

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Nina C. Hoftvedt Heia

Masteroppgave
Pedagogisk Leder – nøkkelen til endring i
barnehagen

Preschool Teacher – the key to change in the kindergarten

Master i utdanningsledelse MUL

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Formålet med denne avhandlingen er å få en dypere forståelse for hvordan de pedagogiske lederne bidrar til implementering av endring og hvordan de påvirker de ansattes endringsprosess. Det er gjennomført to mindre kvalitative studier med intervju som metode for å belyse dette, og utvalget består av 3 pedagogiske ledere og 4 barne- og ungdomsarbeidere. Ut fra resultatene og den felles koblingen er den overordnede problemstillingen; Hvordan bidrar pedagogisk leder til effektiv implementering av endring i barnehagen.

Problemstillingen er undersøkt i to artikler. Artikkelen omhandler pedagogisk leders syn på ledelse av læring, og artikkelen to tar for seg hvordan de pedagogiske lederne påvirker implementering av endring. I avhandlingen blir hovedfunn fra artiklene satt opp imot hverandre og drøftet i lys av et overordnet teoretisk perspektiv. Funnene viser at de pedagogiske lederne påvirker de ansattes endringsprosess gjennom god ledelse, god relasjon, translatørkompetanse, kompetanseutvikling og tid.

Det er fire funn verdt å merke seg da disse kan føre til en mer effektiv implementering. Funn 1 viser at de pedagogiske lederne prioriterer opplæring fremfor lærende ledelse. Et andre funn viser at de pedagogiske lederne sjelden benytter seg av ekstern støtte. Et tredje funn viser at de pedagogiske lederne må bli mer bevisst sin translatørkompetanse da den påvirker de ansattes læring. Et fjerde funn viser at de pedagogiske lederne utøver erfaringsbasert ledelse fremfor ledelse basert på forskning og ledelsesteori. Det konkluderes med at pedagogisk leder har en viktig rolle i endringsprosessen som endringsagent, men at styrer har det overordnede ansvaret og skal sikre at pedagogene har tilstrekkelig kunnskap til å utføre sitt arbeid på best mulig måte.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this thesis is to gain a deeper understanding of how the preschool teachers contribute to the implementation of change and how they affect the employees' change process. Two minor qualitative studies have been conducted with interviews as a method to research this, and the informants consists of 3 preschool teachers and 4 child and youth care workers. Based on the results and the common theme, the overarching problem statement is: How does the preschool teachers contribute to the effective implementation of change in the kindergarten.

The problem statement has been researched in two articles. Article one is about the preschool teachers views on the leadership of learning, and article two addresses how the preschool teachers influence the implementation of change. In the thesis, the main findings from the articles are compared against each other and discussed in light of an overall theoretical perspective. The findings show that the preschool teachers influence the employees' change process through good management, good relationship, translator competence, competence development and time.

There are four findings to be aware of as these can lead to a more efficient implementation. Findings show that preschool teachers prioritize teaching over learning leadership. A second finding shows that the preschool teachers rarely use external support. A third finding shows that the preschool teachers need to become more aware of their translator competence as it affects employee learning. A fourth finding shows that the preschool teachers practice leadership based on experience rather than based on research and management theory. It is concluded that the preschool teachers has an important role in the change process as an agent for change, but that the head of the kindergarten have overall responsibility and shall ensure that the preschool teachers have sufficient knowledge to carry out their work in the best possible way.

Forord

Det skal ikke være lett å ta en mastergrad, og en master i utdanningsledelse ga meg virkelig noe å strekke meg mot. Det har vært hardt arbeid, mye å skulle lære og ikke minst forstå. Men så er følelsen av å ha seiret så utrolig mye større når en til slutt sitter med det ferdige produktet – masteroppgaven.

En stor takk til min veileder Anne-Karin Sunnevåg som med sine positive kommentarer alltid ga meg troen på at jeg kunne klare der jeg selv tvilte.

Viktige støttespillere har vært familie og venner som tålmodig har ventet på sidelinjen. «Togsneppene» som på toget til og fra Hamar i 3 år har delt utallige timer med faglige diskusjoner og erfaring fra praksis. En ekstra takk til Elin T. Stensrud og Siv A. Lund. Elin for våre turer til bokhandelen på jakt etter den rette boken, og alle timer med eksamensforberedelser og kafémat «laget med kjærlighet». Siv for å holde orden i mitt kaos, som tålmodig har lyttet til alle mine tanker, vært en viktig sparringspartner og som til slutt dyttet meg ut av kontoret og hjem slik at jeg kunne fullføre denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke alle de fine menneskene jeg får lov til å være leder for. Som midt i en pandemi har heiet meg frem og som har bidratt med sin tid og vist meg sin tillit ved å dele tanker og opplevelser. Uten dem hadde det ikke vært en masteroppgave.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
TABELLER OG FIGURER	8
1. INNLEDNING	9
2. TEORETISK PERSPEKTIV ARTIKKEL 1 OG ARTIKKEL 2	10
3. OVERORDNET TEORETISK PERSPEKTIV	13
3.1 SYSTEMTEORI.....	13
3.2 TRANSFORMASJONSLEDELSE.....	14
3.3 TRANSLATØRKOMPETANSE	15
3.4 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP.....	17
3.5 INNOVASJONSPROSESSEN	18
4. TIDLIGERE EMPIRI	22
5. METODE	25
5.1 ARTIKKEL 1.....	25
5.2 ARTIKKEL 2.....	25
5.3 ANALYSE AV ARTIKKEL 1 OG 2.....	26
5.4 VALIDITET OG RELIABILITET	26
5.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	28
6. RESULTATER	29
7. DRØFTING OG KONKLUSJON	31
7.1.1 <i>God ledelse</i>	31
7.1.2 <i>God relasjon</i>	32
7.1.3 <i>Translatørkompetanse</i>	33
7.1.4 <i>Kompetanseutvikling</i>	34

7.1.5	<i>Tid og samarbeid</i>	36
8.	KONKLUSJON	37
9.	LITTERATURLISTE	39
ARTIKKEL 1	42
ARTIKKEL 2	65
VEDLEGG	87

Tabeller og figurer

Figur 1 Organisasjonen lærer kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv (Aasen 2012).....	13
Figur 2 Den hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik 2019).....	16
Figur 3 Implementeringsprosessen (Fullan 2016).....	19
Figur 4 Implementeringens fire faser (Ogden 2018).....	19
Figur 5 Rammeverk for mellomleders funksjoner ved endring (Hope, 2015:92).....	47
Figur 6 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2015:49)	49
Figur 7 Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn 2017)	68
Figur 8 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris & Schön 1974)	71

1. Innledning

Det overordnede tema i denne avhandlingen er kvaliteten på barnehagens omsorg og læringsmiljø. Formålet har vært å belyse hvordan de pedagogiske lederne bidrar til implementering av endring og hvordan de kan påvirke de ansattes endringsprosess.

Kvalitet i barnehagen forutsetter ansatte med relevant kompetanse. For å sikre at de ansatte har relevant kompetanse forventes det at barnehagen er en lærende organisasjon. Barnehagen som lærende organisasjon kan sees som et profesjonelt læringsfellesskap. Utvikling av kunnskap og kompetanse forutsetter læring og det er en forventning at kompetanseheving skal føre til endring som påvirker praksis i barnehagen (Ertesvåg & Roland, 2015). Videre forventes det i likhet med profesjonelle læringsfellesskap at ideer som tas inn er forskningsbasert (Nordahl, 2018). Sett i lys av systemteori kan vil denne formen for kompetanseutvikling kunne ha en forsterkende og vedvarende effekt, der en alltid har fokus på å forbedre kvaliteten i barnehagen.

Styrer er gitt ansvaret for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med lov om barnehage og rammeplanen (Udir, 2017). Økning i og organisering av store barnehager har bidratt til endringer i barnehagens ledelseshierarki, der styrer har en rolle som toppleder og pedagogisk leder har fått rollen som mellomleder (Mordal, 2014). Pedagogisk leder i rollen som mellomleder har en viktig rolle i de ansattes kunnskaps- og kompetanseutvikling i kraft av å være så tett på praksis. Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Som pedagogisk leder vil ansvaret for å igangsette og lede læringsprosesser være sentralt og forutsetter kompetent ledelse (Filstad, 2017). Forskning viser at god ledelse i implementeringsprosessen fremstår som den viktigste faktoren for å lykkes med endring av praksis. I lys av endringer i ledelseshierarkiet og det ansvaret det medfører vil det være interessant å se hvordan den pedagogiske lederen bidrar i barnehagens endringsarbeid.

Problemstillingen er undersøkt i to artikler. Artikkelen tar for seg pedagogisk leders eget syn på ledelse av læring, og artikkelen to tar for seg hvordan de pedagogiske lederne kan påvirke implementering av endring. I avhandlingen blir hovedfunn fra artiklene satt opp imot hverandre og drøftet i lys av teori og forskning. Ut fra de to artiklenes sammenheng og den felles koblingen til et overordnet teoretisk perspektiv er problemstillingen: ***Hvordan bidrar pedagogisk leder til effektiv implementering av endring i barnehagen***

2. Teoretisk perspektiv artikkel 1 og artikkel 2

Jeg vil i denne delen trekke ut de sentrale teoretiske tilnærmingene fra de to artiklene og drøfte sammenhengen mellom dem. Denne sammenhengen vil videre lede til et overordnet teoretisk perspektiv som er sentralt for begge artiklene.

Det teoretiske perspektivet i artikkel 1 omhandler hvordan pedagogisk leder som mellomleder leder de ansatte gjennom læring og endring. Senge (2006), Wadel (2005) og Irgens (2015) har alle fokus på lærende organisasjoner, som en organisasjon der de ansatte kontinuerlig videreutvikler sin felles kompetanse til det beste for barnehagen som en helhet. Senge (2006) viser i sin modell «den femte disiplin» hvordan barnehagen som en lærende organisasjon kan styrke endringsarbeidet gjennom de fem disiplinene; personlig mestring, mentale modeller, delte visjoner, teamlæring og systemtenkning. Irgens (2015) illustrerer læringsprosessen i sin «femtrinnsmodell» og viser gjennom trinnene; påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring hvordan endringsprosessen beveger seg fra individuell til organisatorisk læring. Modellen illustrerer læringsprosessen men også hvilke utfordringer de pedagogiske lederne kan møte i arbeidet med felles kompetanseheving. Pedagogisk ledelse legger til grunn at de pedagogiske lederne har et relasjonelt perspektiv på ledelse, dette forutsetter en gjensidig prosess mellom de pedagogiske lederne og barnehagens øvrige ansatte. Pedagogisk ledelse er sentralt i å utvikle og endre barnehagens læringskultur og vil være en akselerator både i Irgens (2015) og Senge (2006) sine modeller. Pedagogisk leder som mellomleder oversetter og tilpasser overordnede planer og visjoner slik at de blir mer forståelige og kan tilpasses barnehagens kjernevirksomhet (Hope, 2015). Pedagogisk leder befinner seg i midten av barnehagen og er i likhet med en mellomleder strategisk plassert med tanke på å lede endringsprosesser. Hope (2015) viser i sitt rammeverk hvilke funksjoner mellomlederen må dekke for å kunne iverksette gode endringsprosesser. Disse funksjonene er internalisering, personalhåndtering, daglig drift, endre arbeidssett og kommunisere.

Det teoretiske perspektivet i artikkel 2 setter søkelys på hvordan endringsprosessen kan påvirkes, og hva som må til for å oppnå varig endring av de ansattes praksis. Fullan & Quinn (2017) har fokus på implementeringsprosessen og de kollektive læringsprosessene som må til for å endre barnehagens handlingsteori og felles praksis. De har laget et «rammeverk for koherens» der hensikten er å skape fokus og sammenheng, for bedre å lykkes med endringsprosesser. Rammeverket for koherens består av de fire driverne; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring og å skape en ansvarskultur.

Argyris & Schön (1974) og Robinson (2019) viser til at de pedagogiske lederne må engasjerer seg i de ansattes handlingsteori da det er denne som styrer barnehagens praksis. Robinson (2019) løfter frem strategiene; omgåelsestilnærming og engasjementstilnærming. Disse kan sees i sammenheng med Argyris & Schön (1974) sine to nivåer for læring; enkelkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkelkretslæringen kan sees som en omgåelsestilnærming, der pedagogisk leder unngår å engasjere seg i de ansattes holdninger og verdier. Dobbeltkretslæring er resultatet av en engasjementstilnærming, der pedagogisk leder engasjerer seg i å avdekke teori bak nåværende praksis.

Artiklene viser noen teoretiske fellestrekk.

Modellene «Den femte disiplin» (Senge, 2006), «rammeverket for koherens» (Fullan & Quinn, 2017) og «rammeverk for mellomleders funksjon ved endring» (Hope, 2015) er modeller med et helhetlig perspektiv på ledelse av endring der hvert element har en gjensidig påvirkning på hverandre og må være aktive samtidige. De skiller seg fra hverandre ved at Hope (2015) har et større fokus på ivaretagelse lederoppgaver ved endring, mens Senge (2006) og Fullan & Quinn (2017) har fokus på ledelse av læring, for å påvirke endringsprosessen. Samtidig viser Hope hvordan mellomlederen er strategisk plassert når det gjelder å initiere og drive endringsprosesser. Dette kan sees i sammenheng med barnehagen og den pedagogiske lederen som i likhet med mellomlederen har stor påvirkningskraft og et medansvar for de ansattes læring og utvikling samt det å drive endringsprosesser.

Modellene «enkelkretslæring og dobbeltkretslæring» (Argyris & Schön, 1974) og «femtrinnsmodellen for læringsprosessen» (Irgens, 2015) har begge fokus på ledelse av kollektive læringsprosesser som kan føre til endring av praksis. Irgens femtrinnsmodell er lineær hvor den pedagogiske lederen leder de ansatte trinn for trinn fra påvirkning til organisatorisk læring. Den kan sees i sammenheng med enkelkretslæring og dobbeltkretslæring da det vil være naturlig å se dette som nødvendige prosesser å gjennomføre for å lede de ansatte gjennom filtrene til trinnene kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse for å oppnå organisatorisk læring.

Begge artiklene setter søkelys på ledelse og ledelse av læring som fører til endring. Senge (2006) sin modell «den 5 disiplin», Fullan og Quinn (2017) sitt «handlingsrammeverk for koherens», Irgens (2015) sin «femtrinnsmodell», Dufour, Dufour, Eaker, & Many (2016) sin teori om «profesjonelle læringsfellesskaper» og «transformasjonsledelse» (Bass, 2016) bygger

alle på kommunikasjon og tanken om at fellesskapet bidrar til å endre fellesskapet. Disse teoriene og modellene kan alle sees i lys av systemteori.

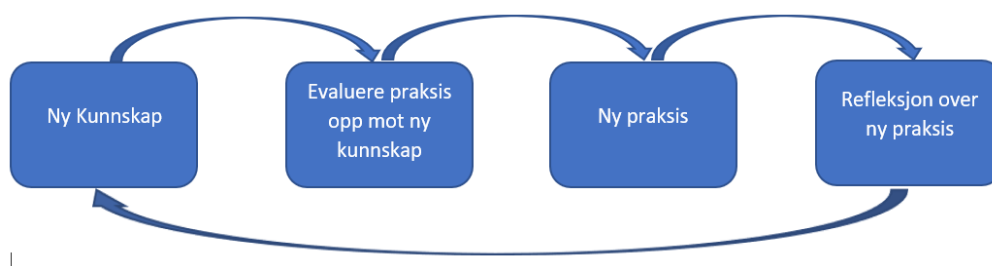
Ut fra dette kan en si at det er mange fellestrekk knyttet til systemperspektiv, felles kapasitetsbygging, ledelse av effektive endringsprosesser og implementeringsteori i de to artiklene. Det fører til at de kan sees på med et felles utgangspunkt.

3. Overordnet teoretisk perspektiv

3.1 Systemteori

Vi er alle deltakere i ulike sosiale systemer, der det foregår kommunikasjon og sosial samhandling mellom deltakerne tilhørende systemet (Nordahl, 2018). Vi påvirker og blir påvirket av de ulike systemene og tilpasser kommunikasjon, atferd og handlinger til fellesskapet vi deltar i (Nordahl, 2018; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2015; Gulbrandsen, 2017). Kommunikasjonen danner rammer og struktur for videre kommunikasjon og samhandling, og en endring i ramme eller struktur vil kunne endre samhandlingsmønstrene (Aasen, 2012). Systemteori er et samlebegrep på tenkemåter innenfor vitenskaper der benytter begrepene modell og system. Systemteori bygger på tanken om en helhet, der alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre (Ertesvåg & Roland, 2015; Nordahl, 2018; Nordahl et al., 2015; Aasen, 2012; Gulbrandsen, 2017; Senge, 2006). Leddene kan ikke forstås uavhengig av de andre og endres et ledd påvirkes resten av systemet.

Systemteori er sentralt for å forstå en lærende organisasjon. Senge (2006) er sentral i systemperspektivet og viser til at helheten kan overstige summen av delene. Helheten kan sees som barnehagen eller den pedagogiske praksisen som preger barnehagen. Leddene kan sees som de enkelte ansatte. Barnehagens ansatte er gjensidig avhengig av hverandre for å løse oppgaven. Endrer en ansatt praksis påvirker dette helheten. Når barnehagen skal initiere et endringsarbeid utfordres organisasjonen. Læring og forskning bidrar til ny kunnskap hos de ansatte. Ny kunnskap fører til at de ansatte må evaluere og endre praksis. Endring av praksis åpner opp for nye refleksjoner, som igjen påvirker praksis.



Figur 1 Organisasjonen lærer kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv (Aasen 2012)

3.2 Transformasjonsledelse

Forskning viser at sterkt involverte og kompetente ledere er avgjørende for implementeringen (Durlak & DuPre, 2008; Ljunggren, et al., 2017; Omdal, 2017). Barnehagen må ha ledere som etablerer gode betingelser for læring, og som sammen med sine medarbeidere kan gjennomføre og håndtere krevende og komplekse endringsprosesser (Fullan & Quinn, 2017; Roland & Ertesvåg, 2018).

Ledelse er en avgjørende faktor når det gjelder håndtering av endring (Dufour et al. 2016; Ertesvåg & Roland, 2015; Fullan & Quinn, 2017). Ifølge Ertesvåg & Roland (2015) har transformasjonsledelse som mål å drive frem grunnleggende endringer i en organisasjon. Dette innebærer å lede intervensjoner der lederens rolle er lede overgangen fra nåværende praksis til ønsket praksis (Fullan & Quinn, 2017; Ertesvåg & Roland, 2015).

Transformasjonsledelse innebærer å sette retning (Ertesvåg & Roland, 2015). I transformasjonsledelse rettes søkelyset mot meningsaspektet, og ved å inkludere de ansatte i arbeidet med å utvikle visjon og mål, skaper de pedagogiske lederne motivasjon og forpliktelse til endringsarbeidet. Fullan & Quinn (2017) fremhever behovet for å målrette innsatsen der en har klare mål og hvor de ansatte drives av et indre engasjement. De ansattes motivasjon og forpliktelse til endringsarbeidet er avgjørende for å få resultater.

Transformasjonsledelse omfatter det å stimulere til de ansattes læring (Ertesvåg & Roland, 2015). Ved å legge til rette for kollektive læringsprosesser vil de ansatte utvikle en felles forståelse og et felles språk. De pedagogiske lederne er gode rollemodell ved å modellere læring og støtte den enkelte ansatte i dette arbeidet (Dufour et al., 2016; Ertesvåg & Roland, 2015; Fullan & Quinn, 2017). De pedagogiske lederne må ta hensyn til den enkelte ansatte ved å være oppmerksom på utviklingsbehov og gi oppgaver i samsvar med dette. De utvider og stimulerer de ansattes interesser, skaper aksept for barnehagens mål, og legger til rette for samarbeid og får de ansatte til å prioritere helheten fremfor seg selv (Bass, 2016).

Fullan & Quinn (2017) viser til at effektive endringsprosesser oppstår mens det bygges kapasitet. Barnehagens ledere legger til rette for samarbeidsprosesser horisontalt og vertikalt i barnehagen. Samarbeid på tvers stimulerer til gruppelæring som igjen påvirker kollektivt nivå (Ertesvåg & Roland, 2015). Dufour et al. (2016) omtaler dette som å benytte gruppen til å endre gruppen. Fullan & Quinn (2017) viser til at det må samarbeid til for å endre praksis.

Samarbeidstilnærmingen må være bevisst utformet og samarbeidet er ikke et mål i seg selv (Dufour et al., 2016; Fullan & Quinn, 2017).

3.3 Translatørkompetanse

Et endringsarbeid innebærer å skulle implementere en ide inn i barnehagens praksis, ofte for å løse en utfordring (Røvik, 2019). Dette kan være et program, relevant kunnskap eller relevante ideer som er viktige for innovasjon og vekst. Den hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik, 2019) bygger på en generell antakelse om hvordan en ide introduseres inn i en organisasjon som barnehage. Forestillingen bygger på fem sammenkjedede argumenter og antakelser (Røvik, 2019) og er her satt inn barnehagens kontekst.

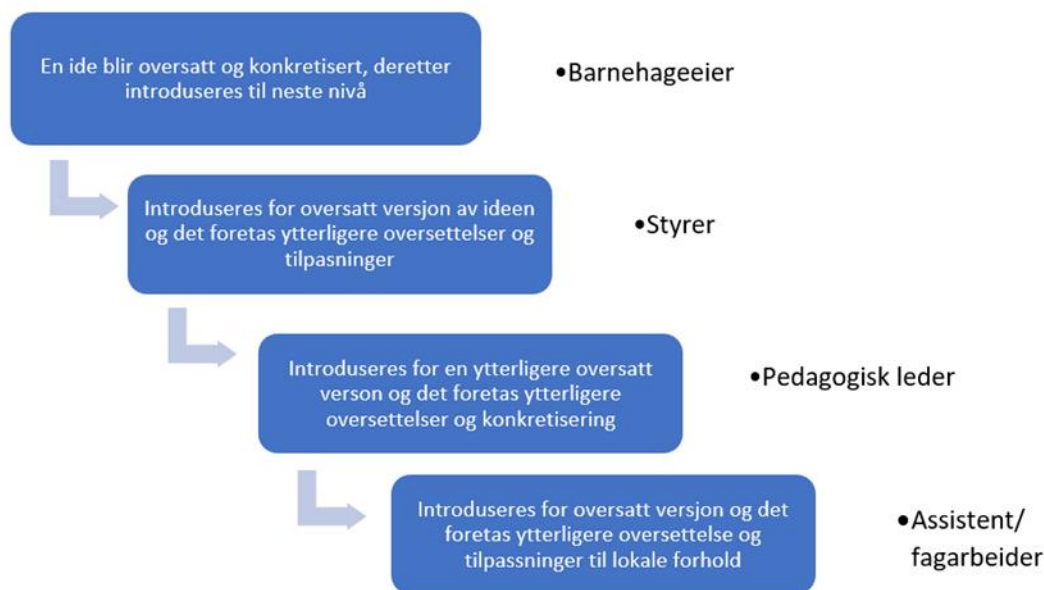
Top-down-orientering innebærer at nye ideer kommer via barnehageeier og danner en oversettelseskjede som går vertikalt i organisasjonen (Røvik, 2019).

Problembetinget søking etter løsninger forutsetter at styrer vet hvilke utfordringer barnehagen står overfor, og ideene som hentes inn ansees som verktøy for å løse utfordringene (Røvik, 2019).

Begrenset frihet til oversettelse innebærer at barnehageeier har en klar oppfatning og plan for ideen og hvordan den skal implementeres. Prosessen styres av barnehageeier, men det er rom for tilpassing innenfor gitte rammer (Røvik, 2019).

Ved **stimulus-respons-basert sekvensialitet** oppstår det en serie av nedadgående oversettelser der prosessen starter hos styrer eller barnehageeier. En ide har blitt oversatt og konkretisert på et hierarkisk nivå, deretter sendes oversatt versjon nedover til neste nivå. Neste nivå foretar ny oversettelse og ideen konkretiseres og tilpasses lokalt nivå (Røvik, 2019).

Fra det abstrakte til det konkrete innebærer at abstrakte og utydelige ideer kommer inn fra eier eller styrer, men blir mer konkret etter hvert som den beveger seg nedover og ut til barnehagens ansatte. Dette skyldes at ideen på hvert hierarkisk nivå blir utsatt for oversettelse og lokal tilpassing (Røvik, 2019).



Figur 2 Den hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik 2019)

Den hierarkiske oversettelseskjeden gir et bilde og oppsummerer hvordan det skjer når en barnehage blir introdusert for en ny ide. Oversettelseskjeden forutsetter at nye ideer og oversettelser kommer ovenfra, men Røvik (2019) mener det finnes andre oversettelsesarenaer som kurs, konferanser og studier som påvirker innføring av nye ideer i en organisasjon. Dette er utviklingsarenaer uten formell myndighet, men bærere av ideer som bidrar til å påvirke kontekstualisering og oversettelser (Røvik, 2019). Dette viser også at ideer ikke bare leveres ovenfra og ned, men hentes inn på ulike hierarkiske nivåer, og kan bevege seg nedefra og opp.

Et endringsarbeid vil vanligvis ha behov for oversettelse, og mislykkede forsøk kan skyldes dårlige oversettelser. Translatørkompetanse kan her sees som evnen til å oversette en ide til lokal kontekst og praksis (Røvik, 2019). Dårlig oversettelsesarbeid kan skje i selve implementeringen ved mangel på ledere som forstår at ideer må oversettes. Dette kan føre til at introduksjonen og oversettelsen av en ide ikke gis nok fokus slik at de kan konkretiseres og settes i lokal kontekst for å kunne tas i bruk.

Ifølge Jakhelln (2015) kan oversettelse sees på som en pedagogisk praksis og translatørens oversettelse avgjør om ideen kopieres, tilpasses, omformes eller forkastes (Jakhelln, 2015; Røvik, 2019). Pedagogisk leder som translatør må ha god kunnskap om innholdet i det som skal oversettes og overføres, samt hvordan introdusere og materialisere det i en annen kontekst

(Røvik, 2019). Ifølge Røvik (2019) må en god oversetter må ha mot, kunnskap, styrke og være tålmodig i sitt arbeid med å oversette og implementere en ide.

Pedagogisk leder i rollen som translatør skaper språk der hvor det mangler ved å introdusere nye begreper og diskusjoner. En ide kommer gjerne til syne i prat før den blir synlig i praksis. Ved at pedagogisk leder skaper møteplasser og setter av tid til prat, gis ideen gode betingelser for å spre seg og det etableres et felles språk og en felles forståelse. Oversetteren må beregne god tid til tilstedeværelse i praksisfeltet som her vil være barnehagen.

Pedagogisk leder som translatør må besitte kyndighet i form av god kunnskap om eksisterende praksis der ideen skal implementeres og tas i bruk. God kunnskap kan påvirke troverdigheten og skape autoritet og gjennomslagskraft. Translatøren må også ha god kjennskap til praksisfeltet for å kunne møte motargumenter og vurdere om en ide passer eller ikke og kan føre til endring. Der hvor translatøren ikke har myndighet i kraft av å være pedagogisk leder, kan myndigheten skapes i tett samarbeid med styrer.

3.4 Profesjonelle læringsfellesskap

I følge Dufour et al. (2016) er profesjonelle læringsfellesskap (PLF) en konstant prosess hvor medarbeidere og ledere sammen veksler mellom å reflektere og utføre praksis for å oppnå bedre læring og utvikling for barna. Å utvikle barnehagen som et profesjonelt læringsfellesskap forutsetter at alle ansatte blir involvert for å skape mulighet for læring. Deltakelse i PLF prosessen kan derfor ikke være frivillig. Målet er ikke kun å lære nye strategier, men å skape betingelser for varig læring i barnehagen som en lærende organisasjon. På skolenivå er det skoleleder som skaper betingelsene for et profesjonelt læringsfellesskap (Dufour et al., 2016). Det er ingen grunn til å anta at det vil være annerledes på barnehagenivå.

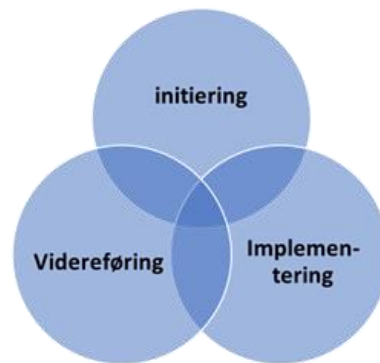
Effektive endringsprosesser krever både press og støtte, og barnehagens ledere må kunne starte endringsprosesser når behovet er til stede. Ledere er nødt til å holde fast i kjerneprinsippene hvis arbeidet skal feste seg (Dyssegaard, Egelund, & Sommersel, 2017). Mål er nødvendig for en kollektiv endringsprosess. Målene gir strategisk retning og gir de ansatte en forståelse for hva som kreves av dem i en endringsprosess. Ledere av profesjonelle læringsfellesskap kommuniserer tydelig ut at de har et overordnet formål som forplikter dem (Dufour et al., 2016). Forskning viser en sammenheng mellom et klart formål og effektivitet (Dufour et al., 2016; Fullan & Quinn, 2017).

I arbeidet med å skape et felles formål kan refleksjon over nyere forskning og data fra egen institusjon sett i lys av barnehagens grunnleggende formål være en sterk endringsstrategi. Når de ansatte har tilgang til samme informasjon, øker sannsynligheten for å komme frem til samme konklusjon (Dufour et al., 2016). Barnehagen må ha en struktur som støtter om samarbeid. Samarbeid er et kjerneprinsipp i PLF, men det er ikke samarbeid i seg selv som er et mål, det er hva det samarbeides om som er viktig. I et PLF er samarbeid en systematisk prosess hvor de ansattes felles kunnskap og kompetanse bidrar til å nå mål som ikke kan oppfylles alene (Dufour et al., 2016). Kollektiv fordypelse og dialog er vesentlige elementer i PLF, og manglende samarbeid kan skade barnehager som står overfor komplekse oppgaver (Dufour et al., 2016). Medlemmene i et PLF er handlingsorienterte og anerkjenner at læring gjennom handling utvikler en dypere forståelse og et større engasjement enn det en kan oppnå ved å lese (Dufour et al., 2016). Å etablere PLF vil fremme økt kapasitet, noe som er en forutsetning for å mestre endringsprosesser i barnehagen.

En organisasjon viser sine prioriteringer gjennom hvordan den fordeler sine ressurser (Dufour et al., 2016). Utviklingen av PLF krever fokus over tid, og effektive ledere verner de ansatte mot for mange prosjekter på samme tid som stjeler av deres tid og energi. Tid er en verdifull ressurs i barnehagen, samtidig kan ikke barnehagens ledere akseptere mangel på tid som unnskyldning for mangel på fremgang (Dufour et al., 2016). I følge (Dufour et al., 2016) ligger nøkkelen til suksess i å sikre at det er det riktige arbeidet de gjør. Rollen som gatekeeper er viktig, men også evnen til å organisere og prioritere arbeidet som skal gjøres (Ogden, 2018).

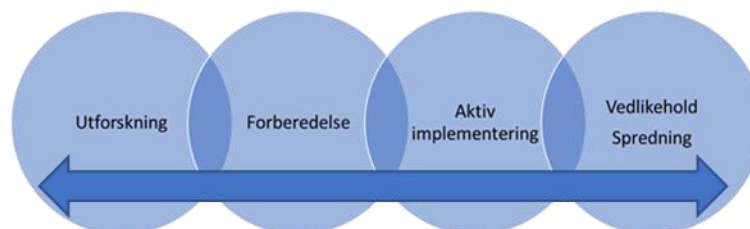
3.5 Innovasjonsprosessen

Implementering er en planlagt og målrettet prosess det hensikten er å få de ansatte til å ta i bruk en ny metode eller arbeidsmåte (Ogden, 2018). En større endring kan ta mellom fem og ti år å implementere (Fullan, 2016). Fullan (2016) deler implementering inn i 3 faser. *Initieringsfasen* skal lede mot en avgjørelse om behov for endring. *Implementeringsfasen* er der de ansatte tar til seg og trener på å bruke ny kunnskap. *Videreføringsfasen* har som mål at arbeidsmetodene blir en naturlig del av barnehagens pedagogiske arbeid.



Figur 3 Implementeringsprosessen (Fullan 2016)

Ogden (2018) deler implementeringen inn i fire faser; utforskning, forberedelse, aktiv implementering og vedlikehold/spredning. Utforskningsfasen der situasjonen kartlegges og det lages en implementeringsplan. Forberedelsesfasen der en sikrer støtte fra ledelse, etablerer faglige støttesystemer og sikrer at alt som trengs før selve gjennomføringen er på plass. Den aktive implementeringsfasen hvor teori omsettes til praksis gjennom å trene og feile og til sist vedlikehold og spredningsfasen der arbeidet evalueres, tiltak justeres og det lages en plan for videreføring av arbeidet og hvordan inkludere nyansatte.



Figur 4 Implementeringens fire faser (Ogden 2018)

I følge Ogden (2018) beveger fasene seg langs en tidslinje, men kan ha en glidende overgang. Fullan (2016) mener dette er en for enkel fremstilling. Han viser også til at prosessen beveger seg fremover, men sirkulært som en spiral og viser til at fasene har en gjensidig påvirkning på hverandre. I en endringsprosess vil aktørene bevege seg mellom fasene da avgjørelser tatt i en fase kan lede tilbake og endre beslutninger tatt i andre faser (Fullan, 2016).

Initieringsfasen skal lede mot en avklaring om behov for endring. Barnehagens ledelse må ta et valg om å ta avgjørelsen alene, inkludere alle ansatte i prosessen eller om en mindre gruppe

skal representere de ansatte. I følge Fullan (2016) er det viktig med innspill i initieringsfasen, men dette kan ofte resultere i forvirring, da det gjerne er mye snakk og lite handling. Da er det bedre å øke deltakelsen etter hvert slik at en kan komme i gang med implementering raskere. Arbeidet må forankres. Der de ansatte ikke ser behovet for endring må det settes inn et arbeid slik at det utvikles en felles forståelse og et eierskap (Sunnevåg & Andersen, 2018). En implementeringsplan som tar hensyn til og bygger på barnehagens allerede eksisterende planer styrker implementeringsprosessen (Sunnevåg & Andersen, 2018). Tiltak som settes i gang i denne fasen danner grunnlag for videre arbeid i implementeringsfasen, og kan være avgjørende for om implementeringen lykkes (Ertesvåg & Roland, 2015)

Implementeringsfasen har fokus på handling, og krever systematisk arbeid over tid (Ogden, 2018; Fullan, 2016). Fullan (2016) knytter fire faktorer knyttet til innovasjon; behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet. Arbeidet med disse faktorene starter i initieringsfasen med å kartlegge og forstå behovet, men kan ikke løses der og må videreføres inn i implementeringsfasen.

Klare mål er en forutsetning slik at de ansatte forstår hva som skal endres og hva som kreves av dem i dette arbeidet (Fullan, 2016). Styrer og pedagogisk leder som gatekeeper er viktig der hvor arbeidet med innovasjon må prioriteres fremfor andre oppgaver (Ogden, 2018)

Kompleksitet viser til utfordringene og omfanget av endringene som kreves av de ansatte med tanke på ferdigheter, holdningsendringer og ressurser. Sunnevåg & Andersen (2018) viser til at kunnskap er en forutsetning for en god implementeringsprosess. Det er sammenheng mellom forutsetninger og utfordringer, og pedagogiske lederne må legge til rette slik at utviklingen kan få skje i flytsonen (Irgens, 2015). I flytsonen kan de ansatte øke sine forutsetninger ved å få opplæring i det teoretiske grunnlaget samt oppleve en profesjonell trygghet og mestring i arbeidet gjennom trening og tilrettelegging (Irgens, 2015)

Kvalitet er direkte knyttet til det praktiske i implementeringsfasen. Dette er en sårbar fase og her er det viktig at de pedagogiske lederne har utviklet en samarbeidskultur hvor de selv deltar som medlærende (Fullan & Quinn, 2017). Kunnskap og kompetanse trenger ulike læringsarenaer (Filstad, 2012). Det kan være ulike refleksjons- og utprøvningsoppgaver hvor ansatte utveksler erfaringer og synspunkter. En tekst som skal leses eller en film som skal sees. Oppgaver eller ulike problemstillinger som skal undersøkes og som krever handling gjennom utprøving individuelt eller gjennom samarbeid.

Implementeringsfasen er avgjørende for resultatet av endringsprosessen (Ogden, 2018; Fullan, 2016). De ansatte må forstå behovet for endring, være godt forberedt på hva de skal lære og hvilke metoder de skal bruke. De må være motiverte for arbeidet, tror på egen endringskapasitet og ta ansvaret for egen og felles læring. Hver enkelt ansatt må individuelt og i fellesskap gis muligheten til å etablere en dypere forståelse og mening med det arbeidet de gjør og se forbindelsene mellom de målene som er satt og de tiltakene som gjennomføres. I følge Fullan & Quinn (2017) kan de ansatte opprette og oppdage klarhet gjennom implementeringen dersom den gjennomføres som en læringsprosess.

Den siste fasen er kalt **vedlikehold og spredning**. Her er det viktig å evaluere mål og tiltak og vurdere behovet for endring og justering. Det må lages en plan for vedlikehold av ny praksis samt en plan for hvordan lære opp nyansatte (Ogden, 2018).

4. Tidligere empiri

Dyssegaard, Egelund, & Sommersel (2017) «What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis» har på vegne det danske utdanningsdepartementet gjennomført en systematisk gjennomgang av 34 studier der målet er å få innsikt inn i det som legger til rette for eller hindrer bruken av forskningsbasert kunnskap i skolene. Gjennomgangen viser at alle de seks tematiske områdene ledelse, profesjonelle utvikling, støttesystemer, gjennomføring, holdninger og vedlikehold er av avgjørende betydning i implementeringsprosessene for forskningsbasert kunnskap. Det er her brukt Ogden (2018) sin oversettelse av de ulike temaene. Det er nok sammenfallende likheter mellom skole og barnehage til at forskning kan overføres til å også gjelde barnehage.

Ledelse: Funnene til Dyssegaard et al. (2017) viser at god ledelse er avgjørende for gjennomføringen av planer og tiltak. Instruerende ledelse, tilgjengelige ressurser, vedvarende støtte administrativt internt og eksternt er viktig. Barnehagens ledere må gå foran med høye forventninger, skape gode relasjoner, vise engasjement og støtte gjennom hele implementeringsprosessen. Mangel på dette fører til lavere lojalitet i implementeringsstadiene, og kan være den direkte årsaken til implementering mislykkes. Tillit og distribuert ledelse fremmer implementeringsprosessene. Resultatene indikerer også at barnehagens ledere må ha grundig kjennskap til planer og tiltak hvis de skal støtte deres ansatte.

Profesjonell utvikling skaper positiv holdning til intervensjon, og god tid og målrettet kompetanseheving viser seg sentralt for implementering. Internt og eksternt samarbeid og ulike læringsmetoder som tilbakemelding, kollegaveiledning, refleksjon, observasjon av hverandre, modellering og støtte i implementering av praksis er viktig (Dyssegaard et al., 2017).

Støttesystemer er viktig i alle fasene av implementering, og i implementeringen av en plan eller tiltak. Positive resultater er relatert til omfattende og løpende opplæring og støtte. Støttesystemene bør være tilgjengelig under hele implementeringsprosessen og i etterkant for å støtte varige effekter. Tilretteleggere må være aktive, effektive og faglig dyktig og de må ha tilliten til personalet. Det må settes av tid til samarbeid, elektroniske ressurser og kommunikasjonsplattformer (Dyssegaard et al., 2017).

Gjennomføring: Funnene til Dyssegaard et al. (2017) viser at lojalitet til metodikken og gjennomføre implementeringen slik den er planlagt er avgjørende for å oppnå full effekt. Bruk av rutiner og sjekklister for å sikre at en ikke avviker fra implementeringsplanen og evalueringer underveis synes å fremme en høy grad av lojalitet. Lav lojalitet kan skyldes at de ansatte føler at de mangler støtte og tid.

Holdninger: Funnene til Dyssegaard et al. (2017) viser at lærernes tro på den positive effekten av et bestemt program eller en aktivitet ser ut til å fremme implementeringsprosessen, og styrkes ytterligere med en plan for evaluering. Det er også viktig å holde seg til planen selv om det oppstår utfordringer underveis. Hindringer for implementering: usikkerhet rundt målet, manglende evne eller vilje blant de ansatte, og problemer med å vise målbare gevinster, vanskeligheter med å etablere og bli enige om en felles strategi og forståelse.

Vedlikehold gjenspeiler resultatene av de fem temaene som allerede er skissert ovenfor. Ledelse, tilstrekkelig opplæring og faglig utvikling for lærere, og etablering av et felles språk er viktig. Vedlikehold er ikke bare et neste skritt; det krever kommunikasjons-, evaluering- og videreføringsprosesser (Dyssegaard et al., 2017).

Rapporten «*Resultater fra fire kvalitative casestudier FLiK-prosjektet Kristiansand kommune 2016*» (Christensen, Hansen, Kostøl, Persson, & Persson, 2016) presenterer resultater fra fire kvalitative casestudier, som omhandler arbeidet med læringsmiljøutvikling i skole og barnehager. De fire casestudiene er gjennomført av forskere fra «Scandinavian Education Research Alliance» (SERA) under ledelse av professor Bengt Persson i samarbeid med professor Lars Qvortrup. FLiK-prosjektet omfatter ca. 110 barnehager og skoler med ca. 3500 barnehagebarn og 10 500 skoleelever, samt ca. 2600 barnehagelærere, lærere, fagarbeidere og ledere og tilknyttede veiledningsenheter på oppvekstnivå. Utviklingsarbeidet er forskningsbasert og har en systemorientert tilnærming der ledelsesforankring, kollektiv kompetanseutvikling og profesjonelt læringsfelleskap er sentralt.

Studien viser behov for en kontinuerlig sterk, tydelig og resultatorientert ledelse som skaper gode rammer og betingelser for at de profesjonelle læringsfelleskapene kan fungere godt. Barnehager beskrives som komplekse, der redusering av variasjon i de ansattes realkompetanse krever en ledelse som er aktiv og støtter opp om kollektiv læring.

Resultater fra casestudiene viser at det eksisterer systematiske og gjennomgående forskjeller mellom barnehagene. Personalet og lederne i barnehage forstår egne roller ulikt, og at dette

har nær sammenheng med praksis. Utydelige prosesser og mangel på strukturer gjør det vanskelig å få til positiv utvikling. Videre funn viser at den enkelte barnehage og skole har gode støttesystemer internt læringsmiljøutvikling, men funnene indikerer at det er et uutnyttet potensial i forhold til å etablere eksternt samarbeid og støttesystemer. Samarbeidet mellom støttetjenester, påvirker kvaliteten på læringsmiljøet på den enkelte enheten.

Rapporten «*Kultur for læring i barnehagen. Rapport T1 til T2*» (Sunnevåg & Nordahl, 2020) presenterer resultater fra forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring». Kultur for læring er en felles satsing på god utvikling og læring, og gjennomføres i alle skoler og barnehager i tidligere Hedmark fylke. Nesten 5000 foreldre, ca. 2000 ansatte og 187 barnehager i tillegg til skolene deltar. Kultur for læring er et systematisk institusjonsbasert utviklingsarbeid som skal prege alle som arbeider med og i barnehage og skole.

Studien viser at barnehager med gode profesjonelle læringsfellesskaper kjennetegnes ved en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte. Profesjonelle læringsfellesskaper gir gode muligheter for å utvikle kompetanse hos de ansatte, samtidig som det bidrar til støtte i eget arbeid. Den kompetansen de ansatte har, det samarbeide de viser, samt hvordan de opplever den pedagogiske praksis og ledelsen i barnehagen, har en sammenheng med hvordan barna har det.

SINTEF (Mordal, 2014) gjennomførte 2014 en kunnskapsoppsummering på oppdrag for Utdanningsforbundet. Formålet har vært å utarbeide en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole, for å få et samlet forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om ledelse i sektoren

Rapporten tar for seg skandinavisk forskning på området, men også annen internasjonal forskningslitteratur der hvor sammenligningsgrunnlaget er relevant. Dette gjelder i hovedsak USA, Canada, Australia, New Zealand og Vest-Europa.

Rapporten viser til at endringer i barnehagens størrelse krever en ny form for ledelse, delegering av oppgaver og større behov for distribuert ledelse. Den viser til at kunnskap til fagfeltet er viktig og at styrer praktiserer pedagogisk ledelse "instructional leadership". Rapporten viser til at kvalitet ofte er relatert til læring, og at kvalitetsledelse og distribuert ledelse krever tydelige styrere som kan sitt fagfelt både når det gjelder ledelse og pedagogikk. Tid til å være leder fremheves også som viktig.

5. Metode

Det er gjennomført to mindre forskningsstudier der forsker ønsket å studere pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeideres opplevelser og erfaringer knyttet til implementering av endring. Dette forankrer studiene i fenomenologien der forskeren ønsker å forstå et fenomen ut fra informantenes egne opplevelser av sin virkelighet (Tjora, 2018; Brinkmann & Kvale, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Felles for disse meningsfulle fenomenene er at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 2013). Dette plasserer studiene innenfor hermeneutikken (Postholm & Jacobsen, 2018). Studiene har et casedesign da det er fokus på pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeideres opplevelser og erfaringer knyttet til implementering av endring. Casedesign har et vidt tematisk bruksområde, og er relevant for næranalyse og særlig relevant for å forstå fenomener (Tjora, 2018). Hensikten er å få innsikt som gir faglige forutsetninger for å forstå tilsvarende fenomener. For å få innsikt i hvordan informantene forstår sine erfaringer har forskeren gått inn i en samtale med dem. Det er her benyttet ulike former for intervju.

5.1 Artikkel 1

Dette er en kvalitativ studie, og intervju er valgt som metode til datainnsamling. De pedagogiske lederne ble intervjuet enkeltvis, intervjuene var semistrukturert der forsker hadde forberedt tema og spørsmål i form av en intervjuguide. Spørsmålene ble stilt der det var naturlig og det var rom for forsker til å stille spontane oppfølgingsspørsmål (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Utvalget besto av tre pedagogiske ledere. Det ble foretatt et skjønnsmessig utvalg, der kriteriene for utvelgelse var at alle informantene måtte ha minst et års ledelseserfaring og være utdannet barnehagelærer eller førskolelærer.

5.2 Artikkel 2

Dette er en kvalitativ studie der gruppeintervju (Postholm, 2017) av barne- og ungdomsarbeidere er benyttet som metode for datainnsamling. Dette er en effektiv form for datainnsamling, da en utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2018). Forsker benyttet en moderator i rollen som ordstyrer og tidtaker (Tjora, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). Forsker stilte spørsmålene og noterte ned svarene. Dette var et

semistrukturert intervju, der spørsmålene var forberedt i forkant. Det var ingen bestemt rekkefølge på spørsmålene. Forsker varierte på hvem som ble stilt spørsmål, og de ble stilt der det var naturlig

Utvalget besto av 4 barne- og ungdomsarbeidere. Det ble foretatt et skjønnsmessig utvalg etter følgende kriterier: fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, fast ansettelse, de måtte være knyttet til ulike barnegrupper og ha deltatt i endringsarbeidet fra starten.

5.3 Analyse av artikkel 1 og 2

Det er benyttet innholdsanalyse som metode for å analysere datamaterialet i begge intervjuene (Cohen et al., 2018; Brinkmann & Kvale, 2017; Postholm & Jacobsen, 2017). En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår verden ut fra visse forutsetninger. Ifølge Gilje & Grimen (2013) er forforståelsen et vilkår for å kunne forstå. Konteksten er også viktig da meningsfulle fenomener bare kan forstås i en sammenheng. Datamaterialet ble først skrevet ned i muntlig form, for deretter å skrives i mer korrekt skriftlig språk. Den skriftlige teksten ble tatt fra hverandre, analysert og redusert ved å benytte kategorier. Deretter lest, tolket og satt sammen slik at den danner en helhet. Til slutt er teksten tilført en mening ved hjelp av utvalgte teoretiske perspektiv slik at den kan leses og forstås av andre enn forsker.

5.4 Validitet og reliabilitet

Informantene består av 3 pedagogiske ledere og 4 barne- og ungdomsarbeidere. De kommer fra samme barnehage og har en tilknytning til forsker. Maktforholdet er asymmetrisk, og forsker har stor makt både i forhold til det å være forsker, men også leder. Det er derfor gjort noen tiltak for å styrke studiens validitet. For å sikre at ikke forsker har en blindsoner eller at kjennskapet til informantene påvirker utvalget er det foretatt et skjønnsmessig utvalg etter et sett gitte kriterier. Alle intervjuene ble gjennomført i et av barnehagens møterom, dette kan oppleves som en mer nøytral grunn enn styrers kontor.

Maktforholdet er asymmetrisk til alle informantene, men størst i forhold til barne- og ungdomsarbeiderne. For å redusere makten valgt forsker å intervju disse informantene som gruppe. Dette kan oppleves mindre intenst og tryggere for informantene (Tjora, 2018).

Det er grunn til å stille seg spørsmålet om svarene ville vært annerledes dersom det hadde vært en ukjent forsker. En må også stille spørsmålet om informasjonen kan være usann. Forsker etterspør informantenes egne opplevelser og forståelse, det vil derfor ikke være noen ukorrekte eller korrekte svar. Det spørres ikke etter faglige kunnskap eller kompetanse, men etter deres opplevelse av sin virkelighet. Det er selvsagt en mulighet for at de har holdt tilbake informasjon eller har tilpasset svarene sine ved å underkommunisere eller overdrive sine opplevelser. Men ut fra svarene kan det virke som om de har valgt å være åpne i fremstillingen av deres opplevelser og forståelse, og at det ikke ville utgjort noen større forskjell på svarene om forskeren hadde vært ukjent.

I artikkel 1 ble datamaterialet innsamlet ved lydopptak. I artikkel 2 ble datamaterialet registrert i form av notater underveis i intervjuet. Dette gjør at validiteten i datamaterialet i artikkel 1 kan ansees som høyere da det er større mulighet for å sjekke rådata i etterkant (Brinkmann & Kvale, 2017). For å styrke validiteten i datamaterialet i artikkel 2 valgte forsker å oppsummere svarene etter hvert spørsmål slik at informantene kunne rette opp svarene sine ved behov. Det ble benyttet en intervjuguide i intervjuene knyttet til begge artiklene. I tillegg til intervjuguide ble det i gruppeintervjuet benyttet en ordstyrer, slik at alle fikk komme til ordet på lik linje med informantene i artikkel 1 som ble intervjuet en og en (Tjora, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). Under et intervju kan det komme frem utilsiktet informasjon (Cohen et al., 2018). Ved at forsker har oppsummert sine notater underveis har informantene kunnet rette opp misforståelser. Ved siden av dette har informantene lest igjennom ferdig tekst med mulighet for å kunne gi tilbakemelding.

Det er benyttet innholdsanalyse som metode for å analysere datamaterialet i begge intervjuene (Cohen et al., 2018; Brinkmann & Kvale, 2017; Postholm & Jacobsen, 2017). Innholdsanalysen er systematisk og etterprøvbar da reglene for analyse er eksplisitte, transparente og offentlige. Siden dataene er permanente i form av tekst er verifisering gjennom reanalyse og replikat er mulig (Cohen et al., 2018). Det er også mulig å la en annen forsker gå igjennom materialet og se om han eller hun finner de samme resultatene. Det er grunn til å anta til tross for begrensningene at studien er valid.

Til slutt må en spørre om resultatene er generaliserbare. Barnehager har generelt samme rollefordeling med pedagogisk leder som ansvarlig for å drive endringsprosesser i den gruppen de er satt til å lede og i barnehagen som helhet. Funnene i denne studien vil derfor kunne være av interesse for andre styrere og pedagogiske ledere og overførbar til andre barnehager.

5.5 Forskningsetiske vurderinger

Når en forsker på barnehagens indre liv kan det også påvirke andre som ikke er direkte involvert som f. eks barn og foreldre. I begge artiklene var spørsmålene helt og holdent rettet mot informanten og informantens egne opplevelser og involverte ikke barn, foreldre eller andre ansatte som skulle vært informert eller gitt sitt samtykke (Cohen et al.,2018).

Maktforholdet er asymmetrisk, og forsker har stor makt i forhold til det å være leder. Det var derfor ekstra viktig at informantene kunne ta et velinformert og risikofritt valg om å ville delta. I invitasjonen til informantene ble det opplyst om formålet med undersøkelsen. Det ble informert om at deltakelse var basert på frivillighet, alle ville bli anonymisert, og at informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen. De fikk utdelt intervjuguiden i forkant slik at de hadde mulighet til å forberede seg, men også for å se at dette var noe de ønsket å være med på. Informantene fikk informasjon om hvordan datainnsamlingen ville foregå, og hvordan datamaterialet ville bli oppbevart og til slutt destruert.

Ingen valgte å takke nei, og ingen har trukket seg underveis. Dette kan tyde på at deltakerne hadde den informasjonen de trengte for å gi sitt samtykke, og forståelse for innholdet og formålet med undersøkelsen.

Transkriberingen er skrevet i to runder, først muntlig for så et mer korrekt skriftspråk. Utsagnene er anonymisert og det er ikke mulig å identifisere informantene utfra språklig fremstilling. Dersom det er kommet frem sensitiv informasjon under intervjuene så er dette slettet, eller anonymisert slik at ingen av informantene eller andre ansatte i barnehagen kan identifiseres. Det er ikke samlet inn private eller sensitive data, og det har derfor ikke vært nødvendig å søke om tillatelse fra NSD.

Forskningsetiske betraktninger ved bruk av sekundærdata

Sekundærdata eller brukte data er data og analysearbeid samlet inn til et annet formål (Cohen et al., 2018). I den overordnede analysen i denne avhandlingen benyttes eksisterende data hentet inn av forsker. Når en benytter allerede eksisterende data er det viktig å være bevisst på at forsker har ansvar for de opprinnelige deltakerne og at de opprinnelige samtykkene gjelder (Cohen et al., 2018). Forsker vet her hva deltakerne har samtykket til, og at personvernet er ivaretatt. Forsker er også kjent med de opprinnelige funnene og kan være bevisst på eventuelle feiltolkninger og at nåværende bruk er i tråd med opprinnelig bruk (Cohen et al., 2018).

6. Resultater

Her presenteres et sammendrag av resultatene fra artikkel 1 og 2.

De pedagogiske lederne utøvelse av ledelse påvirker barne- og ungdomsarbeidernes implementeringsprosess. Hvordan de legger til rette for samarbeid og støtter fagarbeidernes læring gjennom hele prosessen, men også hvordan de pedagogiske lederne selv deltar i læring og samarbeid er viktig for fagarbeidernes endringsprosess. *De pedagogiske lederne* i rollen som mellomleder tar ansvar for å iverksette og lede endringsarbeid. De er bevisst sin rolle som endringsagenter og hvordan de skal hjelpe andre gjennom endring og bidra til personlig mestring, samtidig som de selv går igjennom egen personlig endring

Barne- og ungdomsarbeiderne (fagarbeiderne) viser at god relasjon til de pedagogiske lederne er viktig for deres endringsprosess. Den relasjonelle støtten og opplevelsen av å bli møtt med respekt fører til en opplevelse av trygghet. Dette er spesielt relatert til tilegnelse av ny teori og utøvelse av ny praksis. *De pedagogiske lederne (pedagogene)* har erfart at gode relasjoner bidrar til å drive gode læringsprosesser, og benytter dette strategisk i sin ledelse av læring. De bygger relasjoner gjennom å skape grunnlag for trygghet og tillit, modellering, kommunikasjon, gi gode begrunnelser og forklaringer.

Fagarbeiderne fremhever at pedagogenes oversettelseskompetanse er en viktig støtte for deres tilegnelse av ny teori. *De pedagogiske lederne* (sensegiver) søker først etter å etablere sin egen forståelse for så å hjelpe sine medarbeidere (sensemaker) til å etablere felles forståelse

Fagarbeiderne opplever et tydelig læringsfokus gjennom at det forventes at de skal lære, og tilgang til samme læringsmateriell som de (fagarbeidere og pedagoger) leser og reflekterer over i fellesskap og omsetter til ny praksis er viktig. Det bidrar til å styrke relasjoner mellom fagarbeider og pedagog, og gir fagarbeiderne en opplevelse av anerkjennelse for sin kunnskap. Fagarbeiderne viser til at pedagoger som utøver lærende ledelse skaper et fellesskap og at læringssamarbeid som fører til et felles språk, felles forståelse og et felles formål. De viser at tilegnelse av ny kunnskap påvirker målforståelsen og bidrar til at de blir mer engasjert i målet etter hvert som de får ny kunnskap. De opplever at økt engasjement fører igjen til en dypere forståelse av målet og gir en intern motivasjon for å nå målene. *De pedagogiske lederne* som mellomleder tar en aktiv rolle som leder av de ansattes læring. De benytter læring som et begrep for kompetanseheving. De pedagogiske lederne mener det må læring til for å skape felles forståelse, og at dette igjen skaper forankring og eierskap for endringsprosessen. De ser

det som sin oppgave å motivere til denne læringen. De benytter intern kompetanseheving som refleksjon over egen praksis og ved å dele av sin (pedagogenes) kompetanse, men ser også at det kan være behov for ekstern påvirkning gjennom kurs. De ser det også som sitt ansvar å bygge gode relasjoner som grunnlag for læring. De pedagogiske lederne benytter ikke teoretiske begreper på begrunnelser for valgene de tar for de ansattes læring. De viser til tidligere erfaringer og benytter begreper som refleksjon, veiledning, felles forståelse, felles mål og rollemodell alle begreper fra rammeplanen.

Fagarbeiderne viser at få mål med mulighet til å fordype seg over tid er viktige for individuelle læring, men spesielt for læring i fellesskap. At pedagogene legger til rette for horisontalt og vertikalt samarbeid på ulike læringsarenaer er viktig for tilegnelse av ny kunnskap, men også for endring av praksis. *De pedagogiske lederne* tar ansvar for å initiere læringsprosesser i sine grupper. Dette medfører at de må en sterk struktur og ledelse i møtene, og må prioritere mellom saker. Det er ikke mangel på tid og mulighet til å avvikle møter, men de syntes selve prioriteringen av saker er vanskelig og vil ikke at det skal gå utover relasjonen til fagarbeiderne. De pedagogiske lederne opplever det utfordrende å skulle balansere mellom daglig drift og å drive endringsarbeid. Dette gjelder spesielt gjennomføringen av møter.

7. Drøfting og konklusjon

Jeg vil her løfte frem funnene fra artikkel en og to og analysere resultatene for å se etter sammenhenger, forskjeller og drøfte dette i lys av overordnet teori og ny problemstilling.

Hvordan bidrar pedagogisk leder til effektiv implementering av endring i barnehagen

7.1.1 God ledelse

Fagarbeidere og pedagoger har en felles opplevelse av at god ledelse er viktig i en implementeringsprosess. Dette stemmer overens med teori og forskning som viser til at god ledelse er avgjørende faktor i endringsprosessen (Ertesvåg & Roland, 2015; Fullan, 2016; Fullan & Quinn, 2017; Ljunggren et al., 2017; Dyssegaard et.al., 2017).

Tradisjonelt kommer endringer inn i barnehagen ovenfra og ned der pedagogene først har gjort ideen til sin før de introduserer den for fagarbeiderne (Røvik, 2019; Dufour et al., 2016). De pedagogiske lederne viser at de som mellomledere og i tråd med implementeringsteori tar ansvar for å igangsette og lede endringsprosesser (Hope, 2015). Implementeringsteorien løfter frem lederen som den som skal lede prosessene, legge til rette og hjelpe de ansatte til å utvikle seg innenfor trygge rammer (Irgens, 2015; Fullan & Quinn, 2017; Ogden, 2018). Ertesvåg & Roland (2015) viser også til at lederens rolle gjennom transformasjonsledelse er å lede mot ny praksis gjennom å stimulere til læring.

Fagarbeiderne og pedagogene er alle opptatt av at det legges til rette for læring. Fagarbeiderne legger stor vekt på pedagogenes deltakelse som lærende, mens pedagogene har kanskje et større fokus på hvordan de skal hjelpe fagarbeiderne i deres læring, og ikke så stor bevissthet om hvordan de kan legge opp til felles læringsprosesser der de deltar selv som lærende. Wadel (2005) viser til at ledelse er relasjonelt og noe en gjør sammen. Tar en utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv på ledelse kan en gå ut fra at det foregår samarbeid om læring, selv om dette ikke kommer så godt frem hos pedagogene. Samtidig kan en tolke det slik at de pedagogiske lederne fokuserer mer på å lede læring hos andre og ikke har så stor bevissthet om hvordan de kan legge opp til felles læringsprosesser der de deltar selv som lærende. Lærende ledere har stor påvirkningskraft på den kollektive profesjonsutviklingen (Fullan & Quinn, 2017). Et PLF forutsetter samarbeid da felles kunnskap og kompetanse bidrar til å nå mål som ikke kan løses alene og at mangel på samarbeid kan skade barnehagen (Dufour et al., 2016). (Christensen et al.,2016) viser i sin studie at i utviklingen av et læringsmiljø er det er

behov for aktiv ledelse som støtter opp om kollektiv læring. Sett i lys av kunnskap knyttet til PLF (Dufour et al.,2016), rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) og funnene til (Christensen et al.,2016) er det stor grunn til å tro at dersom pedagogene hadde hatt et mer bevisst forhold til egen påvirkningskraft som lærende, ville de kunne planlagt for dette og kunne lagt et enda større grunnlag for å lykkes med implementeringen.

7.1.2 God relasjon

Fagarbeiderne og pedagogene har en felles forståelse av at gode relasjoner er viktig. Ut fra et systemperspektiv kan barnehagen forstås som et sosialt system der de ansatte er aktører i systemet. De er gjensidig avhengig av hverandre for å løse oppgavene de er gitt. Dette krever kommunikasjon og relasjon. Fagarbeiderne har størst fokus på eget behov for støtte og trygghet i endringsprosessen. Dette stemmer overens med Ertesvåg & Roland (2015) som sier at i forholdet mellom de ansatte og deres ledere er det å bygge relasjoner viktigere enn å lede for endring. Men i en barnehage forventes det kontinuerlig utvikling og læring.

Implementeringsfasen er en sårbar fase og fagarbeiderne viser til behov for støtte, da endring forutsetter at de skal ta til seg ny kunnskap og endre praksis (Fullan, 2016; Ogden, 2018). Christensen et al.,(2016) viser i sin studie at kompetanseutvikling krever aktive ledere som støtter opp om kollektiv læring. Pedagogene har erfart at gode relasjoner påvirker kvaliteten på læringsprosessene. I likhet med transformasjonsledelse legger de bevisst opp til å bygge relasjoner samtidig som de ivaretar kravet om kontinuerlig utvikling. Transformasjonsledelse innebærer å lede intervensjoner ved å gi retning til arbeidet og utvide de ansatte sin kapasitet gjennom riktig mengde press og støtte (Ertesvåg & Roland, 2015). Dette kan sees i sammenheng med hvordan de pedagogiske lederne kombinerer relasjonsbygging med læring. Ved å gi gode begrunnelser og forklaringer samt gå foran som rollemodeller gir pedagogene retning til arbeidet. Og ved å modellere læring kan de bygge den tryggheten og tilliten og kapasiteten som skal til for å endre praksis. Sunnevåg & Nordahl (2020) viser i sine funn at profesjonelle læringsfellesskap gir gode muligheter for støtte i eget arbeid, samtidig som de ansattes kompetanse utvikles.

Christensen et al. (2016) viser til at det ofte er gode støttesystemer internt, men at en kan bli bedre til å benytte ekstern støtte. Dette kan stemme overens med hva en ser i dette studiet der fagarbeiderne og pedagogene fokuserer på den interne støtten, men det er ingen som løfter opp at de også benytter seg av ekstern støtte i endringsprosessen. Dyssegaard et al. (2017) viser i

sine funn at det er behov for støtte gjennom hele prosessen, men også i etterkant for å sikre varig endring. Dette kan tyde på at pedagogene er gode på å selv gi trygghet og støtte, men at en kan bli bedre til å benytte ekstern støtte. Å benytte ekstern støtte som for eksempel en høyskole der bidrar med sin kunnskap og kompetanse, kan bringe inn nye perspektiver og bidra til å øke kvaliteten på implementeringsprosessen og et større grunnlag for å lykkes (Ogden, 2018).

7.1.3 Translatørkompetanse

Fagarbeiderne og pedagogene har en felles forståelse av at pedagogenes oversettelseskompetanse er viktig for å etablere felles forståelse og tilegnelse av ny teori.

Oversettelseskompetanse også kalt translatørkompetanse kan sees som evnen til å oversette ny teori til barnehagens kontekst og praksis (Røvik, 2019). De pedagogiske lederne viser at de har en systematisk fremgang når de skal innføre ny teori i barnehagen. De viser til at de først har et behov for selv å sette seg inn i ny teori og gjøre den til sin før de kan gi den videre til andre. Dette stemmer overens med den hierarkiske oversettelseskjeden som viser hvordan en ide blir oversatt og tolket før den blir introdusert og tilpasset til barnehagens kontekst (Røvik, 2019).

Pedagogenes behov for å skape et eierforhold viser at de er bevisst ansvaret for å introdusere de ansatte for ny kunnskap. Dette stemmer overens med (Røvik, 2019) som viser til at pedagogisk leder som translatør må ha god kunnskap om innholdet i det som skal oversettes og overføres, samt hvordan introdusere det i en annen kontekst. Translatøren må også ha god kunnskap om eksisterende praksis der ideen skal implementeres og tas i bruk (Mordal, 2014). Røvik (2019) viser til at god kunnskap der en møter motstand kan påvirke gjennomslagskraften

Pedagogenes behov for å gjøre det til sitt kan også sees i sammenheng med fagarbeidernes forventning om støtte i deres tilegnelse av ny teori og praksis. En god translatør skaper språk der det mangler ved å introdusere nye begreper (Røvik, 2019). Dette stemmer overens med forskning som viser at pedagogenes oversettelseskompetanse er viktig når en ny ide skal implementeres i barnehagen (Ljunggren, et al., 2017). Behovet for å selv forstå å gjøre det til sitt, kan sees i sammenheng med behovet for å skape en felles forståelse

Ut fra dette kan det virke som pedagogene er bevisst på viktigheten av å skulle tolke og oversette en ny ide for så å bringe videre. De benytter ikke begrep som oversette eller

translatør, men en kan tolke at «det å gjøre det til sitt» innebærer både tolkning av en ide og å se denne i lys av barnehagens kontekst, slik at de kan gi den videre til fagarbeiderne. Dette viser hvor strategisk pedagogisk leder som mellomleder er plassert i organisasjonen og hvordan den kan fremme eller hemme implementering. De er nok delvis bevisst på myndighetsaspektet i form av å forklare vekk motstand, men det kan virke som dette ligger mer i rollen som pedagogisk leder enn bevissthet om den makten de har som translatør.

7.1.4 Kompetanseutvikling

Fagarbeiderne og pedagogene opplever at læring er viktig for endring og utvikling. Ut fra et systemperspektiv kan en si at læring påvirker egen praksis som igjen påvirker felles praksis som i sin tur fører til endring og utvikling. De pedagogiske lederne som mellomleder tar en aktiv rolle som leder av de ansattes læring. Det kan virke som de har to perspektiver på hvorfor de initierer læring. Det ene kan sees i sammenheng med implementeringsteori hvor læring benyttes for å skape forståelse for og oppslutning om endringsprosessen. Det andre perspektivet er rettet mot den faglige kvaliteten i barnehagen og kan sees i lys av transformasjonsledelse og etablering av profesjonelle læringsfelleskap.

De ansattes forankring og eierskap er viktig for at implementering skal lykkes. Pedagogene benytter læring som en strategi i initieringsfasen. I følge Fullan & Quinn (2017) oppstår effektive endringsprosesser mens det bygges kapasitet. De viser til at de legger til rette for de ansattes læring med tanke på å skape felles forståelse, forankring og eierskap til endringsprosessen. Dette kan sees på som læring for å forstå behovet, men også for å gi retning og kunne se hva som skal endres (Fullan, 2016). De pedagogiske lederne benytter ikke faglige teoretiske begrunnelser for valgene de tar for de ansattes læring. De viser til tidligere erfaringer og benytter begreper som refleksjon, veiledning, felles forståelse, felles mål og rollemodell. Dette er alle begreper fra rammeplanen.

Felles forståelse er også en forutsetning for profesjonelle læringsfelleskap. Å utvikle profesjonelle læringsfelleskap krever bevissthet og refleksjon over egen kunnskap og praksis (Ertesvåg & Roland, 2015). Dette ser vi igjen i pedagogenes ledelse som løfter frem refleksjon som metode for læring. Dufour et al. (2016) viser til at profesjonelt læringsfelleskap forutsetter at alle ansatte er involvert i læring. Fagarbeiderne viser til at tilgang til samme læringsmateriell som de (fagarbeidere og pedagoger) leser og reflekterer over i fellesskap og omsetter til ny praksis er viktig for tilegnelsen av ny kunnskap. Pedagogene viser til at de

legger til rette for intern og ekstern læring gjennom refleksjon, deling av egen kunnskap og sende ansatte på kurs. Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av å legge til rette for profesjonell utvikling gjennom ulike læringsmetoder i implementeringsfasen (Dyssegaard et al., 2017; Fullan, 2016; Ogden, 2018).

Transformasjonsledelse innebærer å legge til rette for kollektive læringsprosesser for å utvikle felles forståelse og felles språk. Når de ansatte har tilgang til samme informasjon øker sannsynligheten for å komme frem til samme konklusjon (Dufour et al., 2016). Fagarbeiderne viser til at læringssamarbeidet bidrar til å styrke relasjoner mellom fagarbeider og pedagog, og gir fagarbeiderne en opplevelse av anerkjennelse for sin kunnskap. Fagarbeiderne har en opplevelse av at pedagoger som utøver lærende ledelse skaper et fellesskap og et læringssamarbeid som fører til et felles språk, felles forståelse og et felles formål. Dyssegaard et al. (2017) fant i sine studier at opplæringen var viktig for å oppnå felles mål og delte verdier. Fagarbeiderne viser at den dypere forståelsen av målet gir en indre motivasjon for å nå målene. Pedagogene benytter ikke begrepet indre motivasjon, men viser til eierskap og forankring. Indre motivasjon, eierskap og forankring er begreper vi finner igjen i implementeringsteori, men også i transformasjonsledelse og i det profesjonelle læringsfellesskapet der målet er en vedvarende forpliktelse til barnas læring og utvikling. Å legge til rette for læring er sentralt hos de pedagogiske lederne. Samtidig viser de en mangel på fagspråk knyttet til ledelse av læring. Når de begrunner valgene sine viser de til tidligere erfaringer og benytter begreper hentet fra rammeplanen som rollemodell, veiledning, refleksjon, felles forståelse og felles mål. Ut fra et systemperspektiv vil dette kunne beskrive læring i barnehagen som en lærende organisasjon.

Christensen et al. (2016) finner i sin studie at sterk tydelig ledelse som skaper betingelser for profesjonelle læringsfellesskap er viktig for kvaliteten i barnehagen. Mordal (2014) viser til at kvalitet er ofte relatert til læring. Sunnevåg & Nordahl (2020) viser til at profesjonelle læringsfellesskap gir god mulighet til å utvikle de ansattes kompetanse. De pedagogiske lederne har stort læringsfokus, men mangler teoretiske begrunnelser for valgene de tar. Om dette skyldes mangel på kunnskap om læringsstrategier, er vanskelig å vite, men begrunnelsene deres leder en til å tro at de utøver ledelse basert på erfaringer. Det er grunn til å tro at dersom de baserte sin ledelse på forskning og ledelse knyttet til implementeringsteori og ledelse av læring generelt ville de hatt et større potensiale for å lede gode endringsprosesser da læring må til for å skape endring.

7.1.5 Tid og samarbeid

Fagarbeiderne og pedagogene viser begge at tid er en viktig faktor for å lykkes med implementering av endring. Utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap forutsetter å kunne jobbe med mål over tid (Dufour et al., 2016). Dette samsvarer med fagarbeiderne som viser til det å ha få mål de kan jobbe med over tid er viktig for individuell og kollektiv kapasitetsutvikling. Om det er få mål eller om det er prioritering av tid som bidrar mest er vanskelig å vite da de er avhengig av hverandre. Å bruke god tid er også en forutsetning for å lykkes med endringsarbeid. Fullan (2016) viser til at et større utviklingsarbeid kan ta opptil ti år å implementere.

De pedagogiske lederne viser til at det ikke er mangel på tid, men at det handler om å prioritere. Ifølge Ogden (2018) har pedagogene en viktig rolle i å ikke la andre prosjekter komme inn og forstyrre (Ogden, 2018). Pedagogene viser at de syntes det er vanskelig å prioritere mellom daglig drift og å drive endringsarbeid, dette bekreftes av funn i Mordal (2014) sin studie som viser til at tid til å være leder er viktig. Dyssegaard et al. (2017) viser at mangel på tid kan påvirke lojaliteten til gjennomføringen av endringsprosessen. Fagarbeiderne viser til at ulike former for samarbeid er viktig for tilegnelse av ny kunnskap, men også for endring av praksis. Samarbeid fordrer også prioritering av tid. Pedagogene viser til at de syntes det er vanskelig, men at de i endringsarbeid prioriterer mellom saker. Dufour et al. (2016) mener at barnehagen viser sine prioriteringer gjennom hvordan den fordeler sine ressurser. Pedagogene syntes det er utfordrende når møtene preges av sterk struktur og ledelse og frykter svakere relasjon med fagarbeiderne. Samtidig viser de at de mestrer å prioritere og gjennom det sikrer at det er riktig arbeid de gjør.

8. Konklusjon

Det overordnede tema i denne avhandlingen er kvaliteten på barnehagens omsorg og læringsmiljø. Formålet har vært å belyse hvordan de pedagogiske lederne bidrar til implementering av endring og hvordan de kan påvirke de ansattes endringsprosess.

Funnene viser at de pedagogiske lederne tar ansvar for og leder implementeringsprosesser i barnehagen. Dette samsvarer i stor grad med mellomlederens rolle som endringsagent. Videre viser funnen at de pedagogiske lederne gjennom sin ledelse påvirker de ansattes endringsprosess og gjennom den implementeringen.

Det er fem områder som utpeker seg; god ledelse, god relasjon, translatørkompetanse, kompetanseutvikling og tid. Dette samsvarer i stor grad med annen relevant teori og forskning knyttet til ledelse av implementering. Det er fire funn som er verdt å merke seg da disse påvirker de ansattes læringsprosess og kan føre til en enda mer effektiv implementering.

Funn viser at de pedagogiske lederne benytter seg mer av opplæring fremfor å selv delta som lærende. Det er stor grunn til å tro at dersom pedagogene i større grad hadde deltatt som medlærende ville dette ha forsterket den kollektive endringsprosessen og ført til en mer effektiv implementering.

Funnene viser også at de pedagogiske lederne i liten grad benytter seg av ekstern støtte i endringsprosessen. Ekstern støtte kan styrke endringsprosessen gjennom tilføring av ny kunnskap og kompetanse, og gi et større grunnlag for å lykkes med implementering.

Funn viser at de pedagogiske lederne bør ha et mer bevisst forhold til egen translatørkompetanse og hvordan de oversetter og innfører ny kunnskap til barnehagen, da dette påvirker de ansattes læring og kan mobilisere til endring. En god oversettelse kan være forskjellen mellom å lykkes eller mislykkes med implementeringen.

Funn viser at de pedagogiske lederne utøver ledelse først og fremst basert på erfaringer. Hadde de basert sin ledelse på forskning og ledelse knyttet til kompetanseutvikling og implementeringsteori ville de hatt et større potensiale for å lede gode endringsprosesser da læring må til for å skape endring.

Det er i denne avhandlingen vist hvordan pedagogisk leder påvirker endringsprosessen, og at den har en viktig rolle som endringsagent. Samtidig viser funn at pedagogisk leder kan bli

enda mer bevisst på sin rolle som lærende leder, translatør, benytte ekstern støtte og større faglig kunnskap om læringsstrategier og implementering. Dette er viktige funn som pedagogisk leder ikke kan ta tak i alene. Det er styrer som har det overordnede ansvaret for kvaliteten i barnehagens lærings og omsorgsmiljø. Det styrer som oftest innfører nye ideer til barnehagen og som gjennom sin makt og kontakter kan sikre ekstern støtte. Det er også styrer som har ansvaret for å sikre at pedagogene har tilstrekkelig kunnskap slik at de er i stand til å løse de oppgavene de er satt til å lede. Kvalitetsutvikling i barnehagen omfatter utvikling av *alle* barnehagens ansatte og det vil derfor være i styrers interesse å selv delta som en lærende leder i sitt samarbeid med de pedagogiske lederne og barnehagens øvrige ansatte. Hvordan styrer legger til rette for selv å være medlærende kunne vært interessant å forske videre på.

9. Litteraturliste

- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (2016). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 109-123). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christensen, V., Hansen, L. S., Kostøl, A., Persson, E., & Persson, B. (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier fra FLIK- prosjektet Kristiansand kommune*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfelleskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008, March 06). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/5529147_Implementation_Matters_A_Review_of_Research_on_the_Influence_of_Implementation_on_Program_Outcomes_and_the_Factors_Affecting_Implementation/link/59010b8b0f7e9bcf65466e1f/download
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school - a systematic review and state of the field analysis*. Aarhus: Danish Clearinghouse for Educational Research. Hentet fra <https://www.videnomlaesning.dk/media/2176/what-enables-or-hinders-the-use-of-research-based-knowledge-in-primary-and-lower-secondary-school-a-systematic-review-and-state-of-the-field-analysis.pdf>
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2015). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2016). *The NEW Meaning og Educational Change* (Fifth Edition. utg.). New York: Routledge.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gulbrandsen, L. (2017). Urie Bronfenbrenner: en økologisk utviklingsmodell. I L. Gulbrandsen, *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (ss. 51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Jakhelln, R. (2015). Øyet som ser. Om den nye læreren som idebærer og fremmed. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R., Leirset, E., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn. En kunnskapsstatus om implemetering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: DMMH.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole*. Trondheim: SINTEF.
- Nordahl, T. (2018). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2018). *Andvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Omdal, H. (2017, December 29). Creating teacher capacity in early childhood education and care institutions implementing an authoritative adult style. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2599169/Omdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Richard Dufour, R. D. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfelleskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S .
- Robinson, V. (2019). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm .
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Røvik, K. A. (2019). *Trender og translasjoner ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth Discipline*. New York: Crown Business. Hentet fra <http://www.amazon.com>
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2018). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, S. Ø. (2020). *Kultur for læring i barnehagen. Rapport T1 til T2*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Tjora, A. (2018). *kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Udir. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.

Wadel, C. C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 1

“Med blikk for egen ledelse”

Ingress

Artikkelen omhandler hvordan pedagogisk leder opplever og forstår sin rolle som leder av ansattes læring, og setter dette i sammenheng med hvordan en mellomleder implementerer endring i en lærende organisasjon. Dette er en kvalitativ studie, og det er gjennomført intervju med 3 pedagogiske ledere i samme barnehage. Studien viser at de pedagogiske lederne ser på seg selv som mellomledere og har en tilnærmet lik forståelse av sin rolle som leder av ansattes læring. Måten de håndterer endringsprosesser på synes å være i tråd med forskning på mellomlederen.

Innledning

Personalets faglige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for barnehagens kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det forskes i dag mye på barnehagers kvalitet, og skal barn få det de trenger til enhver tid, må barnehagen være i stand til å møte nye krav og utfordringer. Dette forutsetter blant annet at barnehagen er en lærende organisasjon, hvor de ansattes praksis hele tiden er i endring og utvikling (Dufour et al., 2016). Det er ingen entydig definisjon om hvordan barnehagen som en lærende organisasjon er eller skal være. Rammeplan for barnehagen (Udir, 2017) sier at barnehagen er en lærende organisasjon hvor personalet skal ivareta relasjoner, være tydelige rollemodeller, reflektere rundt faglige problemstillinger og oppdatere seg. St.meld.nr. 41 (2009) sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal kunne møte nye krav og utfordringer, og som skal drive kontinuerlig kvalitetsutvikling. Videre sier den at barnehagen som lærende organisasjon må utvikle, fornye, forvalte og ta i bruk sine kunnskapsressurser på en slik måte at barn får et godt barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Ifølge strategien «Kompetanse for framtidens barnehage» (2013) er pedagogisk leder en del av barnehagens ledelse og er gjennom «Rammeplan for barnehagen» (2017) gitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet. Ansvaret for å initiere og lede refleksjonsspørsmål og læringsprosesser blir dermed sentralt i lederskapet, samtidig som den daglige driften skal

oppretholdes (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videreutvikling av de ansattes og barnehagens kompetanse krever en kunnskapsorientert ledelse, med kunnskap om barnehagens egenart og hva det vil si å lede læringsprosesser i en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartement, 2013)

Rammeplanen er åpen for tolkning, og det vil være opp til styrer og den pedagogiske lederen å tolke hva de legger i begrepet lærende organisasjon, og hva det betyr for dem som ledere. Personalets kompetanse er barnehagens viktigste ressurs, og det er derfor interessant å se på hvordan de pedagogiske lederne forvalter denne ressursen. Ut fra dette vil denne studien undersøke:

«Hvordan opplever og forstår pedagogisk leder sin rolle som det å være leder av personalets læring i en lærende organisasjon»

Arbeidsplassen er en av de viktigste læringsarenaene for voksnes læring, og den lærende organisasjonen løftes frem som den ideelle organisasjonen med sin egen kapasitet til å lære og på den måten bli mer endringsvillig (Filstad, 2012). Barnehager er komplekse organisasjoner å lede, og det kan derfor være nyttig å se til organisasjonsteori om hvordan leder kan legge til rette for at organisasjonen kan lære. Denne studien fokuserer på Senge (2006) og hans teori «den femte disiplin», Irgens (2007) «femtrinnsmodell for læringsprosessen» og pedagogiske ledelse. Nyere forskning på endringsledelse har vist at mellomlederen i en organisasjon har en viktig rolle i endringsprosesser. Det kan derfor være interessant å se om de pedagogiske lederne har og tar en tilsvarende rolle i barnehagens endringsarbeid.

Dette er en kvalitativ studie og baserer seg på intervju av 3 pedagogiske ledere i en barnehage. Under det teoretiske grunnlaget presenteres teori og nyere forskning. Under valg av metode gjøres rede for forskningsprosessen. Under funn presenteres funn fra forskning. Funnene vil bli diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget.

Teoretisk grunnlag

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

Lærende organisasjon

Ifølge Peter Senge (2006) er en lærende organisasjon en organisasjon hvor de ansatte videreutvikler sine evner for å skape de resultatene de egentlig ønsker. Nye og ekspansive

tenkemåter blir oppmuntret, kollektive ambisjoner får fritt utløp og mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Aasen, 2012). Gjennom de fem disiplinene personlig mestring, mentale modeller, delte visjoner, teamlæring og systemtenkning kan lederen etablere strukturert læring i barnehagen. Dette forutsetter at en arbeider helhetlig og behersker alle fem disiplinene samtidig.

Personlig mestring er en av grunnsteinene i den lærende organisasjonen. Disiplinen er forankret i den enkelte ansattes kompetanse og ferdigheter og handler om evnen til å være visjonær og realistisk på samme tid (Aasen, 2012; Senge, 2006)

Mentale modeller er personens indre bilder og grunnleggende antakelser som påvirker hvordan den forstår verden og handler i forhold til den (Senge, 2006). Disse modellene kan hemme eller fremme læringen i en organisasjon. Mentale modeller handler om å skape en felles forståelse gjennom refleksjon over egen praksis. Når de ansatte har felles mentale modeller er det lettere å forstå hverandres motiv og handlinger og koordinere seg mot hverandre (Aasen, 2012).

Delte visjoner gir de ansatte fokus og energi for læring og et mål å arbeide mot (Senge, 2006). Visjonen skaper en felles identitet og en større grad av samarbeid. Det blir «vår» barnehage. En delt visjon virker forpliktende da den gjenspeiler den ansattes personlige visjon.

Teamlæring er viktig for den lærende organisasjonen da det pedagogiske arbeidet er avhengig av hvor godt de ansatte jobber sammen. Kan ikke teamet lære, kan ikke organisasjonen lære heller (Senge, 2006).

Systemtenkning handler om å se seg selv og omgivelsene i et helhetlig perspektiv (Aasen, 2012). Systemtenkning uten mentale modeller mister mye av sin betydning. De to disiplinene hører sammen da en fokuserer på å avdekke skjulte forutsetninger og den andre fokuserer på å synliggjøre årsaken til problemene. Systematisk tenkning er den femte disiplinen som integrerer de andre disiplinene, får de til å komme sammen til en helhet av teori og praksis.

Pedagogisk ledelse

Pedagogisk og administrativ ledelse kan sees på som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse (Wadel, 2005). Administrativ ledelse er knyttet til den daglige driften i barnehagen, ved å bygge systemer og rutiner som kan styre barnehagen mot de målene som er satt (Wadel,

2005). Den pedagogiske ledelsen er knyttet til fornyelse og endring og handler om å få i gang prosesser hvor de ansatte reflekterer over og lærer av egen praksis.

Å være en lærende barnehage er en kontinuerlig prosess hvor barnehagens ledelse har fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av barnehagens virksomhet (Gotvassli & Vannebo, 2016). Denne formen for ledelse kan betegnes som pedagogisk ledelse, også kalt instructional leadership. Vi kan også finne begrepet faglig ledelse eller kunnskapsledelse (Hognestad, 2016) når en snakker om pedagogisk ledelse. De har alle et utgangspunkt hvor ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det området hvor den skal anvendes (Mordal, 2014). Pedagogisk ledelse har stor betydning for utviklingen av barnehagens læringskultur. Den organisatoriske læringen forutsetter en gjensidig prosess mellom leder og ansatt, og for å lykkes må lederen derfor ha fokus på å bygge relasjoner. Etablering av tillit og motivasjon blir her sentrale områder (Wadel, 2005).

Wadel (2005) deler den pedagogiske ledelsen inn i produktiv og reproduktiv ledelse. Hensikten med den reproduktive ledelsen er hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Dette krever at de ansatte mestrer å ta til seg læring, huske og gjengi. Produktiv pedagogisk ledelse krever at de ansatte kan lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill (Wadel, 2005). Produktiv pedagogisk ledelse kan kjennetegnes ved at leder setter i gang refleksjonsprosesser over den kunnskapen som tilegnes slik at de ansatte kan ta til seg kunnskapen og anvende den på en ny og selvstendig måte (Wadel, 2005). Barnehagen har i dag et krav om hele tiden være i utvikling og trenger en læringskultur som vektlegger produktiv læring (Wadel, 2005).

Ledelse av barnehagen som en lærende organisasjon bygger på en grunnleggende forståelse av at utvikling av læring, kunnskap og kompetanse er knyttet til en sosial kontekst og gjennom deltakelse i praksis. Det er et lederansvar å ha nødvendig fokus på etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystemer som sikrer læring og fornyelse i barnehagen. Pedagogen som administrativ leder bruker mye tid på å organisere den daglige driften av sin gruppe. Oppgaver som å skulle etablere tillit eller motivasjon for læring i personalgruppen kan synes å være mer utfordrende. Dette kan føre til at pedagogisk ledelse ikke blir prioritert på grunn av mangel på tid og ressurser (Wadel, 2005).

Pedagogisk leder som mellomleder

De ansattes kompetanse og barnehagens ledelse er to viktige faktorer i den lærende barnehagen, og for å kunne møte nye krav og utfordringer må barnehagen drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartement, 2009). I følge Filstad (2017) er det mellomlederen som må legge til rette for at det skjer læring, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Mellomlederen har en ledelsesfunksjon og befinner seg midt i organisasjonen med toppledelsen over seg og førstelinjen under (Hope, 2015). Hope definerer mellomlederen ut fra tre ulike dimensjoner. Den hierarkiske eller strukturelle som beskriver hvor lederen befinner seg i selve organisasjonskulturen. Den funksjonelle som omhandler hvilken funksjon lederen utøver og den oppgavebaserte dimensjonen som handler om hvilke oppgaver den har ansvaret for (Hope, 2015).

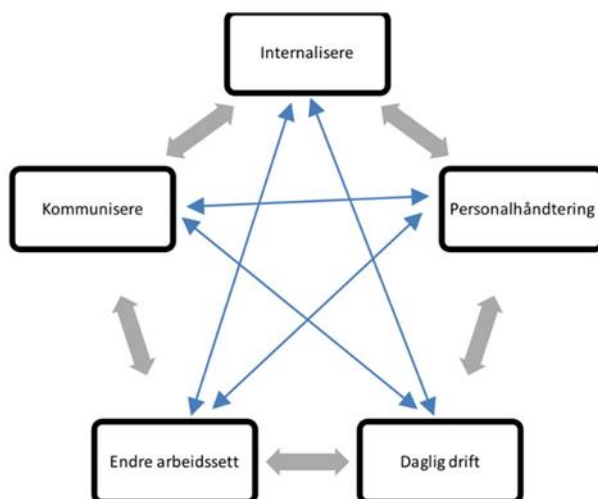
Mellomlederen i den hierarkiske dimensjonen rapporterer til et medlem av toppledelsen, men er ikke en del av toppledelsen selv. I den funksjonelle dimensjonen er mellomlederen midt mellom det langsiktige og kortsiktige. Mellomlederen binder sammen virksomhetens operasjonelle og strategiske nivå, og sørger for at styringssignalene kommer ned til førstelinjen (Hope, 2015). Mellomlederen i den oppgavebaserte dimensjonen deler ansvaret for virksomhetens endelige lederansvar med flere sideordnede og ivaretar ansvaret for at alle oppgaver i arbeidsprosessen er ivaretatt (Hope, 2015).

I organisasjoner med mange myndighetsroller vil det være en definisjonssak hvem som er mellomleder, og rollen som mellomleder er organisasjonsspesifikk. Ser en på mellomlederens rolle i lys av barnehagens organisering vil det være naturlig å si at pedagogisk leder er en mellomleder i barnehagen. Pedagogisk leder befinner seg i likhet med mellomlederen i midten av en organisasjon (Hope, 2015). Styrer er pedagogisk leders overordnede i ledeshierarkiet i barnehagen og pedagogisk leder har det daglige ansvaret for den gruppen den er satt til å lede. Pedagogisk leder utgjør sammen med styrer barnehagens ledelse og pedagogisk leder har ansvaret for kommunikasjonen mellom styrer og førstelinjen (Udir, 2017). Pedagogisk leders rolle blir da fra midten å binde sammen, integrere og tilpasse barnehagens planer, visjoner og beslutninger slik at de blir mer forståelige og kan tilpasses organisasjonens kjernevirksomhet (Hope, 2015).

Å være en lærende barnehage er en kontinuerlig prosess og som ansvarlig for å iverksette og lede arbeidet blir mellomleder en sentral endringsagent. Rollen den tar i endringsarbeidet kan

bli avgjørende for om endringen lykkes eller ikke, det er derfor viktig at mellomlederen involveres i både planleggingen og iverksettelsen av endringsarbeidet (Hope, 2015). Pedagogisk leder deltar gjerne i flere grupper og er derfor unikt posisjonert til å binde sammen inntrykk, kunnskap og ideer fra ulike deler av organisasjonen. Her blir rollen som oversetter av ledelsens strategiske planer viktig og pedagogisk leders rolle blir da fra midten å binde sammen, integrere og tilpasse barnehagens planer, visjoner og beslutninger slik at de blir mer forståelige og kan tilpasses organisasjonens kjernevirksomhet (Hope, 2015). Det er også viktig at pedagogisk leder oversetter oppover slik at en kan påvirke toppledelsens forståelse av virkeligheten i barnehagen (Hope, 2015). Forskning viser at i et vellykket endringsarbeid tar mellomlederen ansvar for fire sammenhengende prosesser. Selv så gjennomgår den en personlig endring samtidig som den hjelper andre gjennom sin endring. Implementerer nødvendige endringer og holder driften i gang.

Hope (2015) har laget et rammeverk for hvilke funksjoner mellomlederen må fylle i et endringsarbeid. Disse funksjonene er internalisering, personalhåndtering, daglig drift, endre arbeidssett og kommunisere. Alle funksjonene må dekkes for å kunne iverksette gode endringsprosesser (Hope, 2015).



Figur 5 Rammeverk for mellomleders funksjoner ved endring (Hope, 2015:92)

Internalisering er kjernen i enhver endring og legger grunnlaget for en god endringsprosess (Hope, 2015). Her handler det om å forstå hva som skal skje og hvordan det påvirker mellomlederen og dens medarbeidere. Sensemaking kan forstås som hvordan en fortolker og forstår situasjonen (Hope, 2015). Sensegiving er å påvirke andres meningsdanning slik at alle

får en felles oppfattelse av den organisatoriske virkeligheten (Hope, 2015). Ledelsen har rollen som sensegiver og endringsmottakeren blir sensemaker.

Personalhåndtering er en viktig funksjon da endring ofte møter motstand (Hope, 2015). Motstanden er ikke alltid et uttrykk for å ikke ville ha endring, men kan komme av usikkerhet eller frykt for hva endringen vil innebærer for ens egen rolle. Det handler også om å kunne drive prosesser og være rollemodell for nye handlingsmønstre.

Daglig drift innebærer at mellomlederen må kunne balansere mellom å opprettholde organisasjonens kjernevirksomhet og kvalitet samtidig som det skal drives endringsarbeid (Hope, 2015).

Endring av arbeidsett handler om alle prosessene mellomlederen må gjennomføre i personalgruppen for at endringer skal skje. Det kan være utvikling av nye rutiner, arbeidsmetoder og drive kompetanseheving (Hope, 2015).

Kommunikasjon står i sterk relasjon til internalisering. Mellomlederen må kunne kommunisere ut viktigheten av og grunnen til endringene slik at medarbeiderne forstår og tror på behovet for endring (Hope, 2015).

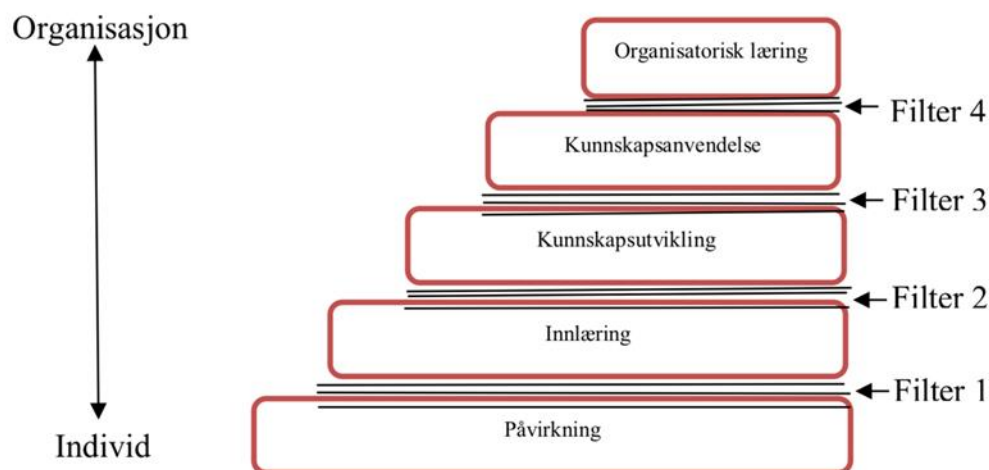
Mellomleders lederposisjon er kombinert med å være en fagspesialist. Det sammensatte operasjonsfeltet til mellomlederne kan bli en kilde til rollestress, i første rekke gjennom forventningskonflikter, tvetydighet i myndighet og ansvar, etisk og profesjonelle dilemmaer. Endringer må skje men den daglige driften av barnehagen skal gå sin gang. Pedagogiske ledere formidler ofte frustrasjon over for mange parallelle prosjekter og at det er vanskelig å prioritere (Filstad, 2017) og motstand kan bero på mangel på støtte og tid (Balogun, 2003).

Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen

Som sagt tidligere er ledelse og den ansattes kompetanse to av de viktigste faktorene for barnehagens kvalitet. Irgens (2015) sin femtrinnsmodell illustrerer læringsprosessen i en lærende organisasjon og hvilke utfordringer barnehagens ledelse men også den enkelte ansatte selv kan møte i arbeidet med å utvikle barnehagens felles kompetanse.

Modellen har fem trinn eller læringsnivåer som viser hvordan den ansattes læring kan bevege seg fra individuell læring til organisatorisk læring (Irgens, 2015). Mellom hvert trinn finnes et filter som illustrerer hvilke utfordringer som kan oppstå når en beveger seg fra et nivå til et

annet (Irgens 2015). Filtrene endrer seg oppover i modellen og er preget av to faktorer: individuelle og kontekstuelle. De individuelle faktorene omfatter for eksempel enkeltpersoners holdninger, læringsevne og innstilling til prosesser. De kontekstuelle faktorene kan være barnehagens kultur og hvordan ledelsen tilrettelegger for prosesser (Irgens, 2015). Dette kan være med på å tette filtrene.



Figur 6 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2015:49)

Påvirkningen skjer på individnivå gjennom kurs eller tilegnelse av ny teori (Irgens, 2015). *Påvirkningen* kan komme gjennom barnehagens ledelse som ønsker å sette i gang et endringsarbeid eller på eget initiativ. Effektive endringsprosesser krever både press og støtte, og ledere i barnehagen og på forvaltningsnivå må være klare til å kickstarte forbedringsprosessen og utøve press ovenfra når det er nødvendig (Dufour et al. 2016)

Innlæring er viktig i forbindelse med kunnskapsoverføring, men forteller lite om hva den ansatte har forstått (Irgens, 2015). *Påvirkningen* kan føre til at den ansatte lærer seg og tar i bruk nye begreper, teorier og modeller. Da har det skjedd en innlæring og den ansatte har beveget seg opp et trinn (Irgens, 2015).

Det tredje trinnet tar for seg den ansattes *kunnskapsutvikling*. Her setter den ansatte hva den har lært inn i en sammenheng og i en kontekst (Irgens, 2015). Å komme igjennom filteret mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse kan være avgjørende for om prosessen stopper eller beveger seg fremover.

Kunnskapsanvendelse handler om å gå fra ord til handling (Irgens, 2015). De ansatte må prøve ut den nye kunnskapen de nå er i ferd med å utvikle i praksis i fellesskap slik at det blir

kollektiv læring. Barnehagens pedagogiske ledere har en viktig oppgave her som ansvarlig for å lede arbeidet med å vurdere og utvikle det pedagogiske arbeidet.

Organisatorisk læring kjennetegnes ved at den kunnskapen som er utviklet ikke avhengig av enkeltpersoner (Irgens, 2015). Sannsynligheten for kollektiv praksis og sjansen for at kunnskapen og læringen blir varig er stor. Da har læringen gått fra å være individuell, via gruppelæring og opp til organisatorisk læring (Irgens, 2015). Dette vil skje på siste trinn i modellen.

Da denne prosessen skal føre til organisatorisk læring, er det viktig at ledere og ansatte reflektere sammen over ny kunnskap og egen etablert praksis. Å utfordre de dyptliggende antakelser som hører med til å endre kulturen i en barnehage krever at ledere bruker sin innflytelse for å fange og fastholde folks oppmerksomhet (Dufour et al.2016). De kontekstuelle faktorene som hvordan barnehagens ledelse legger til rette for analyse, refleksjon og utprøving av tiltak vil være viktige (Irgens, 2015).

Tidligere forskning

Det er lite forskning på hvordan pedagogiske ledere fungerer som ledere i barnehagen (Børhaug & Lotsberg 2014; Hognestad, 2016; Mordal, 2014). Sintef (Mordal 2014) har laget en rapport om ledelse i barnehage og skole. Her kommer det frem at det kan være stor variasjon mellom de ulike landene hvordan barnehager er organisert og hvem som defineres som leder i barnehagen. For å kunne sammenfatte litteraturen på dette området, og en felles forståelse for hva som er inkludert i barnehagefeltet benyttes begrepet ECEC (early childhood education and care). ECEC defineres som; *all organisatoriske eller institusjonell aktivitet frem til barn er 8 år med spesielt fokus på årene før den obligatoriske skolegangen begynner* (Mordal 2014).

I en kvalitativ skyggestudie av seks pedagogiske ledere finner Hognestad og Bøe (2015) at de pedagogiske lederne tar ansvar for kompetanseutvikling av de ansatte i sin gruppe. De er bevisst på viktigheten av å bygge gode relasjoner og tillit for å kunne reflektere i fellesskap. De foretrekker å være rollemodeller og å bruke “her og nå” veiledning tett fulgt opp av refleksjon i fellesskap over egne erfaringer. Samtidig kommer det frem at arbeidsforholdene gjør det vanskelig å finne tid til reflektering.

De veksler mellom å være den hierarkiske lederen som er ekspert og som skal støtte og utvikle, og den “flate” lederen som velger bort fagspråket sitt i et forsøk på å være mest mulig lik. Mangel på ressurser, tid og ansatte og økende press på å lede profesjonsutvikling og være en lærende barnehage, påvirker muligheten til å følge opp læringssituasjoner med refleksjon, gjør det nesten umulig. De konkluderer med at hvis pedagogisk leder skal ha ansvaret for de ansattes kompetanseutvikling må de gis en reell mulighet til å kunne fullføre dette oppdraget.

Børhaug og Lotsberg (2014) har intervjuet 18 pedagogiske ledere for å se deres bidrag i barnehagens ledelsesprosesser. De finner at pedagogisk leder har en annen lederprofil enn styrer og trekkes lite inn i ledelsesprosesser på barnehagenivå. Lederoppgavene er rettet mot den operative kjernen der det praktiske, det pedagogiske og personalledelse glir sammen. De finner at pedagogiske ledere er bevisst sin lederrolle, og har et stort handlingsrom med rom for å ta egne valg i ledelsen av sin gruppe. De anser personalledelse og kompetanseutvikling som en viktig oppgave og fokuserer på å bygge tillitt og gode relasjoner i personalgruppen.

Med begrenset tilgang på forskning med fokus på pedagogisk leder som mellomleder i barnehagen er det nødvendig å se til annen forskning som kan være relevant for pedagogisk leders lederrolle i barnehagen. Balogun (2003) har gjennomført en studie som ser på mellomlederen og hva som bidrar eller hindrer dem i deres arbeid med å implementere endring i organisasjonen. Hun finner at mellomlederen best kan karakteriseres som «change intermedian». Mellomlederen håndterer fire roller under endringsarbeidet; egen personlig endring, hjelpe de andre ansatte i endringsprosessen, innarbeide nødvendige endringer i sin gruppe og opprettholde daglig drift.

Mellomlederen var i hovedsak engasjert i to typer aktiviteter; sensemaking og koordinering og ledelse. Koordinerings- og ledelsesaktiviteter har å gjøre med tradisjonelle mellomlederoppgaver som planlegging, budsjettering, rekruttering og overvåking av endringsrelaterte aktiviteter. Sensemaking er den prosessen en går igjennom for å prøve å forstå hva som foregår. Make sense som innebærer å skape forståelse for handlinger og opplevelse. De ansatte må tolke hva endringen betyr for dem og hva det har å si for deres praksis. Balogun (2003) fant at utfallet av endringsprosessene er avhengig av hvordan mellomlederen tolker hva som foregår, slutningen den kommer til og hvilke handlinger den igangsetter.

Metode

Vitenskapelig forankring

Denne studien er vitenskapelig forankret i fenomenologien (Brinkmann & Kvale, 2017) hvor forskeren ønsker å forstå et fenomen ut fra deltakernes egne opplevelser av sin virkelighet, eller sin livsverden (Brinkmann & Kvale, 2017). Slike forsøk på å forklare og forstå meningen med et fenomen kalles hermeneutikk.

Kontekst og forforståelse har en viktig rolle i hermeneutikken som mener at meningsfulle fenomener bare kan forstås i en sammenheng. Forbindelsen mellom forskerens forforståelse, det som skal fortolkes og den konteksten det må fortolkes i, kalles den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2013).

Design

Denne studien har et casesdesign da det er fokus på de pedagogiske ledernes opplevelser og erfaringer. Casesdesign har et bredt tematisk bruksområde, og kan være relevant for næranalyse av personer og grupper (Befring, 2016). Casesdesign er særlig relevant for å forstå fenomener, og kan gi innsikt som gir faglige forutsetninger for å forstå tilsvarende fenomener. En metodisk kvalitet ved casesdesign er at data blir vurdert i et helhetlig format. Casestudier gir dermed vilkår for å fange opp og formulere essensen av komplekse fenomener og kontekster. Denne innsikten kan tjene til å forstå andre, lignende tilfeller, noe som innebærer muligheten for generaliserende kunnskapsoverføring.

Utvalg

Dette er en mindre forskningsstudie, og utvalget består av 3 pedagogiske ledere. Det er foretatt et skjønsmessig utvalg og alle pedagogene jobber i samme barnehage. Faren ved et skjønsmessig utvalg er at forskeren kan ha en blindsoner som gjør at viktige informanter kan bli oversett. Det er derfor laget kriterier for utvelgelsen. Kriteriene her var av de må være utdannet førskolelærer eller barnehagelærer, og må ha minst et års erfaring med å lede.

Antall deltakere har i prinsippet ikke noe med en studies vitenskapelige kvalitet å gjøre og ved få deltakere kan forskeren være mer grundig. Ved å velge tre pedagogiske ledere kan forskeren klare å finne noen sentrale fellestrekk ved forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser.

Forskningsmetode

Å produsere kunnskap innebærer å bestemme hvilken metode som best passer til formålet med undersøkelsen. For å få innsikt i hvordan de pedagogiske lederne opplever og forstår sin rolle må forskeren gå inn i en samtale med dem. Intervju er en kvalitativ metode som gir forskeren tilgang til informantenes livsverden og i en fenomenologisk studie er intervju vanligvis den eneste formen for datainnsamling (Postholm, 2017).

Intervjuene var semistrukturerte og spørsmålene var planlagt på forhånd men rekkefølgen kunne endres underveis (Befring, 2016). Dette gjør det enklere å stille spørsmål og ut fra svarene vil forskeren også ha mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål (Cohen, Manion & Morrison, 2018). og følger deretter opp den intervjuedes svar og søker ny informasjon om og nye innfallsvinkler til emnet (Brinkmann & Kvale, 2017). Under intervjuet representerte hver og en pedagogisk leder seg selv, men de vil også kunne representere gruppen pedagogiske ledere.

Pålitelighet og gyldighet

Intervjuene ble gjort ved lydopptak, og transkribert av forsker i etterkant. Intervjuene er skrevet i to runder. Først i muntlig form, og så i et mer korrekt skriftspråk. Svarene ble først sortert under hvert spørsmål og deretter sortert inn i kategorier. Under analysen av dataene var det noen områder som tydelig pekte seg ut. Sett i lys av Hopes «rammeverk for mellomleders funksjon i endringer» har funnene blitt sortert inn i disse kategoriene: Internalisere, personalhåndtering, daglig drift, endre arbeidssett og kommunisere.

I denne studien er det et asymmetrisk maktforhold. Forskeren er styrer og forskningsdeltakerne er pedagogiske ledere ansatt i barnehagen. Forskeren har derfor stor makt både i egenskap av å være forsker, men også leder. Det er derfor grunnlag for å spørre om svarene ville vært annerledes dersom det hadde vært en ukjent forsker (Brinkmann & Kvale 2017).

Da denne studien tar for seg pedagogenes egen opplevelse og forståelse vil det ikke være noen rette eller gale svar. Forskeren spør ikke etter de pedagogiske ledernes faglige kunnskap eller kompetanse men deres opplevelse av sin virkelighet. Det er selvfølgelig en fare for at de har underkommunisert/ eller overdrevet sine utfordringer, men ut fra resultatene kan det virke som de har valgt å være åpne i fremstilling av deres opplevelser og forståelse.

Etiske betraktninger

Det er benyttet en intervjuguide i intervjuene. Spørsmålene ble delt ut i forkant slik at de pedagogiske lederne hadde mulighet til å forberede seg, og intervjuene ble foretatt i et av barnehagens møterom. Informantene fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Det ble også opplyst hvordan de innsamlede dataene ville bli oppbevart og etter hvert slettet. Det er ikke samlet inn private eller sensitive data, og det er derfor ikke vært nødvendig å søke om tillatelse fra NSD. Dersom det er kommet frem sensitiv informasjon under intervjuene så er dette slettet, eller anonymisert slik at ingen av informantene eller andre ansatte i barnehagen kan identifiseres.

Presentasjon av resultater

Denne undersøkelsen tar for seg hvordan pedagogisk leder opplever og forstår sin rolle som leder for de ansattes læring i en lærende organisasjon. En lærende organisasjon vil alltid være i en endringsprosess, med behov for ledere som kan lede seg selv og ansatte i ulike læringsprosesser.

Under intervjuene var det noen områder som tydelig pekte seg ut i de pedagogiske ledernes refleksjoner over egen rolle som leder for andres læring. Sett i lys av Hopes Rammeverk for mellomleders funksjon i endringer har funnene blitt delt inn i disse kategoriene: Internalisere, personalhåndtering, daglig drift, endre arbeidssett og kommunisere.

Intervjuene viser at alle de pedagogiske lederne ser på seg selv som mellomledere. De opplever at styrer setter retning, delegerer faglige oppgaver og forventer at de tar ansvar for lederoppgaver. Nyere forskning sier at mellomlederen har en viktig rolle når endringer skal gjennomføres (Balogun, 2003) og det er derfor interessant å vite hvor de pedagogiske lederne plasserer seg selv i et ledelseshierarki. En av pedagogene sier:

«Jeg vil nok si at jeg er en mellomleder, for jeg fyller litt begge rollene, både over og under. Så jeg vil si at jeg har en mellomlederrolle»

De viser også til at selv om styrer delegerer oppgaver, så er det de selv som bestemmer hvordan det skal utføres. De fremhever at de har oppgaver uavhengig av styrers delegering og som hører til deres rolle som pedagogisk leder i barnehagen. En av pedagogene sier:

«Styrer er over meg, men i noen avgjørelser så føler jeg at jeg er like mye på topp»

Internalisering

Intervjuene viser at egen forankring er viktig for de pedagogiske lederne når de skal i gang med et endringsarbeid. De ser det som viktig å være involvert allerede i planleggingsfasen, slik at de selv kan sette seg godt inn i hva endringene innebærer og skape et eierforhold for seg selv. De er klare på at det er deres ansvar å drive endringsprosessene i gruppen, og vil være sikre på at de selv har forstått hvor de skal som barnehage og har den faglige kunnskapen de trenger slik at de kan formidle den videre. En av pedagogene sier:

«Det kan jo hende at jeg er litt usikker på hva det er vi skal gjøre (..) da er det viktig at jeg enten oppdaterer meg faglig eller får veiledning fra styrer (..)»

De ser sin egen forankring i sammenheng med at de selv skal bidra til at deres medarbeidere også skal få en forankring. En av pedagogene sier:

«Det viktigste jeg må gjøre er at jeg setter meg godt inn i det, at jeg får et eierskap til det, før jeg begynner å ta det ned».

Personalhåndtering

Intervjuene viser at de pedagogiske lederne er opptatt av at de ansatte skal trives, og ord som trygghet og tillit går igjen i alle intervjuene. En av pedagogene sier at de er et lærende team og må dra lasset sammen. De pedagogiske lederne forteller at de vektlegger å bygge samhold og relasjoner i sitt lederskap, og viser til at gode relasjoner er viktige når de skal i gang med et endringsarbeid. En av pedagogene sier:

«Jeg opplever at motstanden som du ofte kan få hvis du skal sette i gang endring eller endringsprosesser har lettere for å bli ikke bli så stor hvis du har en pedagogisk ledelse fra starten av»

De fremhever viktigheten av å bruke god tid i forankringsprosessen og at alle ansatte må oppleve at de har medvirkning.

Daglig drift

De pedagogiske lederne forteller at de opplever å ha et stort handlingsrom. En av pedagogene sier at styrer setter rammen, og hun selv fyller innholdet. De to andre pedagogene sier at så

lenge de har gode faglige begrunnelser for det de ønsker å oppnå, så får de sjelden et nei fra styrer. En av pedagogene sier:

«Jeg føler at jeg er god på å dele ressurser, og prøver å være god på å kreve det når vi trenger det»

De pedagogiske lederne forteller at det kan være vanskelig å skulle drive et endringsarbeid samtidig som de skal opprettholde god kvalitet. De forteller at det er vanskelig å prioritere hvordan en skal bruke møtetiden. En av pedagogene sier:

«Det gjør litt vondt noen ganger, for en føler at en skifter arbeidet på en måte (..). En føler liksom ikke at en gjør jobben sin fordi du må si at dette må vi ta senere. (..) så føler jeg at oj nå blir det veldig strengt (..) men jeg har aldri fått noen tilbakemeldinger på at det oppleves sånn. Men det kjennes litt sånn inne i seg. Det kan gnage litt».

Endringsarbeid krever tid, men det gjør personalledelse, administrative oppgaver og oppfølging av barn også. Pedagogene er bekymret over om deres stramme struktur går utover relasjonene mellom dem og medarbeiderne. Dersom en må prioriterer mellom å være tilstede for barnegruppen eller gjennomføre et møte så er det barna som prioriteres. En av pedagogene sier:

«Det er alt for mye som skal gjøres i utgangspunktet (..) så kommer alt det uforutsette (..) så må alltid noe vike og det er jo den følelsen av at en sitter igjen og ikke strekker til. Du føler ikke at du mislykkes, men du føler på en måte at du alltid henger etter med noe. Opplever jeg da»

Endring av arbeidssett

De pedagogiske lederne viser gjennom intervjuene at de tar en aktiv rolle i sine medarbeideres endringsprosess. En av pedagogene forteller at når ansatte er på kurs, krever den at de deler den nye kunnskap med de andre i etterkant. En av de andre pedagogene forteller at den setter av tid slik at fagarbeiderne kan lese teori. Gjennom refleksjon og evaluering sikrer de felles forståelse og at alle jobber mot samme mål. En av pedagogene sier:

«Det er i evalueringen fra a til b vi ser om det har skjedd en endring, som viser at vi er i en lærende prosess».

De er opptatt av at de selv er faglig oppdatert slik at de kan støtte, veilede og rettlede medarbeiderne. En av pedagogene sier:

«Jeg vil jo at de skal komme så høyt som mulig i kompetansehevingen sin»

De pedagogiske lederne mener de må gå foran som en rollemodell og vise entusiasme og kunne motivere til endring. En av pedagogene sier:

«Det viktigste jeg kan gjøre er å skape motivasjon, til å ønske, at de har et ønske selv til å ville utvikle seg».

En av pedagogene trekker frem at hun har fått et handlingsrom fra styrer, men hun opplever at hun også får et handlingsrom av sine medarbeidere. En av de andre pedagogene forteller at hun selv har et handlingsrom, og at hun gir et handlingsrom til sine medarbeidere når hun videreformidler oppgaver. En av pedagogene sier:

«Min rolle er jo det å egentlig gjennomføre eller se til at det blir gjort, men det er også det å planlegge, gjennomføre det, få evaluert det etterpå. Fortsette hele tiden dette arbeidet (..) slik at alle er med»

Når de blir spurt hva de legger i uttrykket «barnehagen som læringsarena» svarer de alle at det forbinder de med læring for både ansatte og barn. En av pedagogene trekker igjen inn refleksjon som et viktig område når det gjelder læring for de ansatte, og det å reflektere over egen praksis eller teori:

«jeg vil se at væremåte og handlingsmønster blir annerledes (...) at vi får en høyere kompetanse alle sammen»

Ved spørsmål om hvordan de opplever å lede læringsprosesser svarer de pedagogiske lederne at det kan være utfordrende. En trekker frem at hun gjerne skulle hatt mer erfaring med prosessledelse, en ser at det er hun selv må bli bedre på å holde struktur på møter, og en møter ofte litt motstand og må jobbe litt ekstra for å motivere. Samtidig gir de inntrykk av at de liker å lede læringsprosesser. En av pedagogene sier:

«Jeg syntes det er kjempegøy. Jeg liker det. Jeg syntes det er gøy å jobbe med endringer. Det er ikke så mange som syntes det, men det gjør noe med meg. Det utfordrer meg, jeg lærer masse nytt om meg selv som leder»

Kommunikasjon

Det er viktig å kunne begrunne sier de pedagogiske lederne. Det å kunne kommunisere ut hvorfor, hva det betyr for dem som ansatte og for barnehagen som helhet. En av pedagogene sier:

«Jeg prøver å forklare vekk hindringer, for at vi skal komme videre, og forklare det på en sånn måte at de skjønner at det faktisk ikke er en hindring (..) så kommer vi oss videre i alle mulige måter»

De fremhever viktigheten av å få med seg alle, det å skape felles forståelse. Være åpen for at de kan spørre om alt, gi gode svar og sikre at de forstår det de får svar på. En av pedagogene sier:

«Det kan være utfordrende å konkretisere hva endringen innebærer for vår måte å jobbe på»

Drøfting/diskusjon

Her diskuteres funn fra studien for å belyse problemstillingen som omhandler hvordan den pedagogiske lederen opplever og forstår sin rolle som leder for personalets læring i en lærende organisasjon.

Denne studien bygger på forståelsen av at ved å benytte Senge (2006) sin teori om den femte disiplin, kan pedagogenes arbeid med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon styrkes. De fem disiplinene er *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjon*, *teamlæring* og *systemtenkning*. Funnene viser at ingen av pedagogene bruker begrepene, men det er allikevel mulig å se handlinger som tyder på at noen av dimensjonene er tilstede i pedagogenes ledelse.

Å ta ansvar for å lede de ansatte gjennom læringsprosesser forutsetter at de pedagogiske lederne har tro på at de kan lære til seg for å lære fra seg. Dette kan tyde på at pedagogene har tro på *egen personlig mestring*. Studien viser at pedagogene legger vekt på å skape en felles forståelse og forankring. De bruker ikke begrepet *mentale modeller* men veksler mellom å bruke begreper som felles forståelse, forankring og eierskap. Forankringen er ment slik jeg forstår det å skulle gi et godt grunnlag for læring og endring. Denne måten å arbeide på synes å være i tråd med både disiplinen *mentale modeller* og *felles visjon* (Senge, 2006).

Sett i lys av Irgens sin femtrinnsmodell (2007), vil det å arbeide med de ansattes mentale modeller kunne være med på å påvirke ansatte til å ville lære og utvikle seg. Mange felles mentale modeller kan også bidra til å minske utfordringer når en beveger seg fra et nivå til et annet (Senge, 2006). Behovet for felles forståelse kan også tyde på at de pedagogiske lederne har erfart å møte hindringer i tidligere endringsarbeider. Å etablere en felles forståelse og forankring kan derfor være deres måte å komme igjennom noen av filtrene i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell og kunne bevege seg fra individuell til organisatorisk læring. I likhet med mellomlederen har de pedagogiske lederne en rolle i å kommunisere ut behovet for endring (Hope, 2015). De fremhever viktigheten av å kunne begrunne godt, forklare vekk hindringer, være rollemodeller og få med seg andre. Ved å kommunisere godt kan pedagogene hjelpe de ansatte over sin usikkerhet og eventuelle motstand og skape nye handlingsmønstre. Dette kan sees i sammenheng med de to funksjonene personalhåndtering og kommunikasjon (Hope, 2015).

Funn i denne studien viser at de pedagogiske lederne i likhet med mellomlederen tar en aktiv rolle som leder av de ansattes læring. Dette arbeidet blir i hovedsak omtalt i forbindelse med å motivere til læring, legge til rette for å oppleve tillit og trygghet, reflektere og skape gode relasjoner. Dette er elementer vi kan finne igjen i utøvelse av pedagogiske ledelse som ifølge Wadel (2005) er viktig for at det skal skje en endring og utvikling i barnehagen.

Pedagogenes bruk av pedagogisk ledelse samsvarer med Børhaug og Lotsberg (2014) som i sin forskning viser at tillit og gode relasjoner er viktig for personalledelse og kompetanseutvikling. Gjennom å legge vekt på det relasjonelle erfarer pedagogene at de gode relasjonene gjør det enklere for dem som ledere, å drive læringsprosesser.

Videre funn viser at de pedagogiske lederne bruker blant annet refleksjon som metode for å etablere en felles forståelse for behovet for endring, men også som metode for læring. Dette kan tyde på at de pedagogiske lederne praktiserer en produktiv pedagogisk ledelse der trygghet og refleksjon er de to viktigste områdene (Wadel, 2005). Denne formen for ledelse samsvarer med Hognestad og Bøe (2015) sine funn som viste at de pedagogiske lederne bevisst gikk inn for å bygge relasjoner og tillit for å kunne reflektere i fellesskap. Børhaug og Lotsberg (2014) fant også i sin studie at de pedagogiske lederne fokuserte på å bygge tillit og gode relasjoner.

Funnene viser at pedagogene tar ansvar for å initiere læringsprosesser i sine grupper. De viser til at de deler sin kompetanse, introduserer ny teori eller sender ansatte på kurs. Sett i lys av

Irgens femtrinnsmodell (2015) kan vi si her at de beveger seg mellom trinnene påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling. Funnene viser at pedagogene leder refleksjoner over egen praksis, men det kan virke som om dette er mindre systematisert. Irgens (2015) sier at det er vanskelig å komme igjennom filteret mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, og dette funnet kan tyde på at det er tilfelle her også. Det virker ikke som de har noe system for, eller er like bevisst på, å ta i bruk praksis som grunnlag for læring på lik linje som de bruker kurs og refleksjon over nyere teori. Det er grunn til å tro at endringsarbeidet ville lykkes bedre dersom dette var mer systematisk. Det siste trinnet organisatorisk læring omtales ikke og sannsynligheten for at de sjelden når dit kan virke stor. Funnene viser at i likhet med Senge (2006) sine 5 disipliner, var også begrepene Irgens (2015) bruker i sin femtrinnsmodell for læringsprosessen fraværende.

Funnene viser at de pedagogiske lederne har en tilnærmet lik forståelse av sin rolle som leder for de ansattes læring og har en form for systematisk tenkning når de skal i gang med et arbeid. Dette stemmer godt med Balogun (2003) sin forskning på hvilke roller mellomlederen tar i et endringsarbeid. Funnene viser at de pedagogiske lederne (sensegiver) søker først etter å etablere sin egen forståelse for så å hjelpe sine medarbeidere (sensemaker) til å etablere felles forståelse. Dette kan sees i sammenheng med funksjonen *internalisering* i Hope (2015) sitt *rammeverk for mellomleders funksjon ved endring* og Balogun (2003) sin forskning som sier at mellomlederen i en endringsprosess er engasjert i aktiviteter som *sensemaking*, *make sense* og *sensegiving*. Funnene viser at de pedagogiske lederne ser på seg selv som mellomledere, og måten de håndterer endringsprosesser på synes å være i tråd med hvordan Hope (2015) og Balogun (2003) omtaler mellomlederen.

Funnene viser at de pedagogiske lederne opplever det utfordrende å skulle balansere mellom daglig drift og å drive endringsarbeid. Dette gjelder spesielt gjennomføringen av møter. Det kan virke som pedagogene har valgt en flat ledelse i sine møter, hvor alle skal bli hørt. Den flate ledelsen kan vi også finne i forskningen til Hognestad og Bøe (2015) der lederen veksler mellom å være den hierarkiske og den flate lederen. Funnene viser at i motsetning til Hognestad og Bøe (2015), er det ikke mangel på tid og mulighet til å avvikle møtene som er den største utfordring. Det er mer selve prioriteringen i møtene (Filstad, 2017).

Når de driver endringsarbeid opplever pedagogene at de må ha en sterkere struktur og ledelse i møtene. Saker må prioriteres og det kan virke som om pedagogene er bekymret for at dette skal gå utover relasjonene til fagarbeiderne. Funnene kan tyde på at de pedagogiske ledere

opplever et rollepress. De opplever at det alltid er noe som må vike, og at dette enten går ut over barn, det faglige eller relasjonen til de ansatte. Dette stemmer overens med forskningen til Hognestad og Bøe (2015) som konkluderer med at skal de pedagogiske lederne ha ansvaret for de ansattes kompetanseutvikling så må de gis en reell mulighet til å kunne gjennomføre oppdraget.

Funnene viser at de pedagogiske lederne har få eller ingen teoretiske begrunnelser for valgene de tar som leder for de ansattes læring. Pedagogene begrunner valgene sine med å vise til tidligere erfaringer, og bruker ord som opplever og føler. Jeg finner elementer av 5 disiplinene (Senge, 2006), pedagogisk ledelse, femtrinnsmodellen (Irgens, 2015) og mellomlederens utøvelse av endringsledelse i måten de pedagogiske lederne omtaler sin praksis på. Men fravær av teoretisk begrunnelse for valgene sine, leder meg til å tro at de pedagogiske lederne jobber erfaringsbasert og ikke forskningsbasert eller etter ledelsesteori.

Det kan virke som de henter sin måte å lede endringsprosessene fra rammeplanen: Felles forståelse, felles refleksjon, felles mål, veilede, rollemodell er alle begreper fra rammeplanen. Det er grunn til å tro at dersom de pedagogiske lederne hadde hatt en teoretisk eller forskningsbasert forankring på sine tiltak så ville sannsynligheten for at endringene ville lykkes være større. Dette stemmer overens med Nordahl og Hansen (2016) sin som sier at barnehager med god forskningsbasert kjennskap vil ha de beste forutsetningene for å velge tiltak som fører til forbedring

Konklusjon

Denne studien har belyst *hvordan pedagogisk leder opplever og forstår sin rolle som leder av personalets læring i en lærende organisasjon*. Funn viser at de pedagogiske lederne ser på seg selv som mellomledere og har en tilnærmet lik forståelse av sin rolle som leder for de ansattes læring. I likhet med mellomlederen håndterer pedagogene fire roller under endringsarbeidet; egen personlig endring, hjelpe medarbeiderne i sin endringsprosess, implementere endringer og opprettholde daglig drift. Funn viser at de pedagogiske lederne opplever at det kan være vanskelig å drive læring og endringsprosesser samtidig som de skal opprettholde den daglige driften. De må ofte velge mellom like viktige oppgaver og kan oppleve å ikke strekker til.

Funnene viser at de pedagogiske lederne har få eller ingen teoretiske begrunnelser for valgene de tar som leder for de ansattes læring. Det er grunn til å tro at dersom de pedagogiske lederne

hadde hatt en teoretisk eller forskningsbasert forankring på sine tiltak så ville sannsynligheten for at endringene lykkes være større.

Funnene viser at den pedagogiske lederen er en viktig drivkraft i barnehagens endringsprosesser, og kan være avgjørende for om endringene lykkes eller ikke. Skal barnehagen lykkes i arbeidet med å være en lærende organisasjon er dette tre viktige funn som styrer må ta tak i.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Balogun, J. (2003). From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries. *British journal of management*, ss. 69-83.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. (2014). Fra kollegafellesskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon - den pedagogiske lederfunksjonen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. Granrusten, *Barnehagen som læringsarena* (ss. 255-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis i barnehagen*. Trondheim: NTNU.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2015). Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket. *norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 351-361.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon* . Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Kunnskapsdepartement, Det kongelige. (2013). *Meld. St. 24 Framtidens barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*.
- Kunnskapsdepartementet, D. k. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Akademika.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole*. Trondheim: SINTEF.
- Nordahl, T., & Hansen, L. (2016). *Barnehagen- Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Senge, P. M. (2006). *The fifth Discipline*. New York: Crown Business.

Udir. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.

Wadel, C. C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 2

“Å skape mening i endringsprosessen”

Ingress

I artikkelen undersøkes på hvilken måte barnehagens pedagogiske ledere kan påvirke kollektive endringsprosesser, og ser dette i lys av opplevelsen av sammenheng i endringsarbeid. Opplevelsen av sammenheng er subjektiv, det er derfor i dette studiet valgt å sette søkelys på barne- og ungdomsarbeidernes opplevelse av å være i endring, da de er mottakerne av pedagogenes ledelse i endringsarbeidet. Dette er en kvalitativ studie, og det er gjennomført et gruppeintervju med 4 barne- og ungdomsarbeidere i samme barnehage. Studien viser at de pedagogiske lederne har stor mulighet til å påvirke endringsprosessen gjennom rammeverket for koherens.

Innledning

Kvalitet i barnehagen henger tett sammen med de ansattes kompetansenivå, og i pedagogisk samfunnsinstitusjon må de ansatte hele tiden være i endring og utvikling. Det vanskeligste arbeidet med endring er ikke å den, men å implementere den (Robinson, 2019). Å gjennomføre en god endringsprosess er et komplisert arbeid som krever endringsberedskap, tid og innsats (Ertesvåg & Roland, 2015). Barnehagebasert kompetanseutvikling forutsetter endringsprosesser som involverer hele barnehagens personale og foregår i den enkelte barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tiltakene skal bidra til en kollektiv kapasitetsutvikling for hele personalet på tvers av kompetansenivå, og må være forankret hos barnehagens pedagogiske ledere, styrer samt eier.

Barnehager ansees som et komplekst system. De ansatte har ulik kompetanse og stilling, forkunnskapene har stor variasjon og gir ulik forutsetning for endring (Roland & Ertesvåg, 2018). Barnehagelærere er den profesjonen som skal ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagens øvrige ansatte består for det meste av ufaglærte assistenter og barne- og ungdomsarbeidere (fagarbeidere) og omtales ofte i planer og faglitteratur som de ansatte, assistenter, barnehagens øvrige personale eller de voksne. Det er nok av eksempler på utviklingsarbeid i barnehagen som ikke har gitt ønsket resultat. Veien til ny praksis i barnehagen går ofte gjennom mange ledd, der hvert ledd representerer muligheten for at

arbeidet endrer karakter eller at utviklingen stopper opp (Roland & Ertesvåg, 2018; Røvik, 2019). Svikter implementeringen kan personalet miste motivasjonen for nye endringsarbeider (Ertesvåg & Roland, 2015).

Det er lite forskning rettet mot implementeringsprosessen i pedagogiske virksomheter, særlig innenfor barnehage, men ser en til generell forskning på implementering vises det til at ledelse er viktig (Roland & Ertesvåg, 2018; Ogden, 2018; Ljunggren, Moen, Seland, Naper, Fagerholt, Leirset & Gotvassli, 2017). I følge Fullan (2016) er det to sammenhengende grunner til endringer mislykkes. Endringen som iverksettes tar ikke hensyn til lokale kontekst og kultur, og det brukes mer tid på planlegging enn på selve gjennomføringen. Robinson (2019) skiller mellom det å lede forbedring og det å lede endring, og viser til at endring ikke alltid leder til en forbedring. En sentral faktor for å få til varig endring er at de ansatte opplever intervensjonen som nyttig, og forskning viser at endringsarbeidet har sterkest effekt gjennom samarbeid og kollektive prosesser (Fullan, 2016; Ertesvåg & Roland, 2015). En annen viktig faktor er å få grep om sammenhengen i endringsarbeidet for å skape mening i endringsprosessen (Ertesvåg & Roland, 2015; Fullan, 2016). Opplevelsen av sammenheng er viktig gjennom hele innovasjonsprosessen. En oppretter og oppdager sammenheng gjennom implementeringen hvis sistnevnte er plassert som en læringsprosess (Fullan & Quinn, 2017). Opplevelsen er subjektiv, det er derfor i dette studiet valgt å sette søkelys på barne- og ungdomsfagarbeidere da de er mottakerne i endringsarbeidet.

Mange barnehager arbeider målrettet med forskningsbasert kunnskap gjennom ulike partnerskap. Informantene i denne studien har over to år deltatt i en barnehagebasert kompetanseutvikling ved hjelp av et nettkurs i regi av en høyskole. Målet er å implementere nye endringer i Lov om barnehager. Plan for implementering og det faglige innholdet er utviklet av høyskolen og det er barnehagens styrer og pedagogiske ledere som har ledet implementeringsprosessen. Det er fokus på kapasitetsbygging gjennom tilførsel av ny teori og læring gjennom utprøving og refleksjon i fellesskap, samarbeid, kompetansebygging og lærende ledelse. Dette er elementer i handlingsrammeverket for koherens som har som mål å skape en klarhet og sammenheng i endringsprosessen (Fullan & Quinn, 2017). Denne studien fokuserer på Fullan & Quinn (2017) og deres rammeverk for koherens og Argyris & Schön (1974) sin modell for enkelkrets- og dobbelkretslæring. Skal vi forstå ledelse må vi se på hva de ledede kan bidra med (Wadel, 2005). Hensikten med denne studien er gjennom fagarbeiderne, å se på hvilke måter barnehagens ledere kan påvirke barnehagens kollektive endringsprosesser. Problemstilling i studien er:

«Hvordan påvirker de pedagogiske lederne barnehagens kollektive endringsprosesser gjennom fagarbeiderne?»

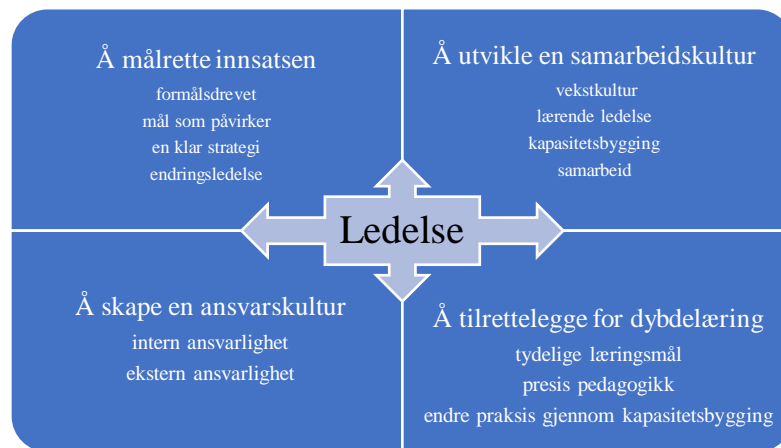
Teoretisk grunnlag

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

Koherens

Hvordan implementeringen gjennomføres er avgjørende for om endringen skal lykkes. Ledelse er en viktig faktor i implementeringsprosessen, en annen viktig faktor er de ansattes opplevelse av koherens (Fullan & Quinn, 2017). Fullan & Quinn (2017) definerer koherens som den sammenhengen som oppstår gjennom felles dyp forståelse for formålet og hva som er det spesielle ved arbeidet. Koherens er knyttet til emosjoner, og har med hva de ansatte selv opplever som sammenhengende og meningsfylt alene, og i samarbeid med andre. Sammenhengen må oppnås på mottakersiden, ikke leverandørsiden (Fullan & Quinn, 2017). Fullan & Quinn (2017) har gjennom forskning kommet frem til et handlingsrammeverk som kan bidra til å oppnå større koherens i endringsarbeidet. Rammeverket er ikke en ferdig plan, men kan benyttes ved planlegging av og underveis i et endringsarbeid til å vurdere om sammenhengen er ivaretatt.

Rammeverket for koherens består av fire komponenter også kalt drivere (Fullan & Quinn, 2017). De fire komponentene har en gjensidig påvirkning på hverandre, og må være aktive samtidig. De fire driverne er; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdeløring og å skape en ansvarskultur. Hver driver har 2-4 underpunkter kalt elementer. Lederskapet er sentralt i rammeverket, da leder gjennom sin ledelse aktiverer og knytter sammen driverne i sitt arbeid for å skape større sammenheng (Fullan & Quinn, 2017). Skal de ansatte oppleve koherens må de ha dyktige ledere som vet hvilke elementer som kan tas i bruk for å oppnå samsvar og klarhet.



Figur 7 Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn 2017)

Å målrette innsatsen

For å oppnå målrettet innsats må barnehagens ledere ha kunnskap om hvordan de kan arbeide med, og kombinere de fire elementene; formålsdrevet, mål som påvirker, en klar sammenheng og endringsledelse. Det moralske formålet innebærer å ha en indre drivkraft og motivasjon knyttet til målet, og vises gjennom de ansattes avgjørelser og handlinger (Fullan & Quinn, 2017). Et felles moralsk formål kan utvikles gjennom at de pedagogiske lederne har fokus på å bygge relasjoner mellom seg og de ansatte, gi dem opplevelsen av å bli respektert og forstått, og legge til rette for samarbeid. Gjennom samarbeid kan de ansatte utvikle et felles språk og en forståelse for målet som kan føre til større forpliktelse (Fullan & Quinn, 2017). Få mål med tydelig fokus over tid vil kunne styrke og opprettholde den målrettede innsatsen. Styrer må være gatekeeper, slik at de ansatte har tid og mulighet til å konsentrere seg om og fordype seg i målene som er satt (Ogden, 2018). De pedagogiske lederne må jevnlig gjenta hvor en skal og synliggjøre fremgangen. Når de ansatte ikke opplever sammenheng mellom målene og det de gjør i hverdagen kan de bli frustrerte og handlingslammet (Fullan, 2016). De ansatte må få erfaringer som viser hvordan målene og strategiene integreres, at en lærer mens en går (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2016).

Å legge til rette for at de ansatte utvikler nye ferdigheter i fellesskap øker klarheten og med den forpliktelsen (Fullan & Quinn, 2017). Sammenheng og klarhet handler ikke bare om mål, men også om strategi. Så snart formålet og målene er på plass, må de ansatte kunne se at det finnes en klar strategi for å oppnå målene, og at de forstår sin rolle i denne strategien (Fullan & Quinn, 2017). De ansattes endringsprosess påvirkes av troen på seg selv og egen kompetanse (Fullan & Quinn, 2017). Ved å møte de ansatte på deres bekymringer og behov

for støtte, kan den pedagogiske lederen øke forutsetningene deres for å lykkes gjennom trening og tilrettelegging. Ved å styrke forutsetningene vil den ansatte kunne få troen på at det er mulig. Den pedagogiske lederen tydeliggjør formålet med endringene og går foran gjennom å modellere ny praksis. Heier på de som går foran, og legger til rette for erfaringsdeling og samarbeid slik at resten av de ansatte følger etter. Å kunne se egne og felles fremskritt samt oppleve at de lykkes, påvirker lysten til å fortsette arbeidet mot målet (Dufour et al. 2016).

Å utvikle samarbeidskulturer

Det er fire elementer som bidrar til å utvikle samarbeidskultur; vekstkultur, lærende lederskap, kapasitetsbygging og samarbeid. Barnehager som støtter læring, innovasjon og handling utvikler en vekstkultur (Fullan & Quinn, 2017). De pedagogiske lederne anerkjenner de ansattes kompetanse ved å gi de opplevelsen av at barnehagen har tro på at de besitter viktig kompetanse. De ser deres potensiale og det legges til rette for videreutvikling gjennom å tilføre ressurser, støtte og veiledning.

Lærende ledelse innebærer at de pedagogiske lederne gjennom å modellere læring etablerer et læringsmiljø der en samarbeider om å bevege seg fremover, og de pedagogiske lederne deltar som aktive læringspartnere (Fullan & Quinn, 2017). Det er få mål og en klar plan for å oppnå dem. De ansatte støttes i deres læring, og det legges til rette for å prøve ut ny praksis. Det legges til rette for samarbeid hvor de ansatte kan skape relasjoner og bygge tillit. Ved å lære i fellesskap kan de oppleve kollektiv forståelse og engasjement.

Kapasitetsbygging er viktig for å skape sammenheng da det kombinerer kunnskapsbygging, kollektiv handling og konsistent fokus (Fullan & Quinn, 2017). Arbeid med kapasitetsbygging kjennetegnes ved at pedagogiske ledere legger vekt på læring, praktisk bruk, refleksjon og dialog mellom de ansatte. De ansatte etablerer felles språk, kunnskaper og ferdigheter og det legges til rette for å skape vertikale og horisontale læringsmuligheter.

Samarbeid er limet i rammeverket for koherens, men kan også være en akselerator for kapasitetsbygging når det kombineres med nye ferdigheter og kunnskap (Fullan & Quinn, 2017). Samarbeid preger barnehagens læringsmiljø og hensikten er kollektiv læring og kapasitetsbygging. Gjennom samarbeid kan en øve på nye ferdigheter og reflektere over erfaringer og ny praksis sammen med andre. De pedagogiske lederne veileder, gir råd, er aktive læringspartnere og modellere læring. De legger til rette for at de ansatte kan øve på å ta ny kunnskap og ferdigheter i bruk, i trygge miljøer.

Dybdelæring

For å kunne oppnå dybdelæring må de pedagogiske lederne kunne kombinere elementene; tydelige læringsmål, presis pedagogikk og endre praksis gjennom kapasitetsbygging. Dybdelæring forutsetter en forståelse for læringsprosessen og et engasjement hos de ansatte som er rettet mot utvikling av barnehagens pedagogiske arbeid (Fullan & Quinn, 2017). De ansatte tar en aktiv rolle i egen utvikling og tar i bruk innovative strategier for å styrke sin evne til å tenke dypt og selvstendig og bruker samarbeidslæring til å skifte praksis.

Å utvikle klare læringsmål og resultatmål samt en felles forståelse for målene hos de ansatte, er en forutsetning for dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017). Barnehagen har en bevisst strategi der de ansatte gjennom samarbeid utvikler felles språk, etablerer en felles kunnskapsbase og kan identifisere hvilken strategi og pedagogisk praksis for oppgaven som skal løses. Pedagogisk presisjon er en prioritet og en drivkraft (Fullan & Quinn, 2017). De pedagogiske lederne kombinerer forskning med best praksis og sørger for at de ansatte har de nødvendige ferdighetene og ressursene som skal til for å bruke dem på riktig måte. Å endre praksis gjennom kapasitetsbygging handler om hvordan de ansatte kan endre praksis. Fullan & Quinn (2017) fremhever her viktigheten av at barnehagen har en kultur som forventer at de ansatte lærer, samt at barnehagens ledere går foran som lærende ledere og modellerer læring.

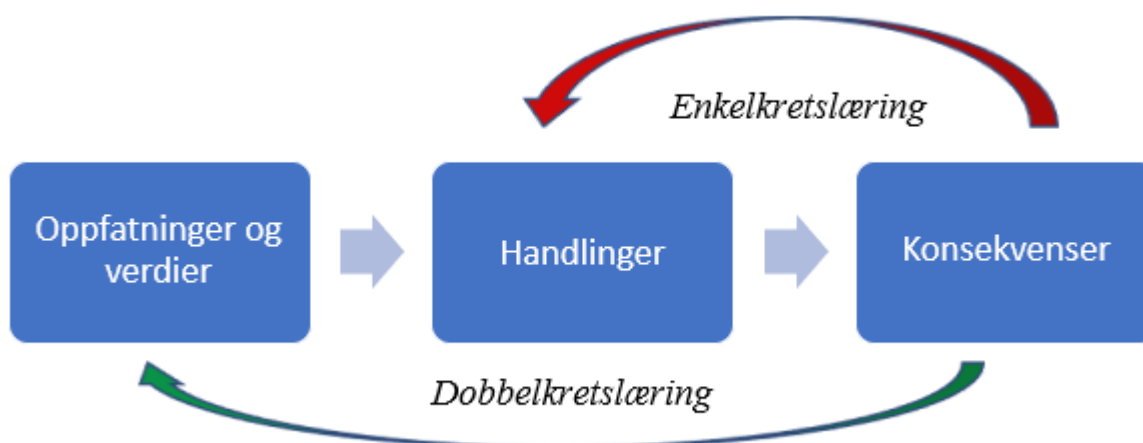
Å skape en ansvarskultur

Barnehagens ledelse må kunne balansere elementene intern og ekstern ansvarlighet. Å skape en ansvarskultur innebærer å legge til rette for betingelser som skaper intern ansvarlighet og ramme den inn og styrke den med ekstern ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017). En ansvarskultur krever initiativ og forpliktelse hos/fra de ansatte og handler om å ta ansvar for egne handlinger. De indre prosessene som oppstår gjennom å utvikle en samarbeidskultur og målrette innsatsen kan skape de betingelsene som muliggjør utvikling av indre ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017). Intern ansvarlighet er basert på oppfatningen om at den enkelte ansatte og barnehagens personale som gruppe kan holde seg selv ansvarlig på en gjennomiktig måte (Fullan & Quinn, 2017). I barnehagen innebærer intern ansvarlighet å ta ansvar for egne handlinger knyttet til barnas læring og omsorg. Ekstern ansvarlighet fungerer som et styringsverktøy for barnehageeier. En høy intern ansvarlighet vil minske behovet for ekstern ansvarlighet. Fullan & Quinn (2017) oppfordrer å benytte den eksterne ansvarligheten til barnehagens beste ved å være en del av nettverk og bidra til forbedring og hjelpe andre.

Enkelkrets- og dobbelkretslæring

En implementeringsprosess innebærer å integrere og samkjøre ny praksis med eksisterende praksis (Robinson, 2019). For at endring skal lykkes må det ofte skje en endring ikke bare i praksis, men også i handlingsteorien som styrer praksisen (Robinson, 2019). Ifølge Irgens er handlingsteoriene våre et resultat av erfaringer knyttet til årsak og virkningssammenhenger (Irgens, 2015). Handlingsteorien kan beskrives på individ-, gruppe- eller organisasjonsnivå. Argyris & Schön (1974) deler handlingsteorien inn i *uttrykt teori* og *bruksteori*. Den uttrykte teorien er de verdiene den ansatte eller barnehagen ønsker å stå for. Brukteorien er hvordan den ansatte eller barnehagen faktisk praktiserer (Filstad, 2012). Argyris og Schön (1974) sin handlingsteori er viktig for å kunne forstå hva som opprettholder eksisterende praksis og hvordan endre den.

Skal barnehagens ledelse oppnå forbedringer, må de kjenne til ulike strategier knyttet til endring av handlingsteori. Robinson (2019) viser til omgåelsestilnærming og engasjementstilnærming som en strategi for å lede forbedring. Engasjementstilnærming innebærer at leder engasjerer seg i å avdekke teori bak nåværende praksis. Ved omgåelsestilnærmingen går leder ut fra at alle har felles forståelse og verdier og unngår å engasjere seg. Dette kan sees i sammenheng med Argyris og Schön (1974) som viser til at læring som skaper endring i praksis skjer på to nivåer; enkelkrets- og dobbelkretslæring.



Figur 8 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris & Schön 1974)

Enkelkretslæringen kan sees i sammenheng med en omgåelsestilnærming. Enkelkretslæring i barnehagen handler om forholdet mellom handlingene de ansatte utfører og målene og

resultatene barna når (Filstad, 2012). Det tas for gitt at de ansattes holdninger og verdier stemmer overens med hva rammeplanen mener er riktig. Handlingene er ofte automatisert, og når en ikke oppnår ønskede resultater stiller de ansatte seg spørsmål knyttet til hvordan endre praksis, men ikke hvorfor de har denne formen for praksis.

Dobbeltkretslæring kan sees som et resultat av en engasjementstilnærming. Dobbeltkretslæring innebærer at de ansatte setter søkelyset på hva som ligger til grunn for egne handlinger når resultatene ikke oppnås (Filstad, 2012). De ansatte reflekterer i felleskap over egne holdninger og verdier og ser disse i lys av rammeplanens mål og verdier. Hvis disse ikke stemmer overens, vil ikke barnehagen oppnå ønskede resultater.

Dobbeltkretslæring overgår ikke enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1974). Ofte er enkeltkretslæring tilstrekkelig for måloppnåelse. Samtidig ser en at enkeltkretslæring benyttes der hvor det ikke fører til en forbedring (Irgens, 2015). Vanskeligheten med å gjennomføre endringer tilsvarer spenningen i gapet mellom handlingsteorien bak nåværende praksis og ønsket praksis. Skal implementeringen lykkes forutsetter det at leder har en engasjementstilnærming hvor en identifiserer og løser disse spenningspunktene (Robinson, 2019). Da er det nødvendig med en dobbeltkretslæring. En kan oppnå en forbedring også ved omgåelsestilnærming dersom det er tilstrekkelig samsvar mellom de ansattes egen handlingsteori og ønsket handlingsteori (Robinson, 2019).

Tidligere forskning

Med begrenset tilgang på forskning med fokus på de ansattes opplevelse av koherens i endringsprosessen er det nødvendig å se til annen forskning som kan være relevant. Her er det valgt å se på forskning knyttet til erfaringer med implementering, da rammeverket for koherens er knyttet til det å lykkes med implementering.

I sluttrapporten «Kompetanse for inkluderende barnehage og skolemiljø» (Bjørnset, Bråten, Gjefsen, Takvam Kindt, & Rogstad, 2020) evalueres kompetansepakken «inkluderende barnehage og skolemiljø». Her har (Bjørnset et al., 2020) intervjuet fire rektorer, åtte lærere, seks barnehageansatte, en veileder og en pedagogisk leder. Her fremkommer det trekk som er relevante for å forstå hvilke betingelser som må være til stede for å sikre kunnskapsutviklingen lokalt. De ansatte må erkjenne eller oppleve et behov for større kunnskap. Et ønske om kunnskap er viktig og viser en vilje til læring og utvikling. Deltakelse må prioriteres, slik at

kompetansen når alle. De ser også at vurderingen av innholdet avhenger av hvem som deltar. Opplevelsen av kvalitet er derfor subjektiv og knyttet til nytteverdi. Den pedagogiske lederen er viktig for å sikre eierskapet, og må ha evnen til å oversette ny kunnskap til lokal kontekst slik at alle de ansatte opplever å ha nytte av kompetanseutviklingen.

Durlak & Dupre (2008) har i «Implementation Matters: a Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation» foretatt en analyse av 500 studier og sett på hvilke faktorer som påvirker implementeringsprosessen. Funnene viser en sterk empirisk støtte til deres antagelse om at kvaliteten på implementeringen påvirker resultatet. Studiet viser at ledelse er avgjørende for implementeringen. Videre viser studien at det å identifisere og benytte ansatte med høy tillit hos sine medarbeidere som endringsagenter er viktig. Endringsagentene vil kunne bidra gjennom alle fasene i implementeringsprosessen og være en verdifull støtte for leder. Det må lages en plan for videreføring. Målene er knyttet til å forbedre organisasjonens kapasitet for å håndtere nye oppgaver. Forskningen indikerer at aktive former for læring fremmer kapasiteten. Læring og trening har vist seg å være vellykket når det inkluderer modellering etterfulgt av tilbakemeldinger. Opplæring og støtte skjer etter at nødvendige ressurser som tid, personale, økonomi og administrativ støtte er sikret. Samarbeid er en annen faktor som har stor påvirkning på implementeringen. Det generelle samarbeide er ikke hierarkisk og preges av gjensidig tillit, åpen kommunikasjon og delt ansvar. Å samarbeide om avgjørelser har konsekvent ført til bedre implementering. Videre er det vist at det er større sannsynlighet for at et program blir implementert og institusjonalisert når det har vært samarbeid i beslutningsprosessen.

I studien «creating teachers capacity in early childhood education and care institutions implementing an authoritative adult style» har Omdal (2017) undersøkt og identifisert noen kriterier for hva som hjelper barnehager i å lykkes med implementering av programmet «være med». Personalet fra syv barnehager som har deltatt i implementeringen av være med har deltatt i undersøkelsen, og dataene er samlet inn ved intervju. Omdal (2017) har identifisert fem suksesskriterier i implementeringsprosessen; *Sterkt engasjement for målet* der de ansatte tok et felles ansvar for implementering. De prøvde ut teori i praksis, praktiserte kollegaveiledning og hadde en felles forståelse for målet. *Sterkt fokus på implementeringsprosessen* med klare mål og strategier tilpasset lokal kontekst og felles kompetanseheving. Avanserte støttesystemer innebar eksterne veiledere som bidro til å skape eierskap og støttet de ansatte i å holde fokus gjennom hele implementeringsprosessen. *Sterkt*

involverte ledere som praktiserte endringsledelse og et *fokus på fellesskap* preget av felles forståelse og felles praksis.

Rapporten «Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn – En kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger» (Ljunggren et al. 2017) er utarbeidet av Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i samarbeid med Trøndelag Forskning og Utvikling på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Rapporten består av tre delstudier: en litteraturgjennomgang, casestudier i 6 ulike barnehager med informanter fra ulike ansattgrupper og en telefonintervjustudie til representanter for styringsnivået i barnehagesektoren. Ljunggren et al. (2017) har i sin studie evaluert implementering av rammeplanene fra 2006/2011. De har funnet noen faktorer som påvirker implementeringen av rammeplanen, kalt sentrale hemmere og fremmere (Ljunggren et al., 2017). Studiet viser at kompetente ledere er en sentral fremmer for implementeringen av rammeplanen. Manglende translatørkompetanse blant de ufaglærte kan være en hemmer og skal implementeringen lykkes trenger de ansatte ledere som kan oversette og konkretisere rammeplanens faglige innhold i lys av barnehagens kontekst. Sentrale fremmere er å legge til rette for møteplasser med faglige diskusjoner, bruke enkle fagtekster og film som grunnlag for faglig refleksjon eller felles kurs på kveldstid og planleggingsdager der hensikten er at alle får samme informasjon. Å legge til rette for at barnehagens assistenter har plantid med rom for lesing i rammeplanen og andre dokumenter/litteratur som støtter opp om arbeidet med å implementere rammeplanen er en annen fremmer. Større pedagogtetthet og prioritering av pedagogiske utviklingsarbeid som eksplisitt koples til rammeplanen vil også virke fremmende på implementeringen.

Metode

Vitenskapelig forankring

Denne studien er forankret i fenomenologien, der forsker ønsker å forstå et fenomen sett fra informantene sitt ståsted (Tjora, 2018; Brinkmann & Kvale, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Forsker har her innhentet informantenes erfaringer knyttet til det å være i en endringsprosess. Funnene er analysert og tolket for å få en større forståelse og en helhetlig innsikt. Å fortolke meninger knyttet til erfaringer i et forsøk på å forstå kalles hermeneutikk (Postholm & Jacobsen, 2018)

Design

Denne studien har fokus på ansattes meninger og erfaringer og har et casesdesign. Et casesdesign finner sted innenfor en klart definert kontekst, men oppmerksomheten kan være rettet mot enkeltpersoner, en gruppe, en aktivitet eller en organisasjon (Postholm, 2017). Casestudien er avgrenset til en spesiell kontekst og produserer intern kunnskap av interesse for barnehagens ledere (Postholm, 2017). Det er allikevel grunn til å tro at funn vil være av interesse for andre barnehager. Barnehager har samme krav til bemanning og ansattes utdanning. Barna har lik alder, de styres av samme rammeplan og har samme krav til å være en lærende organisasjon. Dette innebærer at barnehagen må være i endring og drive endringsprosesser. Denne likheten sannsynliggjør at kunnskapen som kommer frem i denne studien vil være overførbar til andre barnehagers endringsprosesser.

Utvalg

Dette er en mindre forskningsstudie og det er foretatt et skjønnsmessig utvalg. De øvrige ansatte i denne barnehagen har alle fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. Et utvalg bestående av fire barne- og ungdomsarbeidere kan derfor ansees som et representativt utvalg (Befring, 2016). Utvalgskriteriene var; fast ansettelse, fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, de måtte være knyttet til ulike barnegrupper og ha deltatt i endringsarbeidet fra starten. Dette er en homogen gruppe der alle har samme yrke, og kan ansees som spesialister på sitt felt (Tjora, 2018). Det er allikevel forsøkt å ivareta en viss form for spredning ved at de jobber på ulike avdelinger i barnehagen.

Forskningsmetode

Gruppeintervju (Postholm, 2017) er benyttet som metode for datainnsamling. Intervju som datametode har en sentral rolle i kvalitativ forskning og kan også benyttes på gruppenivå (Befring, 2016). Dette er en effektiv form for datainnsamling, da en utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2018). Intervjuet var semistrukturert der forsker hadde forberedt tema og spørsmål da et gruppeintervju kan redusere forskerens mulighet til å styre samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). Intensjonen med gruppeintervjuet var å få til en aktiv og fri samtale mellom informantene der forsker ledet de inn på temaer med ferdig forberedte spørsmål. Hensikten var også at Informantene gjennom samtale kunne bidra til å aktivisere glemte erfaringer hos hverandre og gi nye aspekter inn i gruppen. Det var ikke et mål å komme

frem til en enighet, men der hvor de har felles eller en kollektiv oppfattelse av et tema, har forsker benyttet en fellesbetegnelse i den ferdige teksten (Postholm & Jacobsen, 2018).

Forsker valgte i dette intervjuet å ha med en moderator (Tjora, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). Moderatoren sin rolle var å styre samtalen, holde kontroll på tiden og være ordstyrer slik at ingen fikk dominert samtalen. Forsker stilte spørsmålene og noterte ned svarene. Forsker varierte på hvem som ble stilt spørsmål, det var ingen bestemt rekkefølge på spørsmålene, og de ble stilt der det var naturlig

Pålitelighet og gyldighet

Informantenes svar ble registrert i form av notater underveis i intervjuet, og renskrevet og transkribert av forsker i etterkant. Denne formen for innsamling av data kan gjøre det vanskelig å sjekke rådata i etterkant samt at forskers egen siling av hva som skrives ned i registreringsøyeblikket (Brinkmann & Kvale, 2017). Forsker valgte derfor å oppsummere etter hvert spørsmål slik at informantene kunne utdype eller rette opp beskrivelsene ved behov. Brinkmann og Kvale (2017) beskriver maktforholdet i et forskningsintervju som asymmetrisk, der forsker har større makt enn informanten. I denne studien har forsker ytterligere makt i form av å være informantenes leder. Dette kan resultere i at de tilpasser svarene til hva de tror forsker vil høre. For å redusere makten har forsker valgt å intervju informantene som gruppe, og spørsmålene ble delt ut på forhånd. Dette kan oppleves mindre intenst og tryggere for informantene (Tjora, 2018). Det er også viktig at informantene opplever invitasjonen til å delta i intervjuet som frivillig. Det er selvsagt en fare for at de har tilpasset svarene sine eller tilbakeholdt informasjon, men ut fra svarene kan det virke som om de har valgt å være åpne med sin beskrivelse.

Etiske betraktninger

Spørsmålene ble delt ut i forkant slik at informantene hadde mulighet til å forberede seg. Informantene ble spurt om de ville delta, de fikk tydelig beskjed om at det var frivillig, de fikk også informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Det er gitt informasjon om hvordan data vil bli oppbevart og etter hvert slettet. Transkriberingen er skrevet i to runder, først muntlig for så et mer korrekt skriftspråk. Utsagnene er anonymisert og det er ikke mulig å identifisere informantene. Det er ikke samlet inn private eller sensitiv data, det er ikke benyttet lydopptak, og det har derfor ikke vært behov for å søke om tillatelse fra NSD.

Presentasjon av resultater

Under intervjuet var det noen områder som pekte seg ut i fagarbeidernes refleksjoner over egen opplevelse av endringsarbeidet sett i lys av Fullan & Quinn (2017) sitt rammeverk for å oppnå koherens, og elementene under driverne. Elementene som pekte seg ut var: Ledelse, mål som påvirker, samarbeid og kapasitetsbygging.

Ledelse

Intervjuet viser at den pedagogiske lederen har hatt en viktig rolle i fagarbeidernes endringsprosess. De forteller at når de er usikre blir de møtt med respekt og støtte. En av fagarbeiderne fortelle at det å bli møtt med respekt gjør at en ikke føler seg som dum når de ikke forstår. En fagarbeider sier at den er blitt veldig trygg på å spørre, og at det er viktig for en lærer så mye. En av fagarbeiderne sier:

«ingen møter deg med at dette må jo du kunne, du er jo fagarbeider»

De alle trekker frem at det å bli møtt med respekt skaper tillit og samarbeid. Ved spørsmål om tryggheten kommer av å bli vist respekt eller om den kommer av å lære sammen svarte en av fagarbeiderne at dette ikke kunne skilles fra hverandre.

De forteller også at de opplevde at støtten og pedagogenes oversettelseskompetanse var viktig for deres egen forståelse. De benyttet pedagogenes kompetanse til veiledning og å hjelpe dem til å se teori i lys av praksis. En fagarbeider sier:

«uansett gruppemøte eller plantid så kunne jeg bruke pedagogens kompetanse»

Mål som påvirker

Intervjuet viser at alle fagarbeiderne ble mer engasjert i målet etter hvert som de fikk ny kunnskap. En av fagarbeiderne forteller at interessen for dette arbeidet var lav i oppstarten, men etter å ha sett sammenhengen mellom ny teori og praksis har engasjementet økt. En av fagarbeiderne sier:

«ny kunnskap gjør deg mer bevisst (..) nå synes jeg dette er skikkelig kult»

En fagarbeider forteller at målet har motivert til å gjennomføre observasjoner og kartlegginger av barna. En annen sier at målet har gjort den mer oppmerksom på egen praksis og faglig

ansvar knyttet til målet. En viser til felles praksis som eksempel på felles forståelse av målet. En fagarbeider sier:

«Vi samarbeider om forståelsen og tar valg ut fra målet. Målet styrer valgene, og det det krever av meg som fagarbeider»

De viser til at det å bare ha et mål samt det å kunne fordype seg i målet over tid har vært viktig for egen læring. De beskriver en hektisk hverdag med mye på møteagendaen. Det har vært viktig å vite at de kan skyve på ting og tider og har hatt rom og tid til å gjøre endringer. En av fagarbeiderne viser til god tid som viktig slik at ingen blir hengende etter. En fagarbeider sier:

«Det er viktig å få bruke tid. Er det noe du ikke skjønner kan du ta det opp på et gruppemøte og så bruker vi kanskje flere gruppemøter på å prate om det helt til alle skjønner»

Ved spørsmål om målet har en dypere betydning for dem, svarer de alle med å vise til hva som skjer i verden, personlige erfaringer utenfor barnehagen og viktigheten av hensikten med målet. De mener at målet er så viktig at dette også påvirker lysten til å strekke seg mot det. En av fagarbeiderne viser til at det personlige engasjementet øker ansvarligheten. En annen viser til at samarbeid påvirker ansvarligheten, ved at de hjelper hverandre å holde fokus, og minne hverandre på oppgaver.

Samarbeid

Fagarbeiderne forteller at samarbeid har vært viktig, og forteller de at det samarbeides om egen og felles læring knyttet til målet i endringsarbeidet. En fagarbeider understreker at i dette arbeidet må de ha en felles forståelse for hvorfor de gjør som de gjør.

«Hvis ikke alle er med på det så får vi det jo ikke til å fungere. Alle må være positive, og om du ikke er positiv, så må du i hvertfall ha en innstilling på at dette er det du skal gjøre for at samarbeidet skal bli bra. Du kan være uenig men samtidig må du forholde deg til det».

De viser til ulike arenaer hvor samarbeid foregår, som planleggingsdager, ulike møter, plantid og «her og nå» i det pedagogiske arbeidet. Plantid og gruppemøter blir nevnt flere ganger. En fagarbeider beskriver plantiden som et ekstra rom for å kunne samarbeide.

De mener opplevelse av fellesskap har vært viktig. De viser til at de har lært sammen, og at dette har ført til en opplevelse av mer likestilt kunnskap. En fagarbeider viser til at de kan det

grunnleggende, og at pedagogene kan enda mer. Videre viser den til at de gjennom endringsarbeidet har hatt tilgang til enda mer ressurser. En fagarbeider sier:

«(..) dette er noe nytt for alle og da blir det et helt annet samarbeid. Da blir læringskulturen helt annerledes, for det er ikke slik at de skal vise det til oss, fordi de lærer like mye som det vi gjør (...)»

Fagarbeiderne forteller at samarbeidet mellom pedagogene og fagarbeiderne er styrket, og at de opplever seg mer inkludert. En fagarbeider beskriver det som å være mer inkludert i det pedagogene jobber med. Fagarbeiderne forteller at når pedagogene spør dem om faglige innspill, opplever de at de har en kompetanse og føler seg sett.

«Vi blir en del av planleggingen, vi føler liksom at vi blir inkludert i noe stort. Og det med at de spør hva jeg tenker, gjør at jeg føler meg sett. Du vil høre min mening.»

Kapasitetsbygging

Intervjuet viser at fagarbeiderne opplever at barnehagen har et tydelig læringsfokus. Fagarbeiderne opplever alle en forventning om å skulle lære, og at forventningen kommer ovenfra og ned. En av fagarbeideren trekker frem at styreren vil at de skal lære og bli bedre hele tiden. En av fagarbeiderne beskriver det som at styrer gir sin kunnskap til pedagogisk leder som gir den til fagarbeiderne. Ved spørsmål om det er en strategi for hvordan de *ansatte* skal få den kunnskapen de trenger for å nå målet, beskriver de læringssamarbeidet i praksis og hvordan de har jobbet med egen læring alene og i felleskap. En fagarbeider forteller at strategien har vært å benytte seg av plantiden, og sammen diskutere det som er lest eller sett på filmer. Fagarbeideren viser til at når to tenker sammen bringer det mer frem. En fagarbeider trekker frem oppgaver som skal løses, samarbeid på tvers og det å lære av hverandre.

«Vi samarbeider om å ha felles forståelse for målet.(..) Vi snakker om praksis og planlegger praksis»

De mener opplevelse av felleskap har vært viktig. Det å se *samme* filmer, lese *samme* teori og løse oppgaver *sammen*. En fagarbeider beskriver det som å «bygge oss opp i felleskap».

De viser til hvor viktig samarbeidet har vært for dem og mener at samarbeid har resultert i et felles språk. En fagarbeider viser til at alle skjønner hva de snakker om og at det har skapt et felleskap og forståelse for målet. De forteller at alle møter benyttes til faglig samarbeid og at

de lærer av hverandre, ved å dele erfaringer, utveksle tanker og meninger, reflektere i fellesskap og faglige samtaler om mål. En fagarbeider sier:

«uansett hvor vi er nå, så snakker vi om dette. Når vi har tid til å prate, så er det dette vi prater om. Det vi jobber med»

De fremhever viktigheten av å ha en klar sammenheng mellom tema og aktivitet, og mener at de ser en ending her i praksis. De beskriver endret praksis som å arbeide målfokustert og være mer bevisst på egen rolle i arbeidet med barnet. En av fagarbeiderne forteller at barnet er i fokus, og at barnets behov styrer målene og tiltakene. En fagarbeider sier:

«Vi snakker om det på møter, og så kommer det ut i handling. Når vi oppdager avvik, så reflekterer vi sammen, planlegger, lager tiltak og jobber sammen om det»

Drøfting/diskusjon

Her diskuteres funn fra studien for å belyse problemstillingen som omhandler hvordan de pedagogiske lederne kan påvirke barnehagens kollektive endringsprosess.

Å oppnå endring i en organisasjon er utfordrende, og krever samarbeid og kollektive prosesser. Denne studien bygger på forståelsen av at ved å benytte Fullan & Quinn (2017) sitt rammeverk for koherens kan de pedagogiske lederne legge til rette for prosesser som kan bidra til å styrke kvaliteten på endringsarbeidet. Fullan & Quinn (2017) viser også til at rammeverket kan benyttes som et verktøy for å vurdere implementeringsprosessen underveis, ikke bare i planleggingen.

Funn i denne studien viser at organisering for å legge til rette for, og fremme samarbeid og læring har vært viktig. Hvordan pedagogisk leder organiserer er ikke noe fagarbeiderne løfter frem, men de viser gjentatte ganger til at ulike former for møter, samarbeid i møter og plantid har vært viktige i deres kompetanseutvikling. Dette viser at de pedagogiske lederne har hatt fokus på å organisere, planlegge og prioritere bruk av tid og ressurser, og samsvarer med Ljunggren et al. (2017) som viser til at god ledelse innebærer legge til rette for møteplasser og skape betingelser for samarbeid og kapasitetsbygging både individuelt og felles.

Funn i denne studien viser at de pedagogiske lederne har vært viktige for fagarbeidernes implementering av ny teori og praksis. Dette samsvarer med Durlak og Dupre (2008) og Ljunggren et al. (2017) som i sine funn fant at ledelse er avgjørende for implementeringen.

Fagarbeiderne omtaler pedagogenes ledelse med ord som respekt, trygg, samarbeid, støtte og det å kunne spørre uten å føle seg dum. Dette kan tyde på at fagarbeideren i endringsprosessen har følt seg sårbar, og utrygg på egen kompetanse (Fullan & Quinn, 2017; Ogden, 2018). Siden behovet for støtte og trygghet er så tydelig uttrykt kan det virke som de har foretatt større endringer i praksis og at det har foregått en dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1974). Dette kan tyde på at de pedagogiske lederne gjennom endringsledelse har skapt et godt endringsklima (Fullan & Quinn, 2017). Når ansatte opplever et endringsklima preget av effektivt lederskap, høy tillit og samarbeid er de villige til å prøve ut ny praksis (Fullan & Quinn, 2017). Dette samsvarer med Omdal (2017) som i sitt funn viser til sterkt involverte ledere som praktiserer endringsledelse.

Videre funn i denne studien viser at de pedagogiske lederne har praktisert lærende ledelse og har vært aktive læringspartnere for fagarbeiderne. Dette blir i hovedsak omtalt i forbindelse med tilegnelse av ny teori, veiledning og hvordan tolke teorien opp mot praksis. Dette kan vi finne igjen i rammeverket for koherens der lærende ledere legger til rette for utvikling, forventer samarbeid om læring og går foran som eksempel ved å modellere læring (Fullan & Quinn, 2017). Fagarbeiderne opplever at læringssamarbeidet har medvirket til en felles forståelse og et samarbeid om å løse oppgavene. Dette samsvarer med Durlak & Dupre (2008) som viser til at modellering etterfulgt av læring og trening har vært vellykket og Omdal (2017) som fant i sin studie at fellesskap preget av felles forståelse og praksis hadde stor påvirkning på implementeringsprosessen.

Funn i studiet viser at få mål med mulighet til å fordype seg over tid har vært viktige for den individuelle læring, men spesielt for læring i fellesskap. Dette kan tyde på at styrer bevisst har holdt andre forstyrrelser ute og at barnehagens ledelse har bestemt seg for å bruke god tid. Dette samsvarer med Durlak & DuPre (2008) som i sin studie viser til at opplæring kan skje etter at nødvendige ressurser som tid og økonomi er sikret. Bjørnset et al. (2020) fant at deltakelse må prioriteres slik at kompetansen når alle.

Behovet for nok tid til å fordype seg og etablere felles forståelse kan tyde på at fagarbeiderne har erfart utfordringer i tidligere endringsarbeid. Det kan være at de har hatt for mange mål å forholde seg til, men det kan også være at barnehagens ledere ikke har forstått hva endringen krever og har gått for fort frem (Robinson, 2019). Omdal (2017) har identifisert sterkt engasjement for målet og fokus på implementeringsprosessen som suksesskriterier i implementeringsprosessen. Både opplevelsen av for mange mål og det å gå for fort frem kan

føre til overbelastning og frustrasjon, og de ansatte kan miste troen på å lykkes (Fullan & Quinn, 2017).

Funn i denne studien viser at de pedagogiske lederne har lagt til rette for samarbeid. Fagarbeiderne viser til at samarbeidet har foregått både horisontalt og vertikalt på ulike læringsarenaer. Dette tyder på at de pedagogiske lederne er klar over hvor viktig samarbeid er for den kollektive kapasitetsbyggingen og har bevisst valgt samarbeid som en læringsmetode. Dette samsvarer med Omdal (2017) og Ljunggren et al. (2017) som i sine studier viser til at fokus på fellesskapet og det å skape felles forståelse og praksis er et kriterium for suksess i implementeringsprosessen. Fullan & Quinn (2017) viser til at samarbeid og felles kapasitetsbygging er viktig for atferdsendring og er et bærende element i rammeverket for koherens. Ved å skape godt samarbeid på tvers av barnehagen skapes en vekstkultur, der gruppen kan bidra til å endre gruppen (Fullan & Quinn, 2017).

Fagarbeiderne opplever at samarbeidet har vært viktig for tilegnelse av ny kunnskap, men også for endring av praksis. Dette kan tyde på som nevnt tidligere at det har foregått en dobbeltkretslæring der samarbeid og tilegnelse av ny teori er en forutsetning for endring av barnehagens handlingsteori (Argyris & Schön, 1974).

Videre funn viser at det har vært et tydelig læringsfokus. Fagarbeiderne viser til at det har vært forventet at de skal lære. Sett i lys av rammeverket for koherens er kapasitetsbygging viktig for å skape sammenheng, og som sagt tidligere en forutsetning for endring av handlingsteori (Fullan & Quinn, 2017; Argyris & Schön, 1974). De har alle benyttet det samme faglige materialet og har i felleskap tilegnet seg ny kunnskap. Det at de har lest samme teori, sett samme videoer osv. har ført til en opplevelse av at pedagogene anerkjenner fagarbeidernes kompetanse. Ljunggren et al. (2017) fremhever behovet for enkle fagtekster. Dette stemmer ikke overens med funn i dette studiet, der det å lese *samme* teori har ført til en opplevelse av mer likestilt kunnskap og kompetanse mellom fagarbeiderne og de pedagogiske lederne. Skal barnehagen ha ambisiøse mål, må det være noe å strekke seg etter. En kan spørre om det å gi fagarbeiderne forenklete versjoner bidrar til dette. Forsker velger her å tolke at tilgang til samme læringsmateriale har skapt en større motivasjon og større eierforhold til endringsprosessen.

Funn viser at pedagogenes oversettelseskompetanse har vært en viktig støtte for fagarbeidernes tilegnelse av ny teori. Dette viser at fagarbeiderne anerkjenner de pedagogiske

lederne sin faglige kunnskap som større enn sin, og bruker den som støtte i sin egen faglige utvikling. Å ha evnen til å oversette ny teori til lokal kontekst og praksis, krever god faglig kunnskap og god kjennskap til den konteksten den skal oversettes til (Røvik & Nygård, 2015). Å koble ny teori til noe fagarbeiderne allerede kjenner kan bidra til å skape trygghet og vilje til å bevege seg fremover (Fullan & Quinn, 2017). Ljunggren et al. (2017) fant i sin studie at skal implementeringen lykkes trenger de ansatte ledere som kan oversette og konkretisere rammeplanens faglige innhold i lys av barnehagens kontekst. Bjørnset et al. (2020) viser til viktigheten av å ha pedagogiske ledere med evnen til å oversette ny kunnskap til lokal kontekst, slik at alle de ansatte opplever å ha nytte av kompetanseutviklingen.

Videre funn viser i likhet med Fullan & Quinn (2017) at tilegnelse av ny kunnskap har påvirket målforståelsen og at fagarbeiderne ble mer engasjert i målet etter hvert som de fikk ny kunnskap. Dette kan tyde på at de pedagogiske lederne har hatt en engasjementstilnærming der de har utfordret barnehagens handlingsteori og at det har skjedd en endring og utvikling gjennom dobbeltkretslæring (Robinson, 2019; Argyris & Schön, 1974).

Samtidig viser fagarbeiderne til at målet i seg selv er så viktig at det påvirker lyst til å strekke seg mot det. Dette samsvarer med Bjørnset et al. (2020) som viser til at det å ønske kunnskap er viktig og viser vilje til læring og utvikling. Dette kan tyde på at fagarbeiderne i dette arbeidet har utviklet en intern ansvarlighet der de tar ansvar for egne handlinger knyttet til barnas læring og omsorg (Fullan & Quinn, 2017). Dette samsvarer med Omdal (2017) som i sitt studie fant at et sterkt engasjement for målet der de ansatte tok et felles ansvar for implementeringen var et suksesskriterie i implementeringsprosessen.

Funnene kan tyde på at fagarbeiderne har opplevd koherens. De viser til støttende pedagoger, individuell og felles kapasitetsbygging og ser dette i sammenheng med målene som skal oppnås. De opplever endring i praksis hos seg selv og sine medarbeidere, og sier selv at de har utviklet en dypere forståelse for målet underveis og en indre motivasjon for å nå målene. Dette er subjektivt, og en må bare stole på deres egen bedømmelse her.

Samtidig samsvarer deres opplevelser med hva Fullan & Quinn (2017) legger til grunn for å oppleve koherens. Måltrettet arbeid og samarbeid, kapasitetsbygging med riktig mengde trykk og støtte, tydelighet, en presis praksis, transparens, og kontinuerlige forbedringer.

Konklusjon

Denne studien har belyst hvordan pedagogisk leder kan påvirke barnehagens kollektive endringsprosess. Ved å benytte rammeverket for koherens som et vurderingsverktøy viser funnene at ulike elementer under de fire driverne; *å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å legge til rette for dybdelæring og å skape en ansvarskultur* har vært aktivt i bruk.

Fullan & Quinn (2017) viser til at ledelse er sentralt i rammeverket og funnene her viser at de pedagogiske lederne har stor mulighet til å påvirke endringsprosessen gjennom rammeverket for koherens. Fagarbeiderne viser til at pedagogenes endringsledelse, lærende ledelse, organisering av og deltakelse i samarbeid, læringsfokus, oversettelseskunnskap og høyt fokus over tid har ført til en endring i praksis hos seg selv og sine medarbeidere. Dette er fagarbeidernes subjektive oppfattelse, av hva som har bidratt til å motivere til endring. Det er ikke sikkert at de pedagogiske lederne er enig i deres betraktninger. Ogden (2018) viser til at når en velger å ta i bruk løsninger som andre har utviklet så er det en forutsetning at det er noen som har kunnskap til å gjennomføre opplæring. De pedagogiske lederne har her vist at de både har kunnskap og kapasitet. De har stått for både press og støtte samtidig som de selv har deltatt som lærende. Det er allikevel viktig å ta inn over seg at de pedagogiske lederne her følger et ferdig opplegg. Det er kanskje enklere å delta som lærende der de ikke selv har hatt ansvaret for å planlegge prosessen og velge ut hvilket læringsmaterieell som skal brukes. Det er derfor grunn til å spørre om pedagogene hadde hatt like fremtredende rolle som medlærende dersom de selv hadde planlagt endringsarbeidet. Ville de pedagogiske lederne hatt kompetansen til å planlegge et slikt omfattende arbeid på egenhånd? Ville styreren? Sannsynligvis ikke. Det viser bare at styrere og pedagogiske ledere trenger økt kompetanse på å drive implementeringsprosesser.

Uansett om det er et ferdig program eller et internt utviklingsarbeid; denne studien har vist at under god ledelse vil det være mulig å oppnå sammenheng, og at dette øker sannsynligheten for å lykkes med endringsprosessen. Og som Fullan & Quinn (2017) sier; *«bruk rammeverket, men finn din egen vei»*.

Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H., Takvam Kindt, M., & Rogstad, J. (2020). *Kompetanse for inkluderende barnehage- og skolemiljø. Evaluateing av tre tiltak*. Oslo: Fafo. Hentet fra <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/kompetanse-for-inkluderende-barnehage-og-skolemiljo>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008, March 06). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/5529147_Implementation_Matters_A_Review_of_Research_on_the_Influence_of_Implementation_on_Program_Outcomes_and_the_Factors_Affecting_Implementation/link/59010b8b0f7e9bcf65466e1f/download
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2015). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Filstad, C. (2012). *Organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. (5.). London and New York. Hentet fra <http://www.amazon.com>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 -2022*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R., Leirset, E., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn. En kunnskapsstatus om implemetering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: DMMH.
- Ogden, T. (2018). *Andvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Omdal, H. (2017, December 29). Creating teacher capacity in early childhood education and care institutions implementing an authoritative adult style. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2599169/Omdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Robinson, V. (2019). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm .
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Røvik, K. A. (2019). *Trender og translasjoner ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Røvik, K. A., & Nygård, S. R. (2015). Når reformideer skal implementeres inn i skolen. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Tjora, A. (2018). *kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide artikkel 1

Problemstilling:

« Hvordan opplever og forstår (tolker) pedagogisk leder det å være leder av personalets læring i en lærende organisasjon »

- Hvor ville du plassert deg i et ledelseshierarki?
- Hvordan vil du definere pedagogisk leders rolle i barnehagen når det gjelder ledelse?
- Hvilken ledelseskompetanse synes du er nødvendig for stilling som pedagogisk leder?
- Hvordan forstår (tolker) du begrepet lærende organisasjon?
- Hva vektlegger du for å skape felles forståelse for det pedagogiske arbeidet det jobbes med?
- Hvordan forstår (tolker) du din rolle som leder når barnehagen skal i gang med et endringsarbeid?
- Hvordan balanserer du mellom å iverksette endringer og sikre daglig drift?
- I hvilken grad har du et handlingsrom for egen ledelse på avdeling?
- Hva legger du i uttrykket "barnehagen som læringsarena"?
- Hvordan forstår (tolker) du din rolle som leder for de ansattes kompetanseutvikling?
- Hvordan opplever du å lede læringsprosesser i personalgruppen?

Vedlegg 2 - intervjuguide artikkel 2

Problemstilling:

«Hvordan påvirker de pedagogiske lederne barnehagens kollektive endringsprosesser gjennom fagarbeiderne»

- Hvordan opplever du barnehagens samarbeidskultur?
- Hvordan forstår du innholdet i målet for endringsarbeidet?
- Hvordan vil du beskrive strategien for å oppnå målene knyttet til endringsarbeidet?
- Hvordan opplever du barnehagens læringskultur?
- Har barnehagen endret praksis i forbindelse med endringsarbeidet?
- Har målet for endringsarbeidet en dypere betydning for deg?
- Hvordan vil du definere ansvar knyttet til pedagogisk praksis?