

Marte Schrøder

Felles praksis gjennom samstemmighetsledelse

En kvalitativ studie av hvordan pedagogiske ledere
braker refleksjon for å utvikle barnehagen som
lærende organisasjon

Master i organisasjon og ledelse,
spesialisering i innovasjon og endringsledelse

Trondheim, juni 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Marte Schrøder

Master i organisasjon og ledelse, spesialisering i innovasjon og endringsledelse
SOS6901

Trondheim, juni 2018

Forsideillustrasjon til den trykte utgaven: Maja Schrøder

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Forord

Det er med både glede og sorg jeg skriver de siste ordene i denne masteroppgaven. Glede over å være ferdig, og sorg over at det er slutt. Dette har vært utfordrende, lærerikt, krevende, morsomt, utmattende og inspirerende. Jeg er glad for at jeg gjorde det, og ville aldri vært denne tiden foruten.

Først vil jeg takke de pedagogiske lederne som bidro med sin erfaring og kunnskap. Det var til stor inspirasjon å få sitte og snakke med dere i en hel time. En stor takk også til styrerne i barnehagene som hjelp meg med å skaffe informanter.

Takk til veileder Emil Røyrvik, som med gode og konstruktive tilbakemeldinger både inspirerte og motiverte underveis i arbeidet.

Takk også til Roger for nyttig engelskkunnskap.

Til slutt vil jeg takke familien min: Morten, Maja og Markus, som har gjort det mulig å bruke fritid, helger og ferier til denne master-reisen. Å skrive masteroppgave på fritiden ved siden av full jobb påvirker hele familien. Takk for kritiske gjennomlesninger, oppmuntringer og oversettelser. Dette hadde ikke gått uten dere.

Trondheim, juni 2018

Marte Schrøder

Innhold

1	INNLEDNING	11
1.1	HVORFOR STUDERE UTVIKLING AV BARNEHAGEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON	11
1.2	PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	13
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING	13
1.4	BEGREPSAVKLARING	14
1.4.1	<i>Pedagogisk leder</i>	14
1.4.2	<i>Barnehagens samfunnsmandat, barnehageloven og rammeplanen</i>	15
2	TEORETISK PERSPEKTIV	17
2.1	LÆRENDE ORGANISASJON	17
2.1.1	<i>Syn på kunnskap</i>	18
2.1.2	<i>Den femte disiplin - systemtenkning</i>	19
2.1.3	<i>Enkel- og dobbelkretslæring</i>	21
2.2	LÆRING GJENNOM PRAKSIS	22
2.2.1	<i>Praksisfelleskap</i>	22
2.2.2	<i>Praksisfortellinger og gode samtaler</i>	23
2.3	LÆRING GJENNOM REFLEKSJON	25
2.3.1	<i>Refleksjon og læring</i>	25
2.3.2	<i>Refleksjon i og over handling</i>	25
2.3.3	<i>Taus kunnskap</i>	26
2.4	TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	28
2.4.1	<i>Barnehager og ledelse</i>	28
2.4.2	<i>Pedagogiske lederes ledelse</i>	28
2.4.3	<i>Gruppe, team og teamledelse</i>	30
2.4.4	<i>Praksisfortellinger</i>	30
2.5	OPPSUMMERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	31
3	METODE	33
3.1	EGEN ROLLE OG FORFORSTÅELSE	33
3.2	FORSKNINGSDESIGN	35
3.3	DATAINNSAMLING	37
3.3.1	<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	37
3.3.2	<i>Utvikling av intervjuguide</i>	39
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	41
3.4	DATAANALYSE	42
3.4.1	<i>Databehandling og transkribering</i>	42
3.4.2	<i>Koding, analyse og tolkning</i>	43
3.5	STUDIENS KVALITET	45
3.5.1	<i>Pålitelighet</i>	45
3.5.2	<i>Gyldighet</i>	46
3.5.3	<i>Generaliserbarhet</i>	46
3.6	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	47
4	RESULTAT	49
4.1	PRAKSISFORTELLINGER OG BETYDNINGEN AV Å SE TING PÅ NYE MÅTER	49
4.1.1	<i>Praksisfortellinger</i>	49
4.1.2	<i>Å gå i dybden</i>	51
4.1.3	<i>Den lille avdelingen og det tette samarbeidet</i>	52
4.1.4	<i>Prioritering</i>	53

4.2	ALLE MÅ BLI HØRT OG ALLE MÅ MED	53
4.2.1	<i>Runder og samstemmighet</i>	53
4.2.2	<i>Tolking av ord og begrep</i>	54
4.2.3	<i>Samkjørt praksis</i>	55
4.3	VEILEDNING OG BEVISSTGJØRING AV HOLDNINGER OG VERDIER	55
4.3.1	<i>Veiledning</i>	56
4.3.2	<i>Tydlig ledelse</i>	57
4.3.3	<i>Bevisstgjøring av egen praksis</i>	58
4.3.4	<i>Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør?</i>	58
5	ANALYSE OG DISKUSJON	61
5.1	DEN PEDAGOGISKE LEDEREN I BARNEHAGEN	61
5.1.1	<i>Team, gruppe eller arbeidslag</i>	62
5.2	SAMSTEMMIGHETSLEDELSE – FORDI ALLE MÅ MED I UTVIKLING AV FELLES PRAKSIS	64
5.2.1	<i>Tolking av samfunnsoppdraget</i>	66
5.2.2	<i>Bevisstgjøring av grunnleggende holdninger og verdier</i>	69
5.2.3	<i>Refleksjon over praksis</i>	71
5.2.4	<i>Runder og samstemmighet</i>	76
5.3	AVRUNDING	78
6	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	81
6.1	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	81
6.2	MULIGE SVAKHETER VED OPPGAVEN	83
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	83
7	LITTERATUR	85
8	VEDLEGG	89

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Målet har vært å skape større forståelse for hvordan pedagogiske ledere bidrar til at barnehageansatte reflekterer rundt egen praksis, om denne refleksjonen fører til endring i praksis, og om refleksjonen påvirker kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen. Gjennom denne studien har jeg ønsket å bidra til å utdype forståelsen av sammenhengen mellom refleksjon og barnehagen som lærende organisasjon. Ved fenomenologisk tilnærming med semistrukturert dybdeintervju som kvalitativ metode har oppgaven søkt å finne svar på problemstillingen *Hvordan bruker pedagogiske ledere refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon*. Resultatene viser at pedagogiske ledere i stor grad forbinder refleksjon med praksisfortellinger, og at praksisfortellinger som metode er utbredt i barnehagene. Videre kommer det tydelig frem at pedagogiske ledere ser at felles praksis i teamet gir de beste resultatene, og at de derfor bruker mye tid på å arbeide frem en ekte, felles praksis ved hjelp av felles tolkning av samfunnsoppdraget slik det står i barnehageloven og rammeplanen, gjennom bevisstgjøring av den enkeltes grunnleggende holdninger og verdier og hvordan dette påvirker praksis, gjennom i fellesskap å reflektere over både egen og kollektiv praksis, og ved å bruke runder til å oppnå samstemmighet.

Nøkkelord: barnehage, pedagogiske ledere, lærende organisasjon, refleksjon, praksisfortelling, samstemmighetsledelse

Abstract

The subject of this master theses is use of reflection to develop kindergartens as learning organizations. The goal has been to create a greater understanding as to how pedagogical leaders contribute to kindergarten employees reflecting on their own practice, whether this reflection contributes to change, and if this reflection affects how knowledge is shared and disseminated in the kindergarten. Through this study I hoped to elaborate on the understanding of the relationship between reflection and the evolvement of kindergartens as learning organizations. Using a phenomenological approach with semi structured interviews as a qualitative method, this assignment has attempted to find answers to the research question *How do pedagogical leaders use reflection to develop the Kindergarten as a learning organization*. The results show that the pedagogical leaders largely connect reflection with narratives of practice, and that narratives of practice as a method for reflection is commonly used in kindergartens. Further, it shows that pedagogical leaders know that mutual practice in the team gives the best results, and because of that, they spend a lot of time developing a genuine, mutual practice using a shared interpretation of The Kindergarten Act and The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, being conscious of core values and how they affect practice, reflection of individual and mutual practice, and by using repeated sessions to accomplish concordance.

Keywords: Kindergarten, pedagogical leaders, learning organization, reflection, narratives of practice, concordance management

1 Innledning

Barnehager er av samfunnsmessig stor betydning, både fordi det er en ordning som benyttes av de fleste barnefamilier, men også fordi samfunnet bruker store ressurser på barnehagene. I hele Norge går over 280 000 barn i barnehage fordelt på nesten 6 000 barnehager og i 2016 brukte norske kommuner 42,7 milliarder kroner på barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg er barnehage arbeidsplass for 94 000 mennesker. Av dem er det 31 000 pedagogiske ledere.

Bortsett fra de årene jeg studerte, har jeg helt siden slutten på åttitallet enten jobbet i eller med barnehager. Jeg har erfaring fra ulike roller og funksjoner i ulike barnehager, både som assistent, avdelingsleder, pedagogisk leder og som styrer. De siste ti årene har jeg arbeidet som barnehagefaglig rådgiver i en kommune med oppgaver både som barnehageeier og barnehagemyndighet.

1.1 Hvorfor studere utvikling av barnehagen som lærende organisasjon

Gjennom min barnehageerfaring har jeg sett at det er ulikt hvordan barnehager utvikler sin pedagogiske praksis. Jeg har også sett at dette påvirker i hvor stor grad barnehagen begrunner sitt pedagogiske arbeid i barnehageloven og rammeplanen og dermed også kvaliteten på arbeidet som gjøres i barnehagen. Dette oppsummeres også blant annet i Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016): «Nyere forskning tyder på at norske barnehager ikke gjennomgående er så gode som det man har antatt. Det er mange indikasjoner på at kvalitetsforskjellene er store mellom barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17). Samtidig som vi har kunnskap om store kvalitetsforskjeller, settes det store krav til barnehagene.

Forventningen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon kom første gang i 2006 i forskriften rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge revidert kompetansestrategi for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal barnehagen være et sted der de ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et felleskap. Dette krever en kompetent og oppdatert barnehageledelse, og den pedagogiske lederen spiller en nøkkelrolle for å innfri kravene til barnehagen. I forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det i kapittel 2: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet,

2017b, s. 15). Videre står det i kapittel 7: «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (...) Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 37). I revidert kompetansestrategi står det «Pedagogisk leder leder refleksjons- og utviklingsarbeid sammen med styrer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og «Styrer og pedagogisk leder skal lede medarbeiderne i kompetanseutviklingen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). De pedagogiske lederne vurderes altså slik jeg leser sitatene overfor, til å være sentrale aktører for å sikre god kvalitet i barnehagene, og dette skal de gjøre blant annet gjennom å lede refleksjons- og utviklingsarbeid i sine barnehager.

Dette gjorde meg både faglig og personlig nysgjerrig på de pedagogiske lederne og deres ledelse i barnehagen. Det er kjent at det er forsket lite på barnehager i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), og av den forskningen som er gjort på ledelse i barnehager, er det meste forskning som retter oppmerksomheten mot barnehagelederen og den ledelsen denne utfører, og i mye mindre grad mot mellomlederne i barnehager – de pedagogiske lederne (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad, 2016). Børhaug og Lotsberg (2014) påpeker at det er påfallende lite forskning på pedagogiske ledere som ledere. Jeg ble nysgjerrig på hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon for å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet, og om læring kan være knyttet til refleksjon over praksis, om denne refleksjonen initieres og ledes av de pedagogiske lederne og om den er en grunnleggende del av barnehagens praksis.

Mye av arbeidet som gjøres i en barnehage er arbeid som gjøres intuitivt og gjennom magefølelsen, det vil si arbeid der en må handle før en rekker å gjøre grundige vurderinger eller refleksjoner. Hva den enkelte velger å gjøre i en gitt situasjon vil ofte avhenge av verdier og holdninger som er mer eller mindre bevisste. Jeg søker å få større forståelse for hvordan pedagogiske ledere bidrar til å sette ord på disse holdningene og verdiene, og hvordan barnehageansatte reflekterer rundt egen praksis. Videre ønsker jeg å se om denne refleksjonen fører til endring i praksis, og om refleksjonen handler om verdier og etiske begrunnelser. Gjennom denne studien ønsker jeg å bidra til å utdype forståelsen av sammenhengen mellom refleksjon og barnehagen som lærende organisasjon.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Sitatene under er hentet fra rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som er en forskrift til barnehageloven:

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16).

Barnehagen skal jevnlig vurdere det pedagogiske arbeidet (...) Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring. Det kan også bidra til en åpen diskusjon om barnehagens formål, innhold og oppgaver. Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 38).

Målet med denne oppgaven er å undersøke og diskutere opplevelser og erfaringer pedagogiske ledere har med refleksjoner over det pedagogiske arbeidet der faglige og etiske problemstillinger inngår i vurderingsarbeidet, og om denne refleksjonen bidrar til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan bruker pedagogiske ledere refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Det vil si at jeg kun har tatt for meg en liten del av ledelsesoppgavene de pedagogiske ledere i barnehagen innehar. Klev og Levin (2009, s. 150) hevder at dersom en tolker endring som læring, vil den aller viktigste ledelsesutøvelsen i en endringsprosess være å skape arenaer for læring. Denne oppgavens fokus er ledelse av læringsprosesser og refleksjoner som utgangspunkt for utvikling av barnehagen som lærende organisasjon.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 og presenterer jeg relevant teori innenfor lærende organisasjon, læring gjennom praksis og læring gjennom refleksjon. Jeg beskriver sentrale og vesentlige bidrag innenfor teorien om lærende organisasjoner, og ulike syn på kunnskap. I tillegg viser jeg til tidligere forskning på mellomlederne i barnehagen, på gruppe, team og teamledelse og på praksisfortellinger.

I kapittel 3 gjør jeg rede for de metodiske valgene jeg har gjort. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming med semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Jeg har brukt kvalitativ empiri basert på muntlige kilder gjennom intervju. Til grunn for hele forskningsarbeidet ligger stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), som er en modell for forskningsprosessen der forskeren arbeider i etapper fra empiriske data til teorier eller konsepter. En vesentlig premiss for denne modellen er at en jobber med empirien som utgangspunkt for hva som er interessante tema. I dette kapittelet presenteres også utvalget og hvordan jeg har gått frem for å samle inn og behandle data. Kapittelet avsluttes med en vurdering av studiens kvalitet.

I kapittel 4 presenteres resultatet av datainnsamlingen og hva informantene tenker rundt refleksjon og barnehagen som lærende organisasjon. Gjennom en empirinær tilnærming ved bruk av SDI-metodens stegvise trinn, kom tre hovedkategorier til syne. Disse tre kategoriene danner utgangspunkt for presentasjonen av resultat og funn: «praksisfortellinger og betydningen av å se ting på nye måter», «alle må bli hørt og alle må med», og «veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier».

Kapittel 5 er analysekapittelet, og her diskuterer jeg funnene opp mot tidligere forskning og den teorien jeg har brukt tidligere. Jeg drøfter forskningsspørsmålene og ser nærmere på hvilken erfaring de pedagogiske lederne har med refleksjon, hvilke konsekvenser de opplever at denne refleksjonen har for praksis og hvordan bruk av refleksjon påvirker kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen.

I kapittel 6 oppsummerer jeg analysen og hovedfunnene, presenterer mulige svakheter ved oppgaven, og kommer med forslag til videre forskning.

1.4 Begrepsavklaring

Under vil jeg forklare noen sentrale begrep i oppgaven.

1.4.1 Pedagogisk leder

Barnehageloven skiller mellom styrer, pedagogisk leder og øvrige ansatte. Pedagogisk leder er en mellomlederstilling i barnehagen som innebærer formalisert ansvar for en avdeling eller en base. En avdeling består gjerne av to til fire ansatte og mellom ni og drøyt tjue barn. Den pedagogiske lederen må å ha utdanning som barnehagelærer eller ha annen barnehagefaglig bakgrunn. Vanligvis vil det være to ufaglærte assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere

sammen med den pedagogiske lederen på en avdeling (Børhaug & Lotsberg, 2014). Fordi mange i barnehagen arbeider deltid, vil avdelingene ofte bestå av fire til fem ansatte. I tillegg til organisering i avdelinger, er det også vanlig med baseorganisering i norske barnehager. En base består av flere barn og flere ansatte, og det er gjerne flere barnehagelærere som deler på ledelsen. Som en opptrapping til lovmessige krav om flere barnehagelærere per avdeling, har flere barnehager nå to barnehagelærere og en assistent eller barne- og ungdomsarbeider på hver avdeling.

1.4.2 Barnehagens samfunnsmandat, barnehageloven og rammeplanen

De to viktigste styringsdokumenter for barnehagene er barnehageloven og rammeplanen. Rammeplanen er en forskrift til loven, og heter egentlig *forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Barnehagens samfunnsmandat står i rammeplanen: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette mandatet utdypes også nærmere i rammeplanen.

2 Teoretisk perspektiv

Problemstillingen *Hvordan bruker pedagogiske ledere refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon* består av to sentrale begrep: refleksjon og lærende organisasjon. Jeg har valgt teorier jeg mener er best egnet til å forstå og forklare det jeg ønsker å vite noe om. Jeg har valgt å dele denne delen av oppgaven i tre deler: lærende organisasjon, læring gjennom praksis og læring gjennom refleksjon. Innledningsvis har jeg valgt å beskrive sentrale og vesentlige bidrag innenfor teorien om lærende organisasjoner. Jeg beskriver flere ulike perspektiv på kunnskap og hvor de ulike teoriene passer inn i perspektivene. Senge's femte disiplin (Senge, 2006) og Argyris og Schön sin enkel- og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996) presenteres derfor innledningsvis. For å kunne forstå funnene i undersøkelsen, har jeg også valgt å ta med Wengers teori om praksisfellesskap (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) og Birkelands praksisfortellinger som metode (Birkeland, 1995, 1998; Ødegaard & Birkeland, 2001). Videre har jeg fordypet meg i refleksjon, med fokus på Donald Schön sin teori om refleksjon i og over praksis (Schön, 1987, 1991). I tillegg presenterer jeg begrepet taus kunnskap og Nonaka og Takeuchis fire grunnleggende prosesser i kunnskapsutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995). Avslutningsvis gjennomgår jeg tidligere forskning på området med fokus på pedagogisk lederes ledelse i barnehagen.

2.1 Lærende organisasjon

Temaet læring i organisasjoner har de siste tiårene utviklet seg fra å være et lite spesialområde til et av de mest sentrale tema i organisasjonslitteraturen. For å kunne forstå læring i organisasjoner, må vi både forstå hvordan organisasjoner lærer, altså læringsprosessen, og hva organisasjoner lærer, altså læringsinnholdet (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Læring kan både handle om at en tilegner seg ny kunnskap, og at en endrer adferd. «Læring er altså en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer adferd på grunnlag av denne kunnskapen» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 353). Det ser ikke ut til å være en felles forståelse for opprinnelsen til begrepet lærende organisasjon, for eksempel hevder Gotvassli (2014) at begrepet «the learning company» var utviklet i 80-årene, Filstad (2016) og Aasen (2012) hevder at begrepet introduseres gjennom Schön og hans forestilling om «the learning society» i 1973, og Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at begrepet ble introdusert på 1990-tallet. Uansett opprinnelse finnes det ulike definisjoner på en lærende organisasjon og på hva som gjør at en organisasjon er lærende. Klev og Levin (2009, s. 149) beskriver den

underliggende tenkningen som «hvilken kompetanse og adferd som skal til for å kunne realisere kontinuerlig endring». Jeg kommer nærmere tilbake til ulike definisjoner eller kjennetegn på lærende organisasjoner senere i kapittelet.

2.1.1 Syn på kunnskap

Fagfeltet har ifølge Irgens og Wennes (2011, s. 18) hatt en tendens til å være preget av et instrumentelt perspektiv med et kognitivt, statisk eller objektivistisk kunnskapssyn lagt til grunn. De kaller det motsatte perspektivet for prosessuelt, og her ligger en mer dynamisk ide bak. Gotvassli (2015, s. 27) skiller syn på kunnskap i to ulike perspektiv; strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet. Strukturperspektivet vektlegger individuelle ferdigheter, har en overvekt av formell læring og bruk av teorier, oppskrifter og manualer for å spre kunnskap. Kunnskap er i dette perspektivet en lett identifiserbar og objektiv enhet som kan nedtegnes og deles skriftlig. I det sosiokulturelle perspektivet er kunnskap noe som oppstår og utvikles gjennom refleksjon og i samtale når mennesker arbeider sammen. Kunnskapen kan i dette perspektivet ofte være taus, og ved å legge til rette for sosial interaksjon, vektlegge uformell læring, og å lage arenaer for refleksjon og diskusjon, kan kunnskap spres i organisasjonen. Cathrine Filstad (2016, s. 20) beskriver også to hovedperspektiv innenfor organisasjonslæring, men hun kaller dem tilegnelsesperspektivet og deltakerperspektiver. Tilegnelsesperspektivet har individet som den lærende i fokus, og det kulturelle og sosiale fremstår mer som en ramme rundt individet, mens deltakerperspektivet fokuserer på læring som noe som skjer i en felles praksis i sosiale relasjoner. Felles for disse forsøkene på å beskrive ulike syn på læring, er at de skiller mellom læring som individuelle prosesser der kunnskap er et objekt, og læring som noe som skjer i et sosialt fellesskap når flere arbeider, tenker og reflekterer sammen, der kunnskap er en prosess. Selv om det ikke er snakk om enten eller, ligger altså hovedvekten enten på kunnskap som objekt eller kunnskap som prosess.

I det videre arbeidet legger jeg til grunn at kunnskap både er en individuell og en sosial prosess, men fordi jeg i denne oppgaven er opptatt av læring i et fellesskap, velger jeg å fokusere på kunnskap som en prosess, der kunnskap kan læres og utvikles i et fellesskap og i praktisk arbeid. Dette vil også valg av teoretikere bære preg av, for eksempel er Donald Schön og Nonaka og Takeuchi eksempler på teoretikere som lener mot det prosessuelle og sosiokulturelle perspektivet.

2.1.2 Den femte disiplin - systemtenkning

Peter Senge definerer lærende organisasjoner slik:

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

I følge Senge skiller lærende organisasjoner seg fra tradisjonelle, autoritære, «kontrollerende» organisasjoner ved at de behersker «den lærende organisasjonens disipliner» (Senge, 2006, s. 4). Når Senge bruker ordet disiplin, er det ikke i betydningen lydighet og straff, men disiplin som fagområder, kunnskaper og ferdigheter (Gotvassli, 2013, s. 124). De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. For at en organisasjon skal være lærende, må en være bevisst alle fem disiplinene der den femte disiplin; *systemtenkning* er hjørnesteinen som ligger til grunn for de andre disiplinene (Senge, 2006, s. 69). For Senge (2006, s. 129) er det en klar sammenheng mellom individuell læring og kollektiv læring fordi organisasjoner bare lærer gjennom at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring.

Disiplinen *personlig mestring* handler om personlig vekst og læring, og vil blant annet si å bli bevisst på hva som er viktig for oss, og å stadig lære hvordan vi skal se situasjonen vi er i tydeligere (Senge, 2006, s. 132). Personlig mestring handler om individets evne og vilje til å lære og dermed å mestre, som innebærer at en må ha nok selvdisciplin til å utvikle seg gjennom ny kunnskap og nye ferdigheter (Filstad, 2016, s. 46). Ledere kan gjennom å skape et arbeidsklima der det er trygt for ansatte å forme og utvikle egne visjoner, og hele tiden oppfordre ansatte til å utfordre etablerte sannheter, bidra til å utvikle de ansattes personlige mestring (Senge, 2006, s. 162). Denne disiplinen er altså på personnivå, og handler om individuell mestring.

Disiplinen *mentale modeller* er på den ene siden også dypt personlig, men også fellesskapets antakelser og generaliseringer vil styre hvordan vi velger å handle (Senge, 2006, s. 176). Fordi mentale modeller ligger dypt forankret i den enkeltes personlige antagelser, påvirkes synspunkter og tenkning rundt virkeligheten, og ved å kontinuerlig reflektere over, snakke om

og revurdere disse mentale modellene, kan en oppnå større evne til å styre egne handlinger og beslutninger (Filstad, 2016, s. 47). Dette er arbeid som både gjøres individuelt og i fellesskap.

Med disiplinen *felles visjon* snur Senge seg mot fellesskapet og fremhever betydningen av en felles visjon for en lærende organisasjon fordi det gir fokus og energi til å lære (Senge, 2006, s. 192). En felles visjon er en felles oppfatning av målet med innsatsen de ansatte legger ned, der utviklingen av den felles visjonen skjer i en prosess basert på nedenfra-og-opp-prosesser og vertikal kommunikasjon (Gotvassli, 2013). En felles visjon vil kunne gjøre at arbeidet får en høyere mening, og gjør at de ansatte får et eieforhold til organisasjonen. Nå visjonen er ekte, vil mennesker lære og utmerke seg, ikke fordi de får beskjed om det, men fordi de ønsker det selv (Senge, 2006, s. 194). Felles visjon vil være viktig for å samle organisasjonen og for å inspirere ansatte til å bidra og til å utvikle kunnskap gjennom læring (Filstad, 2016, s. 47). En felles visjon kan altså både motivere ansatte, utvikle lojaliteten til organisasjonen, og bidra til å utvikle kunnskap.

Disiplinen *gruppelæring* skiller mellom individuell læring og organisasjonslæring, og her påpeker Senge at individer lærer hele tiden uten at det fører til organisasjonslæring, mens når grupper lærer, kan læring spres i organisasjonen (Senge, 2006, s. 219). Gruppelæring baserer seg på dialog og diskusjon, som vil si en fri og åpen utveksling av meninger og synspunkter i en gruppe. Dette er noe som krever trening, det skjer sjelden av seg selv, altså må den enkelte gruppe medlem lære å kommunisere med andre, og håndtere konflikter slik at kommunikasjonen kan fungere fritt (Jacobsen, 2012). Tillit og bevissthet om hverandre i gruppen kan gjøre at medlemmene utfyller hverandre, og en velfungerende gruppe kan bringe kompetanse og ferdigheter om gruppelæring til andre grupper (Senge, 2006, s. 219). Teknikker i form av dialog og gode diskusjoner kan utvikle gruppens kollektive tenkning, og dermed blir gruppens kompetanse større enn summen av hvert medlems kompetanse (Filstad, 2016, s. 47). Gjennom gode, innsiktsfulle samtaler om komplekse tema kan en gruppe lære å utnytte potensialet som ligger i at flere hoder tenker bedre enn ett.

Senges femte disiplin er *systemtenkning*, som vil si å se helheten fremfor bruddstykker (Senge, 2006, s. 69). Systemtenkning gir perspektiv der en lærende organisasjon er en organisasjon der alle medlemmer tenker på en spesiell måte, og der det utvikles en læringsstrategi på ledelsesnivå for hele organisasjonen som er forankret i denne systemtenkningen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Denne disiplinen, som er den Senge

fremhever som den viktigste, vektlegger forståelsen av helheten og sammenhengen mellom de ulike aktivitetene, og hendelser og situasjoner en organisasjon befinner seg i. Det vil si at organisasjoner som vil lære må se på sin organisasjon i et helhetsperspektiv, se enkelthendelser i en sammenheng og disiplinene i gjensidig relasjon til hverandre (Filstad, 2016). Dette innebærer at en forståelse av systemnivået sammen med evnen til å forstå helheten og sammenhengene kan bidra til å utvikle en lærende organisasjon.

2.1.3 Enkel- og dobbelkretslæring

Kunnskap som bare finnes hos enkeltindivider vil forsvinne ut av organisasjonen når ansatte bytter jobb (Argyris & Schön, 1996, s. 12). Argyris og Schön beskriver organisatorisk læring som noe som skjer når enkeltansatte i en organisasjon opplever en problematisk situasjon og undersøker dette på vegne av organisasjonen (1996, s. 16). Fordi de legger til grunn at organisasjoner verken husker, tenker eller lærer slik individer gjør, har de ikke laget en definisjon på en lærende organisasjon, men identifiserer sentrale kjennetegn ved organisasjoner som kan defineres som lærende (Clegg, Kornberger & Pitsis, 2011). For å forstå ulike former for læring skiller Argyris og Schön mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring er en inkrementell form for læring der vi endrer strategier og handlinger uten å reflektere over de underliggende verdiene (Argyris & Schön, 1996, s. 20). Enkelkretslæring kan også gjøre oss gode på å løse tilsvarende utfordringer, men fordi enkelkretslæring er ren feilretting, justerer vi adferden inntil vi oppnår ønsket resultat uten å vurdere målet vi skal oppnå eller hvilket verdisynd som ligger til grunn for de valgene vi gjør.

Dobbelkretslæring innebærer en refleksjon over og endring av mål, grunnleggende verdier og holdninger. Ved dobbelkretslæring setter vi spørsmålstegn ved om det måten vi jobber og tenker på i dag er hensiktsmessig for å nå ønskede mål (Argyris & Schön, 1996, s. 21). Argyris og Schön hevder at organisasjonslæring må inkludere dobbelkretslæring. Det betyr at fremfor å løse problemer etter hvert som de oppstår, lærer og utvikler en seg gjennom kontinuerlig refleksjon og endring. Læring og utvikling handler om å sette i gang prosesser og å utfordre og forbedre rådende tenkning og praksis (Klev & Levin, 2009). Deuterolæring innebærer at organisasjonen utfører både enkel- og dobbelkretslæring, og noe som forutsetter medbestemmelse, gode grupper og læringsorienterte deltakere (Argyris & Schön, 1996, s. 29). Argyris og Schön kan kritiseres for å ha et tilbakeskuende eller reaktivt syn på læring (Moen

& Mørreaunet, 2014). Det innebærer at en i for liten grad skuer fremover og ser etter nye løsninger og fordi en heller ser tilbake på det som allerede har skjedd.

2.2 Læring gjennom praksis

2.2.1 Praksisfellesskap

Mange læringsinstitusjoner baserer seg på at læring er noe som skjer som en individuell prosess med en start og en slutt fordi vi får undervisning (Wenger, 1998, s. 2). Et annet perspektiv, som Wenger har utviklet, er læring som et grunnleggende sosialt fenomen og som en naturlig del av menneskenes natur med fokus på praksis (Wenger, 1998, s. 2). Wenger beskriver praksisfellesskap som en gruppe med mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller engasjement over et tema, og som utvikler sin kunnskap og ekspertise på dette området ved samhandling over tid (Wenger et al., 2002, s. 4). Denne gruppen deler engasjement, har felles oppgaver og felles repertoar i form av blant annet felles historier og måter å arbeide på (Wenger, 1998, s. 73). Dette behøver ikke være grupper som arbeider sammen til daglig, men som møtes og holder sammen fordi de er opptatt av de samme problemstillingene, har en felles interesse, eller felles oppgaver (Gotvassli, 2007). Følelsen av tilhørighet og identifisering med de andre medlemmene i gruppen står sentralt i denne teorien (Filstad, 2016). Wenger (2002, s. 68) mener at praksisfellesskap i hovedsak er uformelle og ikke kan kontrolleres, men organisasjoner kan likevel legge til rette for formelle praksisfellesskap.

En organisasjon vil kunne bestå av flere ulike praksisfellesskap rundt ulike oppgaver eller innenfor ulike profesjoner. Hvert praksisfellesskap vil ha sin måte å tenke på, og over tid kunne utvikle en «slik gjør vi det her»-holdning omgjort til regler og rutiner for adferd innenfor hvert fellesskap (Gotvassli, 2007). Grunnleggende i denne modellen er praksis, fellesskap, identitet og menig; læring som å gjøre, læring som å tilhøre, læring som å bli og læring som å erfare. Det vil si at kunnskap alltid er relatert til erfaringer, og at det er i samspillet mellom kunnskap og kompetanse at læring finner sted (Filstad, 2016). Wenger påpeker at det er viktig å ikke romantisere praksisfellesskap ved å tro at de kan løse alle problemer, og være bevisst på at de både kan være en del av problemet de skal løse, og at de også vil kunne lage nye problemer (Wenger et al., 2002). Praksisfellesskap kan blant annet hindre organisasjonslæring ved at de virker forstyrrende på medlemmene, eller ved manglende kunnskapsdeling mellom ulike praksisfellesskap (Wenger et al., 2002, s. 154).

Kritikk mot denne praksisbaserte forståelsen av kunnskapsutvikling i organisasjoner, har blant annet vært at den usynliggjør selve handlingen, og gjennom spørsmålet om læring er det samme som sosialisering eller deltakelse (Gotvassli, 2015). Det at praksisfellesskap fortrinnsvis er selvorganiserende utfordrer også et syn på lederen som betydningsfull initiativtaker og pådriver for læring i organisasjoner.

2.2.2 Praksisfortellinger og gode samtaler

Louise Birkeland er i boka *Pedagogiske erobringer – om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen* (Birkeland, 1998) opptatt av spriket mellom det som står i planer og den virkeligheten som barnehageansatte kjenner på kroppen i det daglige arbeidet med barna. Hun er så på jakt etter en metode for å vurdere barnehagens pedagogiske arbeid som deltaker i livet i barnehagen og ikke som en nøktern betrakter. Hun kaller dette det *praksisbasert vurdering* og velger å bruke begrepet praksisfortellinger for å skille historiene fra litterære fortellinger. Praksisfortellingsbegrepet ble opprinnelig utviklet i Birkelands hovedfagsoppgave (1995), og hun beskriver selv praksisfortellinger som «selvlagede fortellinger av voksne og barn om barnehagen. Praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Fortellingen vokser ut av erfaringen» (Ødegaard & Birkeland, 2001, s. 26). Hensikten med praksisfortellinger er altså å formidle både den ansattes og barneperspektivet på samme situasjon for å forstå praksis.

Kvistad (1998) beskriver i sin hovedfagsoppgave barnehagens kultur som både synlig og usynlig, der noe av den tause kunnskapen er synliggjort i handling, men likevel ikke artikulert. Molander (1996) bruker begrepene åpne og lukkede tekster der åpne tekster beskrives som dialog med genuine spørsmål, mens lukkede tekster for eksempel er vitenskapelig tekst der åpning for leserens frie tolkning er så liten som mulig. Denne formen for narrativ metode når det settes i system, for eksempel som en fast del av et møte, åpner for deling av erfaringer på en målrettet måte, og gir grunnlag for refleksjon og endring av praksis i barnehagene (Kvistad, Nissen & Schei, 2013). Birkeland formulerer fire kriterier for praksisfortellinger: de henger tett sammen med erfaring og er et personlig uttrykk for denne, de er uttrykt på dagligspråk, de har et budskap ut over selve fortellingen og setter i gang refleksjon, og de eksisterer i en sosial kontekst der fortelleren har tilhørere å formidle historien til (Birkeland, 1998). Aanderaa og Halvorsen (2001) beskriver praksisfortellinger som å *skape mening av erfaringer*. De anbefaler i samme bok personalet å bruke

praksisfortellinger på personalmøter i barnehagen: «Personalmøter kan starte med at man deler en praksisfortelling med hverandre. Dette kan gå på omgang og brukes som en kilde til refleksjon og veiledning» (Aanderaa & Halvorsen, 2001, s. 142). På denne måten kan alle bidra med egne erfaringer og opplevelser fra hverdagen. Praksisfortellinger kan altså hjelpe til med å sette ord på den tause kunnskapen. Noen fortellinger vil imidlertid innby mer til refleksjon enn andre, men det handler ikke minst om pedagogisk leders evne til å stille spørsmål som innbyr til refleksjon og kritisk drøfting (Birkeland, 1998). Fennefoss og Jansen beskriver det slik:

En praksisfortelling formidler både intensjoner og følelser på en konkret måte. Den appellerer både til hodet og hjertet. I møte med fortellingens tekst og egne erfaringer vil ulike menneskesyn og verdier berøres. Et møte med andres holdninger og verdier blir en naturlig og konkret del av analysen (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 9).

Fortellingen kan både fremstå som en forvalter av eksisterende praksis og kunnskap, og samtidig være en strategi for utvikling og endring. Ved hjelp av analyse av fortellingen og refleksjon kan den ansatte bli mer bevisst grunnlaget for sine handlinger, og oppdage et behov for endring (Fennefoss & Jansen, 2004). Birkeland (2001) problematiserer selv begrepet praksisfortellinger ved at det er en fare for at teori og praksis oppfattes som motsetninger, og ikke som felles aspekter i både refleksjon og handling.

Praksisfortellinger som arbeidsmåte er en fast strukturert måte å styre samtalen og refleksjonen på. For eksempel går det på omgang hvem som har ordet, og det er en klar forventning om at alle bidrar når det er deres tur. Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) fremhever betydningen av samtalen som grunnlag for kunnskapsutvikling. De legger til grunn fire prinsipper for gode samtaler. Første prinsipp er å aktivt oppmuntre alle til å delta. Andre prinsipp er å utvikle en etikette for samtalen som blant annet omhandler å være tydelig, grundig og kort, og å hjelpe andre til å være dristige. Tredje prinsipp er å redigere samtaler på en passende måte slik at gruppen kommer frem til enighet og/eller forståelse. Det fjerde prinsippet handler om å oppmuntre til nyskapende språk, som vil si at deltakerne skal kunne prate utvungent og leke med ordene. Med utgangspunkt i det japanske ordet *ba*, som betyr «plass», presenter forfatterne felles møtesteder som en kunnskapshjelpende kontekst der det er mulig å utvikle gode relasjoner. Dette *ba* er ikke et fysisk sted, men mer et trygt og

inkluderende sted for interaksjon enten ansikt til ansikt eller virtuelt (Krogh et al., 2001). Dette *ba* kan altså være en kilde til kunnskap.

2.3 Læring gjennom refleksjon

2.3.1 Refleksjon og læring

Refleksjon kan bidra til ulike perspektiv på samme sak, til å utvikle ulike tankesett, og å stille spørsmål ved det bestående (Utdanningsdirektoratet, 2017a). «Refleksjon er ikke bare forankret i tenkning og handling og dermed læring. Refleksjon er grunnlaget for læring og handling. Refleksjon gjør at erfaringer gjenoppleves, tenkes over, vurderes og evalueres» (Filstad, 2016, s. 67). Filstad skiller mellom refleksjon og kritisk refleksjon, der hun beskriver refleksjon som det umiddelbare, der refleksjon brukes for å løse en oppgave eller et problem på kort sikt, mens kritisk refleksjon er mer kompleks fordi en også vurderer de sosiale, politiske og kulturelle forholdene i forhold til kunnskap, kompetanse, normer og grunnleggende antakelser. Molander (1996) definerer refleksjon slik: «Reflektion innebär, som jag ser det, att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner sig i skall 'speglas' eller 'reflekteras' för en själv» (Molander, 1996, s. 143). Jeg har i dette arbeidet valgt å ikke skille mellom refleksjon og kritisk refleksjon, men har støttet meg på Schön sin definisjon av refleksjon i og over handling.

2.3.2 Refleksjon i og over handling

Kunnskap er vanligvis taus (Schön, 1991, s. 49). Schön (1991) utviklet i sin tenkning om den reflekterende praktiker to dimensjoner i refleksjonsprosessene. Refleksjon *i* handling handler om å gjøre kritiske vurderinger underveis, der refleksjonen åpner for å eksperimentere og finne løsninger på stedet (Schön, 1991, s. 50). Denne refleksjonen særpreges av at den umiddelbart får betydning for handling, og gjennom denne refleksjonen vil læring skje. Kompetente medarbeidere vil kunne improvisere, eksperimentere, variere, kombinere og sette sammen ulike elementer slik at de henger sammen i handlingen (Filstad, 2016). Den andre dimensjonen kalles refleksjon *over* handling, og er refleksjon som gjøres i ettertid for å gi innsikt i tidligere handlinger (Filstad, 2016). Schön sier ikke så mye om refleksjon over handling, men legger vekt på at også dette er viktig for utvikling av kunnskap (Molander, 1996). Schön (1991, s. 50) skiller med dette mellom det han kaller teknisk rasjonalitet, der en bruker vitenskapelig teori og teknikker for å løse problemer, og refleksjon-i-handling, som

åpner for flere nye løsninger på problemet fordi refleksjonen fører til eksperimentering på stedet.

Den reflekterte praktiker vil kunne håndtere ulike situasjoner, også ukjente situasjoner som bærer preg av usikkerhet, ustabilitet og verdikonflikt (Molander, 1996). «Å være en reflektert praktiker betyr at man har bevisste tanker om og begrunnelser for det man gjør. Det handler også om vilje og evne til å forestille seg andre måter å arbeide på» (Aanderaa & Halvorsen, 2001, s. 87). Schön beskriver kunnskap-i-handling som praktikers kunnskap eller ekspertise (Schön, 1991, s. 50). *Kunnskap-i-handling* er en form for «know how», som vil si at vi vet mer enn vi er i stand til å sette ord på. Vi kan ofte ikke sette ord på det vi kan, og hvis vi prøver å beskrive det, mangler vi ord eller vi bruker ord og forklaringer som ikke er dekkende (Schön, 1991, s. 49). Fordi denne kunnskapen ofte vil være taus, vil kompetansen vises gjennom handling uten at den ansatte kan forklare hvorfor det blir riktig. Handlingene gir erfaringer, og læring skjer gjennom kontinuerlige prosesser med refleksjon og tenkning over disse erfaringene (Filstad, 2016). Det innebærer at en person kun kan lære dersom vedkommende har evner og muligheter til å reflektere over sine handlinger.

2.3.3 Taus kunnskap

Michael Polanyi introduserte begrepet taus kunnskap i boken *The Tacit Dimension* i 1966. Hans hovedidé var at vi kan mer enn vi kan uttrykke i ord (Clegg et al., 2011; Filstad, 2016; Molander, 1996). Polanyis kunnskapsteori argumenterer for at taus og eksplisitt kunnskap er to sider av en persons totale kompetanse, og taus kunnskap kan utvikles og deles i felles praksis med felles erfaringer, gjennom refleksjon og interaksjon (Filstad, 2016). Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan uttrykkes gjennom språket ved hjelp av «språkets formuleringer av ord, tall og symboler» (Filstad, 2016, s. 114). Taus kunnskap kan ikke uttrykkes ved bruk av språk, men gjennom «kroppsspråk, gjennom handling, gjennom å praktisere sammen og anvende andre ikke-språklige kommunikasjonsformer» (Filstad, 2016, s. 115). Inspirert av Polanyi skrev Nonaka og Takeuchi (1995) boka *The Knowledge-creating company*, der de videreutviklet hans ide om taus kunnskap. Denne boka ble veldig populær, noe som gjør at mange forbinder taus kunnskap med nettopp denne boka og med Nonaka og Takeuchi. Den kunnskapen vi kan sette ord på, representerer bare toppen av isberget når det gjelder kunnskapen og erfaringen vi innehar (Nonaka & Takeuchi, 1995). Utvikling av taus kunnskap vil skje gjennom de erfaringer vi gjør i praksis, der refleksjon vil være en forutsetning for utvikling av ny kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 65). Nonaka og

Takeuchi utviklet en teori om kunnskapsutvikling med fire grunnleggende prosesser i en læringsspiral (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71). For dem inneholder taus kunnskap individets personlig holdninger og verdier, perspektiv og antakelser, og derfor er den vanskelig tilgjengelig og vanskelig å sette ord på (Clegg et al., 2011). Kunnskapsoverføring og kunnskapsprosesser skjer når eksplisitt og taus kunnskap relateres til hverandre og samhandler i en oppadgående spiral.

Sosialisering er når taus kunnskap overføres gjennom praksis og imitasjon til taus kunnskap hos den andre. Taus kunnskap kan altså overføres direkte mellom mennesker uten bruk av språk (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62). En forutsetning for å kunne tilegne seg taus kunnskap er felles erfaring og felles praksis.

Eksternalisering handler om å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt både hos en selv og den andre. Dette innebærer å sette ord på kunnskapen i form av analogier, konsepter, hypoteser eller modeller (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 64). Eksternalisering skjer gjerne gjennom dialog og kollektiv refleksjon, og Nonaka og Takeuchi (1995) fremholder eksternalisering som nøkkelen til kunnskapsutvikling fordi den skaper uttalt, eksplisitt kunnskap av taus kunnskap.

Kombinering innebærer å dele eksplisitt kunnskap, altså utveksling og sammensetning av kunnskap gjennom for eksempel dokumenter, møter, telefonsamtaler eller gjennom andre digitale kommunikasjonsløsninger (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 67). I følge Nonaka og Takeuchi (1995) sees kombinering vanligvis når mellomledere tolker og forstår visjoner og forretningsplaner og gjør disse om til operative planer for organisasjonen.

Til slutt i kunnskapsspiralen finner vi internalisering, som vil si å gjøre den eksplisitte kunnskapen om til taus kunnskap. Kunnskap som er satt ord på i form av for eksempel dokumenter, brukerhåndbøker eller diagrammer vil hjelpe til med å gjøre kunnskapen taus hos den enkelte (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 69). En forutsetning for organisasjonslæring er ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) at individuell taus kunnskap sosialiseres med andre i organisasjonen, og dermed starter kunnskapsspiralen på nytt.

Kritikere av kunnskapsspiralen hevder blant annet at modellen er dårlig dokumentert og at det er for sterkt fokus på sosiale aktørers betydning (Gotvassli, 2015). Gotvassli (2015) hevder

også at modellen ikke tar høyde for at det finnes ulike former for taus kunnskap og at det er lite problematisert hva som er drivkraften for å få spiralen til å gå rundt.

Når det gjelder ledelse, argumenterer Nonaka og Takeuchi for mellomlederens betydning for kunnskapsutvikling og innovasjon i organisasjoner i noe de kaller *middle-up-down Management*. Mellomledere som ledere av team, har kontakt både oppover og nedover i organisasjonen, og på den måten representerer de kjernen av kunnskapsutviklingen (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 127). Dette står i kontrast til det stereotype bilde vi kan ha av mellomlederen som desillusjonert og full av motstand mot endring.

2.4 Tidligere forskning på området

2.4.1 Barnehager og ledelse

Kunnskapsdepartementet påpekte i Stortingsmelding 41: «Etter departementets vurdering, er barnehager fortsatt et underforsket område sett i forhold til sektorens størrelse og betydning for barn, foreldre og samfunnet. Det er nødvendig å styrke kunnskapsgrunnlaget for å kunne nå målet om likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det er de senere årene forsket mer på barnehageområdet, og også på ledelse i barnehagen, men denne forskningen retter i hovedsak oppmerksomheten på styreren som leder i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad, 2016). I det følgende skal jeg trekke frem tidligere forskning som er gjort på mellomledernivået og de pedagogiske lederes ledelse i barnehagen.

2.4.2 Pedagogiske lederes ledelse

En pedagogisk leder er samtidig både barnehagelærer og personalleder, og må kontinuerlig tolke og forhandle mellom krav og forventinger i situasjonen som gjelder både barn og voksne. Dette innebærer å gi respons på både barns lek og læring, og på resten av personalets kompetanse og handlinger i situasjonen (Bøe & Hognestad, 2015). Bøe og Hognestad (2015) beskriver refleksjon i handling for pedagogiske ledere i barnehagen som tre initiativer eller aktiviteter: tolkning, etisk vurdering og tilpasning til situasjonen. Dette er hendelser der en må respondere der og da for å komme videre i arbeidet. De påpeker kompleksiteten i det at pedagogisk leder både er barnehagelærer og personalleder samtidig, og at arbeidet derfor samtidig består i å «kontinuerlig tolke og forhandle mellom situasjonens krav og forventinger som omfatter hensynet til barn og voksne, og det verdigrunnlaget hun leder innenfor» (Bøe & Hognestad, 2015, s. 357). Fordi den pedagogiske lederen samtidig må vurdere situasjonen og

respondere på barnas behov for omsorg, lek og læring, og på personalets kompetanse i det pedagogiske arbeidet, blir ledelsesprosessen mer kompleks.

«En organisasjon er lærende når alle teammedlemmene samhandler på en slik måte at barnehagen stadig forbedrer sin praksis i samsvar med barnehagens kvalitetsmål. Dette krever en aktiv lederrolle» (Aasen, 2012, s. 142). Dette retter oppmerksomheten mot pedagogisk leder som leder av både pedagogisk praksis og personalledelse. Marit Bøe (2016) har i sin doktorgradsavhandling forsket på den uformelle og dagligdagse personalledelsespraksis som pedagogiske ledere utfører i barnehagen. Hun fant en stor variasjon i lederhandlinger integrert i en helhet som hun karakteriserer som hybride ledelsespraksiser. Dette er en kompleks, uforutsigbar og sammenvevd praksis der den pedagogiske lederen samtidig har ansvar for å lede personalet og å delta i det pedagogiske arbeidet med barna. «På grunn av sin doble lederrolle er pedagogiske ledere i stand til å skape hybride ledelsespraksiser som bidrar til å praktisere en kunnskapsorientert ledelse med utgangspunkt i at medarbeiderne ser hverandre i handling» (Bøe, 2016, s. 119). Gjennom etiske refleksjon i handling, vil pedagogiske ledere påvirke hvordan assistentene tilpasser seg til nye situasjoner, og dermed ta ansvar for at oppgavene blir løst på en god måte (Bøe & Hognestad, 2015).

Et annet moment er den personlige faktoren i det å arbeide direkte med mennesker, og kanskje spesielt arbeid med barn. «Førskolelærerens kompetanser er svært sammensatte. Hva som er direkte kunnskap, og hva som er livserfaring, kan være vanskelig å skille mellom (...) Relasjonsarbeid generelt, og barnehagearbeid spesielt, er arbeid der man blir personlig berørt» (Aasen, 2012, s. 105). Karin Hognestad er i sin doktorgradsavhandling inne på det samme, og hun beskriver pedagogisk leders ledelse i barnehagen som hybrid, skapende, sammenvevd og betinget. Hun fremhever betydningen av at pedagogisk leders praktiske kunnskap og profesjonskunnskap for å fremme og gi retning til et lærende praksisfelleskap. Knud Illeris (Illeris et al., 2014) skriver om en forståelse av at man «ikke kan lære noen noe», men at en gjennom valg av emner og problemer, kommunikasjon og egen adferd og «situasjonstilrettelæggelse» kan bidra til å legge til rette for tilsiktet læring». Bøe (2011) foreslår at pedagogiske ledere skal vektlegge det å synliggjøre den læringen og endring som skjer knyttet til det pedagogiske arbeidet. Denne måten å tenke om pedagogisk ledelse i barnehagen kan gjøre at ledelse ikke lenger blir et mål i seg selv, men en del av pedagogisk leders væremåte og arbeidsmåte i utviklingen av det pedagogiske innholdet i barnehagen. Da settes faglig fokus i sentrum istedenfor ledelse som fenomen (Lafton & Skogen, 2014). Denne

forskningen viser at pedagogiske ledere i barnehagen har andre lederutfordringer enn de barnehagestyreren har, noe også Aasen (2012) også påpeker. Arbeidet preges av nærhet til barn og tett samspill med øvrige ansatte som gir en annen type kompleksitet i arbeidsoppgavene.

2.4.3 Gruppe, team og teamledelse

Aasen (2012) skiller mellom gruppe og team, og hevder at arbeidsformene i barnehagen har vært mer preget av gruppearbeid enn av teamarbeid. Hun viser til tre sider som er viktige for at en skal kalle seg et team: at en har felles mål, at teammedlemmene er avhengige av hverandre for å nå målene, og at teamarbeidet bærer preg av stort behov for koordinering. «Barnehagearbeid krever ferdigheter som utfyller hverandre, og som en person ikke innehar alene» (Aasen, 2012, s. 16). Hjertø (2015) viser til to avgjørende kjennetegn på et team: det er høy, gjensidig avhengighet mellom medlemmene i gruppen, og de er felles ansvarlig for resultatet. Teamet i denne definisjonen fordeler selv teamroller, som vil si at teamet selv velger en teamleder, og det er ikke uvanlig at teamlederrollen rullerer blant medlemmene. Aasen hevder at det barnehagefaglige lederskapet i barnehagen tones ned, noe som blant annet vises i arbeidsfordelingen som går på omgang mellom vakter uavhengig av utdannelse eller stillingstittel. Dette er en måte å fordele oppgaver på som i liten grad skiller mellom praktiske og pedagogiske oppgaver, og mange oppgaver er sammenvevde (Aasen, 2012, 2014). I arbeidet på avdelingen er det pedagogiske arbeidet innvevd i hverdagen, der oppgaver som å ta imot barna, måltider, lek og turer har i seg både praktiske gjøremål samtidig som de byr på pedagogiske situasjoner som krever et faglig grep. Fordi det praktiske og det pedagogiske vanskelig kan skilles, er det viktig oppgave for de pedagogiske lederne å sørge for at assistentene holder faglig god standard, også når pedagogisk leder ikke er til stede (Børhaug & Lotsberg, 2014). Det innebærer at det å lede de andre ansatte, direkte arbeid med barna og praktiske gjøremål er arbeid som flyter over i hverandre.

2.4.4 Praksisfortellinger

Når det gjelder praksisfortellinger, beskriver Hopperstad og Semundseth (2015) praksisfortelling som arbeidsmåte i en rapport etter et pilotprosjekt i 66 barnehager i perioden 2011-2012 slik: «For at praksisfortellinger skal kunne føre til endringer av praksis, må de ansatte tolke praksisfortellinger og reflektere sammen over dem. (...) Gjennom refleksjon kan de få ny kunnskap om både hva barna har fore og hvordan de selv forvalter sin rolle som barnehageansatt i møte med barnas ulike prosjekter» (s. 22-23). Gjennom prosjektet så de

hvordan praksisfortellinger foregår i ulike møtefora – som avdelingsmøter, personalmøter og egne refleksjonsmøter. Kvistad, Nissen og Schei (Kvistad et al., 2013) deltok i det samme pilotprosjektet i en annen del av landet, og erfarer blant annet at praksisfortellingen kan bidra til «nye perspektiv, motforestillinger og løsninger, som igjen kan skape forandring og forbedring» (Kvistad et al., 2013, s. 15), og at praksisfortellinger gir mening og grunnlag for både refleksjon og endring av praksis.

2.5 Oppsummering og forskningsspørsmål

Ved å se på ulike teorier som forklarer praksis på ulike måter, kan en få en større forståelse for refleksjon og barnehagen som lærende organisasjon. Ved å kombinere flere teorier, kan det bli mulig å forstå problemstillingen *Hvordan bruker pedagogiske ledere refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon*. Forskriften til barnehageloven, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017b) fastslår at barnehagen er en lærende organisasjon, samtidig som den påpeker at barnehagen må være en lærende organisasjon for å kunne gi barna et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Ulike syn på kunnskap og hva som gjør at organisasjoner kan betegnes som lærende kan bidra til økt innsikt og forståelse for hva dette betyr for barnehagene. Tanken om læring som et innebygd og grunnleggende element i organisasjon og ledelse lå til grunn for Peter Senges bidrag. Han peker på hva som kreves av både ledere og ansatte for å sikre kontinuerlig læring og utvikling, og at dette ikke er noe vi bare kan ta frem når en krise skal løses. Arbeidet bygger på arbeidene til Argyris og Schön innenfor organisasjonslæring (Klev & Levin, 2009). Argyris og Schön var også opptatt av ulike former for læring som sammen skaper utvikling, fornyelse av tanker og dermed også læring. Uformell læring gjennom deltakelse sammen med andre i en praksissituasjon beskrives av Wenger og hans ide om praksisfellesskap. Ulike former for å utvikle og dele kunnskap forutsetter at en setter ord på den tause kunnskapen, både for seg selv og for andre.

Begrepet taus kunnskap brukes ofte som et slags usynlig fundament som ligger til grunn for læring og handling (Gotvassli, 2013). En metode for å reflektere over og sette ord på den tause kunnskapen er *praksisfortellinger*. Selv om det kan diskuteres om dette egentlig er en teori, og at en lett kan påstå at dette er en metode, har jeg likevel valgt å bruke tid på praksisbasert vurdering gjennom praksisfortellinger i denne delen av oppgaven. Til slutt er refleksjon, både den som skjer i øyeblikket, og som fører til endring i handlinger umiddelbart,

det som Schön (1991) kaller refleksjon-i-handling, og den refleksjonen som gjøres i ettertid, refleksjon-over-handling presentert. Til sammen gir disse teoriene ulike synsvinkler og aspekter som kan forklare hvordan refleksjon kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Det er fortsatt lite forskning på ledelse i barnehagen, og den forskningen som er gjort retter i hovedsak fokus på styreren som barnehagens daglige leder. Pedagogisk leder kan påvirke hvordan arbeidsoppgaver løses gjennom blant annet refleksjon og praksisfortellinger der ny kunnskap, nye perspektiv, nye løsninger oppstår, og dermed endring av praksis (Hopperstad & Semundseth, 2015; Kvistad et al., 2013). Den forskningen som er gjort på mellomlederen - den pedagogiske lederen i barnehagen - viser en kompleksitet i arbeidsoppgaver og ledelsesoppgaver fordi pedagogiske ledere leder en gruppe eller et team som i stor grad gjør de samme arbeidsoppgavene, og der pedagogisk leder både leder barnegruppa og de øvrige ansatte.

Basert på egen erfaring, tidligere forskning og sentrale føringer innenfor barnehageområdet, har jeg som mål med denne studien å bringe frem innsikt og kunnskap om hvordan pedagogiske ledere bruker kollektiv og individuell refleksjon over praksis til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. For å forstå dette har jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvilken erfaring har pedagogiske ledere med refleksjon?
- Hvilke konsekvenser opplever de at denne refleksjonen har for praksis?
- Hvordan påvirket bruk av refleksjon kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen?

3 Metode

Metode handler om å etablere teknikker og prosedyrer for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metodevalg. Først vil jeg se på hvordan egen rolle og forforståelse kan ha påvirket studien, og redegjøre for valg av forskningsdesign. Deretter vil jeg redegjøre for utvalg og rekruttering av informanter, innsamling av data og analyse av det innsamlede materialet. Endelig vil jeg gjøre forskningsetiske vurderinger, og til slutt en vurdering av studiens kvalitet.

3.1 Egen rolle og forforståelse

«Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkelighet som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss» (Johannessen et al., 2016, s. 34). Hva er det med meg som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte? Hvordan kan dette ha påvirket hvordan jeg stilte spørsmålene, og kan det ha hatt betydning for hvordan jeg har tolket svarene?

Jeg har felles bakgrunn som de jeg intervjuer ved at vi har felles grunnutdanning, jeg har erfaring fra samme yrke som dem, og har arbeidet i samme barnehage som flere av informantene. Jeg har også, som nevnt i innledningen, initiert og vært prosjektleder for et tre-åring utviklingsarbeid som alle informantene har deltatt i der blant annet refleksjon over praksis har vært i fokus. Jeg har de siste 10 årene arbeidet som barnehagefaglig rådgiver i kommunen. Dette er en stabsfunksjon og består både av oppgaver som barnehageeier og som barnehagemyndighet. Som barnehagemyndighet, fører jeg blant annet tilsyn med alle barnehager i kommunen for å påse at de oppfyller kravene i barnehageloven. Andre myndighetsoppgaver er for eksempel å initiere og være en pådriver for tverrfaglig samarbeid, kompetanseutvikling, utforming av rutiner og fordeling av enkelte tilskudd. Som barnehageeier er oppgaven å sørge for nødvendig koordinering, sørge for regelverksetterlevelse og nødvendig opplæring, utforme lokale mål og tiltak og å påse at kommunens barnehager arbeider for å nå disse målene. Dette arbeidet innebærer jevnlig møter med barnehagestyrerne.

Jeg forsker på egen organisasjon, men ikke på egen arbeidsplass. Min arbeidsplass er verken organisatorisk eller lokasjonsmessig identisk med barnehagene. For å unngå at jeg i min rolle

som barnehagemyndighet ikke fører tilsyn «med meg selv», er det viktig at jeg ikke har en lederrolle inn mot barnehagene. Selv om jeg formelt sett ikke har en lederrolle, eller en rolle i linja, kan jeg ikke se bort fra at enkelte opplever det som at jeg er «sjefen til sjefen», altså at jeg har en viss lederposisjon over barnehagens styrere. Det at jeg gjennom tilsynsoppgaver har myndighet til å gi barnehager pålegg om retting, og vedta tidsbegrenset eller varig stenging av barnehagen dersom jeg mener at de ikke oppfyller krav i loven, er en faktor som ytterligere forsterker det ujevne maktforholdet. Det samme er det forhold at jeg disponerer og fordeles kommunens kompetansemidler på barnehageområdet, som noe kan oppleves som en god grunn til å «holde seg inne med» meg. De fleste pedagogiske lederne i kommunen vet nok hvem jeg er, og mange har møtt meg på tilsyn eller i forbindelse med kompetansehevingstiltak. Likevel er det styrerne i barnehagene jeg samarbeider mest med, med faste møter og planlagt og improvisert veiledning og rådgivning. Jeg beskriver senere i dette kapitlet hvilke grep jeg har tatt for å skille mellom rollen jeg har som arbeidstaker i kommunen og rollen jeg har som forsker, både for meg selv, for styrerne og ikke minst overfor informantene.

Fordelen med å forske på egen kommune og å forske på et område jeg kjenner godt fra før er at jeg er godt kjent med sjargong og fagord slik at det ikke er nødvendig å bruke tid i intervjuene på å forklare disse. Samtidig kan det være en ulempe at jeg antar for mye i intervjusituasjonen, og ikke følger opp tilstrekkelig det de sier fordi jeg tror at jeg allerede vet svaret. Forskerens forforståelse vil kunne påvirke både hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene blir vektlagt og tolket (Johannessen et al., 2016). Det at jeg har kunnskap om utfordringer, kan både ha bidratt til tillit, men også gjort det vanskelig for meg å være objektiv. Jeg har vært bevisst på om min egen rolle og mine egne perspektiver påvirket intervjusamtalene. Når jeg viser ekstra interesse og hva velger jeg å følge opp med oppfølgingsspørsmål for ytterligere fordyping kan påvirkes av egen forforståelse.

Jeg har vært nødt til å utfordre egne forutinntatte meninger for å møte informantene og dataene med så åpent blikk som mulig. Jeg har prøvd etter beste evne å ikke lete etter bekreftelse på etablerte sannheter, og har latt min egen nysgjerrighet være styrende på arbeidet.

3.2 Forskningsdesign

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming med semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Jeg har brukt kvalitativ empiri basert på muntlige kilder gjennom intervju med enkeltpersoner.

Kvalitative og kvantitative metoder er to ulike vitenskapelige tilnærminger til hjelp for å undersøke virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Kvantitative metode egner seg til å finne sammenhenger og tendenser, mens kvalitative metoder egner seg bedre til å forstå eller beskrive hvordan mennesker opplever et fenomen og hvorfor det skjer. Kvalitative metoder kan si noe om for eksempel sosiale mønster og hvordan hendelser og erfaringer har påvirkning på og forstås av de som opplever dem, og kan hjelpe forskeren til å forstå og beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verdenen (Johannessen et al., 2016). Fordi jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom refleksjon og barnehagen som lærende organisasjon, er det derfor naturlig å velge en kvalitativ metode.

I fenomenologisk metode forsøker forskeren å forstå verden for å forstå mennesket. Forskeren søker forståelse gjennom innsikt i et fenomen for å utforske hvordan det «ser ut» og kjennetegnes. I fenomenologi er det innholdet i datamaterialet som er av interesse, og datamaterialet leses fortolkende for å forstå den dypere meningen med enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016). Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming der jeg ønsker å studere fenomenet refleksjon over praksis. Jeg skal utforske hvordan pedagogiske ledere erfarer, opplever og forstår fenomenet.

Fordi jeg var opptatt av å få kunnskap om pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer, valgte jeg altså intervju som metode. Dybdeintervju, eller semistrukturert intervju er utbredt datagenereringsmetode innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017). Målet ved dybdeintervjuer vil i hovedsak være å skape en situasjon med relativt fri samtale der temaer kretser rundt noen spesielle områder som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017). Dybdeintervju egner seg der man vil studere meninger, erfaringer og holdninger, og dybdeintervju er som metode basert på et fenomenologisk perspektiv. Hensikten vil være å utforske nyansene i opplevelser og erfaringer, og hvordan informantene reflekterer over dette.

Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) er en modell for forskningsprosessen der forskeren arbeider i etapper fra empiriske data til teorier eller konsepter (Tjora, 2017). Induktiv

tilnærming til datainnsamling innebærer å ta utgangspunkt i praksis og fortolke empiriske fenomener, altså en empiridrevet tilnærming. En antar eller utvikler noen generelle sammenhenger ut fra observasjoner av enkelttilfeller, mens deduktiv tilnærming vil si å forklare enkelthendelser ved hjelp av regler eller teori (Tjora, 2017). Denne metoden ligger til grunn for hele forskningsarbeidet, og en vesentlig premisse for denne modellen er at en jobber med empirien som utgangspunkt for hva som er interessante tema (Tjora, 2017). Jeg søker å forstå det fenomenet jeg studerer, og meningen med erfaringene som informantene beskriver. «Det finnes ingen 'rene' opplevelser – de er alltid koplet til tolkning, og det er den tolkningen folk selv gjør forskeren er interessert i» (Johannessen et al., 2016, s. 172). Da vil det være av betydning at jeg søker å forstå de tolkningene de jeg intervjuer gjør, og prøve å unngå å selv forstyrre det interessante i empirien.

I SDI-metoden arbeider en induktivt fra data mot teori i trinn, og for hvert trinn gjøres tilbakekoblinger der en tester de enkelte trinnene deduktivt før en går videre. Modellen gir et utgangspunkt for systematikk og fremdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt, der en har mulighet for å legge inn milepæler underveis og lage en trinnvis plan. SDI-modellen tar utgangspunkt i empiri i form av for eksempel case eller utvalg. Forskeren genererer empiriske data fra dette, og sitter da på rådata. Etter at rådata er bearbeidet og behandlet, gjøres en datatest. Datatesten består i spørsmål om dataene jeg har generert er hensiktsmessig, det vil si relevant for problemstillingen, at de er detaljerte nok samtidig som de ikke er unødvendig detaljerte. Koding med empirinære koder vil gi en kodestrukturert empiri som kodetestes før gruppering av koder. Kodetesten forteller om kodingen er god nok og om den er empirinær nok. Deretter grupperes kodene og grupperingstesten forteller om grupperingen er tilfredsstillende hver gang det opprettes en ny kodegruppe eller det kobles en ny kode til en eksisterende gruppe. Utviklingen av konsepter etterfølges av en konsepttest og en diskusjon av konsepter. Konsepttesten handler om hvorvidt konseptene er abstrakte nok.

Stegvis- deduktiv induktiv metode kan gi inntrykk av en helt lineær forskningsprosess, noe Tjora (2017) også selv påpeker sjelden vil skje i virkeligheten. Forskingen min har også hoppet litt oppover og nedover i SDI-metoden, og ikke gått fra punkt til punkt oppover slik metoden er beskrevet. Likevel legger SDI-metoden til grunn en systematikk som for meg har vært til hjelp for å se fremdriften i prosjektet. Det samme gjelder en tydeliggjøring av hvor jeg til enhver tid befinner meg i arbeidet, for eksempel hjelp til å skille mellom koding og gruppering av koder. For å finne problemstillingen har jeg brukt både teori og empiri, men jeg

holdt meg til empirinær analyse i tråd med SDI-metoden til jeg fikk frem kategoriene. Det vil si at forskningen både er teori- og empiridrevet, og at fokus er hentet både fra teori og empiri.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamling handler om utvalg og rekruttering, som vil si valg av utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter. Videre redegjør jeg i denne delen av oppgaven for utvikling av intervjuguiden, og gjennomføringen av selve intervjuene.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Riktig utvalgsstørrelse vil være nok informanter til at jeg får nok informasjon til å kunne svare på problemstillingen. For å innhente kunnskap om refleksjon i barnehagen, valgte jeg å intervju åtte pedagogiske ledere. Før eller siden vil en nå et metningspunkt der det ikke lenger er hensiktsmessig å intervju flere, fordi det er usannsynlig at det vil gi mer informasjon. Det er viktigere å skaffe seg relevante informanter enn å skaffe mange (Johannessen et al., 2016). Jeg søkte å finne en middelvei mellom å ha rikelig med informasjon samtidig som datamaterialet ikke ble for omfattende. Etter fem-seks intervju kom det lite nytt fra resterende informanter, selv om det likevel kom frem nyttige nyanser, noe som gjør at det er grunn til å tro at en utvalgsstørrelse på åtte i denne undersøkelsen var tilstrekkelig.

Utvalgsstrategi handler om hvilke prinsipper som ligger til grunn for utvelgelsesprosessen. Hensikten med undersøkelsen er å få mest mulig kunnskap om et fenomen, derfor var det ikke hensiktsmessig å trekke et tilfeldig utvalg. Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål (Johannessen et al., 2016). «Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som kan delta i undersøkelsen. Utgangspunktet er med andre ord ikke representativitet, men hensiktsmessighet» (Johannessen et al., 2016). Det finnes en rekke ulike måter å sette sammen et strategisk utvalg på. Jeg var ute etter en spesiell erfaring og kompetanse, men samtidig var det av betydning at utvalget ble så tilfeldig som mulig fordi jeg skulle rekruttere informanter fra egen organisasjon. Relevante og interessante informanter jobbet som pedagogiske ledere i kommunens barnehager, var utdannet barnehagelærer, og hadde nok arbeidserfaring fra barnehagen til å ha erfaring med ulike refleksjonsprosesser.

Utvelgelsesprosessen skjedde i to trinn; først utvalg av barnehager, deretter utvalg av pedagogiske ledere i disse barnehagene.

For å unngå skjev påvirkning fra meg og den rollen jeg har, ble barnehager valgt ved at jeg trakk mellom alle kommunale barnehager i kommunen ved hjelp av tilfeldig utvalg i Excel. Det vil si at barnehagene fikk et tall fra en til elleve, og så benyttet jeg formelen «TILFELDIGMELLOM(1;11)». Trekkingen resulterte i at to barnehager ble trukket to ganger, og seks barnehager ble trukket en gang. Ingen av de to av barnehagene som var trukket ut to ganger, altså der jeg trengte to informanter fra hver barnehage, hadde informanter som ønsker å stille til intervju. Etter første trekking hadde jeg altså seks ulike barnehager som skulle stille med en informant hver. Derfor gjorde jeg et nytt trekk i Excel, men denne gangen trakk jeg bare mellom de fem barnehagene som ikke var trukket ut tidligere. Denne trekkingen resulterte i fire nye barnehager, som vil si at jeg trengte en pedagogisk leder fra åtte ulike barnehager. Da var trinn en, utvalg av barnehager, unnagjort.

Neste trinn var å skaffe en informant fra hver av disse åtte barnehagene. Det oppdraget fikk styrerne i de åtte uttrukne barnehagene ved at jeg sendte e-post og ba om hjelp til å skaffe informanter (vedlegg 1). Det vil si at jeg ikke hadde påvirkning på verken hvilke barnehager som ble rekruttert eller hvilke pedagogiske ledere som ble rekruttert i de ulike barnehagene. Jeg har ikke kunnskap om hvordan barnehagestyrerne gikk frem for å rekruttere informanter i sin barnehage, og vet ikke om de ble håndplukket ved at styrer valgte en pedagogisk leder som var særlig erfaren eller kunnskapsrik, eller om det var fritt frem for første frivillige. Dersom det var det siste som var tilfelle, kan en også tenke seg at den som melder seg frivillig til å delta i en slik undersøkelse er en som har mer erfaring og større faglig selvtillit enn de som ikke melder seg. Det kan være et problem at jeg ikke vet hva de som ikke deltok i undersøkelsen ville ha svart (Tjora, 2017). «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2017, s. 130). Det var helt nødvendig for forskningen at informantene hadde erfaring, og sånn sett kan en også tenke seg at styrerne hjalp til med å skaffe de beste informantene for å få mest mulig kunnskap gjennom intervjuene.

Styrere i de aktuelle barnehagene fikk altså en e-post der jeg fortalte om masteroppgaven og hva jeg ønsket å forske på. Jeg fortalte at jeg hadde trukket mellom barnehagene i kommunen,

og at noen barnehager ble trukket to ganger og noen ikke ble trukket ut. Så bad jeg om deres hjelp til å rekruttere pedagogiske ledere som kunne tenke seg å stille til intervju. Jeg beskrev hvordan intervjuet ville foregå og hvilke tema det ville omhandle. Hensikten med intervjuene ble beskrevet som å få frem erfaringer og opplevelser som den pedagogiske lederen sitter på. E-posten inneholdt også informasjon om at det var frivillig å delta, og at de pedagogiske lederne når som helst kunne trekke seg i ettertid uten å oppgi noen grunn. Jeg presiserte også at det ikke ville ha innvirkning på barnehagens forhold til kommunen som barnehagemyndighet eller barnehageeier dersom pedagogisk leder velger å ikke delta i studien, eller senere velger å trekke seg. Og at det samme gjaldt informasjon som kommer frem i intervjuet. Som vedlegg til e-posten lå informasjon- og samtykkeskriv til de pedagogiske lederne (vedlegg II). Avslutningsvis sto det hvor mange pedagogiske ledere jeg trengte fra den enkelte barnehage.

Jeg purret på de styrerne jeg ikke hørte fra etter en ukes tid. Intervjuene skulle foregå i arbeidstiden, altså var jeg avhengig av velvilje både fra de pedagogiske lederne og deres ledere, styrerne. Etter at styrerne hadde rekruttert informanter, fikk jeg e-post fra dem med navn på informanter. Jeg sendte e-post til informantene umiddelbart og fortløpende og avtalte tid og sted for intervju.

Utvalget består altså av åtte pedagogiske ledere fra åtte ulike barnehager. Av disse er det sju kvinner og en mann, og spørsmålet blir da om funnene kan være preget av at det nesten utelukkende er kvinner som er informanter. Selv om dette er en skjev kjønnsfordeling, speiler den imidlertid barnehageområdet både lokalt og på landsbasis, der barnehagene bærer preg av en stor overvekt av kvinnelige ansatte.

3.3.2 Utvikling av intervjuguide

Målet med intervjuguiden var å få en så fri og uformell samtale som mulig samtidig som spørsmålene kunne gi svar på problemstillingen min. «Når det gjennomføres ustrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, har forskeren ikke ferdig utformede spørsmål å forholde seg til. Under intervjuet må han både bestemme seg for hva han ønsker å vite, og vurdere hvordan han skal få til en meningsfull diskusjon tilpasset situasjonen» (Johannessen et al., 2016, s. 153). Intervju i SDI-modellen har som mål å generere refleksjon som gjerne kan avstedkomme betraktninger som verken informantene eller forskeren har tenkt på (Tjora, 2017). Derfor var det lite hensiktsmessig med ja og nei-spørsmål, og viktig at spørsmålene var

så åpne som mulig. Spørsmålene skulle også oppfordre informantene til å komme med utdypende informasjon. Intervjuguiden skulle hjelpe meg med å holde samtalen innenfor det jeg ville ha svar på samtidig som den åpnet for både fri samtale og fordyping. Jeg hadde behov for konkrete og detaljerte data for å kunne gjøre en induktiv analyse.

Intervjuguiden (vedlegg III) hadde tre deltema som jeg anså som sentrale som en del av den overordnede problemstillingen; Hvilken erfaring har du med refleksjon i barnehagen, hvilke konsekvenser opplever du at denne refleksjonen har for praksis, og hvordan påvirker barnehagens bruk av refleksjon kunnskapflyt og kunnskapsdeling i barnehagen. Spørsmålene skulle åpne opp for den tolkningen pedagogiske leder selv gjør av refleksjon over praksis, og stilles slik at informantene fikk beskrive sine erfaringer.

Hvert deltema inneholdt oppfølgings spørsmål for å få utdypet temaene og ble brukt ved behov, altså når det var behov for flere spørsmål fra min side for å få ut mer informasjon fra samtalen eller dersom informanten trengt hjelp til å komme videre.

Etter en innledende informasjon, som beskrives i neste kapittel, startet alle intervju med spørsmålet: hvilken erfaring har du med refleksjon i barnehagen. Dette gav informantene mulighet til å komme med konkrete opplevelser innledningsvis. Deretter ba jeg de pedagogiske lederne om å utdype de ulike arenaene for refleksjon som hadde kommet frem innledningsvis. Det vil si at intervjuet tok utgangspunkt i hva informanten fortalte innledningsvis. Deretter gikk intervjuene over til spørsmålene som handlet om konsekvenser for praksis og kunnskapflyt og kunnskapsdeling, altså endring og læring. Spørsmål om det er enkelte tema som det er vanskeligere å reflektere over enn andre og nyanser mellom refleksjon og diskusjon, var laget for å få større innsikt i hva informantene la i begrepet refleksjon og åpnet opp for at de delte mange nyttige erfaringer.

Flere hadde kanskje forventet et mer strukturert intervju. «Vi må ha i bakhodet at de informantene som stiller opp til et dybdeintervju forventer å svare på intervjuerens på forhånd oppsatte spørsmål enn å snakke om løst og fast i en times tid» (Tjora, 2017, s. 158). En av informantene sa for eksempel på slutten: «Det ble litt ustrukturert, men» mens en annen sa «Det ble litt mye frem og tilbake da». Jeg kunne ha informert innledningsvis om at hensikten var mer samtale enn intervju, og jeg kunne også ha vurdert å bruke et annet ord enn intervju på situasjonen.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk selv velge om intervjuene skulle foregå i barnehagen eller på rådhuset der jeg jobber. Fire informanter ønsket at jeg skulle komme til barnehagen mens fire ønsker å komme på et møterom på rådhuset. Det er viktig at informanten føler seg trygg i omgivelsene, og at de oppfatter stemningen som avslappet for at jeg skal få frem erfaringene de sitter på. Jeg presiserte i e-posten til informantene at dersom intervjuet skulle foregå på deres arbeidsplass, måtte det skje på rom der vi fikk sitte i fred. Ved intervju på rådhuset valgte jeg et møterom uten vindu mot gangen slik at vi unngikk visuelle forstyrrelser. Sted og tidspunkt ble avtalt på e-post med den enkelte fortløpende.

Intervjuene startet med at jeg takket for at de stilte som informant og fortalte om hvorfor de ble spurt om å delta, altså at jeg hadde trukket mellom barnehager og deretter sendt forespørsel til styresen i barnehagen. Jeg fortalte også om opptaket, hvordan det og transkriberingen ville bli behandlet og oppbevart og hvordan det ikke ville være mulig å gjenkjenne den enkelte informant i den ferdige oppgaven. De som ikke hadde skrevet under på samtykkeerklæringen gjorde det før jeg startet opptaket. Jeg presiserte i starten av intervjuene at det ikke var mulig å gi riktige eller feil svar her, men at det var deres erfaring jeg var ute etter. Jeg stilte ingen bakgrunnsspørsmål om alder, erfaring, videreutdanning eller lignede.

Jeg brukte telefonen som diktafon, og det at jeg ikke trengte å notere det som ble sagt, ga meg anledning til å fokusere på å lytte til informantene. Jeg tok heller ikke notater underveis, men fokuserte helt på samtalen. Hensikten med intervjuene var å få frem opplevelser og erfaringer, og da var det viktig å lytte og observere.

I tillegg til støttespørsmålene i informasjonsguiden, brukte jeg også egne oppfølgingsspørsmål for å få vite så mye som mulig fra informantene. Slike oppfølgingsspørsmål kunne være: «kan du fortelle mer om det?», «har du noen eksempler?» eller «kan jeg få høre mer om...» Dette åpnet også for at informanten kunne bringe inn nye tema i samtalen, tema som ikke var en del av intervjuguiden. Jeg prøvde å gi positive tilbakemeldinger underveis og følge opp det informantene snakket om. Jeg sjekket også underveis at jeg hadde forstått informanten riktig ved å bruke kontrollspørsmål som for eksempel «mener du at...». På den måten søkte jeg å minske gapet mellom min forståelse og informantens forståelse.

Rekkefølgen på temaene varierte fra intervju til intervju. Det var også ulikt hvor mye jeg ga av tilbakemeldinger, kommentarer og oppfølgingsspørsmål underveis. Der noen bare trengte et generelt spørsmål, hadde andre behov for mer hjelp til å komme i gang med et tema. Gjennom å intervjuer en og en fikk jeg stilt oppfølgingsspørsmål til den enkelte og fikk dermed mer detaljert informasjon fra hver enkelt. Dette bidro også til at intervjuene kunne være litt friere og ikke så strukturerte. Ved gruppeintervju kunne jeg ha opplevd at noen styrte samtalen og påvirket det de andre svarte. Samtidig mistet jeg muligheten for at informantene delte erfaringer, og dermed bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger.

Samtalene hadde en varighet på 55-60 minutter. Noen av de pedagogiske lederne uttrykte på slutten av intervjuet at de ble slitne på slutten av situasjonen. Som A sa det: «Nei, nå er jeg helt tom for ord». Flere ga uttrykk for at det var interessant å delta i intervjuet og at det å sitte slik å reflektere over jobben sin ga ideer til ettertanke.

Avslutningsvis oppsummerte jeg kort det jeg hadde hørt, og ba om eventuelle tilføyelser og rettelser. Det ga informantene anledning til å komme med avsluttende kommentarer og også korrigere meg dersom jeg hadde oppfattet noe av det de sa feil eller at jeg la større eller mindre vekt på enkelte erfaringer enn det som var deres opplevelse.

Helt til slutt takket jeg for deltakelsen og presiserte at den var helt nødvendig for at jeg skulle kunne gjennomføre undersøkelsen.

3.4 Dataanalyse

3.4.1 Databehandling og transkribering

Etter at intervjuene ble gjennomført ble lydfilene oppbevart på en mobiltelefon med kodelås / touch ID. Transkriberingen startet umiddelbart og ble gjort fortløpende etter hvert som intervjuene ble gjennomført. De siste intervjuene ble transkribert etter noen få uker.

Transkriberingene inneholder ingen informasjon som vil gjøre det mulig å gjenkjenne informantene, men de ble likevel oppbevart på en passordbeskyttet pc. Dersom informantene brukte navn på barnehagen eller kolleger, ble dette utelatt i transkriberingen og erstattet med for eksempel «(navn på styrer)». Under ett intervju ble vi forstyrret av noe som foregikk utenfor vinduene, og det som ble sagt da ble også utelatt fordi jeg anså det som sosial prat og ikke en del av intervjuet.

Alle intervjuene ble fullstendig transkribert i etterkant. Det vil si at jeg skrev ned alt som ble sagt unntatt bekreftende fyllord som jeg brukte underveis for å holde samtalen i gang. Jeg «oversatte» intervjuene til bokmål, men valgte å ta med enkelte dialektord som ikke så lett lar seg oversette. Når informanten lette etter ord eller hadde tenkepauser, markerte jeg dette med tre prikker slik: «...». Ellers skrev jeg ned alt informantene sa, også ufullstendige ord og setninger fordi jeg ikke visste hva som ville bli interessant eller relevant ved tolkninger før etterpå. Datatesten består i spørsmål om dataen jeg har generert en hensiktsmessig (Tjora, 2017), det vil si relevant for problemstillingen, at de er detaljerte nok samtidig som de ikke er unødvendig detaljerte, og at de hjelpemidlene jeg har brukt er gode nok for å registrere dataene.

3.4.2 Koding, analyse og tolkning

Ulike kvalitative forskningsdesign har ulike tilnærminger til kodingen. For eksempel er man ved grounded theory opptatt av å utvikle koder som er mer abstrakte enn ordene i teksten. Dette skiller seg fra for eksempel fenomenologi, der en gjerne starter med en erfaringsnær koding, som vi si koding som ligger tett opptil informantenes egne ord (Johannessen et al., 2016). I den induktive delen av SDI-metoden, er koding første steg i analysen. «I SDI-metoden opererer vi kun med ett nivå av koder og holder fast ved en ren induktiv strategi. Målet med koding er her tredelt: (1) å ekstrahere essensen i det empiriske materiale, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2017, s. 197). Hensikten ved denne strategien for koding er å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som forskeren mer eller mindre bevisst har med seg inn i analysen (Tjora, 2017). Forskeren vil alltid påvirke med egne forventninger, derfor vil det være viktig å være bevisst på det.

Rent praktisk vil det si at jeg ikke tok utgangspunkt i intervjuguiden, problemstillingen eller teori, men leste dataene fortolkende samtidig som jeg arbeidet med å forstå det informantene faktisk sier. «Når forskeren leser en utskrift tolkende, er han ikke så opptatt av det som står ordrett, men at det som ligger bak det som sies» (Johannessen et al., 2016, s. 166). Etter å ha lest gjennom intervjuene og dannet meg et førsteinntrykk og overblikk, gikk jeg i dybden på det enkelte intervjuet. Jeg søkte å være tro mot det informantene sa, og ikke henge meg opp i teori eller hva som var problemstillingen min. Ved å ha for stort fokus på å lete etter relevant stoff fra teori eller problemstilling, kan en risikere å få koder og kategorier som ikke bidrar med ny kunnskap. «Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den

skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet (...). Poenget er at kodene skal ligge tett på deltakerutsagn og ivareta det helt spesifikke i materialet» (Tjora, 2017, s. 197). Ved denne gjennomgangen markerte jeg deler i teksten som jeg oppfattet som interessant, og markerte dette med en kode i merknadsfeltet. Dette kunne være en setning, en del av intervjuet i form av både spørsmål og svar, eller et helt avsnitt. Potensielt gode empirinære koder kunne ikke vært laget før kodingen, og gjenspeiler hva informanten faktisk sier (Tjora, 2017). Eksempel på slike koder som jeg brukte er: «Alle må bli hørt» og «hvem er vi som mennesker». Kodetesten som ble gjort underveis besto av flere punkter: Dersom jeg kunne ha laget koden på forhånd, forkastet jeg koden og laget en ny. Dersom koden fortalte med tema hva informanten snakket om, laget jeg også en ny.

Deretter fortsatte jeg til neste transkribering, og opprettet nye koder der det trengtes. Etter dette satt jeg med omtrent førti ulike koder basert på 240 utsnitt. Deretter flyttet jeg alt merket innhold over til Excel samtidig som jeg reduserte antallet koder til tjueen. Disse tjueen kodene ble slått sammen til elleve kodegrupper som igjen ble redusert til tre. (Se vedlegg IV for eksempel på koding og kodegruppering). Kodegrupperingen ble gjort ved å samle koder som har en felles tematisk sammenheng i grupper. Ved hjelp av filter-funksjonen i Excel kunne jeg få opp alle utsnitt som var kodet med en valgt kode eller kodegruppe. Denne måten å jobbe med koding på åpnet også for muligheten til å gå et skritt tilbake og endre på kodegrupper ved behov fordi koblinger og koder ble tatt vare på uansett. Dette gjorde arbeidet med gruppetesting av hver kode enklere hver gang jeg opprettet en ny kodegruppe eller koblet en ny kode til en eksisterende gruppe. For å få en enkel oversikt over om det var den samme informanten som snakket mye om det samme, eller om det var områder som mange eller alle var inne på, fikk de ulike informantene sin egen farge i regnearket (se eksempelet i vedlegg IV). Dette ga meg en oversikt over materialet, og fra i underkant av åtte timer med transkribert intervju, ble dataene fort mer håndterbare. Etter dette systematiske analysearbeidet satt jeg igjen med både et sett med koder og analysedata. Empirien fikk danne grunnlag for hva som var interessante tema å presentere og ta med videre. Enkelte områder skilte seg tydelig ut som meningsbærende elementer i materialet ved ved å være gjennomgående tema i intervjuene.

Selv om kodingen krevde mye tid, ble arbeidet en del av fortolkningsprosessen med å få tak i og tolke meningsinnholdet, og fordi det ikke var snakk om en indeksering av materialet, ble denne delen av arbeidet aldri kjedelig. Selv om koding er en kategorisering, og selve

tolkningen kom etterpå, er det ikke til å unngå at jeg likevel tolket og analyserte materialet undervis i prosessen. Analyse er å ta kodede opplysninger ut av den helheten de er en del av, for deretter å bygge opp en ny, forskerkonstruert kunnskap om fenomenet (Johannessen et al., 2016). Analysen skal altså kunne frembringe ny kunnskap.

3.5 Studiens kvalitet

I dette kapitlet diskuterer jeg om studien inneholder kvaliteter knyttet til kriterier innenfor kvalitativ forskning. Faglitteraturen bruker mange ulike begrep og kategorier for å evaluere kvalitative undersøkelser, for eksempel pålitelighet, reliabilitet, troverdighet, intern og ekstern validitet, overførbarhet, generaliserbarhet, bekreftbarhet, objektivitet og gyldighet. De ulike kategoriene er også, slik jeg oppfatter det, delvis overlappende i innhold. For å vurdere denne studiens kvalitet har jeg valgt å bruke kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Jeg forklarer hva jeg legger i de ulike begrepene underveis.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om hvordan dataene er samlet inn og hvordan de bearbeides og brukes (Johannessen et al., 2016). Pålitelighet handler også om internlogikk og sammenheng i hele forskningsprosessen (Tjora, 2017). Forskerens forkunnskap og er også viktig for påliteligheten i prosjektet (Tjora, 2017). Jeg har forsøkt å gi en inngående beskrivelse av forskningen, og en detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen.

Hensikten med fremstillingen er å vise om data som er samlet inn er relevant, at jeg måler det jeg tror jeg måler og at empirien er velegnet og omfattende nok til at den er representativ og informativ. Jeg har brukt SDI-metoden for å sikre systematikk og fremdrift i prosjektet. Den trinnvise modellen tar utgangspunkt i empirien, og har hjulpet meg med å holde fokus på hva empirien kan fortelle uten å bli «forstyrret» av egen forforståelse og der teori og tidligere forskning ikke kommer for tidlig inn i analyseprosessen.

Ved innhenting av empiri brukte jeg kontrollspørsmål underveis i intervjuene for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene riktig, for eksempel «mener du at...», eller «sier du...». Dette minsket muligheten for at dataene jeg samlet inn var et resultat av mine egne subjektive holdninger og ikke et resultat av forskningen. Den samme hensikten hadde det å gjøre en kort oppsummering på slutten av intervjuet som også gav informantene mulighet til å korrigere min oppfatning av deres opplevelse og erfaring.

3.5.2 Gyldighet

Gyldighet, eller validitet i kvalitative undersøkelser handler om forskerens fremgangsmåter, og om funnene reflekterer formålet med studien på en riktig måte, og samtidig representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Det er en styrke ved forskningen at informantene kommer fra ulike barnehager. Jeg har også vært konsistent på gjengivelser av sitater, der samme informant har samme alias i alle sitater. På den måten blir det synlig om jeg bruker sitater fra flere, eller om det er en eller et fåtall av informantene som blir sitert.

Det er viktig at funnene i en kvalitativ studie er et resultat av forskning, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016). Jeg er ikke er nøytral eller objektiv observatør, og mitt engasjement kan bli støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatet (Tjora, 2017). Fullstendig nøytralitet er ikke mulig innenfor kvalitativ forskning med fortolkning som tradisjon. Men det er også mulig å betrakte engasjementet mitt som en ressurs, og uten engasjementet hadde dette arbeidet aldri blitt gjennomført. Som jeg tidligere har gjort rede for, er jeg en del av miljøet, og har samme utdanningsbakgrunn som informantene. Utviklingsarbeidets tema og innhold kan også ha påvirket fortolkningen min. Jeg har også arbeidet i flere av de samme barnehagene som informantene jobber ved i dag. «Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter» (Tjora, 2017, s. 237). Samtidig kan kunnskap være en fordel for å forstå et fenomen. «Det er vanskelig og forså et fenomen uten å kjenne konteksten» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Det kan også være en svakhet med denne forskningen at de som ble intervjuet også har møtt meg i andre situasjoner, blant annet som tilsynsmyndighet. Dersom det ikke er godt nok kommunisert at det som kommer frem i intervjuet ikke vil være en del av grunnlaget ved neste tilsyn, vil en kunne risikere at svarene ikke er ærlige. Det ble imidlertid kommunisert ut til styrere, og både skriftlig og muntlig til informantene.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, eller overførbarhet forteller oss om resultatene fra denne undersøkelsen kan overføres til andre, lignende organisasjoner. Altså om forskningen har relevans også for andre barnehager, eller til og med ut over barnehager. Det vil si om de beskrivelser, begrep, fortolkninger og forklaringer jeg har gjort også kan overføres til og også være nyttige på andre områder enn det jeg har studert.

«Målet med kvalitativ forskning er å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling» (Tjora, 2017, s. 240). Gjennom konseptutvikling, som en del av SDI-modellen, sikrer en relevans, gyldighet og generaliserbarhet ut over de data som er analysert i prosjektet ved å benytte tidligere forskning og teorier. En slik generalisering gjøres ikke direkte ut fra det empiriske materialet, men først etter en systematisk koding og kodegruppering (Tjora, 2017). Konsepter formidler forskningen som funn og gir studier en generaliserbarhet dersom de kan frikobles fra mennesker, tid og sted som jeg har forsket på. Denne generaliserbarheten kan være typologisk eller metaforisk, og innebærer at dersom konseptet kan overføres ut over akkurat det jeg forsket på, vil studien ha generaliserbarhet eller overførbarhet. I arbeidet med konseptutvikling har jeg utarbeidet konseptet *samstemmighetsledelse* som vises i en modell. Dette konseptet bygger imidlertid bare på 8 informanter der alle kommer fra samme kommune. Dette taler for at resultatene ikke er overførbare til andre barnehager eller andre kommuner. Jeg har heller ikke beskrevet barnehagene eller kommunen informantene kommer fra slik at leseren selv kan vurdere generaliserbarheten knyttet til for eksempel informantens utdanning, kompetanse og erfaring, barnehagens størrelse eller teamenes størrelse. Generaliseringen ble imidlertid ikke gjort direkte ut fra det empiriske materialet, men først etter at jeg hadde gjennomført en systematisk koding og kodegruppering. Funnene er også knyttet til tidligere forskning og teorier. Derfor antar jeg likevel at undersøkelsen ikke bare kan fortelle noe om hvordan pedagogiske ledere i andre barnehager i kommunen og i andre kommuner opplever det å lede refleksjonsprosesser i sine team, men at dette også kan overføres til andre områder enn barnehagefeltet.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Datainnsamling i form av intervju berører mennesker direkte, og da oppstår det etiske problemstillinger (Johannessen et al., 2016). I henhold til etiske retningslinjer vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora er det spesielt tre typer hensyn en forsker må ta hensyn til og tenke gjennom: informantens rett til selvbestemmelse, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade.

Det ble presisert både i e-posten til styrerne og i informasjon- og samtykkeerklæringen til informantene at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at det var mulig når som helst å

trekke seg fra studien. Ettersom jeg fikk kontakt med informanter gjennom barnehagens styrer, vet jeg ikke om noen føler at de ble presset til å delta, men det er heller ingen grunn til å anta at deltakelse kan begrunnes i press fra leder. Og selv om jeg minnet om muligheten for å trekke seg ved starten på intervjuene, er det mulig at deltakerne vegret seg mot å «svikte» (Tjora, 2017). Intervjuene i denne forskningsprosessen var ikke ment til å ta opp sensitive eller personlige opplysninger, og intervjuguiden inneholdt ingen nærgående eller intime tema. Likevel viser både styrer og pedagogisk leder meg stor tillit ved å la meg få tilgang på informasjon, og det er viktig å forvalte denne tilliten på skikkelig vis.

Ved behandling av personopplysninger må en forsker vurdere om disse er meldepliktige.

Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel. Et anonymt datamateriale inneholder altså ingen personopplysninger (NSD).

Det er enkelt å finne ut hvor jeg jobber. Men det finnes ingen data på hvilke pedagogiske ledere som bidro eller hvilke barnehager de jobber i. Og vi har, som tidligere nevnt, heller ikke snakket om sensitive opplysninger. Personene i denne undersøkelsen kan ikke identifiseres ved navn, kjønn, alder eller fødselsnummer. Stilling de har kan identifiseres, altså at de arbeider som pedagogiske ledere i min kommune, men det er omtrent 100 mennesker i kommunen med samme stilling. For å gjøre det mulig for meg å skille mellom informantene i arbeidet, fikk alle informanter først et nummer fra 1-8. Disse numrene ble brukt som navn på filene med opptak fra intervjuene. For å ta vare på anonymiteten i presentasjonen av resultat fikk alle informanter kodenavn; A, B, C, D, E, F, G og H. I tillegg fikk alle en fargekode som ble brukt for å skille data fra ulike informanter fra hverandre underveis i arbeidet med databehandling og analyse. Det betyr at filene med transkriberinger fikk navn som «Informant 7A mørk grønn» eller «Informant 8L hvit». Denne behandlingen av data, og det at det ikke er personopplysninger lagret i datamaterialet, gjordet at prosjektet ble vurdert til ikke meldepliktig til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

4 Resultat

- *For når du har gjort den oppdagelsen, så går du aldri tilbake, du går videre (C).*

Spørsmålene i intervjuguiden var sortert i tre hovedkategorier: «erfaringer med refleksjon», «konsekvenser for praksis» og «kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen».

Gjennom en empirinær tilnærming ved bruk av SDI-metodens stegvise trinn, som jeg har beskrevet tidligere, kom tre andre hovedkategorier til syne. Disse tre kategoriene danner utgangspunkt for presentasjonen av resultat og funn: «praksisfortellinger og behovet for å se ting på nye måter», «alle må bli hørt og alle må med», og «veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier».

4.1 Praksisfortellinger og betydningen av å se ting på nye måter

Denne hovedkategorien inneholder ikke bare praktiske erfaringer med praksisfortellinger som grunnlag for refleksjon, men også erfaringer og opplevelser med selve refleksjonen. De pedagogiske lederne beskriver flere eksempler på metoder for å åpne opp for refleksjon enn praksisfortellinger, som for eksempel dialogseminar, pedagogisk sol og dialogspillet, men fordi det er enkelt eksempler beskriver eller kommenterer jeg ikke disse ytterligere.

På spørsmål om erfaringer med refleksjon, uttrykker samtlige pedagogiske ledere erfaringer med refleksjon på flere ulike arenaer. Refleksjon i hverdagen blir trukket frem av flere, mens mer strukturerte refleksjonsprosesser ved hjelp av praksisfortellinger blir beskrevet av alle. Jeg har valgt å trekke frem fire underkategorier som går igjen hos alle eller de aller fleste av informantene: praksisfortellinger, betydningen av og erfaringer med å gå i dybden, nødvendigheten av å utvide horisonten utenfor den lille avdelingen og prioritering av tid til alt dette.

4.1.1 Praksisfortellinger

Felles for alle de pedagogiske lederne er at de har erfaring med praksisfortellinger som arbeidsmåte i barnehagen. En pedagogisk leder sier «Vi kunne vært flinkere til å bruke praksisfortellinger. Vi prøvde det her, men folk synes det er litt vanskelig å bruke». Men felles for de andre pedagogiske ledere er at de bruker praksisfortellinger på avdelingsmøter, og flere av barnehagene bruker praksisfortellinger også på personalmøter eller andre møter med hele personalet tilstede.

Flere av informantene er inne på ulikheten mellom å være den som deler en praksisfortelling, og den som bidrar i refleksjonen til en annens fortelling. En av de pedagogiske lederne beskriver hvor virkningsfullt det kan være å høre sin egen praksisfortelling bli gjenfortalt av andre, og at bare det å fortelle en praksisfortelling setter i gang refleksjoner hos henne selv.

Flere av de som bruker praksisfortellinger aktivt på avdelingsmøtene, beskriver praksisfortellinger som en arbeidsmåte som oppleves vanskelig for noen av assistentene. Spesielt det å skrive ned praksisfortellinger blir tatt opp som noe de får tilbakemeldinger om fra assistentene at de opplever som utfordrende. Noen er bestemte på at praksisfortellinger skal skrives ned, mens flere oppfordrer assistentene til å skrive dem ned, men krever det ikke. På spørsmål om assistentene skriver ned praksisfortellingene, svarte F:

Vet du, det varierte litt. Noen skrev den ned og noen gjorde det ikke. Noen fortalte den muntlig. For det varierer også litt i forhold til, noen syntes det var vanskelig, rett og slett, det å faktisk skrive den ned. Sånn at da kom de med den muntlig isteden og det og var greit.

I tillegg til utfordringer med å skrive ned praksisfortellingen, trekker flere frem vanskeligheter med å finne en praksisfortelling, altså å bestemme seg for hvilken episode en skal bruke som praksisfortelling. Flere er inne på betydningen av å øve seg, at det er trening som skal til for at det ikke skal oppleves som vanskelig. A forteller:

Og så tenker de litt sånn «ja, men, å nei jeg finner da ikke noen fortelling eller». Ja, men det skjer jo noe hele tiden, det kan være bare en setning som er sagt eller gjort eller noe du tenker, noe du ser, bare sånn som tar noen sekunder, som en faktisk kan reflektere ganske mye rundt. Det trenger ikke være en sånn kjempelang fortelling på en side. Og det er noe de har lært seg da at det er ikke så veldig farlig, det er egentlig veldig spennende, å få frem fortellingen sin. Det er jo alltid noe i barnehagen, alltid noe som skjer.

Praksisfortellinger er gjennomgående satt i system, og er en fast del av avdelingsmøtene. Det går ofte på omgang hvem som har med praksisfortelling, og det bestemmes gjerne på et møte hvem som skal ha med neste gang. Praksisfortellinger brukes også som en del av veiledningen av assistentene, og flere av de pedagogiske lederne forteller at de deler praksisfortellinger på avdelingsmøtene der de selv eller en av assistentene er i fokus. De fleste forteller om

praksisfortellinger som handler om en episode med et konkret barn, og der refleksjonen i ettertid går på hvordan en tror barnet opplevde episoden. Deretter blir alternative handlinger diskutert og før en avslutter møtet, har de ansatte konkludert og blitt enige om videre arbeid. A forteller det slik: «For jeg ser at det nytter. Jeg ser at vi kommer videre i forhold til hvis vi har opp for eksempel enkeltunger så kan vi lage oss en handlingsplan rett og slett ut fra en praksisfortelling».

4.1.2 Å gå i dybden

Forskjellen på en dyp og en overfladisk refleksjon blir fremhevet av flere av de pedagogiske lederne. For eksempel uttaler C: «Vi er en barnehage som har en tradisjon for at vi kan si at vi reflekterer, men vi har ikke blitt så gode på dyp refleksjon ennå, som barnehage, synes jeg ikke. Så vi ligger litt og duver i overflaten, selv om alle på en måte kan gjøre noen oppdagelser. Så det kan være godt nok». De er alle opptatte av hvordan de skal bidra til at refleksjonen blir det de selv kalte dyp; å stille de riktige spørsmålene, å stille mange nok spørsmål, og å spørre slik at du leter litt dypere og dypere etter hvert. G tar opp det å bruke påstander for å få frem tanker assistentene ikke hadde tenkt å dele:

Og noen ganger så må jeg liksom, på en måte komme med ting som er en påstand også, for å få i gang, for da, på en måte tenner du sånne ildtanker i noen og da kommer det noe tanker fra dypet. For det er, av og til er det de jeg synes best om, når jeg får tent litt ild i noen, for da får du ut noe, noen sånne rå meldinger, og noen sånne, noe som de har sittet på en stund, som de har behov for å få ut, og da tenker jeg at du har gjort noe riktig, for da har du fått dem til å reflektere eller fått dem til å få ut noen tanker som de på en måte ikke tenkte de skulle si, men som de sier likevel. Og da tro jeg, da har du fått i gang noen ting, som er nyttig.

Andre metoder som brukes er å gå mange runder, altså at alle får ordet mange ganger, og å ikke tillate at noen sier at nei, det jeg tenker har noen sagt allerede, eller som G beskriver det, at når de sier det med egne ord så viser det seg ofte at det var nyanser likevel som det var nyttig å få frem. C forteller om en erfaring med å være veldig direkte der det bidro til at refleksjonen gikk i dybden, men samtidig sier hun «hvis du er for direkte igjen, så kan det være at det bare kommer en luke der og så kommer du ikke lenger».

4.1.3 Den lille avdelingen og det tette samarbeidet

Samarbeidet med de nærmeste kollegene på avdelingen blir trukket frem av flere av de pedagogiske lederne og beskrives som både nært og godt. Flere påpeker at det er god kjemi mellom de som jobber sammen. Likevel er flertallet inne på at samarbeidet på avdelingen er veldig tett, og at det er nødvendig å ha arenaer der en møter også de på andre avdelinger og andre barnehager for å utvide horisonten. A beskrev det tette samarbeidet på denne måten: «Istedenfor på avdelingen så er det sånn at vi kan si bare ett ord, sant ja, så skjønner vi, for vi kjenner hverandre så godt og vi kjenner ungene så godt at, ja en stiller kanskje litt mer med åpne kort da, på møte for de pedagogiske lederne. For at det er mer åpning for å kanskje se andre løsninger også». Møter for de pedagogiske lederne blir trukket frem av flere, det samme blir personalmøter (som er for alle ansatte i barnehagen), og en pedagogisk leder var også opptatt av å få nye impulser og nye tanker også fra ansatte i andre barnehager. Sju av åtte informanter beskriver muligheter for å ta opp ulike problemstillinger som grunnlag for refleksjon sammen med andre enn de en arbeidet med på avdelingen som lærerikt. G kom med denne betraktningen:

Så hadde vi praksisfortellinger som vi alle skulle ta med oss til personalmøtet, som vi skulle presentere for hverandre. Og da var vi blandede grupper så det var på kryss og tvers fra alle avdelingene. Det synes jeg er verdifullt, nå man sitter og reflekterer fordi at du hører litt andre tanker enn de du er vant med. Hvis du har de samme personene rundt deg hele tiden, så blir det litt fast mønster på hva, hvem som snakker om hvem som... ja, sier hva, og hvem som følger etter de som har sagt noe. Så det er veldig nyttig å ha noen nye, eller de er ikke nye da, men dem du ikke samarbeider så ofte med.

Flere av de pedagogiske lederne snakker om at de kjenner hverandre så godt på avdelingen, at de ofte vet hva de andre på kom til å si på møtene. En av pedagogisk leder trekker frem det å ha student på utplassering i barnehagen som lærerikt fordi de ser ting på en nye måter og som spør hvorfor de gjør det på en bestemt måte. «Mange ganger så kan du tenke ja hvorfor gjør vi det. Og da får en liksom reflektert om at det kanskje er en annen måte å gjøre det på (...). For en blir litt sånn – i hvert fall hvis en har jobbet sammen i mange år – så blir en litt sånn samme tralten».

4.1.4 Prioritering

Flertallet av informantene deler betraktninger rundt prioritering av tid til refleksjon. Flere er opptatt av at refleksjon tar tid, og samtlige ønsker å prioritere tid til refleksjon. Som A uttrykker det: «Det er jo det at det skal ikke bare være praktiske ting som skal gjøres på avdelingsmøter, det skal være noe, ja, det skal være noe pedagogisk og det skal være noe som får oss til å reflektere og driver oss videre i positiv retning».

De pedagogiske lederne har ulike metoder for å sikre at det blir tid til praksisfortellinger og tid til refleksjon på avdelingsmøtene. To av dem forteller om en fordeling av ulike tema på møtene gjennom en måned, slik at noen av møtene brukes til planlegging og evaluering, men andre møter helt eller delvis settes av til praksisfortellinger og refleksjon. Det går også igjen at det har skjedd en endring de siste årene, der enkelte tema enten har blitt borte fra møtene, eller at det blir brukt mindre tid på enkelte tema for å få bedre tid til refleksjon. Slike tema er praktiske spørsmål som handlelister, og informasjon som kan henges opp eller skrives ned, og som det oppleves som unødvendig å bruke verdifull møtetid på. C mener at denne prioriteringen er helt nødvendig selv om det ikke alltid er enkelt:

Refleksjon er – refleksjon er en nøkkel, som er enkel, som kan få alle til å gå videre, gjøre nye oppdagelser, som er til det beste for barn. (...) Det er jo kjempeskummelt. Det er enklere å la være, selvfølgelig er det det. Altså, det er jo enklere for mange å la det være. Det er utfordrende å være den som må reflektere over seg selv. Så nei, det er noen andre valg. Det er å formelt sette av tid til det, det. Her gjør vi det sånn, ferdig med det.

Det er altså helt bevisste valg som gjør at barnehagene bruker mer tid til refleksjon og mindre tid på praktiske spørsmål.

4.2 Alle må bli hørt og alle må med

Denne hovedkategorien handler om betydningen av enighet og at alle er med, og at alle er viktige. Underkategoriene handler om «runder» som metode for å sikre at alle blir hørt og at alle blir enige, tolkning av ord og begrep for å fremme felles forståelse og dermed felles praksis og erfaringer med samkjørt praksis.

4.2.1 Runder og samstemmighet

Samtlige informanter presiserer betydningen av at alle må bli hørt, at alle må bli inkludert og at alle både får anledning til og må bidra. Som F sier det: «Alle er like viktig, alle skal bidra».

B setter ord på arbeidet med å ansvarliggjøre alle ansatte: «Du er nødt til å mene noen ting. For du kan ikke gå rundt å – for meningen med dette er at du kan ikke være på en arbeidsplass uten å mene noe om jobben din. Og det faglige innholdet er det du faktisk skal drive på med». Praksisfortellinger som arbeidsmåte har bevisst og aktiv bruk av «runder», men runder brukes også i andre sammenhenger, som når arbeid skal planlegges eller evalueres. Hensikten med rundene ser ut til å være å sikre at alle bidrar, men også at alle får snakke ferdig og til og med tenke ferdig. Som A sier det:

Det er viktig at alle skal høre, og derfor er det viktig med de rundene rundt. For ofte så, hvis det er noe, hvis det ikke er rundetaking, (...) så er det ofte de samme som snakker.

Faste strukturer der den som har ordet er den eneste som får snakke, eller veldig tydelig og strukturert møteledelse blir også beskrevet som metoder for å sikre at ansatte både får tenke og snakke ferdig før nestemann får slippe til. F beskriver det slik: «Det har vært veldig strukturert, det har gått etter tur, den som sitter der skal ikke snakke før det er turen sin. Fordi det handler om å, at alle får, altså får sagt noen ting». Runder brukes også for å få frem alles mening og at alle bidrar for eksempel til å bestemme barnehagens pedagogiske praksis.

4.2.2 Tolking av ord og begrep

Flere av de pedagogiske lederne forteller om arbeid der en går inn i enkelt-ord i rammeplanen og søker å finne en felles tolkning av ordene. E forteller: «Vi gikk jo konkret inn på enkeltord, hva vil det si å anerkjenne, hva vil det si å, hva vil det si å være gode rollemodeller». A er inne på det samme:

Det kan for eksempel være noe fra rammeplanen. En setning der, et avsnitt der, hva er det vi, hva legger vi i de begrepene, er det noen begrep her som vi ikke forstår, eller, for når du leser fra rammeplanen så kan du forstå det på litt forskjellige måter.

Hensikten med dette er å finne et felles pedagogisk grunnsyn, et felles ståsted. E sier det slik: «Så det er liksom å finne felles ståsted, og det er jo òg en utfordring å finne felles ståsted når du har mange på gruppa. Å få alle til å skjønne hva jeg legger i ordet og hva legger du i ordet og hva legger vi i det». Mens noen få forteller at de brukte avdelingsmøtene til dette, beskriver flertallet personalmøter med alle ansatte tilstede der felles forståelse for faget og arbeid med et felles grunnsyn i barnehagen sto på agendaen.

«Hva betyr det for deg?» og «Hva tenker du om det?» er spørsmål som går igjen, og som flertallet av de pedagogiske lederne bruker aktivt sammen med sine assistenter.

4.2.3 Samkjørt praksis

Samtlige pedagogiske ledere påpeker betydningen av at alle må bli enige om en felles og samkjørt praksis. Altså at alle på samme avdeling er enige om og har felles praksis rundt for eksempel hva barna fikk lov til å ikke, og mer pedagogiske valg og prioriteringer. Dette gjelder både generelt for hele barnegruppa, men også arbeid med enkeltbarn. Som jeg har beskrevet tidligere, avsluttes praksisfortellinger på avdelingsmøtene med en konklusjon og en enighet om videre arbeid. Også når det ikke blir brukt praksisfortelling, blir refleksjoner og drøftinger avsluttet med en konklusjon om veien videre. F forteller det slik:

Altså, vi reflekterer jo mye rundt enkeltunger i forhold til hvordan løser vi forskjellige situasjoner, men da er det på en måte ikke en skrevet observasjon eller praksisfortelling, da er det mer at det er jeg som sier at «nå ser jeg sånn og sånn, hvordan kan vi løse det?» Og så tar vi en runde.

Flere beskriver også hvordan de minner hverandre på det de har blitt enige om på møtet når noen ser ut til å ha glemt det. D forklarer det slik: «Vi merker jo stadig vekk at plutselig faller vi litt tilbake, og da må en minne på. For det første må en minne på seg selv, men så kan en hjelpe andre å minne på også». Det samme barnet eller den samme episoden tas opp igjen på et senere møte. Da kan refleksjonen starte ved at noen har med en praksisfortelling, men det er ikke nødvendig. Det kom flere eksempel på at en felles og omforent praksis har fungert best for barna. Når barnehagen skal arbeide med sitt pedagogiske grunnsyn, eller sitt faglige ståsted, blir runder gjerne brukt slik at alle blir hørt. Og flere forteller at etter slike runder blir det stemt over hva en skal konkludere med. Uansett blir konklusjonene etter refleksjonsrundene beskrevet som en felles forpliktelse som angår alle.

4.3 Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier

Pedagogiske ledere har et faglig ansvar for sine avdelinger. Felles for alle informanter er at de opplever det som en del av jobben å gi veiledning og tilbakemelding på praksis til assistentene på avdelingen. Dette gjøres ofte i form av formell eller uformell veiledning. Bevisstgjøring av ansattes holdninger og verdier trekkes av flertallet frem som en del av lederansvaret. Det å bli bevisst hva en selv velger, gjør og sier, og om betydningen av

barndommens opplevelser på hvordan vi har blitt – både som mennesker og som fagpersoner er også et moment som trekkes frem av flere.

Underkategoriene er veiledning av de andre ansatte og tilbakemeldinger på praksis, utfordringen med å utføre en tydelig ledelse, hvordan refleksjon kan bidra til bevisstgjøring av egen praksis, og hva som ligger til grunn for hvorfor vi tenker og velger som vi gjør.

4.3.1 Veiledning

Samtlige informanter uttrykker at veiledning og tilbakemeldinger på praksis er en vesentlig del av jobben som pedagogisk leder. Bruk av praksisfortellinger som bevisstgjøring og som utgangspunkt for refleksjon over praksis gjentas av alle. De fleste snakker om en bevissthet rundt hvordan de tar opp episoder slik at det ikke skal virke sårende, og ikke si at assistentene hadde gjort en feil. F har erfaring med at ansatte ikke lærer hvis de ikke selv gjør oppdagelser:

Vi tar jo tak i, på en måte enkeltting der vi ser at «ok, dette synes jeg ble veldig feil», og så må man jo på en måte, man kan jo ikke si at, i hvert fall jeg da, jeg synes det blir feil å si at dette ble feil, det lærer de ikke av. De må på en måte oppdage det selv, men at det må skje sammen med noen når de ikke klarer å se det selv. Vi har jobbet mye med måten å stille spørsmål på som setter i gang prosesser.

Noen få tar opp erfaring med at assistenter har opplevd tilbakemeldinger som kritikk, mens flere har opplevelser med at spørsmålet «Hva tenkte du da?» er en god start for å få i gang en refleksjon hos den andre. D sier: «For det første så er det jo ikke noe feil med hvordan man gjør det, men personalgruppa i seg selv får muligheten til å reflektere rundt hva er grunnen til at vi gjør det sånn, for det har de gjerne ikke noe svar på. Det bare er sånn. Og det er jo litt nyttig å få reflektert litt rundt da».

Praksisfortellinger og veiledning som handler om barn blir av flere trukket frem som enklere enn episoder der en må reflektere over seg selv og egne handlinger. Men de fleste har likevel erfaring med veiledning der de tar utgangspunkt i spørsmålene «Hva tenkte du da?», «Hvordan tror du barnet opplevde situasjonen?» og «Hva tenker du nå?». C reflekterer også rundt det at hun selv lærer av å reflektere rundt andres praksis, og av å høre hva assistentene tenker og mener:

Da spør jeg: «Hvorfor gjorde du det sånn der?». Og det er oppriktig. Hvis jeg skal lære noe, så må jeg lure på det oppriktig. Jeg kan ikke ha det på tungen – fasiten, da. Det er kjempeviktig for meg. Da må jeg høre. For som regel lærer jeg noe av de svarene jeg får.

Det vil si at veiledning kan ta utgangspunkt i praksisfortellinger, men det kan også være snakk om veiledning etter en observasjon av en konkret hendelse som ikke er gjort om til en praksisfortelling.

4.3.2 Tydelig ledelse

Utfordringer med å være en tydelig leder blir trukket frem av noen. Flere snakket om ansvaret de har som pedagogiske ledere, og at det er mange krav i den nye rammeplanen. For eksempel sier H: «Og så er det jo litt mer krav fra, både med rammeplanen og hva som skal gjøres i barnehagen, og da, det er jo lederne i barnehagen som står til ansvar for at det blir gjort, og da må de få lov til å, på en måte, legge opp det sånn også da. Og avgjøre, ja, for assistentene sitter ikke med samme ansvaret». G er også opptatt av sammenhengen mellom planlegging og evaluering og det praktiske arbeidet som gjøres på avdelingen.

For jeg tror at de anser det med mål, metode, evaluering, som ikke så relevant for praksis. Det henger ikke sammen på den måten som jeg skulle ønske det kunne gjort. For man ser det som to ulike deler. Og ikke som en hel prosess, og derfor så tror jeg at man trenger å få jobbet med det på en annen måte.

Viktigheten av at alle er enige, som beskrives i kapittelet om runder og samstemmighet blir nyansert noe av noen få informanter. For eksempel sier E:

Da må man jo også til slutt finne ut av, jeg hører at vi ikke er enige her, men vi må finne en felles måte å gjøre det på likevel. Og da er det jeg som er leder som bare må ta den avgjørelsen, selv om du kanskje ikke blir enig med meg da, så er du faktisk nødt til å følge den, fordi at...og da må jeg jo begrunne det ut fra et faglig...hvorfor jeg velger akkurat den metoden.

To av informantene snakker om erfaringer med at de har en klar ide om hvordan de vil ha det, men at det ikke alltid er like enkelt å være tydelig utad på hva en vil. E sier det på denne måten: «Det skjer jo det, at det å være tydelig heller ikke er enkelt mange ganger, selv om jeg

tror noen ganger at jeg er tydelig, så er jeg sikkert ikke det, like tydelig som jeg skulle vært, da». Eller som D beskriver det: «Det kan jo hende at det bare ligger i hodet, men at et ikke har kommet ut ordentlig. Det kan hende det ligger bare oppi hodet mitt, jeg har glemt å si det, liksom».

4.3.3 Bevisstgjøring av egen praksis

Felles for de pedagogiske lederne er erfaring med at refleksjon, både sammen med andre og egenrefleksjon, har ført til både bevisstgjøring av egen praksis og endring av egen praksis. Flere beskriver opplevelser der de har stilt spørsmål ved egen praksis: A uttrykker: «Jeg synes det er viktig at vi kan vokse alle sammen, å få litt spørsmål rundt jobben vi gjør. For mange ganger så gjør vi ting bare for at vi gjør det, men at et kan få noen sånn oj, hvorfor gjorde jeg egentlig det?». E deler en betraktning rundt det å gjøre ting av gammel vane:

Fordi det er med på å få frem at alt ikke blir bare gjort uten at jeg har tenkt gjennom det. Og gjør at jeg må tenke gjennom hvorfor gjorde jeg egentlig sånn? Hva var målet og hva var tanken bak? For når du har jobbet i så mange år, at en ikke bare gjør ting av gammel vane, men at det er en tanke bak det, da, og det er med på å skape refleksjon som kan gjøre at kanskje det finnes andre måter å gjøre det på, også, som kan være bedre eller like bra.

H forteller at hun kan få et annet syn på ting ved å reflektere og ved å sette ord på det: «Jeg har i hvert fall opplevd det selv, gjennom å reflektere så får du et annet syn på ting, eller at du når du prøver å sette ord på en erfaring, da tenker jeg å, ja, gjorde jeg det sånn, ja, og så tenker jeg at kanskje neste gang så kan jeg prøve en annen måte å gjøre det på. Og så ser du at det fungerer bedre, og da tenker du at da kan du fortsette med den måten som fungerte bra. Og det kommer jo ut av en refleksjon en har gjort seg, da».

4.3.4 Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør?

Mens noen har arbeidet spesifikt og konkret med å bevisstgjøre både seg selv og andre på hvordan egen barndom påvirker valg, holdninger og verdier, forteller flere om refleksjoner rundt dette temaet i personalgruppa eller på avdelingen. Flere pedagogiske ledere forteller om arbeid både på personalmøter og avdelingsmøter der hensikten er å bevisstgjøre ansatte på valg, følelser og reaksjoner i samhandling med barn. Felles for disse er spørsmål og undring rundt hvem er vi er som mennesker og hvordan har vi blitt sånn. Erfaringer fra egen barndom blir trukket frem som faktorer som påvirker hvordan ansatte reagerer i ulike situasjoner og

hva de prioriterer av aktiviteter. Egne erfaringen med tilsvarende aktiviteter i barndommen, kan være årsaker til at ansatte velger bort og velger til aktiviteter med barn. På spørsmål om hva som er hensikten med en refleksjon som barnehagens styrer hadde tatt initiativ til på et personalmøte, svarte D:

Det var vel dette med å forstå hvorfor jeg er som jeg er og hun er som hun er, Du forstår mer, tenker litt mer hvorfor vi handler som vi gjør, hvorfor vi sier det vi sier. Kanskje det er noe som er tillært, kanskje det er noe vi - for det er av og til en kan lure på hvorfor...hvorfor sier hun det til den ungen? - og det er jo sånn som vi ikke tenker over. Og så finner vi ut at kanskje hun også ble snakket sånn til av mammaen sin. Da må vi faktisk hjelpe henne, da må vi hjelpe den personen. Fordi det er tillært. Og det er ikke det at hun ikke kan, det er det at det sitter der.

F er inne på det samme: «Det handler litt om hva de har med seg fra egen barndom, det vil jo påvirke hvordan en er overfor ungene i barnehagen». Barnehagene bruker ulike metoder for å fremme refleksjon rundt egen barndom og hva det gjør med praksis sammen med barn. D forteller om et personalmøte der de satt i grupper og fortalte om hendelser i barndommen som de selv mente hadde vært med på å forme dem som mennesker. A forteller om arbeid med relasjoner og opplevelser i barndommen som har preget hvordan de har blitt som voksne og hvordan de utfører jobben i barnehagen.

Resultatene danner sammen med teori og tidligere forskning grunnlaget for neste kapittel, som er analysekapittelet. Her vil jeg adressere forskningsspørsmålene og belyse og forklare problemstillingen.

5 Analyse og diskusjon

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. For å forstå dette vil jeg bruke forskningsspørsmålene hvilken erfaring pedagogiske ledere har med refleksjon, hvilke konsekvenser de opplever at denne refleksjonen har for praksis, og hvordan bruk av refleksjon påvirker kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen. I denne delen av oppgaven vil jeg gi svar på og belyse problemstillingen og diskutere hva mine funn betyr i forhold til teori og tidligere forskning.

5.1 Den pedagogiske lederen i barnehagen

Forskning på mellomledernivået i barnehagen og på de pedagogiske lederne er knapp og mangelfull (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). En av de som har forsket på pedagogiske ledere i barnehager, er Wenche Aasen (2010, 2012), som hevder at barnehager preges av en likhetskultur og en flat struktur med en sterk kollegial arbeidsform i team med stor autonomi, der de pedagogiske lederne i stor grad mangler faglig autoritet. Organiseringen med et vaktssystem som går på omgang mellom alle ansatte på avdelingen, gjør også at arbeidsoppgaver fordeles etter hvilken vakt den ansatte har, og ikke hvem som er pedagogisk leder og hvem som er assistent (Aasen, 2010; Børhaug & Lotsberg, 2014). Børhaug og Lotsberg (2014) har gjennomført dybdeintervju med 18 pedagogiske ledere, med fokus på hvordan pedagogiske ledere trekkes inn i ledelsesprosesser som personalledelse og administrasjon. Her stiller de blant annet spørsmålet om pedagogiske ledere har områder der de er delegert stor frihet til valg på avdelingen eller i basen, og om de tar et ledelsesansvar i dette rommet (Børhaug & Lotsberg, 2014). De fant at de pedagogiske ledere har et betydelig ledelsesansvar på sin avdeling, og en klar bevissthet om seg selv som ledere.

Mine funn kan tyde på at denne tenkningen om ledelse ikke er fullstendig dekkende for den ledelsesutøvelsen som pedagogiske ledere i barnehagen utfører. Kan vi tenke oss at det er noe med arbeidet i barnehagen som krever en annen type ledelse, og at det er denne ledelsesformen pedagogiske ledere i barnehagen faktisk utøver? Et arbeid preget av tett samarbeid, der den pedagogiske lederen både er leder og en del av den operative kjerne, der mye av arbeidet går på omgang, og der det ved første øyekast kan se ut som om alle har det

samme ansvaret. Kanskje må vi tenke på en annen måte enn på den pedagogiske lederen som leder og de øvrige ansatte som underordnet fordi dette er et arbeid som krever en ekte felles forståelse for hva som er betydningsfullt og vesentlig. Dette vil jeg komme tilbake til.

5.1.1 Team, gruppe eller arbeidslag

Flere har gjort forsøk på å forstå helheten og kompleksiteten i barnehagearbeid. Aasen (2010) bringer inn team-perspektivet og mener at team-teori kan være et verktøy for å analysere og forstå de dynamiske og komplekse sammenhengene i arbeidet. I barnehagen går læringssituasjoner for barna og praktiske gjøremål over i hverandre. «En hovedoppgave er derfor å få assistentene til å holde faglig standard i det praktiske arbeidet med påkledning, måltider og tilsyn når barn leker. Det er vanskelig å skille ut praktiske oppgaver der pedagogiske tenkning ikke er viktig» (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 9). Tidligere forskning på barnehageledelse med fokus på styrer, gir ifølge Børhaug og Lotsberg ikke en fullstendig forståelse av barnehageledelse, fordi de pedagogiske lederne blant annet har ansvar for både administrativ tilrettelegging og utforming av det pedagogiske arbeidet, og at barnehageledelse derfor ikke bare ivaretas av styrer, men i en større ledelsesstruktur i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014). De pedagogiske lederne er i den operative kjernen, og denne preges av tett sammenvevde oppgaver som løses av små, sammenvevde team der personalledelse, praktiske oppgaver og pedagogisk arbeid glir sammen. Børhaug og Lotsberg konkluderer med at pedagogiske ledere har et betydelig ledelsesansvar på sin avdeling, og en klar bevissthet om seg selv som ledere (Børhaug & Lotsberg, 2014). Sistnevnte finner altså i sin forskning at de pedagogiske lederne er bevisst og tydelig når det gjelder sin lederrolle, noe som står i motsetning til Aasen (2012, 2014), som hevder at barnehagens arbeid i stor grad løses som en gruppeoppgave med flat struktur på avdelingene og dermed en utydelig ledelse. Min forskning kan, i likhet med Børhaug og Lotsberg sine funn tyde på at pedagogiske ledere er svært bevisste ulikheten i ansvar som ligger i deres jobb og i assistentene sin jobb, og at de pedagogiske ledere er betydningsfulle deltakere i ledelsesprosessen i barnehagen.

Felles for informantene i min forskning er at de ser på veiledning og det å gi de øvrige ansatte på avdelingen tilbakemelding på praksis som en vesentlig del det å være pedagogisk leder. Dette gjøres både i form av formell og uformell veiledning, og ved for eksempel praksisfortellinger som bevisstgjøring og som utgangspunkt for refleksjon. Både Bøe (2016) og Hognestad (2016) har brukt *skygging* som metode for å undersøke pedagogiske lederes uformelle og dagligdagse lederoppgaver og kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid i

barnehagen. Kompleksiteten og dobbeltrollen pedagogiske ledere har i sin yrkesutøvelse blir tydelig i deres forskning, og de betegner begge denne ledelsesformen som *hybrid*. Dette preges av et tett, nært samarbeid, der den pedagogiske lederen både leder det praktiske og faglige arbeidet og samtidig er deltaker i det samme arbeidet, som vil si at personalledelse og ledelse av en barnegruppe er tett integrert i en uforutsigbar og kompleks hverdag.

Pedagogisk ledelse i barnehagen handler blant annet om å initiere og lede refleksjon- og læringsprosesser. Det at avdelingen gjerne består av både ufaglærte og fagarbeidere i tillegg til den høyskoleutdannede pedagogiske lederen, kan være med på å øke behovet for både bevisstgjøring og deling av kunnskap. Aasen (2012, 2014) velger å bruke *teandlelse* om ledelsesutøvelsen til de pedagogiske lederne. Hun bruker definisjonen på team hentet fra Katzenback og Smith sin bok fra 1993: «et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor» (Aasen, 2014, s. 247). Hjertø (2015) viser til følgende kjennetegn på et team: «Et team er en arbeidsgruppe hvor det er høy, gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene, der medlemmene er felles ansvarlig for resultatet overfor den som ha nedsatt gruppen og gitt den dets mandat» (Hjertø, 2015, s. 392). En kan argumentere for at begge disse definisjonene fremhever det felles ansvaret for resultatet, og at dette ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for at pedagogisk leder både har et formelt ansvar og - slik min forskning dokumenterer, et opplevd ansvar som de andre i gruppen ikke har.

En teamleder har ansvar for å lede prosessene internt i teamet, men er ikke mer ansvarlig enn de andre for resultatet (Hjertø, 2015, s. 392). Pedagogisk leder har et formelt ansvar nedfelt rammeplanen for arbeidet i sin gruppe: «Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjon over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 38). «Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16). Aasen vil ikke kalle avdelingen i barnehagen for en gruppe fordi gruppearbeid i for liten grad skiller mellom leder og medarbeider. Fordi alle har et felles ansvar for å nå målene både i et team og i en gruppe, kan det være at team og teamarbeid har akkurat samme utfordring som gruppe og gruppearbeid. Ansvaret for å nå målet er ikke et felles ansvar i barnehagene, pedagogiske ledere har, som jeg tidligere har gjort rede for, et formelt og lovfestet ansvar som skiller dem fra de øvrige ansatte.

Forskningen min viser også at dette er en lederoppgave som de pedagogiske lederne faktisk tar ansvaret for.

Andre benevnelser på denne konstellasjonen kan være et *lag*, som gir assosiasjoner til idretten, og det å *spille på lag*. Innen bygg og anleggsbransjen har det vært vanlig å bruke begrepet arbeidslag, mens det har blitt mer vanlig å kalle det gruppe eller team i administrasjonen (Wig, 1999). Arbeidslag brukes av Wig (1999) som benevnelse på en gruppe med mennesker som systematisk samarbeider og organiserer seg rundt arbeidsprosesser. Et arbeidslag representerer her en formell og varig organisert struktur, og arbeidslaget tar ansvar for å styre arbeidet og å løse oppgaver i fellesskap. På samme måten som i barnehagen er arbeidslaget avhengig av hverandre for å lykkes, men Wig (1999) snakker også her om en gjensidig tillit og forpliktelse når det gjelder å planlegge, gjennomføre og kontinuerlig forbedre arbeidsprosessene i gruppa.

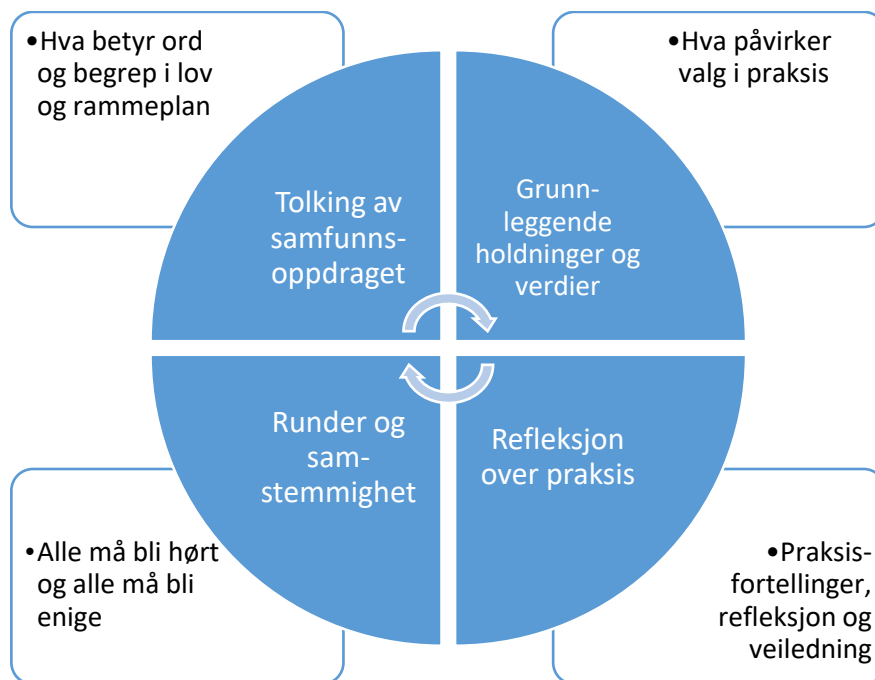
Det er mulig å henge seg for mye opp i ord, men det er av betydning hva vi kaller denne gruppen med mennesker som arbeider så tett sammen, der de ansatte har ulikt ansvar og ulike arbeidsoppgaver. Å arbeide på en avdeling i en barnehage er ikke en gruppeoppgave, men de er en gruppe med mennesker. De arbeider i et team, og mye av arbeidet er teamarbeid, men kanskje har benevnelsen team i for liten grad har i seg forskjellene i ansvar og oppgaver innad på avdelingen. Det er mulig at team er et dekkende begrep for denne arbeidsformen og organiseringen, men med en presisering av at vi her snakker om barnehageansatte som blant annet har ansvar for «å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn», og å «sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b), vil jeg imidlertid videre i oppgaven argumentere for at teamledelse ikke er fullstendig dekkende for den ledelsen som gjøres i disse teamene.

5.2 Samstemmighetsledelse – fordi alle må med i utvikling av felles praksis

Som beskrevet tidligere, samsvarer mine funn med tidligere forskning som viser at pedagogiske ledere er svært bevisste sin rolle og sitt ansvar som ledere. Den tette og sammenvevde organisering i avdelinger, gjør at for at avdelingen skal nå de felles målene, har pedagogiske ledere stor oppmerksomhet rundt det å ha felles praksis. For å kunne gjøre en god jobb, altså for at hele teamet til sammen skal kunne gjøre en god jobb, arbeider de for at avdelingen skal ha en felles og samkjørt praksis. Dette handler om å bli enige om arbeid med

barn slik at de får en samkjørt praksis fordi de har erfaring med at det er til beste for barn i barnehagen. For eksempel sier H: «Og da er vi enige om at vi gjør det sånn og da ser jeg at det har en positiv innvirkning på den ungen. Da blir den ungen tryggere på at alle har den samme, på en måte, reaksjonen på den ungen sin oppførsel». Eller som D sier det: «Hvis vi har en enkeltunge som vi har en praksisfortelling om hvordan skal vi hjelpe den ungen. Ut fra den praksisfortellingen og refleksjonen kan vi lage en handlingsplan. Og da har vi samme kjørereglene. Det tror jeg hjelper godt».

De pedagogiske lederne jeg har intervjuet har ulike metoder for å skape felles praksis; bevisstgjøring og refleksjon over den enkeltes grunnleggende holdninger og verdier, tolkning av ord og begrep i samfunnsoppdraget (lov og rammeplan), bruk av praksisfortellinger for å forstå og reflektere rundt verdier og praksis, og å bruke runder og samstemmighet i alle disse prosessene. Dette er en slags *enighetspraksis*, der det overordnede formålet er enighet og samstemmighet. Derfor kaller jeg den ledelsen som pedagogisk leder utøver for *samstemmighetsledelse*. Dette er en involverende ledelse, en form for styrt demokratisk modell der en arbeider for å utvikle en felles praksis fordi pedagogiske ledere ser at alle er betydningsfulle for at de skal oppnå ønsket resultat og nå de vedtatte målene.



Figur 1 Utvikling av felles praksis gjennom samstemmighetsledelse.

Modellen viser fire tema eller hovedkategorier, og disse sier noe om de aktivitetene eller handlingene som pedagogiske ledere initierer og leder for å fremme felles praksis i sine team. Modellen viser temaene i en sirkel uten start og slutt. Dette synliggjør at dette er et arbeid som ikke starter et spesielt sted eller som slutter med en bestemt aktivitet. Det kan se ut som om aktivitetene kommer i en bestemt rekkefølge i modellen, men vi kan tenke oss at rekkefølgen er tilfeldig, og at det i praksis vil være slik at flere av disse refleksjonene gjøres parallelt eller at en «hopper» mellom dem. Rekkefølgen på presentasjonen av aktivitetene i modellen er ikke tilfeldig. Den starter med *tolking av samfunnsoppdraget* som innebærer å forstå målene og visjonen med barnehagene slik det står formulert i barnehageloven og i rammeplanen. Disse målene må tolkes, forstås og gjøres om til barnehagens og avdelingens mål for arbeidet. Deretter kommer *bevisstgjøring av grunnleggende holdninger og verdier* som handler om hvem de er som mennesker, og hva som kan påvirke hvordan de tenker, velger og handler i arbeid med barn. Dette må imidlertid sees i sammenheng med samfunnsoppdraget for at det skal ha verdi fordi handlingene må henge sammen med overordnede og lokale mål. *Refleksjon over praksis* kommer naturlig etter mål, visjoner og handlinger. Først må de vite hva de skal gjøre, så må de gjøre det, og deretter kan de reflektere over hva de har gjort. *Runder og samstemmighet* er på mange måter overgripende og felles for refleksjonene som gjøres over, men fordi det er såpass grunnleggende for det arbeidet som gjøres, har jeg valgt å gi det et eget punkt i modellen. Hva som ligger til grunn for disse fire hovedkategorier vil jeg beskrive nærmere i det følgende. Jeg vil bruke teori og tidligere forskning for å analysere kategoriene, og dermed få svar på forskningsspørsmålene og forstå og forklare problemstillingen.

5.2.1 Tolking av samfunnsoppdraget

- *Det kan for eksempel være, ja, noe fra rammeplanen. En setning der, et avsnitt der, hva er det vi legger i de begrepene, er det noen begrep her som vi ikke forstår eller, for liksom når du leser fra rammeplanen så kan du forstå det på litt forskjellige måter (A).*

Tolkning av samfunnsoppdraget er arbeid som i mindre gjøres på avdelingsmøter, og mer på personalmøter med alle ansatte tilstede. Likevel ligger samme grunnholdning til grunn; alle må bli hørt og alle er like viktige. Tolking av samfunnsoppdraget innebærer å sammen reflektere rundt hva ord og begrep betyr for den enkelte og for fellesskapet. Jeg finner ikke at

de pedagogiske lederne tolker og forklarer loven og rammeplanen for de øvrige ansatte, men at dette er noe alle barnehageansatte deltar i og bidrar til.

Å snakke sammen om barnehagearbeidet bidrar til å opparbeide et felles barnehagefaglig språk, og for å kunne planlegge, tolke og evaluere arbeidet, må avdelingen ha en felles forståelse av begreper (Aasen, 2014). For å forstå helheten i barnehagearbeid, er det nødvendig å forstå oppdraget barnehagen som institusjon har fra samfunnet slik det er beskrevet i lov og rammeplan. Disiplinen *felles visjon* (Senge, 2006) handler om en felles oppfatning av målet med arbeidet. Det at en organisasjon har en felles visjon er helt nødvendig for at den skal være en lærende organisasjon fordi det gir fokus og energi for læring (Senge, 2006, s. 192). Men da må visjonen faktisk være felles, altså de ansatte må ha en felles forståelse for hva som ligger i visjonen. I barnehagen gjør ansatte mye av det samme arbeidet, og da må også den enkeltes personlige visjoner knyttes sammen med hele barnehagens felles mål og visjon (Aasen, 2012). Hensikten med å tolke samfunnsoppdraget slik i fellesskap, er ifølge informantene å finne et felles pedagogisk grunnsyn og et felles ståsted. Gjennom å tolke ord og begrep i samfunnsoppdraget, skapes det ikke bare en felles forståelse for selve oppdraget, altså målet med arbeidet, men fordi dette er et konkret arbeid som alle deltar i, vil dette samtidig handle om hva det vil kreve av den enkelte for å nå målene. G beskriver et inntrykk av at de øvrige ansatte ikke ser på mål, metode og evaluering som relevant for praksis, men som noe adskilt fra deres arbeid, og skulle ønske om at de så på dette som en hel prosess. «Det har liten betydning at teamlederen delegerer arbeids- og ansvarsoppgaver hvis medarbeideren mangler kunnskaper, er usikker eller umotivert for å løse oppgaven» (Aasen, 2010, s. 303). Dette henger sammen med det å skape en felles forpliktelse i barnehagen for å nå målene og å etablere et felles syn på hvordan en skal arbeide for å lede organisasjonen dit en ønsker.

Gjennom en felles visjon, vil også de ansatte tørre mer og eksperimentere mer (Senge, 2006, s. 195). Dette arbeidet med å tolke samfunnsoppdraget kan bidra til en felles forståelse av hva som er viktig og hva som er det overordnede målet med arbeidet de gjør. Når de ansatte virkelig deler en visjon, er de knyttet sammen i et fellesskap mot et felles mål (Senge, 2006, s. 192). Det som er vesentlig her, både slik jeg oppfatter Senge og slik jeg oppfatter de pedagogiske lederne, er at dette er noe som må gjøres i fellesskap slik at ikke hver enkelt tolker og forstår individuelt, men at forståelsen faktisk er felles. En kan tenke seg at dette altså er med på å gi en felles forståelse for barnehagens mål der en bryter ned sentrale føringer fra

lov og forskrift til mål for den enkelte barnehage og enkelte avdeling. En visjon er gjerne en langsiktig og konkret beskrivelse av hvor vi ønsker å være i fremtiden, men likevel noe konkret å strekke seg etter. Et mål beskriver imidlertid det sluttresultatet en ønsker å oppnå, og der en kan oppleve at visjonen er en slags ledestjerne som en aldri når, er mål noe som ikke bare skal nås, men også gjerne innen et valgt tidsrom, og ofte har mål målbar resultat. Målene slik de er formulert i rammeplanen, er handlingsmål som sier noe om hva de ansatte i barnehagen skal gjøre for at barnehagebarn skal få et godt barnehage tilbud. Målene er både konkrete, som for eksempel «barnehagen skal bidra til at barna får innsikt i matens opprinnelse, produksjon av matvarer og veien fra mat til måltid» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 50), men også mer visjonære mål i form av for eksempel «Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). Denne kompleksiteten kan bidra til at behovet for felles tolking og felles forståelse slik jeg finner i min forskning blir enda viktigere.

Den femte disiplinen knyttet til felles visjon handler om å ha tro på at en både kan endre nåsituasjonen og fremtiden. For at en visjon skal fungere som en drivkraft i organisasjonen må de ansatte ha en grunnleggende tiltro til at det de gjør kan endre fremtiden, (Senge, 2006, s. 215). For at de ansatte skal ha tro på at det arbeidet de utfører faktisk utgjør en forskjell, må de altså være deltakende, forså at de er betydningsfulle for fellesskapet, og dele en felles forståelse for mål og visjoner. En har ikke kommet frem til denne forståelsen før alle medlemmene i teamet virkelig kjenner at det en har blitt enige om samsvarer med deres tause kunnskap (Krogh et al., 2001, s. 161). Krogh et al. hevder også at denne forståelsen ikke nødvendigvis bygger på enighet, men at en ikke kan komme frem til en grunnleggende enighet før en har en felles forståelse for det en skal bli enige om. Vi har altså sett at for at en felles visjon faktisk skal være felles, må det ligge til grunn en felles forståelse for hva visjonen faktisk betyr. Og at ansatte ikke vil tro på den hvis den ikke henger sammen med den tause kunnskapen hos den enkelte.

Tolkingen av ord og begreper i samfunnsoppdraget er arbeid som også på mange måter handler om å sette ord på grunnleggende holdninger og verdier. Refleksjonen i dette arbeidet handler for eksempel om hva det vil si å anerkjenne, eller hva egenverdi er. «Så er det liksom å finne felles ståsted, og det er jo en utfordring når du har mange i gruppa. Å få alle til å skjønne hva jeg legger i ordet og hva du legger i ordet og hva vi legger i det» (E). E forklarer også med et eksempel: «Vi gikk jo konkret inn på enkeltord, hva vil det si å anerkjenne, hva

vil det si å være gode rollemodeller». Andre som snakker om det samme er for eksempel F, som sier: «hva betyr disse ordene for oss, hvordan var det i forhold til leken», eller C som snakker om egenverdi: «Hva er egenverdi, hva betyr det, for det ordet er delt i to». Dette er arbeid som er med på å sette ord på den tause kunnskapen, og som Krogh et al. (2001) påpekte, ekte forståelse skjer ikke før det henger sammen med den enkeltes tause kunnskap. Hva sier ansattes tause kunnskap om hva som ligger i det å anerkjenne, eller hva som ligger i begrepet *lekens egenverdi*. Taus kunnskap er personlig og kontekstavhengig, og derfor er den vanskelig å sette ord på (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59). Mye av dette arbeidet vil bestå i å sette ord på det personlige og tause, og å sammen finne ord som kan beskrive det som ligger til grunn for hva en legger i denne typen begrep i samfunnsoppdraget. Denne delen av å tolke samfunnsoppdraget vil dermed også handle om å bevisstgjøre ansatte på grunnleggende holdninger og verdier.

5.2.2 Bevisstgjøring av grunnleggende holdninger og verdier

- *Det var vel litt dette med å forstå hvorfor jeg er som jeg er og hun er som hun er (D).*

Et arbeid som er enda mer personlig enn felles forståelse av ord og begrep, er forståelsen for hva som ligger til grunn for hva vi gjør, hva vi velger og hvordan vi reagerer. Arbeid der hensikten ifølge flere pedagogiske ledere er å bevisstgjøre ansatte på valg, følelser og reaksjoner de har i samhandling med barn. Dette kan gjerne være erfaringer fra egen barndom og hvordan disse har formet dem som mennesker, altså bakgrunnen for at de har blitt som de har blitt. Aasen (2014) viser til Nygren som sier at «verdier og følelsesmessige holdninger er en nødvendig og integrert del av menneskets handlingsgrunnlag i alle former for praksis» (Aasen, 2014, s. 256). Dette vil ikke minst gjelde arbeid med mennesker, og kanskje i enda større grad arbeid med små barn. Barnehagearbeid er verdiarbeid, og da vil valg du gjør bli påvirket av verdiene dine. F snakker om det på denne måten: «Det handler litt om hva de har med seg fra egen barndom, det vil jo påvirke hvordan en er overfor ungene i barnehagen». Flere informanter forteller om arbeid der hensikten er å bevisstgjøre ansatte på valg, følelser og reaksjoner i samhandling med barn. Felles for disse spørsmålene er undring rundt hvem vi er som mennesker og hvorfor vi har blitt som vi har blitt. Wenger beskriver hvordan læring kan endre hvem vi er: «Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person»

(Wenger, 1998, s. 215). Her er det altså snakk om å bli bevisst de helt grunnleggende holdninger og verdier som påvirker oss og de valgene vi gjør i hverdagen.

Taus kunnskap inneholder, som jeg tidligere har skrevet, personlige holdninger og verdier. Eksternalisering er en del av Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 64), og er den prosessen som skjer nå vi setter ord på den tause kunnskapen. For å utvikle kunnskap, er det helt vesentlig at taus kunnskap blir eksplisitt. Det vil igjen gjøre det mulig å dele eksplisitt kunnskap mellom medlemmene i organisasjonen. Dersom arbeidet med grunnleggende holdninger og verdier skal skape endringer hos den enkelte, kan en tenke seg at en må gjøre den eksplisitte kunnskapen til taus kunnskap, det Nonaka og Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 69) kaller for internalisering. For at læring skal utvikles i organisasjonen, må imidlertid den tause kunnskapen som den enkelte sitter på, sosialiseres med de andre medlemmene i organisasjonen, og dermed starte kunnskapsspiralen på nytt.

Mentale modeller kan styre hvordan vi tenker, hvordan vi forstår verden og dermed hvordan vi handler (Senge, 2006). Ny forståelse eller nye ideer kan risikere å aldri føre til ny praksis fordi de bryter med de indre bildene vi har av hvordan verden henger sammen. Disse indre bildene hindrer oss slik at vi bare tenker og handler slik vi er kjent med fra før (Senge, 2006, s. 163). For å være i stand til å endre oss må vi altså forstå hvordan vi forstår verden rundt oss og hvordan den påvirker oss. Det er ikke et mål i arbeidet med mentale modeller at alle blir enige (Senge, 2006, s. 187). Det kan til og med være slik at samarbeidet vil være bedre dersom en er uttalt uenig, enn om kolleger tvinges til enighet (Senge, 2006, s. 188). Dette kan stå noe i kontrast til det arbeidet som pedagogiske ledere legger ned i å skape felles forståelser og felles verdier. Men så lenge vi snakker om menneskers grunnleggende holdninger og verdier, og hvem vi er som mennesker, er vi ikke like, og vi tenker ikke likt, uten at det nødvendigvis handler om uenighet. Da vil en forståelse for hvorfor vi er som vi er og hvorfor vi handler som vi gjør kunne bidra til at det tette samarbeidet blir et godt samarbeid.

Disiplinen mentale modeller henger tett sammen med den femte disiplin fordi den ene fokuserer på å få frem de skjulte antakelsene, og den andre fokuserer på å omstrukturere de skjulte antakelsene for å synliggjøre årsakene til problemer (Senge, 2006, s. 189). Senge (2006, s. 189) hevder til og med at det er liten vits med systemtenkning før de rådende antakelsene har kommet frem i lyset fordi de mentale modellene ikke vil endre seg før de rådende antakelse er synlige.

Det er grunn til å anta at dette er krevende arbeid som krever både prioritering av tid og vilje til å gå i dybden. Funn i min empiri viser at de pedagogiske lederne har en gjennomtenkt og reflektert holdning til prioritering av tid til refleksjon. Dersom det skal bli tid til denne typen grunnleggende arbeid, må annet arbeid nedprioriteres, som for eksempel praktiske spørsmål og informasjon som kan skrives ned og enkelt deles på den måten. Dette kan være det Nonaka og Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 57) beskriver som to dimensjoner i kunnskapsutvikling, der den ene dimensjonen er kunnskap og den andre er informasjon. De påpeker at kunnskap og informasjon både ligner hverandre og er forskjellige. Det som skiller kunnskap fra informasjon er blant annet at kunnskap handler om tro og forpliktelse, mens både kunnskap og informasjon er kontekstavhengig og relasjonsbasert (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 58). En annen forutsetning vil være at denne type arbeid går tilstrekkelig i dybden, og akkurat det er noe som opptar de pedagogiske lederne. Her kommer bruk av runder inn for fullt. Alle får ordet etter tur, og dette går flere runder slik at alle får ordet mange ganger. I tillegg til bruk av runder, stiller de pedagogiske lederne mange refleksjonsspørsmål, og de er bevisste på å stille gode spørsmålene slik at det åpner opp for refleksjon. Barnehagenes arbeid med at ansatte skal bli bevisst egne grunnleggende holdninger og verdier kan gjøre at den enkelte oppnår større evne til å styre egne handlinger og beslutninger. Dette er arbeid som bidrar til å skape et felles verdi- og holdningsgrunnlag, og illustrer også den demokratiske og deltakende ledelsen som utøves.

5.2.3 Refleksjon over praksis

- *Fordi det å slippe ut i praksis etter en refleksjonsrunde, det holder liksom ikke. Fordi at det krever så mange repetisjoner før det skjer en endring (G).*

Kompetansestrategien *Kompetanse for framtiden barnehage – kompetansestrategi for barnehagene* la føringer for de pedagogiske lederne: «Barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen blir en lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). De aller fleste informantene ser ut til å assosiere refleksjon med praksisfortellinger, og seks av åtte pedagogiske ledere snakket om praksisfortellinger som arbeidsmåte helt innledningsvis i intervjuene. Jeg ble overrasket over hvor utbredt og innarbeidet praksisfortellinger var i barnehagens arbeid, og

praksisfortellingene er gjennomgående satt i system og er en fast del av møtene på avdelingen. Det går også gjerne på runde hvem som har med seg en praksisfortelling.

Refleksjon i hverdagen trekkes frem av flere, og informanter beskriver hvordan de har stilt spørsmål med egen praksis, som A sa det: «mange ganger gjør vi ting bare for at vi gjør det, men så kan en få en sånn oj, hvorfor gjorde jeg egentlig det?». Dette er det Schön kaller for refleksjon-i-handling, en refleksjon som gjøres underveis mens en er i situasjonen, og denne refleksjonen kan dermed åpne for å eksperimentere og finne nye løsninger underveis (Schön, 1991, s. 50). Selv om flere beskriver erfaring med refleksjon-i-handling, beskriver imidlertid alle på en eller annen måte den strukturerte refleksjonsprosessen ved bruk av praksisfortellinger. Praksisfortellingene kan ha flere funksjoner, for eksempel bevisstgjøring av holdninger og verdier, og bevisstgjøring og deling av kunnskap. Gjennom refleksjon kan også de tause og underliggende forståelsene som ligger til grunn for det arbeidet som gjøres komme til overflaten og en kan se situasjonen på nytt (Schön, 1991, s. 61). For å lykkes med dette, viser mine funn at pedagogiske ledere arbeider med å stille gode spørsmål som innbyr til refleksjon og kritisk drøfting. F beskriver akkurat dette på denne måten:

Og så må de på en måte oppdage det litt selv, men at det må skje sammen med noen når de ikke klarer å se det selv. Vi har jobbet mye med måten å stille spørsmål på som setter i gang prosesser. (...) Fordi det er forskjell på gode og dårlige spørsmål, og i hvert fall i en sånn veiledningssituasjon da, der man ønsker at de skal reflektere så kan det ikke være at jeg sitter og forteller hvordan de skal gjøre det. For da funker det i to dager og så går de tilbake. For at det skal skje en varig endring, så i hvert fall varer litt over lengre tid, så må det ha gått en runde og det må på en måte bearbeides av dem selv (F).

En fri og åpen utveksling av meninger i en gruppe basert på dialog og diskusjon krever trening, og den enkelte må lære seg å kommunisere med andre slik at kommunikasjonen kan fungere fritt (Jacobsen, 2012). Betydningen av samtalen i kunnskapsutviklingen fremheves også av Krogh et al. (2001), der første av fire prinsipper for gode samtaler er å aktivt oppmuntre alle til å delta. Gjennom runder der ingen slipper unna, oppfordres ikke bare alle i barnehagen til å delta, det forventes at alle deltar. For eksempel det at alle får ordet mange ganger, og at en ikke tillater at noen sier at de ikke har noe nytt å bidra med. En av de pedagogiske lederne deler også erfaring med at når ansatte sier det de tenker med egne ord, så viser det seg altså

ofte at det likevel er nyanser i det som blir sagt som det er nyttig å få frem. Hensikten med disse rundene er å sikre at alle bidrar, men også at alle får snakke ferdig. Dette er en del av samtalens andre prinsipp: å utvikle en etikette for samtalene som blant annet omhandler å være tydelig, grundig og kort.

Det vi i hverdagen gjerne kaller møteledelse, ser ut til å være veldig strukturert i barnehagen. «For ofte, hvis det ikke er rundetaking (...), så er det ofte de samme som snakker» (A). Det tredje prinsippet om å redigere samtalene på en slik måte at gruppen kommer frem til enighet og/ eller forståelse har jeg beskrevet flere ganger tidligere. Hensikten med praksisfortellingene og annen refleksjon over praksis i barnehagen er å bli enige om en ny, felles praksis. Det siste prinsippet er å oppmuntre til nyskapende språk slik at deltakerne kan leke med ordene. Dersom alle disse prinsippene er på plass, kan avdelingsmøter og andre møter i barnehagen kanskje bli til et *ba* (Krogh et al., 2001, s. 21), et felles møtested som er trygt og inkluderende for samtaler. Og når arbeidet oppleves som inkluderende og trygt, kan det åpne opp for at deltakerne kan være modige og både leke med ord og utforske holdninger og verdier. Med tanke på den nærheten som beskrives i teamene, kan kanskje refleksjon et fellesskap også bidra til nødvendig avstand. Det å sette ord på egne opplevelser og reflektere sammen kan gjøre at en ser situasjonen på andre måter, og på den måten kan refleksjon i et fellesskap bidra til noe mer enn individuell refleksjon. A beskriver akkurat dette, om å høre historien hun selv eier bli snakket om reflektert rundt av andre, og opplever det som både virkningsfullt og også sterkt når hun sitter og hører på at de andre snakke om hennes historie.

Personlig mestring er en av Senges fem disipliner (Senge, 2006). Når personlig mestring blir en disiplin, vil teamet og organisasjonen stadig ha fokus på hva som er viktig og betydningsfullt, og samtidig hele tiden forsøke å se tydeligere hva det er som faktisk skjer (Senge, 2006, s. 132). Ledere som vil fremme personlig mestring i en organisasjon må bidra til et klima der det er naturlig å stille spørsmål ved vedtatte sannheter og der det forventes at en utfordrer det etablerte (Senge, 2006, s. 162). Praksisfortellinger har fokus på samspillet mellom mennesker, og i en barnehage vil det være vesentlig at en hele tiden vurderer hva som er viktig og dermed hva de ansatte skal prioritere av oppgaver. Det vil samtidig handle om hva som er viktig i samspill, ikke minst samspill mellom barn og barnehageansatt, som vil være av stor betydning for hvordan barn i barnehagen opplever det å være i barnehagen, og dermed vesentlig for barnehagens kvalitet. På samme måten kan arbeid med

praksisfortellingen gjøre at de ansatte får en viss avstand til situasjonen som beskrives, og dermed også i større grad greier å se hva det er som faktisk skjer.

Refleksjon-i-handling, som en refleksjon som gjøres underveis kan åpne for å eksperimentere og finne nye løsninger underveis (Schön, 1991, s. 50). Dette vil dermed være en personlig og intern refleksjon som gjøres der og da. Kan en tenke seg at det i et team, slik de arbeider i barnehagen, ikke er tilstrekkelig med individuell refleksjon, og at dersom refleksjonen virkelig skal få konsekvenser for praksis, så må hele teamet delta i refleksjonen? Kan det tenkes at det ikke er tilstrekkelig at den enkelte pedagogiske leder i barnehage er en reflektert praktiker fordi de har et team i tillegg som må være med og som også må være reflektert og der man er reflektert over praksis sammen? Dette vil i så fall være mer likt det Schön kaller refleksjon *over* handling, en refleksjon som Schön også legger vekt på er viktig for utvikling av kunnskap (Molander, 1996). Eller det som Wenger kaller for praksisfellesskap.

Barnehagearbeid består av en serie uforutsette og nye situasjoner, og barnehagearbeid er verdibasert arbeid der verdiene er knyttet til handlinger (Aasen, 2012). Erfarne pedagogiske ledere tilbyr ifølge Hognestad (2016) spontan faglig veiledning til de øvrige ansatte i aktuelle praksissituasjoner i hverdagen ved å opptre som rollemodeller i arbeidet med barna. Det kan tenkes at det er det tette teamarbeidet i barnehagen gjør at mange refleksjoner må gjøres i fellesskap. Mine funn tyder på at i tillegg til denne veiledningen i hverdagen som Hognestad fant, bruker de pedagogiske ledere praksisfortellinger fra hverdagen for å åpne opp for refleksjon *over* handling i et fellesskap. I tillegg oppfordres, og ofte forventes det også at de øvrige ansatte bidrar med praksisfortellinger til felles refleksjon.

Praksisfortellinger og praksisfellesskap er ord som ligner på hverandre, og begge har fokus på praksis. Praksisfortellinger defineres som «selvlagede fortellinger av voksne og barn om barnehagen. Praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Ødegaard & Birkeland, 2001, s. 26). Det er altså en personlig og individuell opplevelse som fortelles, men fokus i praksisfortellinger er samspillet mellom de historien handler om, og da blir likevel dette noe som handler om mer enn ett individ. En praksisfortelling handler om avgrensede situasjoner og har fokus på samspill mellom mennesker. Dersom de som reflekterer rundt en praksisfortelling ikke deler det samme engasjementet eller de utfordringer eller problemer som beskrives i praksisfortellingen, vil den trolig ikke oppleves som like nyttig. Et praksisfellesskap defineres som «en gruppe med mennesker som deler en bekymring, et sett

av problemer eller engasjement over et tema, og som utvikler sin kunnskap og ekspertise på dette området ved samhandling over tid» (Wenger et al., 2002, s. 4). For at praksisfortellingen skal ha verdi, er det grunn til å tro at den må berøre de som hører den, de må kunne knytte fortellingen til egen erfaring og kanskje til og med kjenne på at den utfordrer egne holdninger. Er ikke hensikten med praksisfortellingene nettopp det som er fordelen med et praksisfellesskap – at en utvikler kunnskap og ekspertise på et område? Og at det nettopp gjøres med fokus på praksis i et fellesskap.

Det tette og nære samarbeidet på avdelingen trekkes frem av flere av de pedagogiske lederne. En sier til og med at de kjenner hverandre så godt at de på avdelingsmøtene kan avslutte hverandres setninger. Wenger (1998) beskriver altså praksisfellesskap som en gruppe med mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller engasjement over et tema, og som utvikler sin kunnskap og ekspertise på dette området ved samhandling over tid (Wenger et al., 2002, s. 4). Denne gruppen deler engasjement, har felles oppgaver og felles repertoar i form av blant annet felles historier og måter å arbeide på (Wenger, 1998, s. 73). En avdeling i en barnehage kan betraktes som et slikt praksisfellesskap. Mennesker i et praksisfellesskap behøver ikke jobbe sammen til daglig, det kan like gjerne være i nabolaget eller i forbindelse med en hobby (Wenger, 1998, s. 6). Det at samarbeidet på avdelingen er såpass tett, gjør at behovet for å få innspill fra andre utenfor avdelingen trekkes frem av informantene. Slike arenaer kan være formelle møter, enten i barnehagen, der for eksempel alle de pedagogiske lederne møtes, eller møter med hele personalet tilstede. En annen arena er felles planleggingstid for pedagogiske ledere. Som en av informantene beskriver det:

Vi har jo felles plantid, vet du, da reflekterer man jo mye sammen som pedledere. Det er jo også en viktig bit, og da går det jo ofte på lederrollen, og hvis vi ønsker noen tips eller innspill i forhold til enkeltunger. Det er ikke strukturert, men etter behov. Men det er ofte behov (F).

Dette er en uformell arena, der de pedagogiske lederne bruker noen timer i uka til blant annet å planlegge og evaluere det pedagogiske arbeidet, oppdatere seg faglig, og forberede møter og foreldresamtaler. Flere av informantene forteller om denne plantiden, og hvordan den brukes til drøftinger og refleksjon over hverdagsoppgaver, og derfor kan dette være et like så viktig praksisfellesskap for de pedagogiske lederne. Det som informantene over kaller *plantid* er noen timer i uka der pedagogiske ledere har ubunden arbeidstid som arbeidsgiver ikke har

styringsrett over. Det er tenkt at denne tiden skal brukes til planlegging, evaluering og faglig oppdatering. Det at denne tiden i noen barnehager kan tas ut samtidig for flere pedagogiske ledere, kan bety at lederen legger til rette for et praksisfellesskap som de pedagogiske lederne opplever som veldig nyttig. Om dette er noe lederne gjør bevisst, har jeg imidlertid ikke grunnlag for å si noe om i denne studien.

5.2.4 Runder og samstemmighet

- *Så en kan ha med en praksisfortelling eller bare fortelle noe, en episode eller noe sånt, så tar vi en sånn runde, da. En eller to runder der vi reflekterer litt sammen eller kommer med spørsmål, enten vi bruker det som praksisfortelling eller vi bruker andre metoder (E).*

Felles for mye av refleksjonene i barnehagene var altså *runder*. Det går på omgang hvem som får snakke, og dette ser ut til å være veldig strukturert. En kan undre seg om hva som kom først – strukturen og rundene i praksisfortellingene, eller om det er på grunn av disse rundene at praksisfortellinger som metode har blitt så utbredt – at det passer så godt inn i barnehagens allerede etablerte arbeidsmåter. Andre viktige momenter i empirimaterialet er at alle må bli hørt, alle må bli inkludert, og alle må ikke bare få anledning til å bidra, men det forventes at alle bidrar. Disse rundene brukes heller ikke bare i praksisfortellingenes arbeidsmåte, men også når arbeid skal planlegges og vurderes. Veldig tydelig og strukturert møteledelse sikrer, som jeg har beskrevet tidligere, at den enkelte både får snakke ferdig men også får ta en pause og tenke ferdig uten at ordet dermed går videre til den neste. Disse rundene avsluttes med en konklusjon, både når det blir bruk praksisfortellinger, refleksjoner og drøftinger. Denne konklusjonen bunner ut i en enighet som har blitt til gjennom disse rundene, og legger føringer for samkjørt praksis. Fordi alle er like viktige, holder en gjerne på til alle har blitt enige.

Vi husker at Krogh et al. (2001, s. 161) hevdet at en ikke kan komme frem til en grunnleggende enighet før en har en felles forståelse for det en skal bli enige om. Dette kan være med på å forklare både hvorfor dette arbeidet gjøres i mange runder og hvorfor en har så stor oppmerksomhet rundt det å bli enige. Flere forteller til og med at det stemmes over hva en skal konkludere med, men uansett beskrives konklusjonene som en felles forpliktelse som angår alle. Det at medlemmene ikke bare får snakke ferdig, men at det også er mulighet til å tenke ferdig, altså at en beholder ordet selv om en stopper opp for å tenke, vil kunne gi grobunn for gode refleksjoner. Disiplinen gruppelæring handler om å mestre samtalen og

dialogen (Senge, 2006, s. 220). I dette fellesskapet kan deltakerne være mer innsiktsfulle, og mer intelligente enn de vil være som enkeltindivider, og «The IQ of the team can, potentially, be much greater than the IQ of the individuals» (Senge, 2006, s. 222). Det er grunn til å tro at fellesskapet, samtalen og dialogen slik de pedagogiske lederne beskriver det, legger til rette for at deltakerne skal være innsiktsfulle, og å utnytte fordelene av at teamets intelligens kan overstige det de hadde vært i stand til som enkeltindivider. Her går jeg tilbake til de fire ledende prinsipp for gode samtaler, der det andre prinsipp blant annet handler at en samtale ikke bare handler om hva som bli sagt, men også hvordan det blir sagt (Krogh et al., 2001, s. 59). Samtaler bør være av en slik art at de vil føre til nye samtaler i ettertid, og det at deltakerne i rundene får tid til å tenke seg om, bør kunne bidra til gode, reflekterte samtaler. Det er ulik autoritet hos medlemmene i barnehageteamene, og en gjensidig respekt og omsorg i samtaler er ifølge Krogh et al. (2001, s. 160) nødvendig for at det skal utvikles kunnskap. «I samtaler som tar sikte på å utvikle kunnskap er taus kunnskap den leiren som deltakerne arbeider med» (Krogh et al., 2001). Det som kan oppleves som flat struktur, kan kanskje også være en gjensidig respekt og omsorg, som er nødvendig for å utvikle kunnskap. Og for å tørre å sette ord på og dele kunnskap, vil gjensidig respekt og omsorg være nødvendige ingredienser.

Taus kunnskap kan ifølge Polanyi utvikles og deles i felles praksis med felles erfaringer, gjennom refleksjon, interaksjon og læring (Filstad, 2016). Rundene som jeg har beskrevet tidligere kan åpne opp for muligheten til å utforske nye ideer samtidig som en reflekterer over andres mening. Og dette er i aller høyeste grad gjensidig utveksling av betraktninger og oppfatninger. Den som sitter på den tause kunnskapen vet mer enn det de greier å beskrive. Taus kunnskap kan forbli taus, og det skyldes ikke motvilje mot å dele, men fordi den tause kunnskapen er så vanskelig å sette ord på (Argyris & Schön, 1996, s. 14). Gjennom runder med tid til å snakke og tid til å tenke, legges det altså opp til refleksjon, og det er grunn til å anta at det her er rom for å både sette ord på og å dele taus kunnskap. Dersom vi tenker oss at Argyris og Schöns enkelkretslæring (Argyris & Schön, 1996) er ren feilretting, vil det være slik at ansatte justerer adferden helt til de oppnår ønsket resultat. For eksempel kan barnehagen ha som mål om at alle barna skal spise opp skorpen på brødet, og så justerer de praksis helt til de oppnår dette målet. Dersom en inkluderer normer, mål og verdier, innebærer dette dobbelkretslæring, som i dette enkle tilfelle vil innebære at et stiller spørsmål ved om det er riktig å ha et mål om at alle barn skal spise opp skorpen sin. Den avlæringen som må til

for å komme videre, vil være en lederoppgave, og vil si å sette i gang og opprettholde slike dobbelkretsprosesser.

Kunnskap i det sosiokulturelle perspektivet, deltakerperspektivet eller det prosessuelle perspektivet, handler om kunnskap som noe som oppstår og utvikles gjennom refleksjon og i samtale når mennesker arbeider sammen, med vektlegging på det uformelle. Dette er på mange måter det de pedagogiske lederne beskriver. Og det å lage arenaer for refleksjon og diskusjon slik at kunnskap kan spres i organisasjonen, er noe de pedagogiske lederne prioriterer i hverdagen.

Gjennom bredt anlagte samtaler som både kan omfatte personlige synspunkt og grundig presentasjon av ideer, blir den individuelle kunnskapen gjort tilgjengelig for andre.

Hver deltaker kan utforske nye ideer og reflektere over andres mening. Den gjensidige utvekslingen av ideer, betraktninger og oppfatninger som det er rom for i en samtale, representerer det første og viktigste steget i en prosess for kunnskapsutvikling: å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn (Krogh et al., 2001, s. 149).

Samstemmighet, enighet og felles og samkjørt praksis er målet for rundene. Alle stemmene blir hørt, det er interessant og lærerikt. Ingen skal føle at de ikke har vært deltakende, eller at ikke valg og beslutninger blir tatt i fellesskap. Alle har vært med på hele runden, noe som også kan være med på å sikre engasjement i jobben og en følelse av at dette arbeide som er vårt. Dette kan vi igjen knytte til både *felles visjon* og *gruppelæring*. Et lærende team mestrer det å gå mellom dialog og diskusjon, og er i stand til å skille de to fra hverandre (Senge, 2006, s. 230). Fordi det praktiske og det pedagogiske vanskelig lar seg skille i barnehagen, noe som gjør at både ufaglærte og pedagogiske ledere deltar i arbeid med begge deler, kan samstemmighet og felles og samkjørt praksis være med på å sikre barnehager av høy kvalitet.

5.3 Avrunding

Hva er likheten mellom barnehager i Norge og Honda-fabrikker i Japan? Det kan virke som et rart spørsmål, men den litteraturen jeg har bruk i denne oppgaven er ikke bare hovedsakelig utviklet med tanke på det private næringsliv, den er også utviklet med tanke på privat næringsliv i to helt ulike arbeidskulturer enn den norske, nemlig i Japan og USA. Senge (2006) trekker i sin bok for eksempel frem eksempler fra Ford og Shell, mens Nonaka og Takeuchi (1995) bruker eksempler fra blant annet Nissan og Mitsubishi. Det tette og nære

samarbeidet på barnehageavdelingen, med delvis overlappende oppgaver og til dels uklare skiller mellom leder og ansatt, var nok ikke den mellomlederen Nonaka og Takeuchi (1995) hadde i tankene når de skrev om Middle-up-down Management. Og når Senge (2006) skriver om hvordan organisasjoner kan fremme konkurranseevnen ved at ledere skaper gode vilkår for kunnskapsutvikling, tenker han nok ikke på pedagogiske ledere i norske barnehager. Hvordan kan dette likevel være overførbart? Når Nonaka og Takeuchi (1995) snakker om «Middle-up-down Management», er det tydelig at det er gjort med japanske briller, fordi det er allment kjent at hierarkiet i Japan er mye sterkere enn i det norske arbeidslivet. De introduserer med dette et alternativ til tradisjonell top-down eller bottom-up-tenkning når de sier at kunnskap utvikles av mellomlederne i en organisasjon. Kanskje verdsettes dette allerede i den norske arbeidsgivermodellen, som preges av demokrati, anerkjennelse, medvirkning og trepartssamarbeidet. Nonaka og Takeuchi (1995, s. 3) fremhever forskjellene mellom Japanske og vestlige organisasjoner. Det er ingen grunn til å tro at forskjellene er mindre mellom amerikanske og japanske bilfabrikker og pedagogiske institusjoner i Norge. Når Kunnskapsdepartementet (2013, s. 11) i kompetansestrategien for barnehagene skriver at et kjennetegn ved lærende organisasjoner er at «alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimulerer de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen», er det likevel tydelig at de er inspirert av Senge (2006). Dette er noe som igjen kan påvirke andre krav og forventinger som stilles til barnehager og til de pedagogiske lederne, som også utformes av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Peter Senge (2006) er opptatt av hva lederen må gjøre for at en organisasjon skal bli en lærende organisasjon. Det er nesten sånn at han har laget en oppskrift for ledere, men selv om lederen gjør alt riktig, er det vel ikke sikkert at organisasjonen blir lærende. Fordi en organisasjon består ikke bare av ledere, men av enkeltmennesker og fellesskap. Donald Schön (1991) har stort fokus på den individuelle refleksjonen den enkelte gjør i praksis, den umiddelbare refleksjonen som skjer der og da og som endrer valgene praktikerne gjør i situasjonen. Etienne Wenger (1998) ser på kunnskapsutvikling som noe som skjer i et praksisfellesskap. Både Schön (1991) og Nonaka og Takeuchi (1995) fremholder betydningen av taus kunnskap, og hvordan taus kunnskap både kan deles videre som taus kunnskap, men også kan settes ord på, og på den måten både deles som ny, uttalt kunnskap, og også igjen bli til taus kunnskap hos den andre. Mine funn peker blant annet på betydningen av fellesskapet

og på refleksjon i et fellesskap. Nonaka og Takeuchi (1995, s. 10) kritiserer Peter Senge for i sin systemtenkning å ha for stort fokus på læring med hodet, og ikke ser på hode og kropp som en helhet. En kan kanskje driste seg til å påstå at barnehagearbeid er arbeid som gjøres med hele kroppen, med hodet, hjertet, magen, og med sterke, varme hender. Er det også noe annen spesielt med praksisfellesskapene i barnehagen? Vi har sett at de er tette, kanskje er de ekstra tette. Vi vet også at det er fellesskap som gjerne består av både faglærte og ufaglærte, og at de ledes av en pedagogisk leder. Vi har også sett at det er fellesskap som preges av felles refleksjon.

Fellesskapene i en barnehage er altså fellesskap som består av reflekterte praktikere, og som bruker praksisfortellinger i et praksisfellesskap. Kanskje kan en treffende betegnelse på disse barnehagefellesskapene være *reflekterte fellesskap*.

6 Oppsummering og avslutning

Innledningsvis beskrev jeg kort egen bakgrunn og bakgrunnen for hvorfor problemstillingen var interessant å forske på. Videre presenterte jeg et teoretisk perspektiv på sentrale begrep i problemstillingen: refleksjon og lærende organisasjon. Tidligere forskning på pedagogiske lederes ledelse i barnehagen ble gjennomgått og her konkluderte jeg med at det finnes lite forskning på akkurat dette i barnehagen. I metodekapittelet redegjorde jeg for metodevalg og egen rolle. Jeg så på hvordan egen rolle og forforståelse kan ha påvirket studien, og redegjorde for valg av forskningsdesign, utvalg og rekruttering av informanter, innsamling av data og analyse av det innsamlede materialet. Til slutt gjorde jeg forskningsetiske vurderinger og vurderte studiens kvalitet. Gjennom en empirinær tilnærming ved bruk av SDI-metodens stegvise trinn, kom tre hovedkategorier til syne i det empiriske materialet. Disse tre kategoriene danner utgangspunkt for presentasjonen av resultat og funn. I drøftingsdelen har jeg diskutert hva mine funn betyr i forhold til tidligere litteratur og forskning, og har brukt teori, tidligere forskning, metode og empiri for å systematisk drøfte problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg kommentere hovedfunn og hva som kunne vært gjort annerledes. Helt til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

6.1 Avsluttende kommentarer

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan bruker pedagogiske ledere refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon* ville jeg prøve å forstå hvordan de pedagogiske lederne arbeider i hverdagen og hva de tenker rundt det med refleksjon. Basert på egen erfaring, tidligere forskning og sentrale føringer innenfor barnehageområdet, har jeg hatt som mål å bringe frem innsikt og kunnskap om hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. For å forstå dette laget jeg tre forskningsspørsmål som handlet om erfaringer med refleksjon, konsekvenser for praksis, og konsekvenser for kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven har vært kjente teorier om lærende organisasjoner og refleksjon, i hovedsak Senge (2006), Argyris (1996), Schön (1996; 1987, 1991), Wenger (1998; 2002), og Nonaka og Takeuchi (1995). I tillegg er tidligere forskning på området lagt til grunn for arbeidet.

Praksisfortellinger som metode viser seg å være svært utbredt, og her kom en av de store overraskelsene for meg. Både omfanget av praksisfortellinger, men også det at det fleste så ut til å forbinde refleksjon med praksisfortellinger, var ikke i samsvar med det jeg trodde på forhånd. Den andre store overraskelsen, som jeg også vil fremheve som studiens hovedfunn, er orienteringen rundt utvikling av felles praksis, og for å lykkes med det, fokus på å få med alle ansatte. Jeg kan ikke se at tidligere forskning har sett på dette med arbeid for en grunnleggende samstemmighet mellom deltakerne i teamene. Kunnskapsdepartementet sier det slik i kompetansestrategien for barnehagene: «En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Det kan se ut som om de pedagogiske lederne i barnehagen har tatt ansvaret for at de ansatte i barnehagen skal være faglig reflekterte. Og at faglig reflektert i barnehagearbeid også innebærer å være reflektert på hvem en er som menneske og hvordan en handler og dermed oppleves for de små barna i barnehagen. Vi har sett at felles praksis er viktig i denne arbeidsformen. For å utvikle felles praksis har vi også sett at de pedagogiske lederne bruker refleksjon i ulike handlinger; tolking av samfunnsoppdraget, bevisstgjøring av grunnleggende holdninger og verdier, refleksjon over praksis og runder og samstemmighet.

Dette arbeidet med å utvikle felles praksis har jeg kalt *samstemmighetsledelse*. For at samstemmighetsledelse skal føre til ekte, samkjørt og felles praksis, må de ansatte ha en felles forståelse av samfunnsoppdraget, altså felles forståelse for overordnede mål og visjoner for barnehagene, tolket og analysert i fellesskap i personalgruppa og omgjort til felles mål for barnehagen og avdelingen. Videre må grunnleggende holdninger og verdier være bevisst og uttalt, slik at en har kunnskap om hvordan disse påvirker praksis. Gjennom praksisfortellinger, refleksjon og veiledning reflekterer barnehageansatte over praksis i fellesskap, og blir enige om videre arbeid og videre felles praksis. For å sikre at alle blir hørt, at alle ansvarliggjøres og at praksis faktisk blir en felles praksis, bruker de pedagogiske lederne runder der alle både får og må bidra. Rundene holder på til det er skapt en enighet både i virkelighetsforståelsen og hvordan videre arbeid skal gjøres for å skape en god barnehage.

Her er det ikke et individuelt fokus, men fellesskapet er viktig. Vi kan også se et syn på læring og kunnskap som noe som skjer i et sosialt fellesskap når flere arbeider, tenker og reflekterer sammen, der en tenker kunnskap som en prosess. Jeg har gjennom arbeidet med denne

oppgaven fått større innsikt i arbeidet de pedagogiske lederne i barnehagen gjør, men det er fortsatt mer jeg ikke vet enn som jeg vet. Senge (2006, s. 10) sier det egentlig ganske godt: Du kommer aldri til målet. Du kan ikke si 'vi er en lærende organisasjon' mer enn du kan si 'jeg er et opplyst menneske'. Desto mer du lærer, jo mer blir du klar over hvor lite du vet.

6.2 Mulige svakheter ved oppgaven

Selv om det kan være en fordel å forske på egen kommune og på et område jeg kjenner godt fra før, kan det samtidig være en ulempe at jeg antar for mye i intervjusituasjonen, og ikke følger opp tilstrekkelig det informantene sier fordi jeg tror at jeg allerede vet svaret. Det at det var styrerne i de barnehagene som rekrutterte informanter, gjør at jeg ikke vet hvordan denne utvelgelsen ble gjort, og en kan både tenke seg at styrer valgte av de mest erfarne, og at det også var de med mest erfaring og størst faglig selvtilit som meldte seg som informanter.

Det vil alltid være et problem at vi ikke vet hva de som ikke deltok ville ha svart. Ved å ha brukt gruppeintervju og ikke individuelle intervju, kunne jeg ha fått en fordel av at informantene delte erfaringer og på den måten fått en større bredde i synspunkter, erfaringer, og ikke minst fått frem holdninger og fortolkninger. I tillegg til intervju kunne jeg også ha brukt observasjon som metode og observert situasjoner der refleksjon foregår, for eksempel på avdelingsmøter, i formelle eller uformelle veiledningssituasjoner eller i egne refleksjonsmøter.

Jeg har ikke en lederrolle ovenfor barnehagene, men det er likevel mulig at noen av de pedagogiske lederne opplever det slik at jeg faktisk har en lederrolle. Noe som ytterligere forsterker det ujevne maktforholdet mellom informantene og meg er at jeg disponerer kommunens kompetansemidler på barnebageområdet, og at jeg er kommunens barnehagemyndighet og dermed fører tilsyn med om barnehagene oppfyller kravene i barnehageloven.

6.3 Forslag til videre forskning

Jeg har bare pirket i overflaten av et stort og komplekst felt. Jeg håper dette er noe det vil forskes mer på, og at det vil være en forskning som også inkluderer hvordan styrer og de øvrige ansatte opplever denne betydningen av felles, samkjørt praksis. Det kommer en lovendring høsten 2018, som gjør at andelen med barnehagelærerutdanning vil øke på den enkelte avdeling. Det vil være interessant å forske på hvilke konsekvenser økt andel

høyskoleutdannede får på utvikling av barnehagens pedagogiske praksis, og på arbeidet med felles praksis og barnehagen som lærende organisasjon. Et annet moment er om det finnes forskjeller på barnehager som organiserer seg i baser og de som organiserer seg i avdelinger, ikke minst muligheten for utvikling av felles praksis når barnehagen er organisert i større team og med større barnegrupper.

Helt til slutt undrer jeg meg over om det er forskjeller på den kommunen jeg har forsket på og andre kommuner. Som jeg beskrev innledningsvis, har barnehagene i kommunen de siste tre årene deltatt i et utviklingsarbeid som har hatt til hensikt å øke kompetansen hos de pedagogiske lederne på det å lede refleksjons- og utviklingsarbeid i sine barnehager og på sine avdelinger der blant annet refleksjon over praksis har vært i fokus. Videre forskning kunne sett på om det er forskjeller i kompetansen hos ulike pedagogiske ledere, i ulike barnehager og ulike kommuner, og kanskje gjort en vurdering på hva som må til for å minske disse forskjellene for dermed å kanskje bidra til å minske kvalitetsforskjellene mellom barnehagene i landet.

7 Litteratur

- Aanderaa, Berit & Halvorsen, Morten. (2001). *Barnehage i en forandret verden : endring + kompetanse = kvalitet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Aasen, Wenche. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 293-305.
- Aasen, Wenche. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, Wenche. (2014). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage - teamledelse og teamlæring i barnehagen. I Eva Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 241-262). Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Birkeland, Louise. (1995). *Vurdering i barnehagen : gjennom barns og voksnes praksisfortellinger* (Vol. nr 1, 1997). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for pedagogikk og samfunnsfag.
- Birkeland, Louise. (1998). *Pedagogiske erobringer : om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bøe, Marit. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organinsasjon. I Ann Merete Otterstad & Jeanette Rhedding-Jones (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.
- Bøe, Marit. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. NTNU.
- Bøe, Marit & Hognestad, Karin. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» - Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 351-361.
- Børhaug, Kjetil & Lotsberg, Dag Øyving. (2014). De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordic Early Childhood Education Research*, 7.
- Clegg, Stewart, Kornberger, Martin & Pitsis, Tyrone. (2011). *Managing & organizations : an introduction to theory & practice* (3rd ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Fennefoss, Anne Tove & Jansen, Kirsten E. (2004). *Praksisfortellinger : på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, Cathrine. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gotvassli, Kjell-Åge. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner : rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon - teoretiske perspektiver. I Eva Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, Kjell B. . (2015). Teamledelse. I Øyvind L. Martinsen (red.), *Perspektiver på ledelse* (s. 392-418). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hognestad, Karin. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen : et kvalitativt og tolkende skyggestudie*. NTNU, Trondheim.
- Hopperstad, Marit Holm & Semundseth, Marit. (2015). *Synteserapport fra pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø- og dannelsesarena*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Illeris, Knud, Jarvis, Peter, Wenger, Etienne, Engeström, Yrjö, Mezirow, Jack & Ziehe, Thomas. (2014). *Læringsteorier : seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, Eirik J. & Wennes, Grete. (2011). *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Klev, Roger & Levin, Morten. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, Georg von, Lillejord, Sølvi, Nonaka, Ikujiro & Ichijo, Kazuo. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld.St.19 (2015-2016) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvistad, Kari. (1998). *"En lærer sjøl, vet du!" : Øvingslæreres erfaringer og opplevelser* (Vol. nr 3 1998). Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Kvistad, Kari, Nissen, Kjersti & Schei, Sølvi Hessen. (2013). Danning og læring i det levende livet - om pilotprosjektet Barnehagens læringsmiljø og dannelsingsarena. *Barnehagen som lærings - og dannelsingsarena - prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold*, 8-45.
- Lafton, Tove & Skogen, Eva. (2014). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I Eva Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 221-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, Kari Hoås & Mørreaunet, Sissel. (2014). Ledelse av vurdering i en lærende barnehage. I Eva Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 173-198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, Bengt. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- NSD, Norsk senter for forskningsdata. Hentet 11.02., 2018, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Senge, Peter M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- Tjora, Aksel Hagen. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2017* (Vol. 2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Barnehagespeilet 2017. Hentet 18.05., 2018, fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard & Snyder, William M. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wig, Bjarne Berg. (1999). *Det uslåelige arbeidslaget*. Oslo: Tiden.
- Ødegaard, Elin Eriksen & Birkeland, Louise. (2001). *Tusen erfaringer søker fortellinger : gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid : rapport fra et FOU-prosjekt* Vol. nr. 2/2002.

8 Vedlegg

- I. Henvendelse til styrere om hjelp til å skaffe informanter
- II. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring
- III. Intervjuguide
- IV. Eksempel på koding og kategorisering

Hjelp til å skaffe informanter til masteroppgaven min

Hei

I forbindelse med mastergradsstudiet jeg er i gang med, trenger jeg hjelp til å skaffe pedagogiske ledere som kan stille til intervju.

Jeg er, som dere vet, i gang med masteroppgaven i organisasjons og ledelse ved NTNU. Bakgrunn for studien er at jeg tror ulike læringsprosesser er avgjørende for hvordan barnehagene utvikler seg. Jeg ønsker å studere hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon over egen praksis, initierer til andres refleksjon, og initierer til felles refleksjoner over praksis på egen avdeling/base.

Barnehager skal være lærende organisasjoner, og jeg tror at læring er knyttet til refleksjon over praksis, og at denne refleksjonen må initieres og ledes av de pedagogiske lederne. Gjennom refleksjon over individuell og kollektiv praksis, tror jeg en kan få satt ord på den tause kunnskapen, og at denne refleksjonen både kan foregå i egne refleksjonsforum, men også som en del av hverdagen på avdelingen. Den yrkesutøvelsen den enkelte viser bygger blant annet på erfaringer, teori, verdier og holdninger. Hva den enkelte av oss velger å gjøre i en gitt situasjon påvirkes av en kombinasjon av alt dette.

Jeg ønsker å studere hvilke arenaer, metoder og erfaringer pedagogiske ledere har med refleksjon over praksis, og om de opplever en sammenheng mellom denne refleksjonen og barnehagen som lærende organisasjon.

For å velge ut hvem som blir spurt om å delta, har jeg trukket mellom barnehagene i kommunen. Noen barnehager ble trukket to ganger, og noen en gang og noen ble ikke trukket ut. Nå trenger jeg deres hjelp til å rekruttere pedagogiske ledere som kan tenke seg å stille til intervju.

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju på ca. 1 time i starten av desember. Dette vil foregå i ordinær arbeidstid, og kan etter ønske fra dere gjennomføres enten i barnehagen eller på rådhuset. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, men det vil ikke komme frem hvem som blir intervjuet eller hvilken barnehage du jobber i. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, og det vil heller ikke komme frem hvilke barnehager som deltar.

Intervjuet vil foregå som en samtale og temaet vil omhandle arenaer for refleksjon, erfaringer med å bruke refleksjon for kunnskapsflyt, erfaringsdeling, og konsekvenser for praksis. Hensikten med intervjuet er å få frem erfaringer og opplevelser som den pedagogiske lederen har.

Det er frivillig å delta, og pedagogiske ledere kan når som helt trekke seg i ettertid uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha innvirkning på barnehagens forhold til kommunen som barnehagemyndighet eller barnehageeier dersom pedagogisk leder velger å ikke delta i studien, eller senere velger å trekke seg. Det samme gjelder informasjon som kommer frem i intervjuet.

Se vedlagte informasjon- og samtykkeskriv til pedagogiske ledere.

Fra din barnehage trenger jeg ???? pedagogiske leder(e).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hva er opplevd sammenheng mellom refleksjon over individuell og kollektiv praksis og barnehagen som lærende organisasjon»

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for studien er at jeg tror ulike læringsprosesser er avgjørende for hvordan barnehagene utvikler seg. Jeg ønsker å studere hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon over egen praksis, initierer til andres refleksjon, og initierer til felles refleksjoner over praksis på egen avdeling/base.

Barnehager skal være lærende organisasjoner, og jeg tror at læring er knyttet til refleksjon over praksis, og at denne refleksjonen må initieres og ledes av de pedagogiske lederne. Gjennom refleksjon over individuell og kollektiv praksis, tror jeg en kan få satt ord på den tause kunnskapen, og at denne refleksjonen både kan foregå i egne refleksjonsforum, men også som en del av hverdagen på avdelingen. Den yrkesutøvelsen den enkelte viser bygger blant annet på erfaringer, teori, verdier og holdninger. Hva den enkelte av oss velger å gjøre i en gitt situasjon påvirkes av en kombinasjon av alt dette.

Jeg ønsker å studere hvilke arenaer, metoder og erfaringer pedagogiske ledere har med refleksjon over praksis, og om de opplever en sammenheng mellom denne refleksjonen og barnehagen som lærende organisasjon.

Dette er et mastergradsstudie i organisasjon og ledelse ved NTNU.

For å velge ut hvem som blir spurt om å delta, har jeg trukket mellom barnehagene i kommunen. Styresen har deretter blitt bedt om å spørre en eller to av de pedagogiske lederne i barnehagen om de kan tenke seg å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju på ca. 1 time i starten av desember. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, men det vil ikke komme frem hvem som blir intervjuet eller hvilken barnehage du jobber i. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, og det vil heller ikke komme frem hvilke barnehager som deltar.

Intervjuet vil foregå som en samtale og temaet vil omhandle arenaer for refleksjon, erfaringer med å bruke refleksjon for kunnskapsflyt, erfaringsdeling, og konsekvenser for praksis. Hensikten med intervjuet er å få frem erfaringer og opplevelser som den pedagogiske lederen har.

Hva skjer med lydopptakene?

Det er bare jeg som har tilgang til lydopptakene. Veilederen min vil kunne få tilgang til notater jeg gjør på bakgrunn av lydopptakene. Det vil ikke komme frem hvem som er intervjuet eller i hvilken barnehage du jobber. Når dette arbeidet er ferdig, vil opptakene slettes.

Denne masteroppgaven skal etter planen avsluttes sommeren 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha innvirkning på ditt eller barnehagens forhold til kommunen som barnehagemyndighet eller barnehageeier dersom du velger å ikke delta i studien, eller senere velger å trekke deg. Det samme gjelder informasjon som kommer frem i intervjuet.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marte Schrøder, 915 10 652 eller på e-post marte.schroder@outlook.com.

Studien er vurdert som ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(dato, signatur av prosjektdeltaker)

Intervjuguide

Innledning/informasjon (5-10 min)

- Takk for at du stiller som informant.
- Litt bakgrunnsinformasjon om hvorfor de ble spurt (hvordan barnehager ble trukket ut og at styrer har spurt aktuelle kandidater.
- Forklar hva intervjuet skal brukes til, og presiser at det ikke er riktige eller feil svar her, at jeg er interessert i intervjuobjektets erfaringer og tanker.
- Forklar anonymitet og personvern. Informer om opptak, og innhent om nødvendig samtykke til opptak.
- Si litt om temaet for samtalen og bakgrunn for temaet.

Det står i rammeplanen i kapittel 2: *«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. De skal ivareta relasjoner mellom barna i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre»* Videre står det i kapittel 7: *«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene. Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen».*

Jeg tror at pedagogiske leder er betydningsfulle dersom en barnehage skal være en lærende organisasjon. Dette er ikke noe styreren greier alene, hun eller han er helt avhengig av de pedagogiske lederne i hverdagen. Jeg vil forske på pedagogisk leders rolle og betydning for at barnehagen er en lærende organisasjon, og om refleksjon over individuell og kollektiv praksis kan bidra til utvikling, endring og dermed økt kvalitet i barnehagen.

Start opptak

Erfaringer (40 minutter)

Hvilken erfaring har du med refleksjon i barnehagen?

- Hvilke arenaer for refleksjon over individuell og kollektiv praksis brukes i barnehagen?
- Hvor ofte er det refleksjonstid?
- Har dere system eller struktur i hverdagen og/eller i møter som ivaretar refleksjon, eller er det mer tilfeldig?
- Hvem tar ansvar for at det blir refleksjoner?

Hvilke konsekvenser opplever du at denne refleksjonen har for praksis?

- Har du erfaring med at refleksjon kan endre faktisk adferd, får samtale/refleksjonen direkte betydning for barna?
- Kan refleksjon brukes til å fornye og forbedre seg selv og avdelingen?
- Kan refleksjonen være med på å skape undring?
- Hvordan unngår du at refleksjonen blir en "pratesirkel" der dere reflekterer uten at det får konsekvenser for praksis?

Hvordan påvirker barnehagens bruk av refleksjon kunnskapsflyt og kunnskapsdeling i barnehagen?

- Kan refleksjon være med på å sette ord på taus kunnskap?
- Kan dere utnytte hverandres kompetanse gjennom refleksjon?
- Kan du fortelle om en refleksjon der du lærte mye av en av de andre på avdelingen?

Fordyping

- Er det enkelte tema det er enklere å reflektere over enn andre? Hvorfor?
- Snakker dere ofte om barnehagens eller avdelingens mål - hvor dere vil og hvordan dere skal komme dit?
- Når blir det diskusjon og når blir det refleksjon?

Oppsummering (5-10 minutter)

- Oppsummer funn - har jeg det forstått riktig?
- Har du noe å tilføye?

Eksempel på koding og kodegruppering

Intervju	Koding 2 (21 stk)	Koding 3 (11 stk)	Koding 4 (3 stk)
Det kan for eksempel være at vi, når vi skal se på vårt pedagogiske grunnsyn. Hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi ser på jobben vi gjør, og hva som gjør at vi blir den voksne som vi er. (...) Noen relasjoner som er veldig gode, og ja noe du har opplevd kanskje i barndommen, og som gjør, som er med på å gjøre at du blir det mennesket som du blir. (...) Hvorfor har vi med de verdiene vi har, hvorfor er det så viktig.	Holdninger	Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Og så synes jeg at etter at vi har holdt på med dette, så synes jeg det er lettere å spørre hvis jeg ser...en medarbeider da, som jeg ser gjør eller sier en ting som jeg stusser litt på, og da kan jeg liksom...jeg så og hørte at du sa det, hva tenker du rundt det	Hva tenker du	Veiledning	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Synes jeg det er viktig at vi kan vokse alle sammen, å få litt spørsmål rundt jobben vi gjør. For mange ganger så gjør vi ting bare for at vi gjør det, men at et kan få noen sånn «oj, hvorfor gjorde jeg egentlig det?».	Bevisstgjøring egen praksis	Bevisstgjøring egen praksis	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Som regel handler det litt om hvem vi er. Altså hvilke mennesketyper vi er. Og da er det så dyptliggende. Så da tenker jeg heller at vi må lage oss en sånn problemstilling som gjør at – og en refleksjonsrunde som gjør at vedkommende oppdager det selv. For at det skal skje en endring.	Hvem er vi som mennesker	Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Jeg vet hva jeg vil, hvordan avdelingen skal være, og hvordan man skal - ja – forholde seg til barn .	Ulike roller	Tydelig ledelse	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Da spør jeg «hva tenkte du da?» «På hvilken måte, hvordan har vi kunne gjort det annerledes?» og «Hvorfor valgte du sånn?»	Hva tenker du	Veiledning	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
De må bevisstgjøres og det tror jeg du kan få til gjennom refleksjon, da. Så er det noe med det å åpne for refleksjon da, du selv. Åpen for at du kan være reflektert og hvorfor gjør du det du gjør, hvorfor er du...hvorfor sier du det du sier	Bevisstgjøring egen praksis	Bevisstgjøring egen praksis	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier

Det skjer jo det, at det å være tydelig heller ikke er enkelt, mange ganger, selv om jeg tror noen ganger at jeg er tydelig, så er jeg sikker ikke det, like tydelig som jeg skulle vært, da.	Tydelig ledelse	Tydelig ledelse	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Og nå når vi etterpå har fått inn nye som kommer inn og som ikke har vært med på den så reagerer jo assistentene også på... "(navn på informant) jeg tror du må ta en liten samtale med dem om det, for det er jo ikke greit at de roper eller snakker høyt som voksne eller sånne ting når vi sitter og prater sammen med ungene, og vi skal jo være forbilder, vi skal jo..."	Gi tilbakemelding på andres praksis	Veiledning	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Fordi det er forskjell på gode og dårlige spørsmål, og det å på en måte, i hvert fall i en sånn veiledningssituasjon da, der man ønsker at de skal reflektere så kan det ikke være at jeg sitter og forteller hvordan de skal gjøre det. For da funker det i to dager og så går de tilbake. For at det skal skje en varig endring, så i hvert fall varer litt over lengre tid, så må det ha gått en runde og det må på en måte bearbeides av dem selv.	Holdninger	Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Så det handler litt om hva de har med seg fra sin egen barndom, det vil jo også påvirke hvordan en er overfor voksne, nei ungene i barnehagen.	Hvem er vi som mennesker	Hvorfor tenker og velger vi som vi gjør	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Fordi de får, altså, hele personalgruppa får sånn der aha-opplevelser fordi man ser gjerne rammeplanen som en sidestilt del, en sånn her greie som en bare skal ha, og som noen har påpraktet oss liksom, istedenfor å se den som en del av vår virksomhet, da, en ting som vi gjør i hverdagen	Planlegging og evaluering	Tydelig ledelse	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier
Da kan jeg gå og spørre om hva tenker du nå, er det, ja, hva skal du på en måte, ja prøve å stille noen spørsmål som får han til å reflektere over.. At en prøver å stille sånne spørsmål som får dem til å tenke selv, da.	Gi tilbakemelding på andres praksis	Veiledning	Veiledning og bevisstgjøring av holdninger og verdier

