet pedagogen og gir systematiske tilbakemeldinger på deres innvirkning knyttet til læringssituasjonen. Denne innvirkningen vurderes, analyseres og drøftes i et kollektivt læringsfelleskap med hensikt å

komme frem til individuelle og kollektive utviklingsmål. Deretter skal lederen følge opp disse utviklingsmålene i det videre arbeidet ved enheten. Nordahl (2012) viser til viktigheten av slik systematisk ferdighetstrening over tid. En pedagog må trene for å utvikle og endre seg (Nordahl, 2012). En slik trening hevder han, må ha bakgrunn i praktiske drøftelser sett opp mot forskningsbasert teori på hva som virker. Minimumsstandarden som verktøy i FOP brukes som utgangspunkt for de kollektive læringsprosesser og kan slik bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap (DuFour og Marzano, 2015; Hatti, 2009; Nordahl, 2012).

6.2 FOP og organisasjonens kultur

Forskerspørsmål to hadde til hensikt å undersøke om lederne opplevde at FOP har sammenheng med kulturen ved enheten. På spørsmålet som er stilt under intervjuet (vedlegg 7), kommer det frem at lederne selv synes det er vanskelig å si med sikkerhet at det eksisterer en klar sammenheng mellom FOP-prosessen og utviklingen av arbeidsmiljøet ved enheten. Lederne viser til noen konkrete sammenhenger (se under), men mener selv at de ikke med sikkerhet kan vise til at det er klare sammenhenger. Til tross for at de er usikre på dette når de besvarer det konkrete spørsmålet, finner vi flere steder i intervjuene indikasjoner på at det eksisterer en sammenheng mellom FOP-prosessen og utviklingen av enhetens kultur.

Respondentene opplever at prosessen har vært utviklende for både ledere og pedagoger²⁷. De gir uttrykk for at de opplever at FOP har hatt positiv innvirkning på arbeidsmiljøet, gjennom at det har oppstått nye samarbeidskonstellasjoner, større delingskultur, at de ansatte har fått mer kjennskap, tillit og respekt for hverandre. Gotvassli (2014) og Mørkeseth (2012) viser til at når individuell læring omdannes til kollektiv læring utvikler man organisasjonen til å bli sterkere, mer kunnskapsrik og slik fremstå som en lærende organisasjon. Et sentralt kjennetegn ved FOP er som tidligere vist til, å vektlegge kollektiv deling fra observasjon av praksis, og å gi veiledning i grupper med leder til stede. Slik omdannes den individuelle læringen til kollektiv læring og mye tyder på at dette har hatt positiv innvirkning på kulturen. Respondentene opplever kollektive læringsprosesser som utviklende, men trekker frem at det er avgjørende at man gjennomfører dette på en «riktig»

²⁷ Dette kommer frem fra intervjuet med lederne og gjennom «pluss/delta»-evalueringene besvart av pedagogene.

måte. De legger her vekt på at FOP klarer å balansere mellom trygghet og utfordring, noe som gjør at pedagogene får en positiv opplevelse.

Gjennom intervjuene kommer det frem at lederne anser det som positivt at pedagogene selv får være med å utarbeide utviklingsmålene. På denne måten får pedagogene eierskap til de endringen de skal forsøke å oppnå. Dette kan også bidra til større motivasjon og mindre motstand mot endringer (Robinson, 2016). Marzano og Simms (2013) viser til at det er viktig med en kultur hvor det er lov å prøve og feile. Gjennom å ha et positivt fokus, kan man etablere en kultur hvor man istedenfor å fokusere på feilene kan trekke frem det som var bra og bygge videre på dette. Dette er et av kjennetegnene ved FOP sin tilnærming. Gjennom å løfte frem det som er positivt og vinkle det som ikke er så bra på en positiv måte, kan man gjennom kollektive prosesser bidra til individuell og kollektiv bevisstgjøring og utvikling (Hatti, 2009; Hargraves og Fullan, 2015; Robinson, 2016).

Respondentene viser til at praksisvandring har bidratt til å fremme bedre relasjon mellom leder og de ansatte. Pedagogen uttrykker blant annet at det har vært fint at leder har observert deres praksis, de opplever gjennom dette å bli sett. Hatti (2009) og Robinson (2016) hevder at å ha nærhet til praksis og skape rom for at alle opplever å bli sett, handler om å anerkjenne sine arbeidstakere. De viser til at dette kan bidra til å motivere pedagogene til ytterligere refleksjon som igjen kan føre til større bevissthet, og driver prosessene fremover (Hatti, 2009; Robinson, 2016). Synlig ledelse kan slik tolkes som viktig for å skape et miljø preget av lærende nettverk. Leders tilstedeværelse er derfor viktig for kulturen i utviklingsprosessene (Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016).

Kollektive læringsprosesser slik det ble gjennomført av FOP ble ansett å virke motiverende på pedagogene. De viser til å ha opplevde mestring og tilfredshet gjennom å få bekreftelser på det som var bra. Prosessen med å sette seg utviklingsmål opplevdes som positivt og lærerikt fordi det ble satt opp mot egen praksis. De sier de kjente igjen FOP-teamet sine fremstillinger av observasjonene fra praksis. I forkant av de kollektive læringsprosessene oppstod det noe tegn på motstand, usikkerhet og utrygghet gjennom at personalet mente at veiledningssituasjonen kunne oppleves som personlig. En pedagog gav negativ tilbakemelding på prosessen også i ettertid. Robinson (2016) viser til at motstand i slike settinger er naturlig og at leder må ta høyde for dette ved å ha verktøy for håndtere det.

En respondent viste til at dokumentasjon fra veiledingsøkten kunne anvendes som et slikt lederverktøy i denne sammenhengen, og hadde god erfaringer med det.

Siden FOP-prosessen forsøker å knytte relevant forskningsbasert teori til praksis reflekteres det rundt egen og andres praksis med hensikt å fremme læringsutbytte for barna. Slik kan man utvikle forskningsbaserte strategier som er tilpasset praksisfeltet. Som Nordahl (2012) viser til forutsetter slike kollektive prosesser en felles forankring av verdier og standarder, tillit, respekt og anerkjennelse, og åpenhet, samarbeid og reflekterende dialoger. På denne måten kan man bidra til å utvikle enhetens samlede profesjonelle kapital (DuFour og Marzano, 2015). FOP har som nevnt tidligere, et overordnet prinsipp som tar utgangspunkt i den gode praksisen. Pedagogene får starte tilbakemeldingsmøte med selv å sette ord på observasjonene, noe som kanskje kan redusere redselen for å feile. Dersom man for eksempel har en dårlig dag blir dette tatt høyde for. Marzano og Simms (2013) viser til at det er viktig med en kultur hvor det er lov å prøve og feile. Fløgstad og Helle (2009) fremhever til at man stadig må utvikle sin praksis, og viser til at slutter man å bli bedre, slutter man samtidig å være god. Gjennom profesjonelle læringsfelleskap n man oppnå ekstraordinære resultater, hevder DuFour og Marzano (2011). Dette forutsetter ikke ekstraordinære individer, men et læringsfelleskap preget av kollektive læringsprosesser forankret i hele organisasjonen (DuFour og Marzano, 2011). Respondenter fremhever åpenhetskultur, utviklingsorientering og det å ha gode systemer i bånd som bidrag til at implementeringen av verktøy som FOP går «lettere».

6.3 FOP og lederrollen

FOP-teamet viser i sin beskrivelse av systemarbeidet til, at lederne er sentrale for gjennomføring og opprettholdelse av dette systematiske endringsarbeidet. Derfor var det av interesse å undersøke om lederne opplevde at FOP utviklet²⁸ de som ledere (forskerspørsmål 3). Respondentene i denne forskningen viser til at lederen har en nøkkelrolle i arbeidet med FOP. Teori knyttet til barnehage- og skoleutvikling legger stor vekt på lederrollen når det er snakk om å utvikle og endre praksiser i disse profesjonen (Fullan og Hargreaves, 2015; Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016). Gjennom Fullan og Quinn (2016) sin modell for

²⁸ Begrepet «utvikling» viser til leders opplevelse og ikke en vitenskapelig kausalitet jfr. redegjørelse i kapittel 1.1.

«sammenhengende nettverk», kommer det tydelig frem at lederne er selve «grunnmuren» i alt utviklingsarbeid, og ledernes påvirkning på praksis er derfor avgjørende. De må besitte kunnskap om hva som rører seg i praksisfeltet og ha kunnskap om hva og hvordan man systematisk kan arbeide for å skape endringer. Kunnskap det her refereres til er blant annet verktøy som kartlegging, kollektivt fokus, tydelig mål, data og empiri knyttet til barns læring og utvikling (DuFour & R.J Marzano, 2011; Hatti, 2009; Nordahl, 2016; Nordenboe et, al, 2008; Robinson, 2016). Hatti (2009) viser til at man i dag har kunnskap om hva som skal til men det gjelder å utnytte potensialt bedre.

At leder foretar en praksisvandring i forkant av at FOP kommer til enheten, er en forutsetning for at arbeidet med FOP-prosessen kan starte opp. Derfor kan dette regnes som et sentralt kjennetegn ved systemarbeidet. Respondentene viser til at praksisvandringen slik den ble innført og gjennomført, i seg selv bidrar til utvikling. De hevder at lederne kommer nærmere sine ansatte. Respondentene viser til at de får større innblikk i praksis og blir bedre kjent med pedagogene, både deres styrker og svakheter. En respondent viser til at dette gjør han som leder til en bedre beslutningstaker fordi han får et forbedret beslutningsgrunnlag. Slik kan ledere utvikle seg gjennom at kunnskap gir trygghet (Quinn og Fullan,2016; Nordahl ,2016; Robinson,2016). Robinson (2016) påpeker at når leders rolle i utviklings- og endringsarbeidet er så stor, er det også avgjørende at lederen kjenner sin innflytelse. Praksisvandringen gir leder oversikt over pedagogenes praksis gjennom bruk av minimumsstandarden (Hatti ,2009; Nordahl, 2016; Robinson, 2016) Lederen ved enheten må følge opp prosessene i ettertid for å sikre forankring, kontinuitet og utviklingen. Først da opprettholdes, etableres og forankres de i det profesjonelle læringsfelleskap jfr. Sunnevåg (2012) sin modell (kapittel 3.1.2).

FOP-teamet har som mål å støtte lederen i gjennomføringen, og øke leders innsikt og kunnskap knyttet til videre gjennomføring. Målet er at ledere skal bli mest mulig i stand til drive prosessene videre når FOP-teamet trekker seg ut av enheten. Respondentene trekker frem at de opplevde at de fikk mer kunnskap om hvordan de kan observere praksis og drive pedagogisk veiledning. Slik fremkommer det at FOP-prosessen bidrar til å utvikle lederne på flere områder. For at FOP arbeidet skal blir prioritert blant mange andre arbeidsoppgaver pedagogen står ovenfor, krever det at leder er bevisst videre utviklingsstrategier for å håndtere dette (Robinson, 2016). Videre er leders oppfølging av pedagogenes læring og

utvikling avgjørende, sammen med pedagogens eget initiativ (Robinson, 2016). Leder har gjennom FOP mulighet til anvende dette materialet til et kollektiv satsingsområde (Hargreaves og Fullan, 2016). Lederens oppgave blir derfor å opprettholder fokus slik at disse utviklingsmålene blir institusjonaliserte ved enheten (Sunnevåg, 2012). Lederne er avgjørende for at utviklingsprosesser som gjennomføres, institusjonaliseres (Fullan og Quinn, 2016). Dette er særskilt viktig når eksterne team, slik som FOP, trekker seg ut av enheten. Her ser man som Fullan og Quinn (2016) viser til, at lederen er selve grunnmuren i arbeidet.

6.4 FOP i både barnehage og skole

Det fjerde forskerspørsmålet for denne forskningen var om FOP kunne gjennomføres i både barnehage og skole. Piloten i barnehagen gjorde det mulig å undersøke om FOP benyttet de samme virkemidlene i både barnehagen og skole, og eventuelt hvilke endringer og utfordringer dette kunne by på. Respondentene viser til at praksisen i barnehagen og skolen er ulik, noe den også skal være grunnet ulikt mandat. FOP forholdt seg til dette gjennom å tilpasse verktøyene sine. Dette fremkom gjennom utvikling av minimumsstandard for barnehagen da innholdet i denne måtte tilpasses barnehagens mandat (vedlegg 4 og 5). Som følge av dette måtte også observasjonsskjemaet til FOP endres (vedlegg 2 og 3). FOP-prosessen, og anvendelsen av de ulike virkemidlene i FOP, var lik i både barnehage og skole. En av respondentene trakk frem at barnehagen også trenger å jobbe på tilsvarende måte i forhold til assistentene. Dette argumentert han med på bakgrunn av at assistene gjør mye av arbeidet på avdeling i barnehagen. FLiK-prosjektet er et eksempel på et systematisk kompetanseutviklingsarbeid som viser at samme verktøyene kan benyttes til å utvikle pedagogisk praksis i barnehage og skole (Nordahl, et. al. 2016). Her poengteres det også at forankring på alle nivåer i organisasjonen er viktig. DuFour og Marzano (2015) bekrefter at det er ulikheter mellom barnehage og skole, men de poengterer samtidig at mange av prosessene vi arbeider med likevel er like. Noe som underbygger at FOP som verktøy kan benyttes i både barnehage og skole.

Oppsummert viser funnene at pedagogene opplever å ha hatt stort utbytte av FOP-prosessen. De fremhever at prosessen har vært bevisstgjørende, anerkjennende og utviklende for dem, og at de ønsker mer av denne typen systemarbeid i barnehagen og skolen (vedlegg

9 og 10). Dette kommer også frem under intervjuene med lederne. Samtlige ledere svarte at de satt igjen med positive erfaring med FOP-prosessen og ønsker å fortsette arbeidet på egen enhet. Dette er felles for begge profesjonene, og slik indikerer forskningen at FOP kan være et godt verktøy for både barnehage og skole.

Når det kommer til erfaringsutveksling mellom barnehage og skole svarer respondentene at de er ulike som profesjoner, og de svarer også noe ulikt på spørsmålet. Skolene ser på erfaringsutveksling som positivt, men at det kanskje først og fremst bør foregå mellom de ulike skolene eller barnehagene. De viser til at erfaringer fra andre enheter kan være verdifullt, og at dette er noe som gjøres gjennom FOP-prosessen i dag. En av respondenten viser til at erfaringsutveksling på tvers av profesjonene krever at det prioriteres. Dette samsvarer med St. Melding 19 «Tid for lek og læring» hvor dette nettopp poengteres (Kunnskapsdepartementet, 2016). Barnehagene er også positive til at barnehagen og skolen kan dele erfaringer, men de oppfatter skolen som mer lukket for dette. Dette tyder på at barnehage og skole ikke kjenner hverandre så godt. I St. Melding 19 «Tid for lek og læring» vises det blant annet til at der utviklingsarbeid anvendes på tvers av profesjonen kan det bidra til økt kunnskap, innsikt og åpenhet i hverandres praksis. Dette kan igjen bidra til et utvidet refleksjonsgrunnlag og fremme økt samarbeid profesjonene imellom (Kunnskapsdepartementet, 2016).

6.5 Styrker og svakheter

Når vi skal undersøke ledernes rolle i FOP er det av betydning å se på styrker og svakheter ved dette systemarbeidet slik det fremkommer i barnehage og skole. Gjennom FOP opplever ledere at pedagogene får større bevissthet rundt egen praksis, både deres styrker og utfordringer. FOP-teamet veileder med hensikt å fremme den gode praksisen. De bistår den enkelte og organisasjonen som helhet gjennom utviklingsmål som tar utgangspunkt som tar utgangspunkt i den praksis som finner sted. Slik forsøker man å skape en balanse mellom det trygge og det utfordrende, og mellom individuelle og kollektive utviklingsmål. Lederne trekker frem FOP sitt positive fokus som viktig i forhold til hvordan prosessen gjennomføres. Dette mener de er med på å ufarliggjøre observasjonen og veiledningen, og lettere få pedagogene med på endringsarbeidet. Frafall av dette prinsippet kan føre til at verktøyet kan

miste sin funksjon, og slik ikke lenger bidra til den tiltenkte utviklingen. Dette bekrefter at det positive fokuset er et sentralt kjennetegn ved FOP.

Prosessen med FOP gjennomføres med ekstern samarbeidspartner fra PPT over tid. Det er viktig at FOP inkluderer enhetens pågående arbeidersoppgaver og satsningsområder. Målet med FOP er at det skal støtte eksisterende praksis og ikke kommer i veien for andre prosesser ved enheten. FOP tar samtidig plass i daglig drift, og vedvarer over tid. På denne måten krever FOP ressurser fra enheten i form av leders tid til blant annet praksisvandring og deltagelse i veiledningsmøter, og pedagogenes deltagelse i veiledningsmøtene. Irgens påpeker at leder må klare å koble daglig drift med utviklingsarbeidet. Her må leder balansere interessekonflikter i organisasjonen, og planlegging blir derfor avgjørende (Irgens, 2010). Irgens (2010) påpeker at enheten må klare å koble ulike prosesser sammen og skape gode samarbeidskulturer som bidrar til at gjennomføring lykkes. Slik dannes profesjonelle læringsfellesskap (Fullan og Quinn, 2016). Dette krever at de mestrer å stå i prosessene over tid (Fullan og Quinn, 2016). Respondenten bekrefter at dette stemmer, det var krevende å gjøre plass til FOP i den daglige driften. Men det kommer også frem at FOP har begrenset kapasitet noe som gjør at oppfølgingstiden kan blir litt for lang. For at slike utviklingsarbeid som FOP skal få sin fulle virkning er det viktig at prosessene er dynamiske og kontinuerlige (Robinson, 2016). Det at FOP ikke har kapasitet til å følge opp ofte nok stiller ytterligere krav til lederne og deres oppfølging av prosessen. De må ta ansvaret og sikre videre systematisk prosess. Det er helt avgjørende at lederen tar dette ansvaret (Robinson, 2016). Dette kan sies å være både en styrke og en svakhet med FOP-prosessen. En styrke siden lederne selv må være de som tar ansvar for prosessen, og slik blir ansvarliggjort. Det i seg selv kan bidra til å fremme utviklingen av profesjonelle læringskulturer. En svakhet gjennom at det blir avhengig av ledere som klarer å prioritere arbeidet, og en øvrig ledelse som tar ansvar og følger opp lederne. Det krever altså at arbeidet forankres fra øverste hold i kommunene, for å sikre at alle ledere tar ansvar og følger opp prosessene med hensikt å etablere en minimumsstandard for pedagogisk praksis i kommunene.

Ved å ta utgangspunkt i praksis og koble denne praksisen opp mot forskningsbasert teori kan prosessen oppleves som meningsfylt og identitetsbekreftende (Berg og Nes, 2010; Nordahl, 2010). På denne måte kan personalet oppleve økt indre motivasjon som igjen kan gi økt læringsutbytte for barna (Ryan og Deci, 2000). Bruk av minimumsstandard kan bidra

til økt motivasjon fordi pedagogene kan oppleve mestring ved å vite hva de bør fokusere på og minske følelsen av usikkerhet (Nordahl, 2016). Slik bruker FOP minimumsstandarden som verktøy for kartlegging og data i sin observasjon og veiledning. Minimumsstandarden fungerer også som et bidrag for å dra i samme retning (Fullan, 2014). Kollektiv forståelse vil være viktig for sammen å fokusere på enhetens «moralske imperativ» (Nordahl, 2016). Bachmann og Haug (2008) viser til at godt utviklet kollektive læringskulturer med fokus på praksisnære diskusjoner lykkes i større grad med å øke barna læringsutbytte enn andre. Med bakgrunn i dette ser vi at FOP kan bidra til at enheten kan lykkes med å øke sin kollektive kapasitet som igjen kan bidra til å øke barnas læringsutbytte.

En svakhet som kommer frem i denne forskning er at noen av respondentene opplever at informasjonen i forkant av prosessen har vært mangelfull. De viser til at dette har vært utfordrende i forhold til å informere videre i møte med det øvrige personellet. Når nye utviklingsprosesser skal implementeres er det viktig at man har en god plan for hvordan man skal nå frem til deltakerne (Qvortrup, 2012). Her er det avgjørende at leder må være tydelig i sin initiering, hevder Qvortrup (2012). Dette er et eksempel på at det blir vanskelig for lederne når de selv ikke besitter nok informasjon. Det kan være at de selv i lys av sin lederrolle burde etterspurt den informasjon de fant mangelfull, men som en av respondentene viser til er det vanskelig å etterlyse informasjon når de ikke helt vet hva de skal etterspørre. På den andre siden er FOP åpenbart tjent med å finne metoder til å fange opp der det er mangel på informasjon om prosess. Informasjon gir en trygghet og er en forutsetning for et godt læringsmiljø for pedagogene (Nordahl, 2015; Robinson, 2016). Samtidig er trygghet en forutsetning for at aktørene vet hva som forventes av de. Slik fremkommer det at informasjon kan være utslagsgivende for pedagogens praksis, individuelt og kollektivt (Fullan, 2008; Hargreaves og Fullan, 2016). Samtidig viser pedagogene gjennom sin pluss/delta tilbakemeldinger at de har følt seg trygge, og at de har fått stor utbytte av FOP-prosessen. Det fremkommer ikke at de savner informasjon. Men det kan være at dette har kommet frem i ettertid eller at lederne har klart å forhindre denne følelsen av mangel på informasjon, hos sine ansatte.

En annen svakhet som respondenten trekker frem er at det er opp til lederen å dokumentere underveis i FOP-prosessen. Det nevnes at FOP-teamet kunne ha bistått lederne med dokumentasjon av de ulike veiledningsøktene i form av for eksempel referater. De viser

til at dette kan medføre at oppfølgingen kan bli personavhengig ved at viktig informasjon kan gå tapt dersom det for eksempel blir et lederskifte. FOP-teamet viser til at det er lederen som er ansvarlige for den videre driften av utviklingsarbeidet. De er derfor tydelige på at det leders ansvar å dokumentere under arbeidsprosessen. Ledelsesteorien legger vekt på at det er enhetens leder som bør holde kursen og oversikt over alle ledd i organisasjonens utviklingsarbeid (DuFour og Marzano, 2011; Hatti, 2009; Fullan, 2008; Fullan og Quinn, 2016; Irgens, 2010; Nordahl, 2016; Robinson, 2016). På den andre siden er FOP «eksperter» i denne sammenhengen og kunne derfor ha skapt en forståelse for dette med argumentasjon fra empiri og forskning allerede i initieringsfasen (Sunnevåg, 2012).

En enhet opplevde at det var uheldig at ikke alle pedagogene ble observert og fikk tilbakemelding av de samme personene i FOP-teamet. De opplevde tilbakemeldingene som ulike og at noen var tydelige enn andre. Øvrige pedagoger opplevde prosessen som positiv. Kanskje var dette et tegn på motstand slik Robinson (2016) viser til at vi må forvente i slike prosesser hvor man går inn og studerer pedagogers praksis. Igjen fremkommer viktigheten av å balansere utfordringer og personlig hensyn når vi jobber med mennesker.

7. Konklusjon

Formålet med denne forskningens har vært å besvare følgende problemstilling:

Hva er lederens rolle i det systemorienterte endrings- og utviklingsarbeidet «Forbedret Praksis» i barnehage og skole?

Funnene i forskningens viser at lederen har en nøkkelrolle i arbeidet med FOP. Gjennom Fullan og Quinn (2016) sin modell for «sammenhengende nettverk» (jfr. kapittel 3.3), tydeliggjøres det at lederne er selve «grunnmuren» i alt utviklingsarbeid. Slik kommer det frem at lederens påvirkning på praksis er avgjørende. De må besitte kunnskap både om hva som rører seg i praksisfeltet og ha kunnskap om hva og hvordan man systematisk kan arbeide for å skape nødvendige endringer, til fordel for at barna skal få utnyttet sitt utviklings- og læringspotensialet. Funnene viser at både lederne og pedagogene opplever FOP-prosessen som bevisstgjørende, anerkjennende og utviklende. Funnene indikerer at FOP gjennom bruken av de ulike virkemidlene, minimumsstandard, praksisvandring, observasjon, veiledning og utviklingsmål, har sammenheng med pedagogisk praksis og barn og unges læring, gjennom å øke enhetens kollektive kapasitet og bidra i retning av et profesjonelt læringsfellesskap.

Fullan og Quinn (2016) fremhever at det er avgjørende at leder er med i alle ledd av utviklingsprosessen om man skal lykkes i å etablere varige endringer i enheten. Forskingen viser at FOP stiller krav til nettopp dette, og at lederens selv også anser dette som viktig og utviklende. Det har også kommet frem i denne forskningen at utviklingsarbeidet må kombineres med den daglige driften ved enheten, slik Irgens (2010) viser til. Dette gjøres blant annet gjennom at minimumsstandard blir forankret i den pedagogiske praksisen, enhetens satsningsområdet blir inkludert, og at eventuelle behov og ønsker formidles i forkant av at FOP kommer til enheten med hensikt å ta dette med i prosessen. Slik bistår FOP enheten med kompetanse om hvordan systematiske utviklingsprosesser kan kobles til enhetens daglige drift. Alt utviklingsarbeid krever ressurser, og at FOP kan kobles inn i den daglige driften kan forsvare en omprioritering av ressurser og bidra til at utviklingsarbeidet kan institusjonaliseres (Hatti, 2009; Hargreaves og Fullan, 2016; Fullan, 2013; Fullan og Quinn, 2016; Robinson, 2016).

Videre kommer det frem at informasjon er viktig for å trygge og motivere ledere og pedagoger i gjennomføring av FOP. Lederne fremhever at informasjon vedrørende FOP-prosessen var mangelfull ved oppstart. Det ble gitt indikasjoner på at mangel på informasjon kan bidra til økt motstand fordi det skaper en frykt for det ukjente. Lederne fremhever at de i en slik sammenheng likevel må fremstå som trygge, positive og endringsvillige for å trygge de ansatte slik at de aktivt deltar i endringsprosessen. Det at lederne savner informasjon kan også indikere at lederne er aktivt deltakende og ønsker å bidra. Å arbeide med utviklingsarbeid innebærer at man ikke alltid har all informasjon tilgjengelig i forkant, noe lederne også viste til. Her fremheves det at lederne også trenger noen som kan trygge og motivere de, da spesielt i initieringsfasen. Det å kunne ta en oppklarende samtale med noen i FOP-teamet ble ansett som en trygghet.

FOP sitt prinsipp om å ta utgangspunkt i den gode praksisen og FOP-teamets ydmyke fremtoning, blir ansett som avgjørende for at prosessen oppleves som positivt ved alle enheter. Dette har sannsynligvis også bidratt til lite «synlig» motstand. Robinson (2016) viser til at det ofte oppstår motstand når pedagogisk praksis skal observeres og «evalueres». Noe motstand kom til syne gjennom usikkerhet i begynnelsen og negative tilbakemeldinger i etterkant. Dette stiller krav til at lederen møter og håndterer denne motstanden. FOP sitt prinsipp om å ta utgangspunkt i den gode praksisen bidro til å trygge de ansatte, og kunne brukes som et ledelsesverktøy for å håndtere motstand i ettertid. Dette anses også å ha bidratt til å danne god læringskultur for pedagogene. At utenforstående observerer praksis og gir positive og konstruktive tilbakemeldinger oppleves som positivt. Men her poengteres det at FOP-teamets kompetanse og ydmyke fremtoning har vært spesielt viktig.

Lederne selv fremhever at de gjennom å være deltaker av FOP-prosessen har oppnådd økt innsikt og kompetanse, spesielt knyttet til observasjon av praksis (og praksisvandring) og pedagogisk veiledning. De viser til at de gjennom prosessen får økt kunnskap om sine ansatte og at prosessen bidrar til å bygge relasjoner. Slik fremkommer det av forskningen at også lederne utvikler sine ledelseskompetanse. Lederen ved enheten må følge opp prosessene i ettertid for å sikre forankring, kontinuitet og utviklingen. Først da opprettholdes, etableres og forankres arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskap. Både pedagoger og ledere ønsker mer av FOP. Ledere viser til at de allerede er i gang med å planlegge det videre arbeid. Utviklingsmålene blir fulgt opp i medarbeidersamtaler, det

planlegges nye praksisvandring, og det utvikles nye standarder, også innen andre områder. Dette indikerer at leder anser FOP som viktig for den pedagogiske praksisen ved enheten. Og skal dette bli institusjonalisert må lederen ta dette ansvaret (Fullan og Quinn, 2016; Sunnevåg, 2012). Det å holde hjulene i gang er det som er avgjørende for at utviklingsprosessene blir dynamiske og kontinuerlig slik at man hele tiden kan være under utvikling til beste for barna.

Forskningen viser at vi har liten tradisjon i Norge for at ledelsen involverer seg nok i pedagogenes praksisutøvelse (Robinson, 2016). Kanskje er leders grad av involvering noe av grunnen til at FOP oppleves så positivt av både ledere og pedagoger. Praksisvandringen gjør leder i stand til å fungere som et sannhetsvitne når øyeblikks observasjonene skal drøftes i de kollektive prosessene under FOP. Slik styrkes lederrollen gjennom FOP ved at leder stiller opp for sine ansatte når eksterne trår inn i pedagogenes praksisfelt.

Som del av FOP-prosessene setter pedagogen seg utviklingsmål, noe de selv trekker frem som utviklende og motiverende. Det fremheves at FOP klarer å balansere mellom trygghet og utfordring, noe som gjør at pedagogene får en positiv opplevelse. Gjennom at pedagogene får medvirke i prosessen med å etablere utviklingsmål oppnår man ansvarliggjøring, gjennom eierskap og motivasjon. Gjennom forskningen kommer det frem at veiledningen av pedagoger er særskilt, men at denne veiledningen må ha klare hensikter med konkret målstyring. Gjennom bruk av kartlegging basert på minimumsstandard diskuteres praksisen ut fra forskningsbasert teori. Forutsetning om at minimumsstandard skal være godt implementert i forkant av FOP prosessen, ansvarliggjør lederen. Lederne viser til at minimumsstandard bidrar til forankring av enheten praksis, bevisstgjøres av egen innvirkning og skaper en felles retning, jfr. Fullan og Quinn (2016) og Fullan, 2013. Ledere fremhever at dette setter pedagogens praksis i en større sammenheng. Slik fremkommer det at FOP bidrar til å løfte enhetens «moralske imperativ» (Fullan, 2013). Når dette gjøres i et kollektiv kan dette bidra til å øke enhetens samlede kapasitet.

Gjennom veiledningsprosessene skapes det kollektive læringsprosesser hvor individuell innsikt og kollektiv kunnskapsutvikling kobles sammen, noe som kjennetegner profesjonelle læringsfelleskap (DuFour og Marzano, 2015). Gjennom FOP får også enheten forslag om felles utviklingsområder de bør jobbe videre med for å utvikle seg. Slik blir

utviklingsmålene satt i sammenheng med organisasjons kollektive «moralske imperativ». Leder ansvarliggjøre for å følge opp både de individuelle- og kollektive utviklingsmålene. Slik legger FOP til rette for en dynamisk og kontinuerlig prosess, og at utviklingsarbeidet blir integrert i enhetens drift (Hargreaves og Fullan, 2016).

. Stortingsmelding 21«Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen» gir skoleeier større ansvar lokalt nå enn tidligere. Disse endringene kan tolkes som et tydelig tegn på at barnehage- og skoleeiere trenger lokale verktøy for å gjennomføre og sikre gode systematiske utviklings- og endringsarbeider. Gjennom denne forskningen kommer det frem at FOP kan gjennomføres i både barnehage og skole. Erfaringene og opplevelsene knyttet til prosessen i barnehagen og skolen viser seg også å være tilnærmet lik, med få variasjoner, slik det er vist til i denne forskningen. FOP, ved bruk av de ulike virkemidlene, ²⁹anses å bidra til å øke enhetens kollektive kapasitet og utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap, gjennom å koble endrings- og utviklingsarbeidet til enhetens daglige drift. Målet med FOP er å skape en forbedre praksis som virker utviklings- og læringsfremmende for alle barn ved enheten. Det er derfor naturlig å tenke at dette kan ha overføringsverdi og være relevant for andre endrings- og utviklingsarbeider på kommunalt nivå i Norge.

²⁹ Minimumsstandard, praksisvandring, observasjon, veiledning, utviklingsmål

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Berg, G. D. & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Berge, A. (2012). Barnehagens læringskulturer: Underveis mot vekslende læringshorisonter. T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Leaders of learning*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Fløgstad, T., & Helle, G. (2009). *Helhetlig skoleutvikling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Frogh, C. mfl. (2013). *Kompetanseutvikling i barnehagen som lærende organisasjon*. FoU i praksis.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets at of change: what the best leaders do to help their organization survive and thrives*. San Francisco: Jessey-Bass
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action; more skinny on becoming change savy*. California: Crowin .
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforalget
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence*. California: Corwin. Snu om Quinn og Fullan.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1998). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K.H. Moen & E. Skogen (red). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, & Shirley. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hatti, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hatti, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. Monsen (Red.), *Kvalitet i skolen: Forsking, erfaringar og utvikling*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeidet som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): Kompetent skoleledelse. Trondheim: Tapir

Jensen, E. S. og Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midl. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekrutering 2014-2020*. Lokalisert på: http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Lokalisert på: <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring*. (St. Meld. Nr 19. 2015-2016). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St. Meld. NR 21. 2016-2017). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (pdf.versjon). Lokalisert på <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>

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

Kvistad, K og Søbstad, F (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet? Om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managerialiteten" og "den bevegelige mosaikken". I L. Monsen (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Marzano, R. J., og Simms, J. A. (2013). *Coaching Classroom Instruction (classroom strategy)*. Blonmington, IN: Marzano Research Laboratory.

-
- Mørkeseth, E. L. (2012). Læringskulturer i barnehagen i møtet mellom ”folkelige” oppdragskulturer og førskolelæreres fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, M. M. (2013). *Barnehagen: observasjon og pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nordahl, T, Sunnevåg, A. K, Qvortrup, L, Hansen, L. S, Hansen, O, Lekhal, R og Drugli, M. B. (2016). *Hold ut hold kursen. Resultater fra kartleggingsforskning i Kristiansund Kommune i 2015*. Aalborg universitetsforlag.
- Nordahl, T. & Overland, T (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2014). *Klasseledelse*. Fredrikshavn: Gyldendal Akademiske.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av Kartleggingsresultater i skolen*. Fredrikshavn: Gyldendal Akademiske.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. Og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Persson, E. & Persson, B. (2011). *Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv*. Paideia (2).
- Pianta, R. C., Stulman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). *How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students*. New directions for leadership. Volum 2002, Issue 93.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. I., Normann, A. og Strømmen, A. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse – Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). *Skoleledelse – dette vet vi om skoleledelse*. Gyldendal Norske Forlag AS: Oslo.
- Robison, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen damm AS .

Ryan and Deci (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., og Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. Journal of Educational Change, 7.

Sunde, J. (2006). *Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen*. I Barn nr. 3. Norsk senter for barneforskning.

Sunnevåg, A. (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet, 2017. *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/Satsing-inkludering/om-satsingen/>

Werner, S. & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 157-176). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er «Forbedret praksis». «Forbedret praksis» - er et systemorientert endringsarbeid for utviklingen av pedagogenes praksis i barnehage og skole. Metoden er utviklet av Pedagogisk/psykologisk tjeneste i kommunen forskningen er gjennomført. Systemarbeidet legger vekt på å støtte pedagogen i sin pedagogiske ledelse for at pedagogikken skal nå flest mulige barn i sin gruppe/klasse. Målet er at man ved bruk av minimumsstandarder kan løfte frem pedagogenes gode praksis og sette lys på hva de bør gjøre mer av, for så å veilede pedagogene til å sette seg individuelle utviklingsmål. «Forbedret Praksis» har oppfølging av ledere som et særskilt område i tillegg til observasjon og veiledning av pedagogene i praksis. Dette fordi det er et mål at arbeidet skal vedvare når «Forbedret Praksis» -teamet forlater enheten. Leder skal da drive utviklings- og endringsarbeidet videre.

Forskningen i denne oppgaven har lagt vekt på leders rolle i systemarbeidet «Forbedret Praksis» i barnehage og skole. Det kommer frem av både teorien som ligger til grunn for oppgaven og funnene, at lederen har en avgjørende rolle i gjennomføringen og oppfølgingen av systematiske endrings- og utviklingsarbeid generelt, og her «Forbedret Praksis».

Formålet med oppgaven har vært å bidra til å økt forståelse og innsikt i systemarbeidet «Forbedret Praksis» og hvilken rolle ledere har for at et slik endringsarbeid skal lykkes med sin initiering, implementering og institusjonalisering. Undersøkelsen har ikke et design som kan måle effekt, derfor ble det naturlig å se på respondentens opplevelser av eventuelle sammenhenger mellom «Forbedret Praksis» og enhetens utvikling av pedagogisk praksis.

Det ble valgt et kvalitativ design ved bruk av observasjon og intervju som metoder for datainnhenting. Den vitenskapelig forankringen har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, og skal slik forsøke å forklare og tolke informantenes opplevelser og meninger. Samtidig må en som forsker være bevist at egne forståelse og forforståelse kan prege tolkningene av andres opplevelser og meninger. Dette er forsøkt synliggjort under fremstillingen av funn. Det er avgjørende at forskere har et bevist forhold til dette og det er

derfor forsøkt å holde en distanse fra egne forståelse og forståelser når datagrunnlaget i denne oppgaven skulle analyseres og tolkes.

Fullan og Quinn (2016) sin teori om «sammenhengende nettverk» er brukt til å synliggjøre og forklare hvordan et slikt systemisk endringsarbeid kan forstås. Denne teorien løfter tydelig frem lederen som «grunnmuren» i alt slikt arbeid. I analysen er funnen satt i sammenheng med det teoretiske grunnlaget for å dokumenter og underbygge funnene.

Funne viser at lederen har en «nøkkelrolle» i arbeidet med «Forbedret Praksis». I tillegg indikerer funnen at FOP gjennom bruken av de ulike virkemidlene, minimumsstandard, praksisvandring, observasjon, veiledning og utviklingsmål, har sammenheng med pedagogisk praksis og barn og unges læring, gjennom å øke enhetens kollektive kapasitet og bidra i retning av et profesjonelt læringsfellesskap. Stortingsmelding 21«Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen» gir tydelig tegn på at barnehage- og skoleeiere i langt større grad enn tidligere trenger lokale verktøy for å gjennomføre og sikre gode systematiske utviklings- og endringsarbeider. FOP kan være et eksempel på et slikt systemorientert verktøy som her kan benyttes forankret på eiernivå. Gjennom denne undersøkelsen har vi sett at FOP kan bidra både barnehagen og skolen med systemiske prosesser for utviklings- og endringsarbeid.

Engelsk sammendrag (abstract)

The theme of this master thesis is «Forbedret praksis», FOP. “FOP” is a systematic alteration practice with the development of the pedagogical practice in preschool and in Schools in mind. The Educational Psychology Service (PPT) within the county of which the research has taken place, developed the FOP method. Alteration practices emphasizes the support of the Educator in their leadership of learning, so that the pedagogy can make an impact on all of the children in their group/class. The goal is that using minimum standards can accentuate good practice and highlight what the school or preschool institution needs to be doing more of, and then give the educators counselling and guidance to create individual goals of development. The support of the Leader is especially emphasized as an important part of the alteration practice, as is observation and mentoring of the educators in the practice field. This is because the underlining goal of FOP is lasting change and development, even after the FOP team has left the learning intuition. The Leader of the learning intuition is in charge of the continuation of the systematic alteration practice.

The research underlining this thesis has emphasized the role of the school or preschool institutions leader within the FOP System, supported by theory and the findings if the research. The leader is the crucial force in the implementation of FOP specifically, and in a systematic alteration practice in general.

The purpose of the thesis has been to contribute to the increased understanding and insight into systematic works of change like FOP, and what role the leader holds to succeed with its initiation, implementation and institutionalization, so that it can contribute to a lasting change on the pedagogical practice. We do not have a design to measure effect, so in this study it was natural to take the respondents experience into consideration.

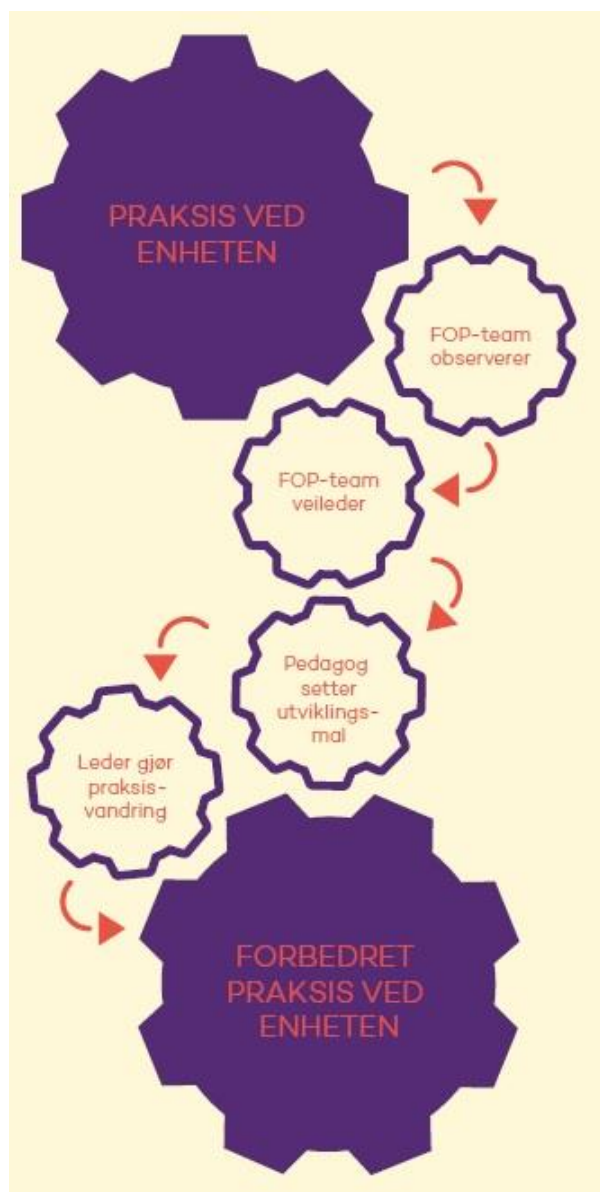
To answer the purpose of the study, we chose a qualitative design by using observation and interview as a method of the collection of data. The scientific ground has a hermeneutic and phenomenological approach, and seeks to explain and interpret the informant’s experiences and opinions, and at the same time acknowledge that the scientist understanding and pre-understanding within the given situation will affect the findings. This fact is attempted highlighted and clarified in the presentation of the findings. It is crucial that

the scientists is conscious of this, we have therefore attempted to keep a distance between our own understandings and experiences while analyzing and interpreting the data.

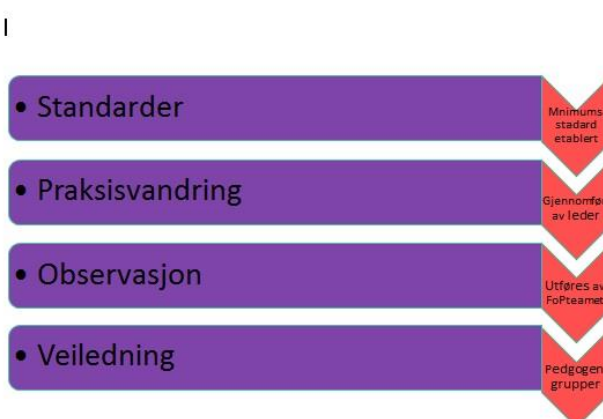
The theory of the Coherence Framework, by Fullan and Quinn (2016) has been used to highlight and explain the understanding of a systematic alteration practice. This theory clearly identify the leader as the foundation of which systematic changes are built upon. In the analysis, the findings are understood in coherence with the theoretical framework of the thesis, and underlines the leader as the key in working with systematic alteration practices like FOP. Additionally, the findings indicates that FOP through the use of the various tools – minimum standards, observation, mentoring and development goals, is connected to pedagogical practice and children’s learning by increasing a learning institution’s collective capacity, and contribute to cultivating collaborative cultures.

In March 2017 the Ministry of Education approved the White Paper called “Desire to learn – early effort and quality in schools”. This document emphasizes that the school owners will now be granted more responsibility in School Development locally. It is determined that school owners that fail to lift the quality of the school to a minimum, will receive counselling. These changes in preschool and school, implies that the leaders of these institutions increasingly will be needing local tools to implement and secure high quality systematic development- and alteration practices. FOP could be an example of such a tool that could be used on a school owner level.

Vedlegg 1: Modell som viser gangen i FOP



Sentral faktorer i FoP



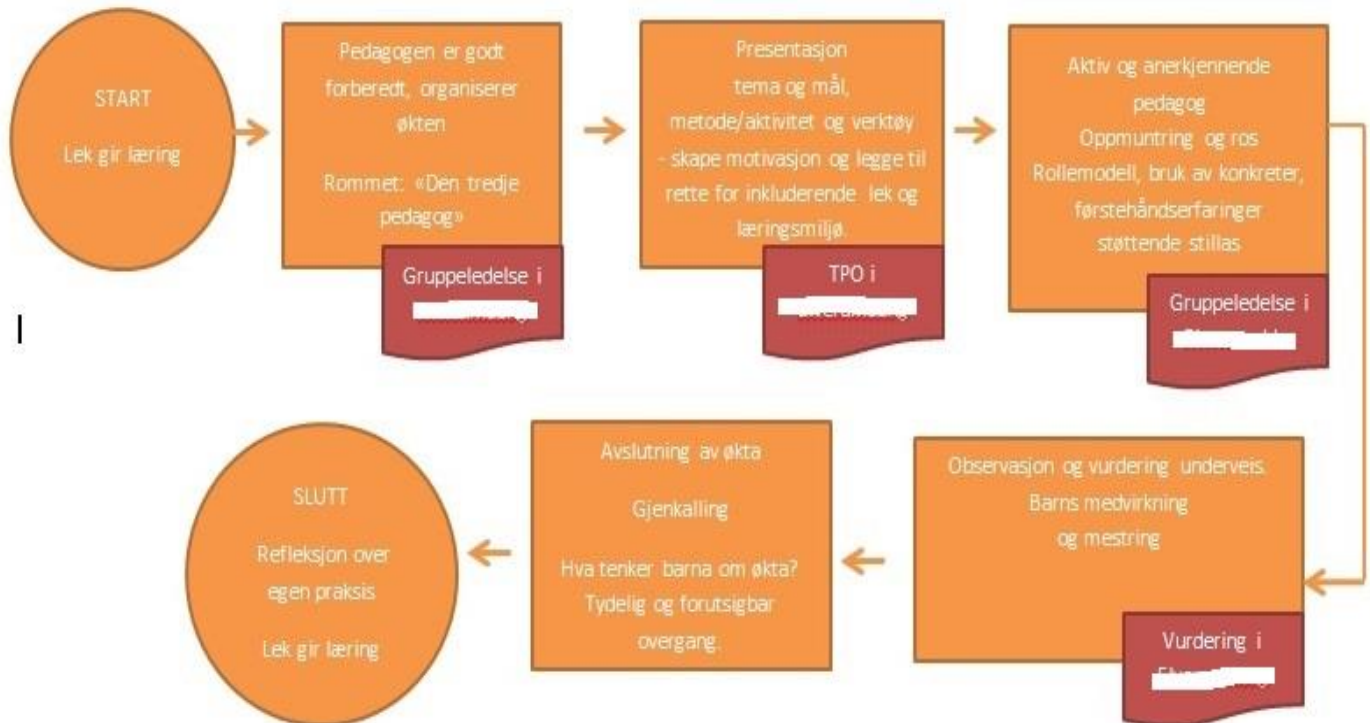
Vedlegg 2: Observasjonsskjema FOP barnehage

Barnehage:	Dato:	Aktivitet:	Tema:	Barnehagelærer:
Bestilling fra styrer:				
Barnehagelærerens egen tilbakemelding:				
Diplom fra FOP (helhetsinntrykk):				
Starten på økten Presentasjon Organisering Rommet: «Den tredje pedagog» Inkluderende praksis Tema på økta Mål Metode/aktivitet og verktøy Anerkjennelse Oppsummering og ro Voksne som støtte for å oppnå større mestring Barns medvirkning Gjenkalling Avslutning på økta Vurdering Oppsummering av læringsøkta TPO Spes.ped Gruppeledelse Voksenrollen		Til notater av timen ved behov:		
Tilbakemeldinger & utfordringer 4 utviklingsmål til læreren		<ol style="list-style-type: none"> 1. Klasseledelse (språk, relasjon, holdninger, anerkjennelse, verdier): 2. TPO (metode, læringsarenaer, kontekster, differensieringer): 3. Forskerspiren (elevstemmen, felles refleksjon, åpne spørsmål): 4. Tema (rød tråd, skolens satsningsområdet): 		

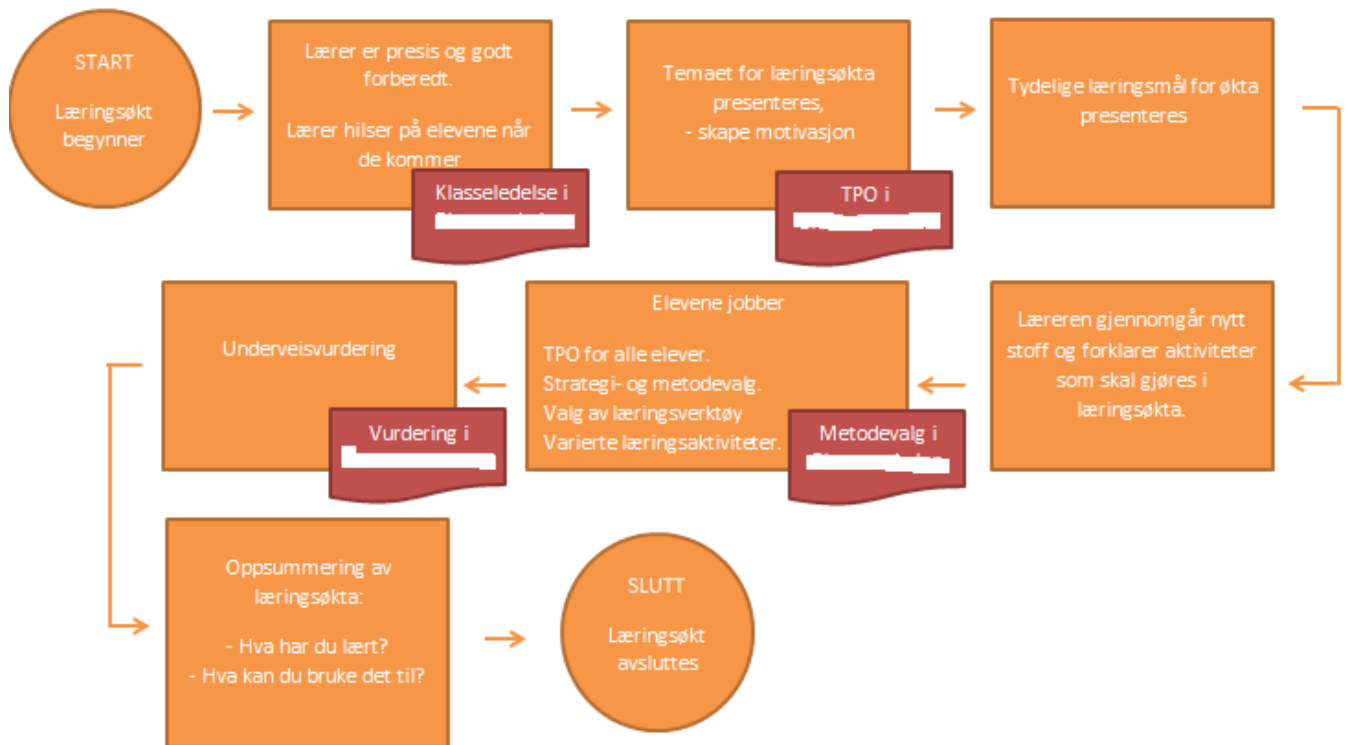
Vedlegg 3: Observasjonsskjema FOP skole

Skole:	Dato:	Fag:	Tema:	Lærer:
Bestilling fra rektor:				
Lærerens egen tilbakemelding:				
Diplom fra FOP (helhetsinntrykk):				
Starten på timen Tema på økta Mål TPO Vurdering Underveisvurdering Egenvurdering Elevvurdering Avslutning på økta Oppsummering av læringsøkta Spes.ped Klasseledelse	Til notater av timen ved behov:			
Tilbakemeldinger & utfordringer 4 utviklingsmål til læreren	5. Klasseledelse (språk, relasjon, holdninger, anerkjennelse, verdier): 6. TPO (metode, læringsarenaer, kontekster, differensieringer): 7. Forskerspiren (elevstemmen, felles refleksjon, åpne spørsmål): 8. Tema (rød tråd, skolens satsningsområdet):			

Vedlegg 4: Minimumsstandarden Barnehage



Vedlegg 5: Minimumsstandarden Skole



Vedlegg 6: Observasjonsskjema pilotprosjekt I barnehagen

Barnehage:	Dato:	Pedagog:
Oppstart Presentasjon Avslutning Gjenkalling Evaluering Overganger		
Motivasjon, støtte, mestring		
Kroppsspråk Verbalspråk og plassering		
Medvirkning og medbestemmelse Annerkjennelse Bekreftelse og identitets bekreftende innhold		
Ledelse Struktur Oversikt Kontroll Dialog Tydelig Tilnærming Demokrati		
Språkstimulering		
Omsorg Lek Læring		

Vedlegg 7: Intervjuguide

Intervjuguide til ledere barnehage og skole

1. Hvordan opplevde du prosessen med Forbedret Praksis arbeidet underveis?

Tilleggsspørsmål:

- Hvordan forberedte du personalet i forkant?
- Opplevde du motstand blant personalet?
- Opplevde du andre utfordringer underveis?

2. Hvilke forutsetninger måtte være oppfylt for at Forbedret Praksis kunne bli gjennomført ved din enhet?

Tilleggsspørsmål:

- Har disse forutsetningene sammenheng med utførelsen av pedagogisk praksis, eventuelt hvordan?

3. Hvordan opplevde du bruken av de ulike virkemidlene (minimumsstandard, praksisvandring, observasjon, veiledning og utviklingsmål) gjennom FOP-prosessen ved din enhet?

- Bruk av minimumsstandard
- Praksisvandring
- Observasjon
- Veiledning
- Utviklingsmål

Tilleggsspørsmål:

- Hva har fungert bra og hva kunne vært gjort annerledes?
- Har noen virkemidler hatt større innvirkning enn andre? Eventuelt hvordan?
- Er det noe du mener har vært mer utfordrende enn andre ting i forhold til disse virkemidlene?
- Hvis du ser alle disse virkemidlene under ett, er det noen som har hatt større innvirkning på praksis enn andre?
- Hadde virkemidlene sammenheng med utførelsen av pedagogisk praksis (effekt på utvikling av praksis ved enheten), eventuelt hvordan? Hvorfor ikke?
- Hvilke utfordringer har dere møtt på?
- I forhold til alle disse virkemidlene, var det noen spesielle utfordringer du registreret hos pedagogene, altså som de erfarte? Utfordringer med prosessen og/eller de ulike virkemidlene? Eventuelt hvilke og hvorfor? Har pedagogene ytret noen utfordringer underveis?

4. Har Forbedret Praksis som verktøyet bidratt til å fremme større grad av bevissthet blant dine pedagoger knyttet til barn og unges læring? Hvilke, eventuelt hvorfor ikke?

Tilleggsspørsmål:

- Kan du komme med eksempler (hvis de mener ja)?
5. Erfarer du at bruk av minimumsstandarder bidrar til en felles minimumsstandard for praksis ved enheten? Hvorfor/hvorfor ikke?

Tilleggsspørsmål:

- Kan du si noen fordeler/ulemper ved bruk av standarder for å utvikle praksis?
 - Hvilke utfordringer møtte dere på i arbeidet med standarder?
6. Hvilke satsingsområder hadde din enhet før Forbedret Praksis? Bidro Forbedret Praksis til å synliggjøre enhetens satsingsområder?

Tilleggsspørsmål:

- På hvilken måte/hvorfor ikke?
7. Opplever du at veiledningen fra Forbedret Praksis teamet har innvirket på pedagogenes praksis, eventuelt hvordan?

Tilleggsspørsmål:

- Kan du si noen fordeler/ulemper ved bruk av veiledning slik det ble gjennomført i FOP?
- Hvilke utfordringer/stryker erfarte dere gjennom at veiledningen ble gitt i et kollektivt fora?
- Har du gjennomført veiledning på denne måten tidligere?
- Ønsker du å fortsette med slik veiledning?

8. Har Forbedret Praksis prosessen hatt innvirkning på arbeidsmiljøet ved din enhet?

Tilleggsspørsmål:

- Jobber pedagogene sammen på en annen måte?
- Snakker de sammen om praksis? Mer enn tidligere?
- Hvordan har det påvirket delingskulturen?
- Har det påvirket organisering av møter?
- Hvordan har Forbedret Praksis prosessen påvirket enhetens kollektive læringsprosesser? Eventuelt hvordan/hvorfor ikke?

9. Har Forbedret Praksis prosessen påvirket eller hatt innvirkning på deg som leder? Eventuelt hvordan/hvorfor ikke?

Tilleggsspørsmål:

- Har du gjort noen endringer i din utførelse av lederskapet?
- Har noen av virkemidlene ved Forbedret Praksis hatt større innvirkning enn andre? Kan du i så fall beskrive hvordan?
- Bruker dere minimumsstandarder, aktivt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du endret rutineene på når du praksisvandrer etter Forbedret Praksis teamet var på din enhet? Når praksisvandret du sist?
- Har du utviklet din måte å veilede pedagogene på etter Forbedret Praksis teamet var på din enhet? Eventuelt hvordan? Arbeider du aktivt med å veilede? Hvor ofte veileder du? Når gjorde du det sist?
- Hvordan har dere jobbet med utviklingsmålene som ble satt gjennom Forbedret Praksis prosessen?
- Har Forbedret Praksis prosessen påvirket på relasjonen mellom deg som leder og den enkelte pedagog? Kan du gi eksempler?
- Har Forbedret Praksis prosessen påvirket på relasjonen mellom pedagogene på din enhet? Eventuelt hvordan?

10. Kan skole og barnehage dele av erfaringer fra Forbedret Praksis arbeidet?

Tilleggsspørsmål:

- Eventuelt hva og hvordan? Hva tenker du at det kan gi?
- Hva tenker du om å gjennomføre Forbedret Praksis i både barnehage og skole? Hvilke justeringer anser du som nødvendig?

11. Er det noe du ønsker å tilføye?

1000 takk for hjelpen :)

Vedlegg 8: Oppsummering av alle utviklingsmålene

Forklaring til tabell: Vi vil med denne fremstillingen og oppsummeringen vise hvilke utviklingsmål

Tema	Enheter			
	Barnehage		Skole	
	A	B	C	D
Voksenrollen/ Klasseledelse	3	6	12	29
TPO (Tilpassetopplegg/ Tilpassetopplæring)	5	2	4	18
Forskerspiren	0	1	4	0
Enhetens satsingsområder	0	0	3	3
Antall utviklingsmål	8	9	23	51
Oppsummert				
Antall pedagoger som valgte utviklingsmål	8	8	11	23

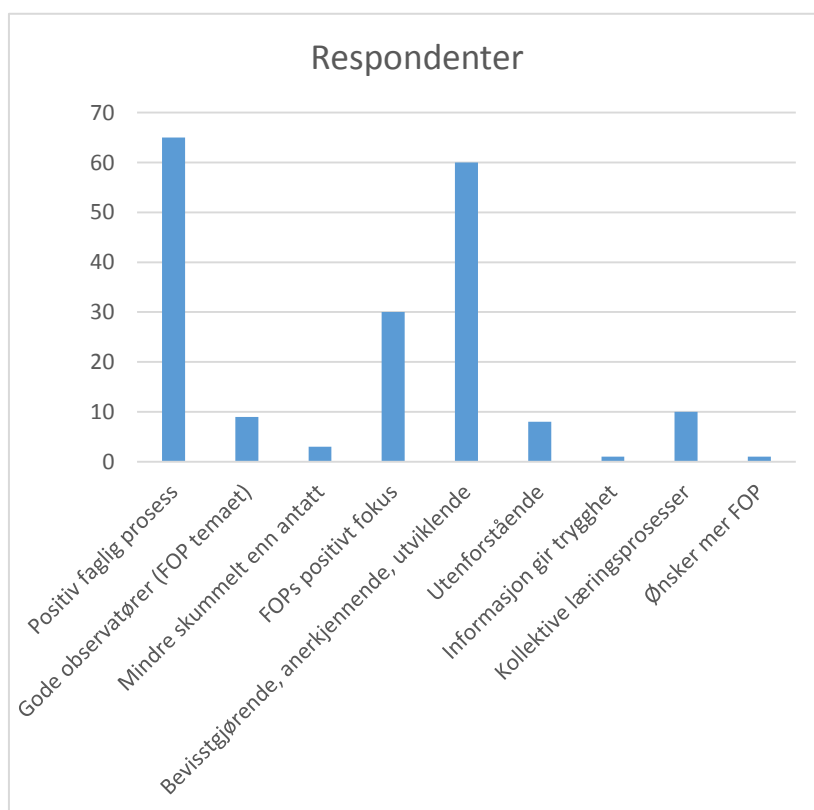
pedago
gene
har
valgt
etter at
FOP
har
observ
ert og
gitt de
veiledn
ing.

Forklaring til diagram:

De ulike fargene representerer temaene eller kategoriene som utviklingsmålene er delt inn i (Blå representerer voksenrollen/klasseledelse, rød representerer TPO osv.). De er valgt ut i fra observasjonskjema som ble brukt for å observere pedagogene i praksis. Tallene som står vannrett under søylene viser entene (1 står for A, 2 for B osv..) og Talene til venstre representerer antal mål pedagogene har valgt ved de ulike enhetene.

Vedlegg 9: Oppsummering av alle pluss og delta tilbakemeldinger

Pluss	Respondenter
Positiv faglig prosess	65
Gode observatører (FOP-teamet)	9
Mindre skummelt enn antatt	3
FOPs positivt fokus	30
Bevisstgjørende, anerkjennende, utviklende	60
Utenforstående	8
Informasjon gir trygghet	1
Kollektive læringsprosesser	10
Ønsker mer FOP	1



Utdyping av enkelte kategorier:

Positiv faglig prosess: omhandler også at det er positivt å få tilbakemeldinger på praksis

FOPs positivt fokus: omhandler også god energi, godhet, varme, raushet - skaper trygghet

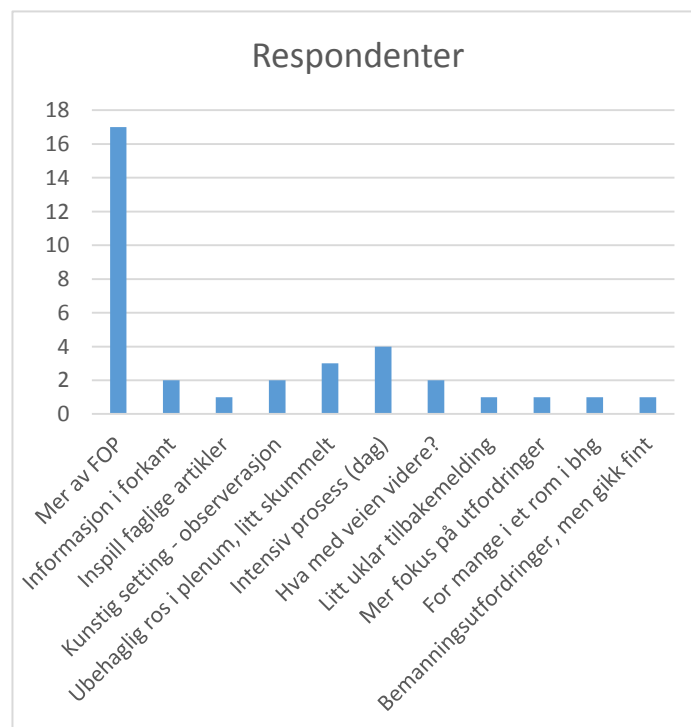
Bevisstgjørende: anerkjennende og utviklende: omhandler også, skaper refleksjoner, utviklende, faglig, passe med utfordringer, utviklende, praksisnært, godt å bli sett, få bekreftelser, godt og trygt miljø i settingen med FOP

Utenforstående: omhandler at det er flott med objektiv/nøytrale øyne (noen utenfra), ærlige tilbakemeldinger, kunnskapsrike, nye øyne

Informasjon gir trygghet

Kollektive læringsprosesser: omhandler at det er nyttig å reflektere sammen, veiledning i gruppe, gode refleksjoner, få tips av andre, lære av hverandre, dele

Delta	Respondenter
Mer av FOP	17
Informasjon i forkant	2
Innspill faglige artikler	1
Kunstig setting - observasjon	2
Ubehagelig ros i plenum, litt skummelt	3
Intensiv prosess (dag)	4
Hva med veien videre?	2
Litt uklar tilbakemelding	1
Mer fokus på utfordringer	1
For mange i et rom i bhg	1
Bemanningsutfordringer, men gikk fint	1



Vedlegg 10: Alle pluss og delta tilbakemeldingene

Enhet 1	
+	Δ
<ul style="list-style-type: none"> • Positivt med tilbakemelding • Supert at det kommer før skolen starter og blir med oss inn i klasserommet slik at vi går inn sammen • Gode og nyttige tilbakemeldinger som jeg kan bruke • Konstruktive og gode tilbakemeldinger • Diskre plassering i rommet • Gikk greit men var skummelt i utgangspunktet • Godt å vite hva en går til en annen gang • Ok • Greit å snakke rundt egen undervisning • Følte at det gikk greit • Greit med tilbakemelding på eget arbeid • Greie folk • Godhet som trygger • Spennende og se seg selv/høre om seg selv • Gjør at jeg må tenke mer om hva, hvordan og hvorfor igjen. • Fint at vi fikk noe å jobbe videre med • Diplom • Konkrete tilbakemeldinger, godt begrunnet hvorfor • Utfordringene passet • Gode konstruktive tilbakemeldinger • Fint å ha noen å jobbe med fremover • Tydelig, usminket, direkte åpen tilbakemelding • God energi • En ufarlig situasjon som vil gi meg noe nyttig • Blir utfordret på viktige ting i min jobb som lærer • Gode tilbakemeldinger som treffer min egen refleksjon • Varm, raus evaluering • Smil som deres gjør oss tryggere • Knytter teori til tipsene • Gode tilbakemeldinger som er godt begrunnet • Evner å se klassedynamikk og relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen • Ingen • Ingen • Ingen • Ingen • Kunne kanskje brukt ressursene på andre (lærer som går av om få mnd.) • Ingen • Mer enn en time • Kanskje noe mer snakk sammen på morgen om hva som skal skje denne dagen • Innspill på hva dere mener er gode mål for timen – fagartikler? • Lang dag • Ingen • Et bedre grunnlag vil gi mer informasjon om gode læringsmål og struktur • Ingen • Ingen • Dere ser oss for kort tid • Ingen • Kanskje vært i flere timer for å få bredere innblikk • Hadde vært hyggelig og hilst litt før enn i gangen • Skjønner at dette er vanskelig, men for å få et større bilde av hva vi gjør, må dere være med over litt lenger tid • Kan bli litt fristet til å legge opp til en litt «ekstra god» time når en vet at det kommer besøk • Litt ubehagelig med ros i plenum • Kunne vært mer involvert i forkant – altså vi lærerne. • Litt kort? • Kanskje observere en hel dag eller to? • Ingen • Ingen • Litt lang økt i tilbakemeldingsøkta • En til en samtale

<ul style="list-style-type: none"> • Gode tilbakemeldinger • Ingen overraskende tilbakemeldinger til de andre • Ser det positive i det dere sier • Konstruktive tilbakemeldinger • Ros til dere • Positivt! • Godt og trykt miljø i settingen • Gode tilbakemeldinger som stemmer med våre inntrykk • Flott at dere ikke kjenner oss og har nøytrale øyne med kompetanse • Gode tilbakemeldinger og nyttige • Flinke til å sette ord på min praksis • Grundige og detaljerte tilbakemeldinger • Fine innspill og tips • Blide og hyggelige og flinke • Mye fokus på det som er bra • Gode tilbakemeldinger • Veldig gode og konstruktive tilbakemeldinger • Konkrete og detaljerte • Blide og hyggelige folk • Setter i gang refleksjon over en væremåte/praksis • Selv om det er ting en kanskje vet f ra før er det fint å sette litt ekstra fokus på det. • Godt å få tips, god råd og utfordringer • Hyggelig med ros • Dagen ble bedre enn forventet:) • En fin og lærerik dag • Opplysende om min praksis • Satte i gang tankevirksomhet/refleksjon • Fint med ærlig tilbakemeldinger • Hyggelig med skryt • Godt å bli sett • Veldig flinke til å formidle • Godt tips til fremtiden • Bra å få tips til videre undervisning • Gode råd • Et lite møte før timen • Solide systematiske tilbakemeldinger • Diplom • Liker at vi blir sett å være lærer, det kan bli ensomt <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Flott å få bekreftelse på at det jeg selv tror på er bra • Betyr mye å få tilbakemelding av noen jeg oppfatter som kunnskapsrike • Nyttig å få reflektere sammen • Dere observerte mye på kort tid • Varme og tydelige tilbakemeldinger • Gode ord og gode råd 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan være nyttig å bli observert på noe en sjøl ber om (observert og veiledet) • Ingen • Ingen • Mere av dette! • Ingen • Hva skjer så? • Kunne kanskje «gravd» litt dypere og kommet fram/opp med mere utfordringer? • Ingen • Ingen • Ingen • Kan bli litt kunstig • Ingen • Liten tid til å observere, gå i dybden, «se» alt • Kunne vært over en lengre periode • Ingen • Ingen <hr/>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Gode og konstruktive tilbakemeldinger • Fint å bli sett • Dere observerte mye på kort tid • Gode og nyttige tilbakemeldinger • Imponerende hva damene får ut av så kort tid særlig når tilbakemeldingene er så gode og klare • Fint å få «nye» øyne inn i klasserommet <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Nye tips • Godet å få bekreftet god praksis • Artig med diplom • Setter i gang selvrefleksjon • Veldig bra å få tilbakemeldinger av min praksis • Mer som dette • Vi må ikke være redde for å åpne klasseroms døra mer • Helt ok • Fint å bli gått litt etter i sømmene • Tydelige tilbakemeldinger • Veldig gode tilbakemeldinger etter å sett oss så «kort» • Flinke til å finne «essensen» - og gi gode «råd» • Konstruktive tilbakemeldinger • Flinke observatører • Objektive øyne • Gode ord, positive • Utfordrer med glimt i øyet • Fint med innblikk fra utaforstående • Veldig bra! 	
Enhet 2	
+	Δ
<ul style="list-style-type: none"> • Veldig ryddig og god tilbakemelding på oss 4 – fra alle tre • Skal ha med meg det som ble sagt og gjøre noe med «elevstemmen» • Veldig positivt å bli sett på jobb • Få tilbakemeldinger på jobben vi gjør • Hyggelig, blide damer på besøk • Bra og god tilbakemelding • Fint å bli utfordret • Fint å ha gruppetilbakemelding • Faglig svært god dag for lærere, rektor, inspektør og PPT • Godt og nyansert tilbakemelding • Trygt og godt! • Fint å reflektere sammen • Gode tilbakemeldinger • Bra å få reflektere sammen 	<ul style="list-style-type: none"> • Litt uklart om dere mente jeg var autoritær eller autoritet • Kunne forklart litt mer • Ingen • Opplevde det litt energikrevende. Observatøren hadde «steinansikt». Det tappet litt energi fra meg • Ressursbruk - Et «øyeblikk av virkeligheten» • Kanskje enda bedre tid til diskusjon og spørsmål • Ingen • Ingen • Ingen • Ingen • Ingen

<ul style="list-style-type: none"> • Fint med utfordringer • Lærerikt • Takk for gode tilbakemeldinger • Tre herlige personer som jeg har lært mye av i dag • Dette var utviklende for meg:) • God pedagogisk dag • Lærer mye • Artig å høre og få tips om hva de andre gjør • Lære av hverandre • Positivt å måtte «skjerpe seg» - påminnet • Tilbakemeldinger for ny refleksjon • Utviklende å høre hvordan andre ser deg <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Godt med tilbakemeldinger • Dere ser oss • Profesjonell og grundig veiledning • Skaper god atmosfære • Godt å høre/få bekreftelse på at vi passer i yrket • Godt observert • God, konkret og reflektert tilbakemelding • Blide og hyggelige veiledere • Godt å få tips til hva jeg kan videre utvikle meg på • Greie tilbakemeldinger • Konstruktive tilbakemeldinger • Fint at lederen blir involvert og må se oss også • Veldig klare og gode tilbakemeldinger • Nyttig! • Interessant! • Fint å bli bevisstgjort på det jeg gjør i klasserommet! • Godt å bli sett! • Positiv opplevelse • Fint å kunne dele • Veldig gøy å interessant å høre om de andres timer • Kjenner igjen tilbakemeldingen • At dere gir utfordringer <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Positivt fokus • Bra og konstruktiv tilbakemelding! • Hyggelig med besøk • Konstruktive tilbakemeldinger 	
Enhet 3	
+	△
<ul style="list-style-type: none"> • Veldig bra med gode og konstruktive tilbakemeldinger • Bra å få utfordringer slik at vi kan utvikle oss videre i yrket vårt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen • Se pedagogene enda mer i forhold til utfordringer • Trodde tilbakemeldingene skulle være

<ul style="list-style-type: none"> • Gode refleksjoner • Godt med tilbakemeldinger • Fint å få konstruktive tilbakemeldinger • Veldig usynlige i rommet, tok liten plass • Godt å bli sett og få tilbakemelding på seg selv både i frileken og i planlagt aktivitet • Bra dere er åpne på at dere har sett oss i en liten periode • Fint å få tilbakemelding og bli sett i praksis • Bra å få utfordringer slik at vi kan utvikle oss videre i yrket vårt. • Gode tilbakemeldinger • Fint med ros på god praksis • Ufarlig etterhvert og en fin opplevelse nå • Gode og tydelige tilbakemeldinger. Dette kan jeg bruke videre 	<p>individuelle, men det var ikke så farlig</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingen • Ingen • Mere av forbedret praksis i barnehagen • Litt skummelt • Dere må komme igjen om en stund å se utviklingen
Enhhet 4	
+	△
<ul style="list-style-type: none"> • Godt å bli sett og noen som kan gi «faglige tilbakemeldinger» • Trygge, blide damer • Spennende med utfordringer utenom det vanlige • Gøy å sitte å reflektere over det man har gjort • Fint å få noe å utfordre seg på videre • Hyggelige damer • Alt i alt veldig gøy og nyttig • Bra og konstruktiv • Bra og konstruktive tilbakemeldinger • Fint å at man får noe å jobbe etter • Veldig fin tilbakemelding • Fint å bli observert, utfordret i forkant og måtte reflektere i forkant • Bevisstgjøring på eget arbeid • Fint opplegg med møte i etterkant • Det ble en fin dag. • Dere var ikke «for synlige» i observasjonen, det gjorde at jeg glemte dere i perioder • Positiv erfaring! • Fine og trygge damer 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortsett å jobb med forbedret praksis! – Det trenger vi! • Ingen • Ønsker mere • Ingen • Blir mange når det var 3 til stede på en liten stund • Ingen • Ingen • Sykdom på avdelingen gjorde at det i utgangspunktet var en vanskelig dag å få kjørt som planlagt men det gikk fint likevel.

Vedlegg 12: Resultatet av NSDs meldepliktstest



Resultat av meldepliktstest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern