

OSLOMET

Florian Tobias Olberg

Hvordan kan barnehageledelsen utvikle *barnehagen som lærende organisasjon?*



En empirisk casestudie av barnehagens utviklingsarbeid som lærende organisasjon i Nittedal kommune.

Masteroppgave i styring og ledelse
OsloMet – storbyuniversitet
Handelshøyskolen
Fakultet for samfunnsvitenskap

Forord

«Å undre seg er begynnelsen til større innsikt» sier et gammelt gresk ordtak.

Undring har en stor betydning for forståelse og læring. Dette beskriver *rammeplan for barnehagen* ved at personalet skal «støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4).

Etter over 10 års barnehagerelatert arbeidserfaring, opplever jeg det som en elementær og viktig motivasjonsfaktor å undre seg med barn, kollegaer og foreldre, for derigjennom å kunne oppleve gleden av å lære og utvikle seg videre sammen.

På grunn av undrings- og læringslyst valgte jeg masterstudiet styring og ledelse ved OsloMet, og på grunn av nysgjerrighet og undring valgte jeg å skrive denne masteroppgaven om *barnehagen som lærende organisasjon*. I barnehagen har jeg selv opplevd både mestringsglede, læring og utvikling, men også kontroll, stagnasjon og frustrasjon. Derfor vil jeg undersøke hvordan vi på en god måte kan utvikle en *undringskultur* som fører til trivsel, læring og utvikling i det daglige arbeidet. Jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å bidra til en økt bevissthet blant barnehageledelsen for hvordan vi skal lede barnehagene våre på en undrende og lærende måte.

Jeg vil takke Agnete Vabø for god veiledning, tilbakemeldinger og innspill. Jeg vil også takke Merethe Mikalsen for hennes åpenhet og gode faglige tilbakemeldinger. Til slutt takker jeg alle mine informanter som stilte opp til intervju i en ganske så full og hektisk barnehagehverdag.

Nittedal, 5.5.2023

Florian Tobias Olberg

Sammendrag

Et sentralt kvalitetskrav fra *rammeplan for barnehagen* bestemmer at barnehager i Norge skal utvikle seg som lærende organisasjon. Det fremkommer ingen utdypende beskrivelse i regjeringens styringsdokumenter av hva dette konkret skal bety. Derfor har jeg innledningsvis valgt å beskrive barnehager som lærende organisasjoner ved hjelp av Senges (2004) teori om de fem faktorer for deretter å undersøke hvordan barnehageledelsen kan fremme barnehagens lærende utvikling ifølge disse.

Jeg valgte nittedalsbarnehagene som case da de siden 2019 har jobbet etter sin egen kvalitetsplan med satsingsområdet nettopp på *barnehagen som lærende organisasjon* og har samlet verdifull erfaring med dette utviklingsarbeidet. Jeg gjennomførte seks semistrukturerte intervjuer med barnehageledere i Nittedal og analyserte deres erfaringskunnskap. Resultatene herfra supplerer og tolker jeg ved hjelp av andre forskningsresultater og relevante dokumenter.

Ved analyse av intervjuene kunne jeg også ekstrahere en oversikt med både fremmende og hemmende faktorer for dette lærende utviklingsarbeidet. Videre har jeg overført de empiriske resultatene fra min casestudie til en overordnet barnehagekontekst og utarbeidet mine fem konklusjoner som kan tilordnes Senge (2004) sine fem faktorer. Jeg oppsummerer derfor med at barnehageledelsen bør jobbe systematisk og helhetlig med alle de fem faktorene for at barnehagene skal kunne utvikle seg lærende på alle nivåer. Mine fem konklusjoner er følgende:

1. Barnehagen må ha en praksisnær tilnærming som fremmer individuell utvikling nedenfra og opp i systemet slik at det skaper *personlig mestring*.
2. Barnehageledelsen bør benytte mestringsorientert ledelse når de jobber med barnehagens *mentale modeller* ved å delegere ansvar, fremme medbestemmelse, inkludere alle ansatte og jobbe målrettet med eget holdningsarbeid.
3. Barnehageledelsen må flette sammen og prioritere barnehagens faglige krav og utvikle et enkelt og lett forståelig praksisorientert system for refleksjon og utvikling. Dette skal videreformidles gjennom en ukomplisert *felles visjon*.
4. Både individuell og kollektiv kompetanseutvikling er viktig for å *lære i teamet*. Spesielt er individuell videreutdanning og den hverdagslige kollektive kompetansedeling gjennom gode refleksjonsprosesser i barnehagene avgjørende.

5. Det er behov for et systematisk strukturert og kollektivt utviklingsarbeid med andre barnehager for å fremme en *undringskultur*, kompetansedeling og dermed personalets *systemtenkning*.

Barnehagene bør utvikle en *adaptiv* barnehagekultur med gode refleksjonsprosesser, som stadig setter seg nye utfordring og får mestringsopplevelser ved å lære og videreutvikle seg.

Abstract

A central requirement for the *rammeplan for barnehagen* stipulates that kindergartens in Norway are to develop as a learning organization. No further details are provided in the government's guidelines as to what this means in practice. I have therefore chosen to describe kindergartens as learning organizations using Senge's (2004) theory of the five factors and subsequently examine how kindergarten leadership can promote learning development for kindergartens according to these.

I chose Nittedal's kindergartens for the case study as they from 2019 have been operating according to their own quality plan with the achievement goal of *kindergarten as a learning organization* and have gathered valuable experience with this mode of development. I conducted six semistructured interviews with kindergarten leaders in Nittedal and analyzed their experience-based knowledge. I add to and interpret the findings aided by other scientific research results and relevant documents.

By analyzing those interviews, I was able to extract an overview of both enhancing and inhibiting factors for this learning development effort. In addition, I relayed empirical results from Nittedal's kindergartens to a broader kindergarten context and established my five conclusions which can be identified with Senge's (2004) five factors. In my summary I propose that the kindergarten leadership must make a systematic and holistic effort with all five factors so that the kindergartens may develop in a learning mode at all levels. My five conclusions are as follows:

1. The kindergarten must have a practice-oriented approach which strengthens individual development from the lowest level and upwards in the system, so that it leads to *personal mastery*.
2. The kindergarten leadership ought to implement achievement-oriented leadership style when working with the kindergarten's *mental models* by delegating responsibility, encouraging codetermination, including new staff and working methodically with its own attitude efforts.

3. The kindergarten leadership ought to merge and prioritize the kindergarten's professional requirements and establish a simple and easily understandable practice-oriented system for reflection and development. This is to be conveyed by an uncomplicated *shared vision*.

4. Upgrading both individual and collective competence is important for *team learning*. Additional training on the individual level is especially crucial as well as day to day sharing of collective competence by employing sound reflective processes in the kindergarten.

5. There is a need for systematic, structured, and collective development work in conjunction with other kindergartens in order to further a culture of wonderment, sharing of competence and hence the *systems thinking* by the staff.

Kindergartens ought to develop an *adaptive* kindergarten culture with sound processes for reflection, continually setting new challenges and gain mastering experiences by learning and continuous evolution.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Tema: <i>Barnehagen som lærende organisasjon</i>	8
1.2 Problemstilling	10
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1 Organisasjonsteori	11
2.2 Senges fem disipliner	13
2.3 Individuell og kollektiv læring	15
2.4 Lærende organisasjonskultur	17
2.5 <i>Pedagogisk ledelse</i> av refleksjons- og læringsprosesser	19
3. Metode	20
3.1 Metodetilnærming og forskningsdesign	20
3.2 Semistrukturert dybdeintervju	21
3.3 Dokumenter som tilleggsdata	22
3.4 Casestudie, kriterieutvalg og utvalg av informanter	22
3.5 Utforming av intervjuguiden	24
3.6 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen	25
3.7 Forskningsdesignets kvalitet	25
3.8 Etske betraktninger	26
3.9 Beskrivelse av analyseprosessen	27
4. Empiri og analyse	28
4.1 Barnehager i Nittedal	28
4.2 Nittedals <i>kvalitets- og kompetanseplan</i>	29
4.3 Et fellesskapelig utviklingsarbeid	30
4.4 Informasjonsenheter	31
4.5 Hvordan skulle nittedalsbarnehagene utvikles lærende fra 2019?	32
4.6 Hvilke metoder brukte nittedalsbarnehagene?	35
4.6.1 <i>Lærende nettverksmøter</i>	35
4.6.2 Refleksjonsprosesser	36

4.6.3 Mestringsorientert ledelse	40
4.6.4 Kompetanseutvikling	44
4.7 Hemmende og fremmende faktorer i utviklingsprosessen	46
5. Hvordan kan barnehageledelsen utvikle <i>barnehagen som lærende organisasjon</i> ?	50
5.1. Individuell utvikling gjennom <i>personlig mestring</i> og praksisnær tilnærming.	52
5.2 Mestringsorientert ledelse, refleksjonskultur og <i>mentale modeller</i>	52
5.3 <i>Visjon</i> som et enkelt praksisorientert system for refleksjon og læring.	54
5.4. <i>Teamlæring</i> gjennom videreutdanning, kompetansedeling og kollektive refleksjonsprosesser.	54
5.5. <i>Systemtenkning</i> gjennom lærende utviklingssamarbeid med andre barnehager.	56
5.6 Utblikk	58
6. Vedlegg	60
6.1 Intervjuguide.....	60
6.2 Informasjonsbrev og samtykkeskjema	62
6.3 Godkjennelsesbrev fra NSD	65
7. Litteraturliste	66

1. Innledning

I 2018 gikk Sylvi Listhaug av som justisminister med et innlegg på Facebook om at hennes tidligere Facebook innlegg hadde «omgjort norsk politikk til en barnehage» (Karlsen, 2018). Denne sammenligning mente Sylvi Listhaug som kritikk av norsk politikk. Uttalelsen hennes fikk mye kritikk og førte til en stor diskusjon i mediene. Norges barnehagesektor har nemlig gått gjennom en langvarig kvalitetsutviklingsprosess hvor «profesjonalisering, formelle kompetanse og forskningsbasert kunnskap» (Mørreaunet, 2019, s.41) har blitt løftet fram og fått en viktig rolle i den offentlige interessesfære. For alle som har kunnskap om barnehagens kvalitetsutviklingsarbeid og kjenner til dagens høye faglige krav fra barnehageloven og rammeplanen, kan Listhaugs sammenligning derfor bare tolkes som et kompliment til norsk politikk.

Studier fra OECD og Unicef som nevnes i denne masteroppgaven synliggjør at det har utviklet seg en overordnet internasjonal interesse for barnehagesektoren. Det er mye vi kan lære av barnehagesektoren, og derfor er det viktig at forskerne fortsetter å sette søkelyset på barnehagesektorens forskjellige arenaer. At barnehager i Norge skal utvikle seg som lærende organisasjoner anses som viktig verktøy og arbeidsmetode for kvalitetsutvikling. Dette er avgjørende i en tid hvor fagforeningene og mange barnehager rapporterer om utfordringer i forbindelse med trange rammevilkår og en for dårlig bemanningsnorm.

Regjeringen har høye ambisjoner for et framtidig kvalitetsløft i barnehagesektoren. I kunnskapsdepartementets strategiplan *Barnehager mot 2030* står blant annet at «barnehagesektoren er i stadig endring», noe som krever at barnehagene kontinuerlig må videreutvikle «innhold, arbeidsmåter og kompetanse» (Kunnskapsdepartement, 2021, s.8). For å løfte kvaliteten ytterligere, satser regjeringen i denne strategiplanen både på et kunnskapsløft i form av høyere utdanning blant personalet og på kontinuerlig kompetanseutvikling i form av et utviklings- og endringsarbeid gjennom refleksjons- og læringsprosesser. Disse ambisjoner må sees i sammenheng med rammeplanens krav om at barnehagene skal være pedagogiske virksomheter og oppnå målene sine ved å være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.37).

Denne masteroppgaven søker å gi et faglig bidrag til den ovenfor nevnte kvalitetsutviklingen ved å synliggjøre hvordan barnehageledelsen kan etterleve regjeringens bestemmelser om å utvikle barnehagene som lærende organisasjon. Dette gjør jeg ved å undersøke hva det betyr

at barnehager skal være lærende organisasjoner og hvordan barnehageledelsen kan fremme barnehagens lærende utvikling.

Med bakgrunn i fire års arbeidserfaring med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*, valgte jeg barnehageledelsen i Nittedal kommune som case, og gjennomførte seks kvalitative semistrukturerte intervjuer. Resultatene tolker jeg i lys av sentrale styringsdokumenter, relevant teori og aktuell forskning. Jeg kom fram til at det er mye vi kan lære av nittedalsbarnehagenes utviklingsarbeid og resultatene er relevant for mange andre kommuner.

1.1 Tema: *Barnehagen som lærende organisasjon*

Kjell-Åge Gotvassli er en erfaren forsker og forfatter innen temaet barnehage, ledelse og lærende organisasjon. Han forklarer at begrepet *the learning company* var utviklet allerede i slutten av 1980 årene og fagfeltets interesse var herved knyttet til kunnskapsutvikling i organisasjoner. (Mørreaunet, 2019, s.19-21)

Siden den første loven om barnehager ble vedtatt i 1975, har Norges barnehagesektor gått gjennom en lang kvalitetsutviklingsprosess. I 2006 ble barnehagesektoren overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Ansvaret for barnehagene ble flyttet fra familiepolitikken til utdanningspolitikken og begrepet lærende organisasjon ble overført fra skole- til barnehagesektoren. Barnehagene ble en del av utdanningsløpet og det ble satt mer søkelys på innhold, kvalitet og barnehagen som læringsarena. Selv om begrepet *lærende organisasjon* i skolesektoren var rettet mot barnas læring, ble denne skoletenkningen ikke overført til barnehagesektoren. Definisjonen ble derimot «presentert som et verktøy for kompetanseutvikling i personalet» (Mørreaunet, 2019, s.49). I kunnskapsdepartementets kompetanseplaner blir det satt søkelys på personalets kompetanseutvikling samt læring på individ- og organisasjonsnivå.

Siden 2006 er *barnehagen som lærende organisasjon* en sentral betegnelse i rammeplanen. Fra 2013 har kunnskapsdepartementet utgitt en *strategiplan for kompetanse og rekruttering* og revidert planen igjen i 2017 og 2022. I 2017 ble rammeplanen, gjennom en ny revidering, utvidet og gjelder i dag som «barnehagesektorens styringsdokument for planlegging, gjennomføring og vurdering av innholdet» (Meld. St. 19, 2015–2016, s.19). For å oppfylle barnehagelovens og rammeplanens krav om å være en pedagogisk virksomhet «skal barnehagen være en lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.37).

Rammeplanen legger føringer for at «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15).

Kunnskapsdepartements strategiplan *Kompetanse for framtidens barnehager* fra 2013 beskriver at «Ledelse av utviklings- og endringsprosesser» blir en «sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon Et kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjerte i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen» (Kunnskapsdepartement, 2013, s.11). I *Kompetanse for fremtidens barnehage* fra 2017 kommer ikke flere forklaringer hva en lærende barnehage er, men det blir presisert at strategiplanen skal bidra til å videreutvikle *barnehagen som lærende organisasjon* (Kunnskapsdepartement, 2017, s.7-8). I kunnskapsdepartements nyeste strategiplan *Kompetanse for fremtidens barnehage 2023-2025* står det at barnehagen «skal være en lærende organisasjon og barnehagelærerens kompetanse er sentral. Det krever også at barnehagens ledelse har en reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet» (Kunnskapsdepartement, 2022, s.7). Deretter blir det lagt vekt på styrerens og barnehagelærerens faglige og analytiske kompetanse for å vurdere barnehagens praksis systematisk og ledelsen av kvalitetsutviklingsarbeidet.

Kunnskapsdepartements strategiplan *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030* begynner med følgende hensiktsforklaring: «Vi skal sørge for et kvalitetsløft ved å ta vare på leken og det som fungerer godt i dag ved å verdsette erfaringene fra de ansatte og ved å utvikle mer kunnskap om og for barnehagene.» (Kunnskapsdepartement, 2021, s.4) Strategiplanen definerer gode barnehager som «profesjonelle læringsfelleskap, preget av kontinuerlige kompetanseutvikling og gode vilkår for både utvikling og endringsarbeid og refleksjons- og læringsprosesser» (Kunnskapsdepartement, 2021, s.14).

Gotvassli tolker styringsdokumentene slik at både politikerne og fagfolk oppfatter personalets kompetanse som den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen. Dermed kreves det et systematisk kompetanseutviklingsarbeid for å fremme læring på individ og organisasjonsnivå som fører til endring i praksis og dermed til høyere kvalitet (Mørreaunet, 2019, s.18).

De beskrevne kjennetegn i styringsdokumentene ser Wadel og Knaben i tråd med Senge som de som fremhever «kontinuerlig utforskning, kunnskapsdeling og *gruppelæring* som sentrale sider ved en lærende organisasjon» (Wadel, 2021, s.400). Derfor mener jeg at begrepet

barnehagen som lærende organisasjon må tolkes på bakgrunn av organisasjonslæring og Senges teori om fem disipliner som jeg skal komme nærmere inn på i kapittel 2.2. Gotvassli påpeker et fellestrekk om at læring hos individer og i organisasjoner er forskjellig. Typisk for lærende organisasjoner er at det skjer en endring i felles mentale innstillinger og i de mentale kart om «hvordan utfordringer i det indre og ytre miljøet oppleves og tolkes» (Mørreaunet, 2019, s.27). Endringene er ikke bare kollektive, men skal også gjennomsyre hele organisasjonen. Ifølge Mørreaunet er den lærende organisasjonen en idealtilstand som er preget av både individuell og kollektiv læring (Mørreaunet, 2019, s.29) og fordypes mer i kapittel 2.3.

1.2 Problemstilling

Den norske barnehagen er i endring og kravene til barnehagen som pedagogisk virksomhet har økt (Mørreaunet, 2019, s.10). For å kunne møte alle krav må barnehagene være tilpasningsdyktig og utvikle seg lærende.

Hvilke kjennetegn en barnehage som lærende organisasjon har, undersøkte både Wadel og Knaben, og Gotvassli i sine to studier. Begge studier gjennomførte semistrukturerte intervjuer med barnehagestyrere og fikk noen samsvarende resultater. Wadel og Knaben fant at styrerne hadde ganske ulike forståelse av hva en lærende organisasjon er. De var derimot enige om at felles refleksjon er et viktig tegn for lærende organisasjoner og at personalmøter er en viktig arena for refleksjon. (Wadel, 2021). Gotvassli oppsummerte sine intervjuer med at mange styrere har en «uklar og upresis forståelse av begrepet *barnehagen som lærende organisasjon*» (Mørreaunet, 2019, s.74). Disse styrerne fremhevet blant annet «viktigheten av uformell læring, bruk av refleksjon og erfaringsdeling» (Mørreaunet, 2019, p. 76, s.76). Begge undersøkelsene synliggjør at barnehagestyrere har forskjellig kunnskap om hva en *barnehage som lærende organisasjon* er og hvordan barnehagene kan utvikles lærende. I likhet med Wadel, Knaben og Gotvassli vil jeg undersøke hvordan en barnehage kan utvikles som lærende organisasjon. I min tilnærming har jeg derimot to grunnleggende forskjeller:

1. Mange studier i barnehagesektoren bygger på barnehagestyrere som informasjonsenhet. Samtidig er pedagogiske lederne også en veldig viktig del av barnehagens ledelse. De kan betegnes som sentrale nøkkelaktører i utforming av barnehagetilbudet (Børhaug, 2014, s.12) og er et sentralt bindeledd og en vesentlig kommunikasjonskanal i alle utviklingsprosessene. Pedagogiske ledere har stort ansvar og spiller en sentral rolle i det daglige refleksjonsarbeidet, barnehagens holdningsarbeid og ved medvirkningsprosesser. Derfor undersøker jeg både

styrernes og de pedagogiske ledernes meninger, og definerer i denne masteroppgaven begge yrkesgrupper som barnehageledelsen.

2. Jeg vil undersøke barnehageledelsene som har erfaring i utviklingsarbeidet med *barnehagen som lærende organisasjon*. Siden 2019 har barnehager i Nittedal kommune dette som satsingsområde, og derfor velger jeg nittedalsbarnehagenes utviklingsarbeid som empirisk casestudie.

Min grunnleggende problemstilling er hvordan barnehageledelsen kan utvikle *barnehagen som lærende organisasjon*. Herved undersøker jeg hvilken kunnskap og erfaringsverdier både styrer og de pedagogiske lederne fikk tilegnet seg i løpet av et fireårs kollektivt utviklingsarbeid i Nittedal. Jeg undersøker hvilke handlingsverktøy barnehageledelsen kan bruke metodisk og hvilken betydning Senges fem faktorer har i det lærende utviklingsarbeidet. Hvilke hemmende og fremmende faktorer kan oppleves i et kollektivt utviklingsarbeid? Videre undersøker jeg om den enkelte barnehage for seg selv kan utvikle seg som lærende organisasjon, eller om det er behov for et fellesskapelig utviklingssamarbeid.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag for min empirisk undersøkelse av problemstillingen. Først forklarer jeg noen vesentlige trekk av Jacobsen og Thorsvik (2021) sin organisasjonsteori.

Senges teori om fem disipliner var retningsgivende i utvikling av den lærende organisasjonsteorien og er derfor relevant for å tolke hva en lærende barnehage er. Jeg forklarer Senges fem disipliner for å bruke hans teori ved strukturering og tolking av min empiriske forskning. Deretter framlegger jeg hvilken betydning en lærende organisasjonskultur har samt hvilken betydning den pedagogiske ledelsen av refleksjons- og læringsprosesser har. Avsluttende tematiserer jeg forskjellige læringsformer.

2.1 Organisasjonsteori

Jacobsen og Thorsvik definerer organisasjoner som «et **sosialt system** som er **bevisst konstruert** for å løse bestemte oppgaver og realisere bestemte mål»(Jacobsen, 2021, s.16). En organisasjon er dermed **sosial** og består av mennesker som har relasjoner, og samhandler med hverandre.

Begrepet **system** fortolkes ved at «organisasjoner består av gjensidig avhengige elementer» (Jacobsen, 2021, s.16). Det vil si at ved endring av ett element fører dette til konsekvenser for

andre elementer. Denne systematiske tankemodellen samsvarer med Senges femte disiplin som han kaller *systemtenkning* og som jeg tematiserer i neste kapittel.

At de sosiale systemene er **bevisst konstruert** betyr at organisasjoner er utformet på en måte, som noen, f.eks. politikere eller eiere «mener er den mest effektive måten å løse oppgaven på» (Jacobsen, 2021, s.16). Dermed beskrives enhver organisasjons kjernefunksjon som et ønske om å løse oppgaven på den beste måten (Tjora, 2017) og ved å bruke færrest mulige ressurser.

Organisasjoner kan også beskrives som *produksjonssystemer* i form av et produkt, en tjeneste, en beslutning eller annen type verdiskapning (Jacobsen, 2021, s.17). I *lov om barnehager* blir barnehagens formål blant annet definert som å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartement, 2016, §1). I § 2 og *Rammeplanen for barnehagen* kap. 7 er det bestemt at barnehager skal være en pedagogisk virksomhet. Barnehagene skal skape verdier ved å produsere dem fra lovgiverens definerte tjenester. Som *produksjonssystem* trenger barnehager tilgang til ressurser fra omgivelsene og må omdanne eller transformere disse til *varer* eller *tjenester* som leveres til barn og foreldrene som *kundene*.

Organisasjonsteorien setter herved fokus på de ansatte i organisasjonen (barnehagen) og hvordan de forholder seg til hverandre. «Dermed blir menneskers atferd det sentrale studieobjekt» (Jacobsen, 2021, s.18). Jeg vil søke å beskrive de barnehageansattes holdninger, tanker og deres handling. Organisasjonsteorien legger dermed grunnlaget for mitt empiriske metodevalg i masteroppgaven.

Organisasjonens atferd formes av konteksten eller situasjonen den finner sted i. Det er derfor viktig å forstå organisasjonens kontekst og hvordan den påvirker organisasjonens atferd. Dette tilsvarer Senges femte disiplin, *systemtenkning*, som jeg behandler i neste kapittel.

Organisatorisk kontekst kan deles i formelle og uformelle hovedelementer. Formelle elementer er bevisst besluttet og ofte skriftlig nedfelt. I barnehager er dette for eksempel rammeplanen, kompetanse- og kvalitetsplaner, strategiplaner, årsplaner og diverse rutiner. Ved siden av kunnskapsdepartements styringsdokumenter som gjelder for alle barnehager i Norge, har de forskjellige barnehageeierne utviklet sine egne formelle planer og rutiner. Disse formelle elementene utgjør en slags ramme, som blir utfyllt av uformelle elementer som påvirker organisasjonens atferd. Organisasjonskultur er en av de uformelle elementene med stor betydning for personalets atferd som jeg utdyper i kapittel 2.3 lærende organisasjonskultur.

Ved bruk av systemperspektivet blir det synlig at alle organisasjoner «må inngå et samspill med sine omgivelser» og «dermed står sjelden organisasjoner helt fritt til å velge mål, strategi og struktur» (Jacobsen, 2021, s.21).

2.2 Senges fem disipliner

I boken *Ledelse av en lærende barnehage* befatter Yngve Skjæveland seg med den politiske konteksten rundt barnehager som lærende organisasjoner. Han påpeker at det mangler direkte referanser til lærende organisasjonsteori i de sentrale politiske styringsdokumenter (Mørreaunet, 2019, s.54). Likevel ser han klare koblinger mellom strategiplanen *kompetanse for framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartement, 2013) og Senges organisasjonsteori fra boken *den femte disiplin* (Senge, 2004). Andre relevante forskere på barnehagefeltet som Gotvassli (2019) og Wadel (2021) bekrefter denne sammenhengen. Derfor benytter jeg Senges teori om *fem disipliner* for nærmere å beskrive hva en barnehage som lærende organisasjon er.

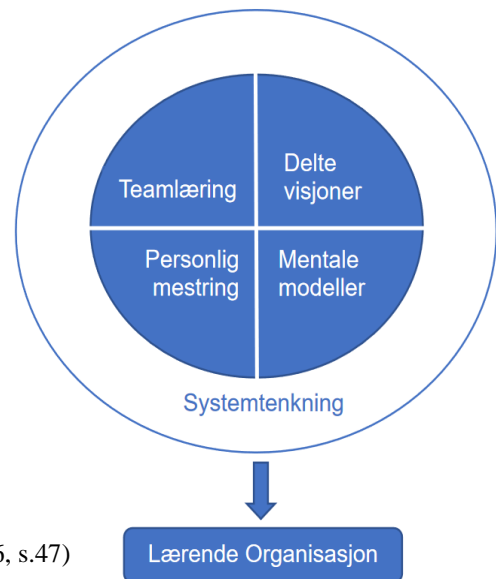
Senge definerer *lærende organisasjoner* som «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i felleskap» (Senge, 2004, s.9).

I en lærende organisasjon styres det ikke gjennom ensidige problemløsninger, men gjennom erfaringsbaserte *kreative spenninger*. De *kreative spenninger* beskriver avstanden mellom den nåværende virkeligheten (der vi befinner oss) og organisasjonens målsetninger og visjon (der vi ønsker å være). Senge beskriver læring som lystbetont og den kreative spenningen er en energikilde for å forandre og videreutvikle seg selv og organisasjonen.

Det som Senge betegner som *kreative spenninger* har noen likhetstrekk med Kurt Lewins modell for endring av sosiale systemer (Bang, 2020, kap.9). I følge Lewin endrer sosiale systemer seg gjennom en opptinings-, forandrings- og konsolideringsfase. *Kreative spenninger* ser jeg i sammenheng med det som Lewins i opptiningsfasen betegner som en motivasjon. Denne motivasjonen kan oppstå ved at individene enten blir smertelig klar over eller får en lystbetont forståelse av og ønske om forandring mot en visjon. Senge derimot betegner de negative følelser som følelsesmessige spenninger og presiserer at *kreative spenninger* er uten følelser og at disse utgjør det sentrale prinsippet bak *personlig mestring*.

In sin bok omskriver Senge forskjellige tenke- og handlemønstre som de *syv lærehemninger* for organisasjonens læring og utvikling. «De fem disipliner kan virke som motgift» (Senge, 2004, s.32) mot disse og han forklarer dem slik:

Det første disiplin er **personlig mestring** og handler om den visjonære, ønskete tilstand på individnivå. Her skal det formuleres en ønsket individuell situasjon i framtiden og vurderes hva som kreves fra hver enkelt for å komme ditt. Søkelysen rettes mot framtidige visjoner og hvordan man oppnår disse langsiktige målene.



Det andre disiplin betegnes som **mentale modeller** og handler om de grunnleggende oppfatninger som organisasjonen bygger på. «Det å styre våre *mentale modeller* handler om å få frem og prøve å justere våre indre bilder av verden» (Senge, 2004, s.179). Etter Senge er *mentale modeller* aktive, og former den måten vi handler på.

Mentale modellene er ofte ubevisste og lite artikulerte, men styrer atferden betraktelig. Derfor må *mentale modeller* bli synliggjort og diskutert for å underkaste dem en kritisk vurdering og muligens justere dem. I barnehagene brukes det ofte begrepet *holdnings- eller verdierarbeid* når det jobbes med ansattes og barnehagens *mentale modeller*. Refleksjons- og vurderingsarbeid er viktige verktøy for å synliggjøre og utvikle både individuelle og kollektive *mentale modeller*.

Det tredje disiplin kalles **felles visjon** og beskriver kollektive ambisjoner på gruppe- og organisasjonsnivå. En *felles visjon* må bygge på individets personlige mestring og «er viktig for å samle en organisasjon og for å inspirere de ansatte til å yte og utvikle kunnskap gjennom læring» (Filstad, 2016, s.47). Å utvikle denne typen visjon krever vertikal kommunikasjon og prosesser som går nedenfra-og-opp. En *felles visjon* holder læreprosessen på rett kurs og skaper et overordnet mål. Senge skriver at man må ha en *felles visjon* for å kunne være en lærende organisasjon. Samtidig er kjennetegnet til en lærende organisasjon ikke fagre visjoner «som flyter, men en uopphørlig vilje til å undersøke det som er i lys av våre visjoner» (Senge, 2004, s.229).

Den fjerde disiplinen kaller Senge **gruppelæring**. Jeg bruker Gotvasslis betegnelse om **læring i team**, som betyr å lære sammen i lag (Gotvassli, 2019, s.30). Læring i lag er ikke belæring, men baserer seg på dialog og en kollektiv utforskning av forskjellige svar og løsninger. Dette krever en genuin vilje om at alle skal utvikle kunnskap som bygger på mangfoldige oppfatninger, synspunkter og holdninger. Et sentralt virkemiddel for teamlæring er diskusjon, dialog, kollektive refleksjonsprosesser og kompetansedeling.

Den femte og meget sentrale disiplinen er **systemtenkning** og blir av Senge framhevet som den viktigste. Den kan også kalles helhetstenkning og er nødvendig for å knytte de andre disiplinene sammen. All menneskelig handling er flettet inn i systemer og det trengs systemtenkning for å få en oppfatning av de mangfoldige sammenhengene. (Mørreaunet, 2019, art. 1)

I tillegg til de fem disipliner beskriver Senge åpenhet, gjensidig tillit, en desentralisert maktstruktur og lederens rolle som sosial arkitekt som viktige faktorer i en lærende organisasjon (Mørreaunet, 2019, s.31). Disse faktorene spiller en sentral rolle i mestringsorientert ledelse som jeg utdyper i kapittel 4.2.3.

2.3 Individuell og kollektiv læring

Det finnes mange forskjellige læringsteorier og det hadde blitt for omfattende å diskutere dem utførlig i denne oppgaven. Samtidig er det viktig å kort forklare hvilken betydning og sammenheng den individuelle og kollektive læring har i en lærende organisasjon. Filstad beskriver to hovedperspektiver innenfor organisasjonslæring. Det ene har fokus på det lærende individ og det andre setter søkelyset på læring «som deltakelse og praksis i sosiale relasjoner med andre» (Filstad, 2016, s.20).

Den lærende barnehage er dermed preget av både personalets individuelle og kollektivets læring. I følge Gotvassli skjer læring i «det daglige samspill med andre mennesker og med miljøet, og henger slik sammen med barnehagens arbeid med innhold, omsorg, lek og læring» (Mørreaunet, 2019, s.76). Dermed er individets læring ingen garanti for organisasjonslæring, men samtidig kan organisasjonen bare lære når individet lærer (Senge, 2004, s.145). Gotvassli konkluderer med at lærende organisasjoner er en idealtilstand som er preget av både individuell og kollektiv læring (Mørreaunet, 2019, s.29). Læring danner kunnskap hos individene og i organisasjonen. Ved siden av teoretisk kunnskap er også den tause

kunnskapen et viktig begrep i barnehagene. Begge deler kan læres, men den tause kunnskapen er ofte knyttet til intuitive tankeprosesser og ikke uttrykt verbalt (Mørreaunet, 2019, s.283). Den kollektive læring beskrives av Filstad som et resultat av kunnskapsdeling, av felles praksis og av å utøve arbeidsoppgavene både individuelt og i praksis. «Det er derfor ingen automatikk i at individuell kompetanse resulterer i organisatorisk kompetanse.» (Filstad, 2016, s.38).

Argyris og Schön beskriver organisasjonslæring som læringsprosesser «som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap» (Mørreaunet, 2019, s.194). Organisasjonslæring fester seg i organisasjonens hukommelse og mentale kart.

Moen og Mørreaunet påpeker at et godt forarbeid «gir godt grunnlag for læring gjennom refleksjon og drøfting for enkeltindivider, grupper og organisasjonen» (Mørreaunet, 2019, s.206). Kollektive læringsprosesser kan igangsettes både gjennom formelt strukturerte opplæringsaktiviteter og gjennom uformell læring, refleksjon og erfaringslæring (Mørreaunet, 2019, s.74). Barnehagestyrelsen bør derfor etablere gode rammer for individuell og kollektiv læring ved å skape gode arenaer for dialog, refleksjon og kunnskapsdeling på alle nivåer.

Wadel og Knaben beskriver en lærende barnehage som en «organisasjon i stadig bevegelse mot å bli mer lærende, i form av kunnskapsgenerering, kunnskapsdeling, utvikling av et læringsforhold og i form av å bygge en læringskultur og en samsvarende læringsmessig organisering» (Wadel, 2021, s.403). Jeg vil her ta utgangspunkt i Argyris og Schön (Moen, 2016) som definerer tre forskjellige former for læring:

Enkeltkretslæring har søkelyset på å rette opp feil og egner seg til rutinepregede eller gjentakende oppgaver. Spørsmålet her er hvordan man kan gjøre noe bedre og ikke hvorfor. Dermed kan *enkeltkretslæring* løse synlige problemer, men ikke de grunnleggende årsakene til problemet.

Et alternativ til *enkeltkretslæring* er *dobbeltkretslæring*. Her søker man å forstå årsaken til problemer, spørre hvorfor og etterspørre motivasjon og sentrale bakgrunnsvariabler. Ved *dobbeltkretslæring* diskuteres det pedagogiske grunnsynet og dette fører til forandring av målsetninger og normer.

En tredje læringsform kalles *deuterolæring*. *Deuterolæring* beskriver en læringsprosess hvor organisasjonen bruker både *enkelt-* og *dobbeltkretslæring*. Det innebærer å se sin egen læring utenfra og «reflektere over valg og utviklingsprosesser i organisasjonen» (Moen, 2016, s.279). Blir personalet stimulert til å se problemer eller utfordringer på nye måter kan det ifølge Moen gi muligheter for *dobbeltkretslæring* og fremme en *undringkultur*.

2.4 Lærende organisasjonskultur

«Verdien av læring, nyskapning, utprøving, fleksibilitet og initiativ» er i lærende organisasjoner «godt innebygd i organisasjonskulturen» (Yukl, 2019, s.300).

Organisasjonskultur har en sentral betydning for den individuelle og kognitive læring. Men hvordan kan barnehageledelsen utvikle en lærende organisasjonskultur?

Ifølge Gotvassli (Mørreaunet, 2019, s.22-23) skal barnehageledelsen være kulturelle arkitekter som preger barnehagekulturen gjennom å vise systematisk hva ledelsen er opptatt av og å synliggjøre holdninger og handlingsstandarder. Ledelsen skal legge til rette for gode læringsprosesser som innebærer utfordringer innenfor kommunikasjon, motivasjon og etablering av tillitsforhold. Ledelsen skal fremme en endringskompetanse, som består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, til å forbli lærende.

Derfor bør barnehagen systematisk vurdere sin egen praksis og om den egne organisasjonskulturen fremmer barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens intensjoner. Det er gjennom kollektive læringsprosesser og et vurderingsarbeid som bygger på refleksjoner med hele personalgruppen som fremmer barnehagens lærende organisasjonskultur (Mørreaunet, 2019, s.289).

I en lærende barnehage vil motivasjon og mestring sees på som viktige verdier (Moen, 2016, kap.14). Dette fremmes gjennom en kultur som er preget av erfaringsdeling, kritisk refleksjon og som verdsetter undring. Verdier som kjennetegner kulturen i en lærende barnehage er derfor verdsettelse av kontinuerlig kunnskapsgenerering, mangfold av læringsforhold samt kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse, organisasjonslæring og en «fleksibel organisasjonsstruktur som stimulerer refleksjon og læring» (Wadel, 2021, s.400).

En lærende barnehage skal være preget av en *undringskultur* istedenfor en *fasitkultur*.

Fasitkulturer tilskrives ofte en *reproduktiv ledelsestype* som er opptatt av bestemte kunnskaper og ferdigheter med søkelyset på korrekte framgangsmåter og oppskrifter.

Reproduktiv ledelse samsvarer med *enkeltkretslæring* som leter etter korrekte og riktige løsninger.

I en *undringskultur* derimot, oppleves utvikling, læring og endring ikke bare som mulig, men også som viktig. Undring, nysgjerrighet og interesse er viktigere enn klare fasitsvar.

Undringskulturen sammenfaller med den *produktive* ledelsestypen som «er mer opptatt av å skape undring og refleksjon enn av å få bestemte svar» (Mørreaunet, 2019, s.34). Søkelyset er på refleksjon og bevisstgjøring av eksisterende verdier og praksiser i organisasjonen, og

tilsvarende dermed en *dobbeltkretslæring*. Barnehager som lærende organisasjon trenger en *undringsskultur* med stor evne til refleksjon som er mer konsentrert på endring og nyskaping enn å opprettholde stabilitet. I en undrende barnehagekultur verdsettes kunnskaps-, erfarings-, og meningsdeling samt debattering, dialog og utfordring. Det kan variere hvordan man utvikler en undrende læringskultur, men tillits-, aktelses-, følelse- og motivasjonsarbeid, tilskrives stor betydning (Mørreaunet, 2019, s.161).

Det er ledernes ansvar å skape en kultur med gode relasjoner som fremmer personalets mestring og motivasjon som igjen fører til økt kvalitet i personalets daglige arbeid.

Aasen beskriver gode relasjoner som er preget av tillit og trygghet som viktige forutsetninger for læring (Mørreaunet, 2019, art.11). Spesielt i forbindelse med *dobbeltkretslæring* hvor det er viktig at alle tør å bidra med bakgrunn i egne erfaringer, med egne meninger og hvor man ikke blir ydmyket når man mislykkes eller har gjort en feil.

Jeg vil med Ødegård framheve at «gode relasjoner er en vesentlig faktor for å bygge en lærende barnehage». Slike gode relasjoner er preget av «trygghet, tillit, lojalitet og legitimitet». (Ødegård, 2017, s.69)

En kultur hvor ledelsen ikke kan alt, men selv er lærevillig, kan fremme gode relasjoner og dermed læring. Alle organisasjoner har en læringskultur som kan bevege seg fra å være en svakere til å bli en sterkere læringskultur eller omvendt. (Wadel, 2008, kap.2)

For å beskrive en sterk, men samtidig fleksibel og tilpassningsdyktig kultur benytter Bang begrepet *adaptiv* (Bang, 2020). *Adaptiv* kan forstås som tilpassningsdyktighet og omfatter både den individuelle og den kollektive evnen til å kompensere påvirkninger, det å lære og forandre seg.

I den *adaptive* kulturen deler mange medlemmer de samme verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. Samtidig bærer denne kulturen preg av en organisasjonslæring hvor medlemmene lærer av sine egne erfaringer gjennom å oppdage dysfunksjoner for deretter å klare å endre seg. En slik *adaptiv* kultur er preget av en trygg og tillitsfull atmosfære med åpnere grenser hvor det er akseptert å feile, gå på tvers av innarbeidete måter å gjøre ting på og komme med nye ideer og forslag. Spesielt i skiftende omgivelser er en *adaptiv* kultur avgjørende for at organisasjonen kan tilpasse seg, forbli lønnsom og overleve.

Jeg vil si meg enig med Moen når han konkluderer med at det krever tid og ressurser til å utvikle en lærende barnehage med sterk læringskultur. Det individuelle læring skal feste seg

som kollektiv læring hos alle. Dette tar mye tid og derfor må barnehageledelse prioritere både ressurser og tid til kollektive prosesser som inkluderer alle ansatte. (Moen, 2016, s.261)

2.5 Pedagogisk ledelse av refleksjons- og læringsprosesser

Ved siden av *personalledelse*, *administrativ ledelse* og *utadrettet- eller strategisk ledelse*, er *pedagogisk ledelse* en av barnehageledelsens viktigste funksjoner. (Moen, 2016, s.257); (Mørreaunet, 2019, s.89). *Kompetanse for framtidens barnehage* gjør styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne ansvarlig for ledelse av utviklings- og endringsprosesser og beskriver at barnehagene må ha en «*pedagogisk ledelse* som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser» (Kunnskapsdepartement, 2013, s.11).

Senge beskriver lederens rolle som *lærer*, *konstruktør* og *styrermann*. Overført til barnehagesektoren skal den pedagogiske ledelsen dermed være *lærer* ved å tilføre barnehagen kunnskap om læring og om hva det innebærer å være en lærende organisasjon. Den pedagogiske ledelsen skal fungere som *konstruktør* ved å skape sosiale læringsarenaer. Videre skal den *pedagogiske ledelsen* være *styrermann* ved å bære det overordnede ansvar til å følge opp alle læringsprosesser. (Senge, 2004)

Gotvassli supplerer den *pedagogiske ledelsens* konstruktørrolle med den viktige faktoren at «utvikling av en lærende barnehage er å skape et miljø for refleksjon og gode dialoger» (Mørreaunet, 2019, s.32). Det vil si en organisasjonskultur som er preget av et godt refleksjons- og dialogmiljø.

Gotvassli og Vannebo hevder at den *pedagogiske ledelsen* skal kontinuerlig evaluere det pedagogiske innhold i barnehagen kritisk samtidig som den leder det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dermed blir «styrerne og pedagogiske lederne sett på som rollemodeller med et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens intensjoner etterleves i praksis» (Moen, 2016, s.256).

Videre beskriver de at den *pedagogiske ledelsen* «vil dreie seg om både å planlegge, lede og bevisstgjøre hele personalet på aktivitetene i barnehagen og knytte dem til et verdimeessig grunnlag» (Moen, 2016, s.259).

Wadel (Fuglestad, 1997, s.47-48) opererer med to forskjellige typer *pedagogisk ledelse* som han betegner som *produktiv*- og *reproduktiv*. *Reproduktiv pedagogisk ledelse* innebærer målet om at de ansatte tilegner seg forhåndsbestemte ferdigheter og kunnskap og innebærer en *enkeltkretslæring*. Ved en *produktiv pedagogisk ledelse* skal alle sammen lære av hverandre,

ta initiativ og komme med egne innspill. Dermed innebærer *produktiv pedagogisk ledelse* en *dobbeltkretslæring*.

Hvilken kunnskap og hvilke verktøy kan den *pedagogiske ledelsen* bruke for å utvikle gode refleksjons- og læringsprosesser?

I følge Gotvassli (Mørreaunet, 2019, art.12) skal hele personalgruppen involveres i refleksjon, utvikling og læring i praksisfelleskapet. Dette utelukker ikke at refleksjon, læring og kunnskapsutvikling ikke også kan skje på individnivå eller i mindre grupper. Men det viktige er at refleksjoner og læring videreføres til hele organisasjonen. Ved erfarings- og informasjonsutveksling skjer det en kollektiv meningsdannelse og kunnskapsutvikling. Deling av praksiserfaringer bidrar til dannelse av et praksisfelleskap som er preget av sosiale læringsprosesser.

Kort sagt fremmer kollektiv refleksjon over egen praksis eller erfaringsdeling en utvikling av ny kunnskap.

Refleksjons- og læringsprosesser i felleskap er tegn på en lærende barnehage og må derfor systematiseres og ledes. «Barnehagen må gjennom kollektive refleksjons- og læringsprosesser jevnlig beskrive, analysere og fortolke det pedagogiske arbeidet ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen.» (Mørreaunet, 2019, s.290). En slik innsamling og beskrivelse av data, deres analyse og vurdering betegner jeg som evaluering.

Til strukturert refleksjons-, lærings-, utviklings- og evalueringsarbeidet kan den pedagogiske ledelsen benytte seg av mange forskjellige møtearenaer som avdelings-, personal-, leder-, styrer-, foreldre-, tverrfaglige-, samarbeids-, MBU-, FAU- og SU-møter. Den *pedagogiske ledelsen* kan også bruke forskjellige metoder i form av kompetanseutviklingsprosesser, kultur- og verdiarbeid, medarbeidersamtaler og kollektivt eller individuelt veiledningsarbeid.

3. Metode

3.1 Metodetilnærming og forskningsdesign

Med utgangspunkt i Jacobsen og Thorsviks organisasjonsteori fra kap. 2.1 beskriver jeg barnehageorganisasjoner som bevisst konstruerte sosiale systemer. Barnehagen består kort sagt av mennesker som samhandler og er avhengig av hverandre. I oppgavens problemstilling presiserte jeg at det er barnehageledelsens tanker, holdninger og handlinger som er i forskningens interesse. Derfor vil jeg analysere den virkeligheten som barnehageledelsen

(styrer og pedagogiske leder) opplever og beskriver. Jeg søker å få vite mer om barnehageledelsens erfaringer, meninger og oppfatninger rundt *barnehagen som lærende organisasjon*. Jeg undersøker fenomenet *barnehagen som lærende organisasjon* og avgrensner det gjennom et casedesign ved å la styrere og pedagogiske ledere i Nittedal kommune sette ord på hvordan de utvikler sin barnehage lærende i interaksjon med andre. Dette med bakgrunn i det fellesskapelige utviklingsarbeidet som foregår i Nittedal med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*. (Tjora, 2017, s.27)

Johanessen og andre presiserer at forskeren ikke skal ha til hensikt å undersøke konkrete hypoteser og antakelser, men derimot finne ut hvordan virkeligheten ser ut. En fenomenologisk tilnærming passer dermed til et kvalitativt design som vil «utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, og forståelse av et fenomen» (Johanessen, 2020, s.171). Ved valg av en fenomenologisk tilnærming vil jeg søke å forstå barnehageledelsens virkelighetsoppfatninger og handlingsmotiver.

Til denne kvalitative metodetilnærming følger jeg både en deduktiv og en induktiv tilnærming. Deduktiv i form av at jeg bruker gjeldende teori og noen relevante forskningsresultater som grunnlag for å kunne avgrense forskningsfenomenet bedre. Samtidig har jeg i empirien en induktiv fremgangsmåte som innebærer at jeg stiller åpne forskningsspørsmål når jeg henter inn empiri. Det vil si at forskningsspørsmålene ikke bygger på hypoteser, men stilles åpent for på bredere basis å kunne samle inn informasjon om dette avgrensede fenomenet. Dette bidrar til å ikke utelukke resultater ved begynnelsen av arbeidet og kan føre til overraskende resultater. (Leseth, 2022, s.24-27)

3.2 Semistrukturert dybdeintervju

For å forstå hvordan barnehageledelsene i Nittedal utvikler sin barnehage i en lærende retning, valgte jeg å benytte semistrukturerte dybdeintervjuer med Nittedals pedagogiske ledere og styrere som passende kvalitativ metode. Disse to gruppene av informanter er hovedansvarlige for å drive *barnehagen som lærende organisasjon* og skal derfor også ha tilpasset kunnskap om problemstillingen. Gjennom dybdeintervjuer ønsket jeg å fange opp en stor bredde av faglig refleksjon. Samtidig ga dybdeintervju mulighet for informantene til å fortelle om egne opplevelser i forbindelse med hvordan en lærende barnehage kan utvikles. Her ønsket jeg å gi rom for refleksjoner rundt både vellykkete og mislykkete opplevelser.

Siden problemstillingen omhandler et avgrenset fenomen, valgte jeg å semistrukturere intervjuene med en intervjuguide. Intervjuguiden er utarbeidet etter sentrale teoribaserte variabler av problemstillingen. Samtidig inneholder intervjuguiden stort sett bare en eller to åpne spørsmål for hver variabel. Formålet var å holde intervjuet så åpent og fritt som mulig for å kunne følge og fordype informantenes fortellinger bedre. I starten av intervjuene fulgte jeg min egen tematiske rekkefølge, men ved alle intervjuer måtte jeg etter kort tid tilpasse spørsmålenes rekkefølge informantenes fortellinger. Samtidig var det viktig å passe på at alle variabler ble omhandlet for å kunne sammenligne resultatene etterpå. Se vedlegg 6.1 intervjuguide.

3.3 Dokumenter som tilleggsdata

Dokumenter som har betydning for masteroppgavens problemstilling, er både politiske styringsdokumenter og relevant fag- og forskningslitteratur. Med styringsdokumenter mener jeg lover, regler og politiske planer som gir føringer for *barnehagen som lærende organisasjon*. Flere er allerede nevnt, som *barnehageloven*, *rammeplan for barnehager*, Kunnskapsdepartementets *kompetanse- og strategiplaner*, *stortingsmeldinger* og Nittedal kommunens *kvalitets- og kompetanseplan*.

I tillegg finnes det fag- og forskningslitteratur om *barnehagen som lærende organisasjon* som befatter seg med forskjellige perspektiver av problemstillingen min. Blant annet bruker jeg Unicefs kommuneanalyse, OECD's internasjonale TALIS undersøkelse, litteratur og forskning fra Mørreaunet, Gotvassli, Moen, Skogen, Granrusten, Wadel og Knaben for å tolke mine intervjudata i lys av anerkjent forskning.

Dermed gir dokumentene jeg har benyttet i denne oppgaven en faglig ramme som gir grunnlag for å kunne gå i dybden med semistrukturerte intervjuer. Dokumentene er supplerende og redningsvisende ved analysen og tolkningen av fenomenet jeg undersøker. (Tjora, 2017, kap.6)

3.4 Casestudie, kriterieutvalg og utvalg av informanter

Jeg valgte en casestudie som forskningsdesign for å undersøke det avgrensede fenomenet barnehageledelsens utviklingsarbeid med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon* i Nittedal kommune. Begrepet *case* bruker jeg herved ikke strengt etter Johannessens forskningsmetodens betydning, men fortolker casen bredt som nittedalsbarnehagens utviklingsarbeid samtidig som jeg fokuserer på tre nittedalsbarnehager.

Casestudien min kjennetegnes av at jeg hentet inn en omfattende datamengde fra få informasjonsenheter. Derfor måtte jeg begrense antallet dybdeintervjuer til seks. Jeg valgte tre forskjellige barnehager som analyseenhet. Hver barnehage stilte opp med en pedagogisk leder og en styrer som informasjonsenhet. (Johannessen, 2020, kap.12)

Innenfor dimensjonen «Nittedal Kommune» valgte jeg følgende kriterier som relevant for å få et bredt datautvalg:

1.Barnehagens eierform

Barnehagens eierform kan påvirke barnehagens verdier, organisasjonsstruktur og arbeidskultur. For å få en høy variasjon innenfor barnehagene valgte jeg å undersøke tre forskjellige barnehager med både privat og kommunal eierform. I 2021 hadde Nittedal 26 barnehager, derav fem kommunale og 21 private (Udir, 2023). Derfor var mitt opprinnelige ønske å intervju barnehageledelsen fra to private og en kommunal barnehage. Dessverre stilte bare én privat barnehage, som oppfylte mine andre kriterier, opp. Dermed var det vanskelig å rekruttere nok forskningsenheter som oppfylte en bred variasjon av kriteriene, slik at jeg måtte ta et tilgjengelighetsutvalg med to kommunale og en privat barnehage som analyseenhet.

2.Barnehageledelsen

Barnehageledelsen består av styrer (eller daglig leder) og pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne er som regel utdannet som barnehagelærere eller førskolelærere. For å få en stor nok variasjon av perspektiver innenfor ledelse og ståsted i hver barnehage valgte jeg å intervju både styreren og en pedagogisk leder i hver barnehage.

3.Erfaring

En viktig forutsetning for dybdeintervjuene var at informasjonsenhetene hadde deltatt i arbeidet med implementeringen av *kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene 2019-2022*, som inneholder satsingsområdet: *barnehagen som lærende organisasjon*. Kvalitetsplanen ble utarbeidet av alle nittedalsbarnehagene. Dermed var det en forutsetning at styrerne og de pedagogiske lederne hadde jobbet i sine stillinger, i alle fall, siden 2019. (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019)

For å tilrettelegge for at alle informasjonsenhetene kunne snakke åpent og ærlig om sine egne opplevelser og tanker valgte jeg å gjennomføre og behandle intervjuene anonymt. Dette skulle forebygge at informantene skulle bli gjenkjent og slik skulle oppleve trygghet til å fortelle uten å måtte tenke på ytre påvirkninger eller konsekvenser.

3.5 Utforming av intervjuguiden

Jeg utviklet en semistrukturert intervjuguide som skulle gi rom for fleksibilitet for å kunne holde samtalen i gang og følge informantens fortellerflyt. Samtidig ga intervjuguiden strukturerte holdepunkter for ikke å avvike for mye fra tematikken.

Etter en kort introduksjon og innledning består intervjuguiden av tre kapitler med hver sine sentrale forskningsvariabler. Hver variabel har bare en eller to åpne innledende spørsmål og oppfølgingsspørsmålene var ikke formulert på forhånd.

Det første kapitlet handler om informantenes opplevelser av Nittedals fellesskapelige utviklingsarbeid med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*. De tre variablene var sentrale verktøy som ble brukt i arbeidet med dette satsingsområdet: *lærende nettverksmøter*, mestringsorientert ledelse og kompetanseutvikling. I det etterfølgende kapitlet spurte jeg informantene om barnehagens eget evalueringsarbeid, hvilke fremmende og hindrende faktorer de erfarte og hvordan de opplevde samarbeid med de andre nittedalsbarnehagene.

Selv om alle informasjonsenhetene hadde jobbet i fire år med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*, var jeg usikker på hvor mange konkrete tilbakemeldinger jeg ville få i de første to kapitlene i intervjuguiden min. Det faglige utviklingsarbeidet i barnehagesektoren er etter mine egne opplevelser i rask forandring. Høye krav til utviklingsarbeid møter mangfoldige praktiske krav i det daglige arbeidet. Derfor var jeg usikker på om informantene husket så mye av det fellesskapelige utviklingsarbeidet som sammenfalt med den krevende perioden under koronapandemien. Jeg valgte derfor å ha med et tredje kapittel i intervjuguiden som omhandler informantenes individuelle perspektiv, deres holdninger og opplevelser ved å være en lærende barnehage. Her brukte jeg Senges fem faktorer som variabler: *personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning*.

Ved flere intervjuer opplevde jeg at det var nyttig å kunne hoppe mellom de forskjellige kapitlene og det viste seg meget passende at intervjuguiden var semistrukturert.

Avslutningsvis spurte jeg informantene om hvilket råd de ville gi en leder som ville utvikle sin barnehage som lærende organisasjon. Dette fungerte som en kort repetisjon av de variabler som var viktigst for informantene.

3.6 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

Jeg kontaktet innledningsvis alle nittedalsbarnehagene via e-post som forklarte grunnen for min henvendelse. Der oppfordret jeg dem til å gi meg en kort tilbakemelding på om de hadde anledning og interesse av å bidra til mitt forskningsarbeid ved at styrer og en pedagogisk leder kunne stille opp til intervju. Det meldte seg tre barnehager som hver kunne fungere som en analyseenhet. Jeg kontaktet så de styrere og pedagogiske ledere som skulle intervjues og sendte dem et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Jeg valgte bevisst å ikke sende min intervjuguide til informantene på forhånd. Grunnen var at det kunne ha ført til at de hadde forberedt seg faglig og gitt meg svarene som de trodde jeg forventet. Dette kunne ha påvirket resultatene.

I november 2022 gjennomførte jeg et prøveintervju for å revidere intervjuguiden.

Prøveintervjuet bekreftet hensikten med intervjuguiden og førte til at jeg kun forenklet noe få spørsmål.

I desember 2022 gjennomførte jeg alle de seks kvalitative dybdeintervjuene i informantenes barnehager. Intervjuene tok mellom 45 og 75 minutter å gjennomføre. Ved flere intervjuer opplevde vi korte forstyrrelser som blant annet å måtte bytte rom. Dette påvirket ikke intervjuene negativt og det var lett å fortsette der hvor vi ble avbrutt. Jeg opplevde at informantene fortalte mye av seg selv og jeg måtte bare av og til stille korte spørsmål til fordypning eller lede over til det neste spørsmålet. Jeg benyttet meg av diktafon-appen på mobiltelefonen for opptak av intervjuene og sendte dem anonymisert og kryptert til nettskjemaet.

3.7 Forskningsdesignets kvalitet

Det brukes forskjellige begreper for å beskrive forskningsoppleggets kvalitet. Jeg har valgt å orientere meg etter de fire kvalitetsbegrepene **pålitelighet** (reliabilitet), **troverdighet** (intern validitet), **overførbarhet** (ekstern validitet) og **bekreftbarhet** (objektivitet). (Johannessen, 2020, ka.15)

Pålitelighet handler om undersøkelsens målesikkerhet. Ved dette kvalitative forskningsdesignet styrker jeg dataens reliabilitet ved å gi leseren en inngående beskrivelse av casen. Jeg beskriver framgangsmåten av forsknings-, analyse og fortolkningsarbeidets transparens. Selv om datamaterialet er anonymisert, presenterer jeg resultatene så konkret som mulig og synliggjør min egen tolkning.

Datamaterialets **troverdighet** beskriver sammenhengen mellom det undersøkte fenomen og de innsamlete data; det vil si hvor godt studieformålets funn representerer virkeligheten. Jeg kontaktet Nittedal kommunens barnehagefaglige rådgiver som har utviklet og jobbet med Nittedals kvalitets- og kompetanseplan og kjenner Nittedals barnehagemiljø godt. For å styrke min forsknings troverdighet har jeg hatt samtaler med henne og hentet inn tilbakemeldinger om empirien min for å reflektere over disse og dermed styrke forskningsresultatenes troverdighet.

Forskningsprosjektets **overførbarhet** beskriver hvor vidt resultatene kan overføres til liknende fenomener. Resultatene fra nittedalsbarnehagene kan ikke generaliseres til alle andre barnehager i Norge, men jeg kan «trekke slutninger ut over de umiddelbare opplysninger som samles inn» (Johannessen, 2020, s.251). Derfor overfører jeg de sentrale forskningsresultatene til mine overordnede problemstillinger og trekker den slutning at resultatene faktisk kan overføres til flere andre barnehager i Norge. Målsetningen min er å bidra til at barnehagepersonell kan forstå saksområdet bedre og finne resultater som synliggjør gode prosesser og prinsipper som de kan benytte i utviklingsarbeidet i egen barnehage. For å fremme forskningsresultatenes **bekreftbarhet**, eller objektivitet, beskriver jeg alle relevante beslutninger i forskningsprosessen. Både datainnsamling, analyse og fortolkningsprosessen er nøye dokumentert og kan bidra til at andre forsker kan komme til like resultater.

3.8 Etiske betraktninger

Forskeren må være seg meget bevisst og reflektert overfor sin egen rolle, egne holdninger og forskningseffekter, spesielt når en kvalitativ analyse er innenfor eget fag (Tjora, 2017, s.35). Jeg bor i Nittedal, jobber som styrer i en nittedalsbarnehage og forskningsprosjektet ligger innenfor mitt eget fagfelt. Derfor må jeg ta høyde for at jeg selv er en del av lokalsamfunnet og jobber innenfor selve fenomenet som jeg undersøker. Jeg kan altså ikke være en helt nøytral observatør og da er det ekstra viktig å ta hensyn til etiske betraktninger og forskningseffekter. (Johannessen, 2020, s.21-25)

«Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har» med våre informasjonsheter (Tjora, 2017, s.46). Derfor foretok jeg følgende etiske betraktninger og gjorde meg min egen rolle bevisst: Ved utvalget av barnehager kontaktet jeg alle barnehager i Nittedal unntatt min egen og informerte dem om forskningsprosjektet. Jeg valgte bevisst å gjennomføre dybdeintervjuene bare i barnehager hvor ingen av informantene stod i noen slags avhengighetsrelasjon til meg. Gjennom utfyllende informasjonsbrev, fleksibilitet, anonymitet og god forberedte intervjuer bygget jeg opp tillitt og respekt hos informantene. Intervjuer kan gi dypt innsyn i informantens personlige meninger, opplevelser og oppfatning av virkeligheten. Derfor var det spesielt viktig for meg å behandle intervjuene anonymt og formidle dette til informantene. I flere intervjuer opplevde jeg på grunn av vår felles faglige bakgrunn at det var lett å bygge opp tillit, være åpen, føre faglige og dype samtaler og forebygge eller oppklare misforståelser.

Ved alle intervjuene var jeg fysisk til stede. Dette kunne påvirke den intervjuende og utløse en forskningseffekt. For å forebygge at min egen forforståelse, personlige bakgrunn, erfaring eller faglig syn skulle påvirke informantene i for stor grad, stilte jeg spørsmålene verdinøytralt og åpent. Jeg var meget bevisst på å ikke gi vurderende uttalelser eller tilbakemeldinger. Ved fordypningsspørsmål prøvde jeg å bruke informantens egne ord for å unngå ubevist tolkning. Gjennom hvert intervju oppsummerte jeg informantens uttaler med korte stikkord og spurte om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg prøvde å unngå en *tatt for gitt* holdning og klarte dermed å redusere forskningseffekten betraktelig. (Tjora, 2017, s.25)

I forskningsprosjektet har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene fra de *nasjonale forskningsetiske komiteene* (FEK). Jeg fulgte personopplysningslovens bestemmelser og fikk en godkjenning av *personvernombudet for forskning* (NSD) for å samle inn og bearbeide personopplysningene. Jeg informerte informasjonshetene om sine rettigheter før jeg gjennomførte intervjuene og innhentet skriftlige samtykker. I tillegg samlet jeg bare personopplysninger som var helt nødvendige og anonymiserte dataene allerede ved behandlingen av dem.

3.9 Beskrivelse av analyseprosessen

For å fokusere på informantene i intervjuet, valgte jeg å bruke et lydopptak istedenfor å skrive notater. Etterpå transkriberte og anonymiserte jeg lydopptakene. Jeg lagde så en digital tabell hvor jeg kodet de transkriberte intervjuer etter uttalelser som var relevante i forbindelse med

intervjuguidens spørsmål og min problemstilling. Deretter kategoriserte jeg alle sentrale utsagn og koder ved bruk av forskjellige farger som tilsvarte intervjuguidens tre kapitler med hver sine forskjellige variabler. Ved å kategorisere etter intervjuguidens struktur, gjorde jeg det også enklere å sammenføre kodene fra alle intervjuene under hver sin kategori.

Kvalitative data taler ikke for seg selv. Derfor må de tolkes. «Å tolke betyr å sette noe i en større ramme eller sammenheng» (Johannessen, 2020, s.155-156). Ved tolkningen av mine analyserte data tok jeg utgangspunkt i tidligere nevnt teori og relevante dokumenter for å kunne framvise og forklare funnene mine.

I det følgende empiri- og analyse kapitlet diskuterer jeg hvilke konsekvenser analysen har for min problemstilling, ved å tolke resultatene kort på slutten av hvert kapittel.

4. Empiri og analyse

Empiri og analysekapitlet handler om å skape forståelse rundt og svar på oppgavens problemstilling. Jeg bruker nittedalsbarnehagens utviklingsarbeid som case og undersøker barnehageledelsens arbeid med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*. Ved hjelp av seks dybdeintervjuer og relevante dokumenter drøfter jeg hvordan barnehageledelsen kan utvikle barnehagen lærende. Deretter undersøker jeg nærmere hvilke resultater de seks informantene opplevde å få gjennom det fellesskapelige utviklingsarbeidet i Nittedal og hvilken betydning informantene tilskriver Senges fem disipliner. Empirien og analysen fra kapittel vil lede til de konkrete resultater og anbefalinger som jeg behandler i kapittel 5 hvor de også overføres på andre barnehager og kommuner.

4.1 Barnehager i Nittedal

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) hadde Nittedal i 4. kvartal 2022 et innbyggertall på 25440 og betegnes dermed som en stor kommune (SSB, 9.3.2023). Nittedal er i langsom vekst fram mot 2030 og 2050. Som nærmeste nabo til Oslo kan Nittedal kalles en *pendlerkommune*.

Cirka dobbelt så mange personer pendler til sin arbeidsplass ut av kommunen enn dem som pendler inn i kommunen. Som andre pendlerkommuner har Nittedal derfor lengre åpningstider i barnehagene sine sammenlignet med for eksempel Oslo. Dette fører til at nittedalsbarnehagene må strekke sine personalressurser utover en lengre arbeidsdag.

Unicef gjennomfører årlig en kommuneanalyse hvor det kartlegges, analyseres og rangeres hvor mye penger Norges kommuner bruker på tjenester til barn og hvor god kvaliteten på de tjenester er. I Unicefs siste kommuneanalyse fra 2022 havnet Nittedal på tredje siste plass, når

det gjelder utgifter og tjenestenivået for barn og unge (Unicef, 2022, s.11). I 2021 lå Nittedal på siste plass. Her er det viktig å nevne at resultatet kan tolkes forskjellig, avhengig av hvilke ståsted og betraktninger som legges til grunn. Samtidig viser tallene at Nittedal hadde 19 % mindre brutto driftsutgifter for barn mellom 1-5 år i 2022 enn landsgjennomsnittet (Unicef, 2023). Dette er et tydelig tegn på at nittedalsbarnehagene har betydelig dårligere finansielle rammevilkår enn barnehager i nesten alle andre kommuner i Norge.

I 2023 finnes det i Nittedal fem kommunale og 21 private barnehager. Det er cirka 19 % kommunale barnehager imot 81 % private barnehager. Landsgjennomsnittet i 2022 viste derimot at 48 % barnehager hadde et kommunalt eierforhold. Dermed kan det betegnes som et særtrekk at Nittedal kommune har en stor overvekt av private barnehager sett opp imot de kommunale.

Det er ikke del av forskningsarbeidet mitt å analysere hvilken påvirkning de her nevnte særtrekk har. Allikevel er det ved en fenomenologisk tilnærming viktig å kunne ta kontekstuelle betraktninger. Organisasjonsteoretisk er det også viktig å kunne se barnehagene i sitt kontekstuelle forhold. Jeg vil derfor her fremheve disse to variablene som avviker betydelig fra landsgjennomsnitt: Lavere utgifter for barn mellom 1-5 år og betydelig flere private enn kommunale barnehager.

4.2 Nittedals kvalitets- og kompetanseplan

Fra 2018 har Nittedal kommune i samarbeid med nittedalsbarnehagene og med hjelp av konsulenter fra *Kommunenes Sentralforbund* (KS) utviklet en *kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene 2019-2022*. Denne planen omfatter de fire satsingsområdene fra kunnskapsdepartementets strategiplan *kompetanse for framtidens barnehage* hvor ett av de sentrale satsingsområdene het «*pedagogisk ledelse - barnehagen som lærende organisasjon*» (Kunnskapsdepartement, 2013, s.10).

Kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene er satt sammen av en forankringsdel og tre hoveddeler. Den første hoveddelen omhandler de fire satsingsområdene for kvalitetsutvikling. Den andre delen beskriver ansvars- og rollefordeling i kvalitetsutviklingsarbeidet. Den tredje delen omhandler et eget *kvalitetsverktøy* for oppfølging av alle de fire utviklingsområdene. Kvalitetsplanen beskriver *kvalitetsverktøyet* som et viktig utgangspunkt for refleksjon blant personalet for å vurdere egen praksis. Å benytte dette *kvalitetsverktøyet* aktivt i barnehagen er en viktig forutsetning for å kunne realisere kvalitetsplanen. (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.9)

Kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene (2019) nevner på side 17 følgende kjennetegn for en lærende organisasjonspraksis:

- Strategier og faste arenaer for ferdighets- og kunnskapsutvikling gjennom teori og erfaringsdeling.
- Medskapningsprosesser ved utvikling og realisering av målrettede og strategiske planer.
- Mestringsorientert ledelse.
- Faglig forankring av personalets arbeid.
- Ledelsens oppfølgingsarbeid av utviklingsarbeidenes effekt og iverksettelse av tiltak.
- Kartleggingsanalyse som utgangspunkt for utviklingsarbeidet.

Kvalitetsplanen følges opp gjennom *kompetanseplan for nittedalsbarnehagene 2019-2022*.

Kompetanseplanen har en oversiktlig tidsplan når og hvordan det skulle jobbes med de forskjellige satsingsområdene og hvem som er ansvarlig. Målsetningen ble definert som «barnehagen er i kontinuerlig utvikling gjennom kunnskapsbasert og barnehagebasert praksis» (Nittedal kommune § nittedalsbarnehagene, 2019).

I *kompetanseplanens handlingsplan* er styrenettverksmøter definert som handlingsverktøy og styrere og lederteamet som ansvarlige.

4.3 Et fellesskapelig utviklingsarbeid

Hvordan så nittedalsbarnehagenes utviklingsarbeid med satsingsområde *barnehagen som lærende organisasjon* ut?

Nittedal hadde en egen kompetanseutviklingsgruppe (kalles i dag pådrivergruppe), og sendte i 2017 en søknad til fylkesmannen (dagens statsforvalter) om tildeling av statlige midler til kompetanseutvikling for alle barnehageansatte (Pedersen, 2017). De mottatte midlene ble hovedsakelig brukt til felles tiltak for alle barnehagene i Nittedal. Sentrale tiltak i forbindelse med *barnehagen som lærende organisasjon* var følgende:

- Felles inspirasjonsdager og forskjellige kurs til kompetanseløft for alle ansatte i nittedalsbarnehagene.
- Kurs, samlinger og seminarer om lærende organisasjonsutvikling for alle styrer.
- Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak som barnehager kunne søke om.
- *Lærende styrenettverksmøter* som arena for tverrfaglig samarbeid, informasjons- og erfaringsdeling. Etter hvert ble *lærende styrenettverksmøtene* omstrukturert og kalles i dag styrenettverksmøter, regelverkssamlinger og driftsmøter. Styrenettverksmøter har styrer og pedagogiske ledere som målgruppe. Det settes søkelys på faglig utvikling

som skal bidra til forankring, innsikt, forståelse og realisering av kvalitetsplanen.

Regelverkssamlinger og driftsmøter er forvaltningsmøter.

- *Lærende nettverksmøter* for nittedalsbarnehagenes lederteam med forskjellige tema. Innholdet består av teori, erfaringsutveksling og planarbeid, supplementært med noen arbeidsoppgaver mellom nettverksmøtene.
- Alle nyutdannede og nytilsatte pedagogiske ledere får tilbud om å delta i et veiledningsnettverk de første to årene de er ansatt i en av nittedalsbarnehagene. Veiledningsnettverket skal bidra til at nyutdannede og nytilsatte pedagoger blir tryggere i sin rolle som ledere.
- Fagdager og arbeidsgrupper til forskjellige temaer.

(Pedersen, 2017); (Barnehageadministrasjon, 2018-2022)

(Barnehageadministrasjon, 2019-2023)

I 2022 ble det vedtatt en videreføring av *Nittedals kvalitets- og kompetanseplan* frem til det utarbeides en felles *strategiplan for kvalitet for barnehager og skoler i Nittedal*. Denne tenkes vedtatt i våren 2024. Satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon* kommer til å bli måten å jobbe videre på med kvalitets- og kompetanseutviklingen.

Merethe Mikalsen er barnehagefaglig rådgiver i Nittedal kommune og har vært en pådriver i utviklingsarbeidet av kvalitetsplanen. Hun representerer barnehagemyndigheten i Nittedal og var en viktig informasjonskilde for hvordan kommunen jobbet med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon* på overordnet nivå. I en av flere samtaler med meg beskrev hun det lærende utviklingsarbeidet slik: «for meg handler *barnehagen som lærende organisasjon* om at alle barnehagens ansatte deltar i arbeidet med å utvikle egen og barnehagens praksis i tråd med ny forskning og ny kunnskap.» (Mikalsen, 2022).

4.4 Informasjonsenheter

Før jeg analyserer resultatene fra mine seks dybdeintervjuer, presenterer jeg mine seks informasjonsenheter. Alle har jobbet i sin barnehage og stilling siden minst 2019. Informantene er fra to kommunale og en privat barnehage. For å anonymisere dem oppga jeg ikke barnehagens eierform i intervjuet. Jeg ga informantene fiktive navn for å gi dem en personlig stemme og for å gjøre det enklere å holde dem fra hverandre. Navnet har samme første bokstav som tilhørende barnehagen, og styrerne har en S. som etternavn.

«**Anna S.**» har vært **styrer i barnehage A i mer enn ti år**. Hun er utdannet barnehagelærer og har mer enn 30 års erfaring fra arbeid i forskjellige barnehager. De siste ti årene har hun ikke tatt noen relevante tilleggstudannelser.

«**Annelise**» har jobbet mer enn fire år som **pedagogisk leder i barnehage A**. Annelise er utdannet barnehagelærer og har mer enn 30 års erfaring fra arbeid i forskjellige barnehager. Hun tar for tiden en barnehagerelevant masterutdanning ved siden av jobben.

«**Bianca S.**» har jobbet i mer enn fire år som **styrer i barnehage B**. Hun er utdannet barnehagelærer og har erfaring fra mer enn 20 års arbeid i barnehagesektoren. I de siste årene tok hun flere videreutdanninger og følger for tiden en barnehagerelevant masterutdanning ved siden av jobben.

«**Beatrice**» har jobbet mer enn fire år som **pedagogisk leder i barnehage B**. Hun er utdannet barnehagelærer og har mer enn 20 års erfaring fra arbeid i forskjellige barnehager. Hun har tatt flere videreutdanninger og tar for tiden en barnehagerelevant masterutdanning ved siden av jobben.

«**Celine S.**» har jobbet i mer enn ti år som **styrer i barnehage C**. Hun er utdannet barnehagelærer og har mer enn 20 års erfaring fra arbeid i barnehagesektoren. I løpet av den tiden har hun tatt flere barnehagerelaterte videreutdanninger.

«**Carolina**» har jobbet i mer enn fire år som **pedagogisk leder i barnehage C**. Hun er utdannet barnehagelærer og har mer enn ti års erfaring fra arbeidet i barnehage C. For tiden følger hun en barnehagerelatert masterutdanning ved siden av jobben.

4.5 Hvordan skulle nittedalsbarnehagene utvikles lærende fra 2019?

Som innledningsvis beskrevet i kapittel 1.2 problemstilling, viser semistrukturerte intervju fra Wadel (Wadel, 2021) og Gotvassli (Mørreaunet, 2019, s.74) at styrerne hadde ulik forståelse og begrenset kunnskap om *barnehagen som lærende organisasjon*. Etter fire år arbeid med dette satsingsområdet i nittedalsbarnehagene skulle man forvente mye fagkunnskap hos alle seks informanter. For å kunne se hvor mye kunnskap og kompetanse informantene hadde om tematikken, spurte jeg dem innledningsvis med åpne spørsmål om hvordan de hadde jobbet med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon* og om de kunne fortelle om sine opplevelser.

Anna S. opplevde det som veldig spennende å involvere hele personalgruppen i det fellesskapelige utviklingsarbeidet. Hun nevnte umiddelbart fellesskapelig kunnskapsdeling, læring av nye metoder for kunnskapsdeling, fellesskapelig arbeid med *mentale modeller*, medvirkning og inkludering i utviklingsprosesser.

Annelise husket først lite, men fortalte senere mer om *lærende nettverksmøter* med faglige innhold, systematisk *IGP* arbeid og at deltakerne ble ansvarliggjort for egen forberedelse og læring. Hun forklarte at de pedagogiske lederne ikke var så mye involvert i arbeidet med satsingsområdet. I tillegg opplevde hun det fellesskapelige utviklingsarbeidet som pålagt og krevende å følge opp. Hun syntes det var vanskelig å se en rød tråd og at hun manglet tid til å systematisere og etablere utviklingsarbeidet i egen personalgruppe.

Bianca S. sa at *barnehagen som lærende organisasjon* er som «*en sånn paraply.. over arbeidet våres, for det handler jo om måten vi jobber på, hvordan vi utvikler arbeidet våres, hvordan vi ser praksisen våres, hvordan vi bruker forskning, faglitteratur, kompetanse og hvordan vi ... setter det sammen, slik at det blir til det beste for barna.*» Bianca S. hadde mye kunnskap om de forskjellige styringsdokumentene, nevnte *IGP* og læringshjulet som betydningsfull og syntes det var kjempeviktig at alt utviklingsarbeid henger sammen. Hun fortalte at det var hovedsakelig styrer som utviklet nittedalsbarnehagens kvalitets- og kompetanseplan og at noen styrere var mindre involvert. For Bianca S. var det viktig å reflektere over egen praksis i forskningens lys, vurdere det og utvikle en delings- og individuell tilbakemeldingskultur i barnehagen.

Beatrice fortalte at *kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene* i begynnelsen ikke var kjent hos de pedagogiske lederne og ble implementert gjennom styrerne. Beatrice husket ikke *lærende nettverksmøter*. Etter hvert under intervjuet begynte hun å fortelle om at hun hadde benyttet *kvalitetsplanen* for kartlegging av satsingsområdene. Siden utviklingsarbeidet med alle fire satsingsområder var for omfattende, fokuserte hun på temaet språkarbeid. Hun syntes det hadde hjulpet å ha mer tidsfrister i arbeidet med satsingsområdene.

Celine S. engasjerte seg i pådrivergruppa for å initiere og utvikle nittedalsbarnehagens kvalitetsplan på styrer nivå. Hun syntes det var vanskelig å sende pedagogiske ledere for å medvirke i utviklingsarbeidet pga. ressursmangel. I barnehagen hennes utviklet hun en egen måte for å jobbe med satsingsområdene og kaller det *pedagogisk skattejakt*. Her velger de ansatte selv hva de vil jobbe med, setter opp individuelle mål og tiltak, og bruker egenrefleksjon og selvevaluering på individ- og gruppenivå.

Carolina fortalte at hun ikke var inkludert i utvikling av kvalitets- og kompetanseplanen. Samtidig syntes hun at arbeidet med de fire satsingsområder var spennende og interessant i begynnelsen. Carolina opplever at hennes barnehage har funnet en god måte å utvikle seg på som lærende organisasjon ved å bruke *pedagogisk skattejakt* og *IGP*.

Ved å sammenligne styrenes og de pedagogiske ledernes svar, ser jeg tydelig noen sammenfallende forskjeller, både når det gjelder medvirkning og kompetanse i det kollektive utviklingsarbeidet som lærende organisasjon.

Utviklingsarbeidet av *kvalitetsplan* og *kompetanseplan* fant stort sett sted på det overordnede styrenivået. Enhetsleder, KS konsulenter og barnehagestyrerne utviklet begge planer for å igangsette et utviklingsarbeid som skulle implementere *rammeplanens* og *kompetanseplanens* (Kunnskapsdepartement, 2013) krav i det daglige arbeid i barnehagene. Utviklingsarbeidet skjedde fra toppen og nedover og skulle bygges på medvirkning fra alle involverte barnehager. To informanter fortalte at dette var et frivillig utviklingsarbeid hvor ikke alle barnehagene deltok like engasjert. Alle tre barnehagestyrerne var aktivt engasjert i utviklingen av kvalitetsplanen og jobbet aktivt med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*. Ifølge informantenes tilbakemeldinger må jeg regne med at de tre barnehagestyrerne ikke er representative for alle styrenes engasjement og deltakelse i det kollektive utviklingsarbeidet.

Alle informantene var enige i at styrerne var engasjert i det kollektive utviklingsarbeidet, men samtidig var mellomlederne, det vil si de pedagogiske lederne, lite inkludert. Dette gjenspeiles også i at de pedagogiske lederne ikke har like mye fagkunnskap som styrerne om hva det betyr å være en lærende barnehage. Gjennom intervjuene ble det klart at bare styrerne, og ikke de pedagogiske lederne, hadde medvirket ved utvikling av *kvalitetsplanen*. De pedagogiske lederne husker veldig lite fra *lærende nettverksmøter* eller satsingsområdets kompetansetiltak. Dette kan vise til en strukturell svakhet i det kollektive utviklingsarbeidet. Mellomlederne fikk muligens ikke nok reell medvirkning i å utvikle *barnehagen som lærende organisasjon*. I *kompetanseplan for framtidens barnehager* presiseres det at ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styrer i samarbeid med de pedagogiske lederne (Kunnskapsdepartement, 2013, s.11). *Kompetanse for fremtidens barnehage* vektlegger også at «både styrere og barnehagelærere må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling.» (N.O.U.2022:13, s.7)

Pedagogiske ledere pålegges mye ansvar i barnehagens utviklingsarbeid. Derfor konkluderer jeg med at det er avgjørende å inkludere ikke bare styrerne, men også de pedagogiske lederne i hele utviklingsprosessen som lærende organisasjon. De pedagogiske ledernes deltakelse kan ikke bare figurere på papiret, men må garanteres i praktisk deltakelse. Hvorvidt slik deltakelse skal være frivillig eller pålagt vil være for omfattende å drøfte her. At barnehagene skal

utvikles lærende er i hvert fall et forpliktende krav i rammeplanen som både styrerne og de pedagogiske lederne må etterkomme.

4.6 Hvilke metoder brukte nittedalsbarnehagene?

Selv om *kvalitetsplan* for *nittedalsbarnehagene* benytter litt andre navn på kvalitetskriterier og *kvalitetsverktøy*, har jeg valgt å kategorisere fire sentrale kriterier i utviklingsarbeidet som jeg nå vil presentere:

4.6.1 Lærende nettverksmøter

Nittedalsbarnehagene jobbet allerede fra 2017 strategisk med *lærende møter* for å implementere den nye rammeplanen. «Målet med *lærende møter* er kunnskapsutvikling gjennom å få tilgang til hverandres praksis og kompetanse, ... forutsetter deltakelse, forpliktelse, gjensidighet og en tydelig struktur» (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.27). Det ble jobbet med holdningsarbeid, retningslinjer og innholdet av *lærende møter*. Innholdet kan deles inn i faglige innlegg, praksisframlegging, erfaringsdeling og utvikling av ny kunnskap gjennom gruppearbeid samt blick mot framtiden med evaluering og prioritering av tiltak ved egen arbeidsplass. (Nittedal kommune, 2020)

I *lærende møter* ble det jobbet strategisk med følgende sentrale metoder: *gjort-lært-lurt*, *individuell-gruppe-plenum (IGP)*, *individuell i praksis (IP)*, *kafédialog* og *gallerirunder*. Det ble utviklet et felles skjema for *lærende møter* som fremmer at alle møtedeltaker forbereder seg til møtene og delegerer læringsutbytte til deltakeren. Skjemaet synligjør forbindelser til overordnede styringsdokumenter og ved slutten av møtene fremmer det en kort individuell evaluering. (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.27)

Lærende møter ble implementert på styrer- og det kommunale administrasjonsnivå og etter hvert også i barnehagene. *Lærende møter* for å jobbe både tverrfaglig og på tvers av barnehagene kalles *lærende nettverksmøter*. Da disse *lærende nettverksmøter* tilsvarer Senges femte disiplin *systemtenkning* valgte jeg å sette søkelys på dem i intervjuene. Noen av de sentrale funnene ifm. *lærende nettverksmøter* er følgende:

Ved analyse av fellestrekk fra informantenes fortellinger kom jeg fram til at stort sett alle informantene opplevde de *lærende nettverksmøter* med andre barnehager som positive og nyttige. Flere ga uttrykk for at de ønsker seg slike *lærende møter* med andre barnehager igjen. Eksempelvis fortalte Annelise at *lærende nettverksmøter* er spesielt viktige for små barnehager som ligger litt isolert til. Hun mente at alle barnehager trenger arenaer for å kunne

møte andre barnehager for å dele erfaringer og kunnskap. Selv opplevde hun de *lærende nettverksmøtene* som veldig positive og inspirerende og hun trivdes med faglige diskusjoner, kunnskapsdeling og refleksjoner.

Noen informanter fortalte at det kunne være distraherende dersom den faglige delen ikke var relevant, at deltakere ikke var godt forberedt eller at lav deltakelse kunne oppleves som effekts- hemmende. Alle ønsket i bunn og grunn å ha faglig utveksling med andre barnehager, men opplevde at det kunne være vanskelig å delta på grunn av prioriteringer av arbeidstiden sin.

Ved *lærende nettverksmøter* var alle styrerne deltakende, men de pedagogiske lederne deltok bare ved noen få utvalgte møter. Informantene fortalte om begrensede økonomiske rammebetingelser og manglende tidsressurser som førte til at de pedagogiske lederne prioriterte kjerneoppgavene sine og ble værende i barnehagene. Personal- og tidsmangel virket som en hovedgrunn for deres begrensede deltakelse. Derfor kan det være avgjørende å gjøre nødvendige ressurser tilgjengelige og vurdere hvilke dager og tidsrom som passer best for de pedagogiske lederne å delta.

I intervjuene opplevde jeg også litt forvirring i forbindelse med forskjellige møtebegreper. Det som tidligere var *lærende styrernettsverksmøter* har blitt delt opp i styrernettsverksmøter, driftsmøter og regelverkssamlinger. Styrernettsverksmøter kalles dermed ikke lenger lærende, men er fortsatt *lærende* og en viktig møtearena for faglig drøfting og samarbeid på tvers av barnehagene. Da Annelise ble spurt om hun hadde deltatt på styrernettsverksmøter svarte hun: «*Nei, jeg har aldri blitt spurt. Så det visste jeg ikke man kunne.*» Ingen av de pedagogiske lederne har deltatt på styrernettsverksmøter. De visste ikke om deres deltakelse var mulig og ønskelig, selv om det står i møteplanene at både styrer og pedagogiske lederne er invitert. Hvis barnehageadministrasjonen og styrerne ønsker at de pedagogiske lederne deltar på styrernettsverksmøtene må de kommunisere dette tydeligere og gjøre nok personalressurser tilgjengelig slik at de pedagogiske lederne får deltatt.

I intervjuene ble det også synlig at barnehagene hadde implementert flere elementer og metoder fra *lærende møter* i sin egen barnehage. De nevnte bl.a. å bruke lærende møteskjema, medvirkning, *IGP*, *IP* og delegering av ansvar for egenlæring i sin egen barnehage.

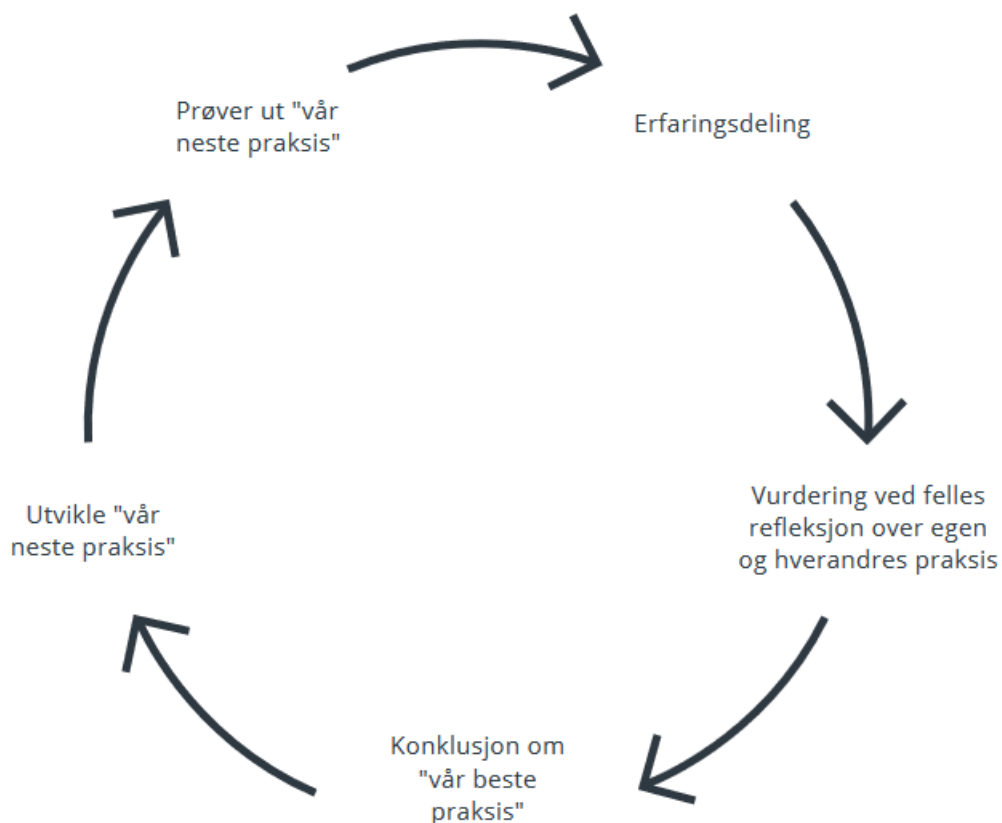
4.6.2 Refleksjonsprosesser

Med bakgrunn i sin forskning beskriver Wadel og Knaben kollektive refleksjoner over daglige arbeidssituasjoner, en kritisk refleksjon av «egne holdninger, tenkning og praksis» og

at man gir rom for «alternative måter å tenke og handle på» som viktige nære læringsformer, som kjennetegner en lærende organisasjon (Wadel, 2021, s.400).

En «lærende organisasjon er når vi hjelper hverandre med å forstå hva vi skal gjøre, hvordan vi skal gjøre det, hvorfor vi skal gjøre det, og hvorfor vi skal gjøre det akkurat slik ... Dette kan skje gjennom utforskende samtaler der personalet i fellesskap reflekterer over egen og felles praksis. Personalet må utforske og bearbeide verdier og holdninger, for å skape felles *mentale modeller*. Med felles *mentale modeller* menes de grunnleggende felles forestillingene i en organisasjon. Disse er ofte i liten grad uttrykt. Gjennom felles drøfting og forståelse av eksisterende og etablerte modeller og forestillinger kan man så bygge nye modeller som har god felles forankring i virkeligheten (Senge, 2004).» (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.16) Vi kan dermed poengtere at refleksjonsprosesser er spesielt viktig for *dobbeltkretslæring*.

I tillegg vil jeg nevne at lærings sirkelen er et generelt viktig verktøy som synligjør hvordan det kan bygges nye modeller gjennom kollektiv refleksjon og drøfting. Sirkelen illustrerer hvordan læring skjer ved gjentatt veksling mellom erfaringsdeling og vurdering gjennom felles refleksjon over egen og hverandres pedagogiske praksis. (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.24-25)



Formelle og uformelle refleksjonsprosesser

Lærende nettverksmøter er bare en av mange forskjellige refleksjonsarenaer. Informantene fortalte både om erfaringer med det formelle og uformelle refleksjonsarbeidet:

I barnehagene brukes hovedsakelig møtearenaer som avdelingsmøter, personalmøter og ledermøter til det strukturerte og planlagte **formelle** refleksjonsarbeidet. Det er litt forskjellig hvordan disse møtearenaer er organisert og hvilke møter som brukes til hvilket refleksjonsarbeid.

I alle barnehager hadde **IGP** metoden satt sine spor. Denne metoden beskriver at man først reflekterer en problemstilling **individuell** for seg selv for deretter å diskutere den i en liten **gruppe** og avslutningsvis gjennom erfaringsdeling i **plenium**. *IGP* metoden skaper motivasjon og engasjement og er en viktig metode for å få med alle i utviklingsprosessen. Annelise sa at *IGP* var en god metode som «*satte seg litt i kroppen min*».

De fleste informantene brukte også et møteskjema som ble utviklet for *lærende møter*. Skjemaet legger vekt på at alle må forberede seg til møtene. Det tegner opp hvilke overordnede styringsdokumenter som knyttes til de saker som skal behandles og til slutt gjøres den enkelte ansvarlig på å reflektere for seg selv hva man har lært og hvilke saker man tar med seg videre fra møtet.

I barnehage B og C ble det også jobbet med *IP* metoden, som har fokus på individuell refleksjon og læring i praksis. Her brukte barnehagene egne *IP* bøker og en barnehage hadde utviklet sitt eget refleksjons- og læringskonsept som bygger på både *IP* og *IGP* og ble kalt «*pedagogisk skattejakt*».

Barnehagen A og B fortalte også om at de benyttet *pedagogisk analyse* som metode i det fellesskapelige refleksjonsarbeidet. For Bianca S. var læringshjulet viktig i refleksjonsprosessen og barnehage C jobbet noen ganger med *gjort, lært, lurt* metoden.

I tillegg til disse formelle refleksjonsprosessene fortalte informantene om **uformelle** praksisrelaterte refleksjoner i sitt daglige arbeid. Bianca S. sa at hun vurderer hele tiden egen praksis for å se om den er i tråd med samfunnsutvikling, forskning og kunnskap. *IP* metoden og den *pedagogiske skattejakt* bygger også på slike uformelle praksisrelaterte refleksjoner. Strukturert utviklingsarbeid utelukker ikke det uformelle praksisrelaterte refleksjonsarbeidet, men kan stimulere det ytterligere. Annelise fortalte eksempelvis at hun på de *lærende nettverksmøter* ble stilt overfor mange forskjellige perspektiver som stimulerte henne til selvrefleksjon i etterkant. Carolina la spesielt vekt på individuelle refleksjons- og

selvvurderinger som viktig i refleksjonsprosessen. Hun konkluderte med at det trengs både individuell refleksjon og refleksjon i felleskap.

Evaluering av utviklingsarbeidet

For å reflektere og vurdere barnehagens utviklingsarbeid trengs det et systematisk evalueringsarbeid. I nittedalsbarnehagens utviklingsarbeid som lærende organisasjon ble følgende evalueringsmetoder brukt:

Kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene inneholder et eget *kvalitetsverktøy for oppfølging av utviklingsområdene* og skal brukes til evaluering av barnehagens ståsted i utviklingsarbeidet med de 4 satsingsområdene. For hvert satsingsområde beskrives det «fire nivåer på kvaliteten når det gjelder barnehagens praksis innen utviklingsområdene» (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.29). *Kvalitetsverktøyet* skal brukes til refleksjon i personalgruppe og i vurdering av egen praksis. Nåværende praksis skal evalueres for å utvikle barnehagens neste praksis (se læringshjulet) og for å kunne oppnå ønsket praksis.

Kvalitetsverktøyet er dynamisk og kan brukes til fellesrefleksjon. Hver satsingsområdet har sitt eget *kvalitetsverktøy* og i *kompetanseplan for nittedalsbarnehagene* finnes en periodeplan for framdrift av hvert satsingsområde. Selv om det virker ukomplisert å bruke *kvalitetsverktøyet* til refleksjons- og evalueringsarbeidet i barnehagene, var det bare en av de tre barnehager som brukte den systematisk over tid. Det virker slik at flere barnehager nedprioriterte det systematiske evalueringsarbeidet med *kvalitetsverktøyet* over tid.

Den 6.9.2022 ble det gjennomført en frivillig evaluering blant alle styrer av nittedalsbarnehagene. Evalueringen handlet om realisering av kvalitetsplanen med sine fire satsingsområder. 16 av 26 styrere deltok og ga sitt arbeid med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon* den høyeste måloppnåelse sammenlignet med de tre andre satsingsområdene. Samtidig ga de færrest poeng for hvor mye de selv har hatt fokus på tematikken. De syntes styrenettverket skulle fokusere seg mest på de tre andre satsingsområdene og kunne legge minst søkelyset på *barnehagen som lærende organisasjon* og. (Nittedal kommune, 2022)

Nittedals barnehageadministrasjon benyttet seg av *gjort, lært, lurt* metoden for å evaluere sitt eget arbeid og sin framdrift med satsingsområdene.

Fra informantenes tilbakemeldinger virker det slik at bare enkle barnehager har brukt kvalitetsplanens *kvalitetsverktøy* til et systematisk evalueringsarbeid av egnet utviklingsarbeid. At det i tillegg ble gjennomført bare én evaluering i 2022, med 62% av styrerne, virker slik at nittedalsbarnehagens utviklingsarbeid som lærende organisasjon ikke

ble evaluert systematisk godt nok. Dette kan åpne for muligheten av at nittedalsbarnehagene har jobbet veldig forskjellig med *kvalitetsplanens* satsingsområder. Et forpliktende og systematisert evalueringsarbeid med alle nittedalsbarnehagene hadde gitt et tydeligere bilde av nittedalsbarnehagenes ståsteder og dermed bidratt til videre refleksjonsprosesser.

Systematisk refleksjons- og evalueringsarbeid

Fra denne analysen av intervjuene konkluderer jeg med at det er behov for et grunnleggende og systematisk refleksjons- og evalueringsarbeid som utgangspunkt for læring og utvikling. Dette inkluderer både formelle og uformelle arenaer på individ- og kollektivnivå. Det finnes mange gode og praksisnære refleksjonsmetoder. Ved at alle ansatte blir kjent med og får kunnskap om disse forskjellige refleksjonsmetodene, kan et helhetlig overordnende utviklingsarbeid formidle kunnskap og skape erfaring hos de barnehageansatte.

Refleksjonsprosesser er viktige på alle nivåer, men spesielt i barnehagene er det avgjørende å utvikle gode refleksjons- og evalueringsrutiner i det praksisnære arbeidet. Her gjelder det å finne ukompliserte og supplerende metoder som *pedagogisk skattejakt*, *IP* eller *IGP* som kan iverksettes helhetlig i hver barnehage. Metodene skal ha søkelys på at alle blir inkludert, og det er fordelaktig at de metodene iverksettes på individnivå før de overføres og diskuteres på gruppenivå. Både individuelle og kollektive refleksjoner og samspill mellom de ansatte er avgjørende for å utvikle et læringsfelleskap. Jeg vil her gjøre oppmerksom på at det også vil være viktig å ha en strategi for hvordan nyansatte skal inkluderes i det fellesskapelige refleksjonsarbeidet.

I tillegg trengs det et systematisk evalueringsarbeid som omfatter alle barnehager i kommunen for å kartlegge og reflektere barnehagens ståsted og målrettet planlegge det videre utviklingsarbeidet.

4.6.3 Mestringsorientert ledelse

Senge beskriver **åpenhet**, **gjensidig tillit**, en **desentralisert maktstruktur** og **lederens rolle** som viktige kjennetegn i en lærende organisasjon (Mørreaunet, 2019, s.31). Disse kan suppleres av Gotvassli og Vannebo, som definerer **motivasjon**, **mestring**, **kompetanse** og **utvikling** som sentrale kjennetegn av en lærende barnehage (Moen, 2016, kap.14).

At de ansatte får frihet og autonomi til å ta egne avgjørelser har stor betydning for den enkeltes indre motivasjon. Selvbestemmelse, medbestemmelse og mestringsopplevelser skaper motivasjon. Derfor er det en viktig oppgave for ledelsen å fordele ansvar og oppgaver

åpent og tillitsfullt slik at alle ansatte kan oppleve mestring, uavhengig av kompetansenivået sitt.

En annen viktig indre motivasjonsfaktor er kompetanseutvikling og mulighet for å ta sin kompetanse i bruk. Om kompetansen ikke kan tas i bruk kan det føre til frustrasjon og hemme mestring, læring og dermed utvikling.

Utvikling omfatter både organisatoriske utviklingsprosesser, kollektive læringsprosesser og hvert enkelt ansattes individuelle behov for mestring og motivasjon slik at alle ansatte identifiserer seg med organisasjonens prioriteringer og mål. (Moen, 2016, kap.14)

Kvalitetsplan for Nittedalabarnhagene definerer mestringsorientert ledelse som et sentralt kjennetegn og et viktig virkemiddel for god praksis i en lærende organisasjon (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.17).

I intervjuene spurte jeg derfor hvilken betydning den mestringsorienterte ledelse har i informantenes daglige arbeid. Ut ifra svarene ble det synlige **7 faktorer** for mestringsorientert ledelse. Disse samsvarer overraskende godt med de innledningsvis nevnte **7 viktige kjennetegn** på en lærende organisasjon:

1. Delegere ansvar (desentralisert maktstruktur)

Alle informantene fortalte at det er viktig å delegere ansvar. Å delegere ansvar innebærer to dimensjoner. For det første er alle ansvarlige for sin egen læring og det fellesskapelige utviklingsarbeidet. Personalet kan gjøres ansvarlige gjennom refleksjons- og holdningsarbeidet. For det andre nevnte Anneliese at det å delegere ansvar henger sammen med et forholdsvis flatt hierarki (desentralisert maktstruktur). Hun beskrev ansvarsdelivering som et strategisk virkemiddel for å skape et eierforhold hos de ansatte og fremme deres engasjement. Carolina presiserte at ved mestringsorientert ledelse legges det vekt på å delegere ansvar tilsvarende personalets ferdigheter og utviklingspotensialer.

2. «Få med alle» (motivasjon)

Bianca S. sa det passende: «*Alle må med, alle må bli hørt*». Alle informanter nevnte gjentatte ganger at det er viktig å få med alle i et lærende utviklingsarbeid. At dette kan by på utfordringer forklarte Celine S. slik: «*Det er vanskelig å få alle med i utviklingsprosesser, fordi de ansatte tar ting veldig ulikt*».

Anna S., Beatrice og Carolina forklarte at det er viktig å ta seg tid til å få med alle. De var enige i at det måtte legges til rette for at alle kunne være med, at det måtte tas hensyn til hver

eneste ansatt og at det trengtes både veiledning og utfordring for at alle ansatte skulle kunne lære og utvikle seg. Å inkludere alle i utviklingsprosesser er en viktig motivasjonsfaktor.

3. «Medbestemmelse» (åpenhet)

Noen informanter snakket mer enn andre om medbestemmelse. Samtidig var alle enige i at medbestemmelse er viktig. Medbestemmelse og medvirkning fordrer både mental og strukturell åpenhet i barnehagen som igjen skaper mestringsopplevelser og dermed motivasjon. Medbestemmelse regnes som en viktig motivasjonsfaktor i det mestringsorienterte utviklingsarbeidet i en lærende organisasjon.

Her er det interessant å se på OECDs TALIS internasjonale undersøkelse fra 2018. 80 % av de deltagende barnehageansatte i Norge var enige eller svært enige i at barnehageledelsen er preget av samhandling og medbestemmelse (Gjerustad, 2020, s.8-10). Dette synliggjør at medbestemmelse allerede er et viktig prinsipp i Norges barnehagesektor. Jeg ser det som viktig å forsvare og utvikle denne verdien.

4. «Mestringsopplevelser» (mestring)

Anneliese fortalte at hun ikke jobbet veldig bevisst med mestringsorientert ledelse, men at hennes arbeidshverdag er gjennomsyret av arbeidet med å fremme mestringsopplevelser. Hun forklarte at et viktig element av mestringsorientert ledelse er å se det positive hos andre, løfte det fram, gi positive tilbakemeldinger, skape trygghet og sette ord på det gode andre gjør i hverdagen. Alle skal oppleve en følelse av at alles mening og kompetanse har betydning. Anneliese fortalte videre at det er viktig at ledelse er selvreflektert og at alle ansatte støtter hverandre i utviklingsprosessen.

Mestring skapes også gjennom samarbeidsstrukturer som er preget av medvirkning, delegering og ansvarliggjøring, fellesskapelig evaluering og refleksjon.

Carolina la vekt på å gi de ansatte rom og ansvar for å bruke egne ferdigheter for å oppnå mestringsopplevelser og engasjement. Derfor prøver hun å *«pushe de (ansatte) litt ut av komfortsonen på de tingene de kanskje ikke er så glade i»*. Samtidig ville hun *«legge til rette så godt jeg kan for at folk synes ulike oppgaver er greie å gjennomføre»*.

5. «Holdningsarbeid» (gjensidig tillit)

Ifølge informantene handler holdningsarbeidet grunnleggende om å skape verdsettelse og bygge opp gjensidig tillit og trygghet i organisasjonskulturen. Dette begynner med å etablere grunnleggende verdier i personalgruppa. Anna S. fortalte at hun jobber målbevisst med

holdningsarbeid overfor hele personalgruppa. Andre fortalte mer om grunnleggende verdier som de formidler i hverdagen. Viktigheten av å gi positive tilbakemeldinger og sørge for at alle får sagt noe og er med i prosessen ble nevnt. Hver enkelt skal bli sett og verdsatt. Bianca S. sa følgende om gjensidig verdsettelse: «*Alle har rett til sine meninger. Alle kan få komme med det de ønsker og har på hjertet, og det er aldri feil å spørre om noe.*» Carolina snakket om mangfold og å verdsette at hver bidrar med sine individuelle ferdigheter i felleskapet. Refleksjonsarbeidet er som tidligere nevnt et viktig element i den lærende organisasjonsutviklingen. Bianca S. kom med et viktig innspill om at kritisk selvrefleksjon i visse tilfeller kan føre til at personalet mister sine mestringsopplevelser og sin mestringsstro. Kritisk refleksjon kan skape mye usikkerhet. Derfor syntes hun at det er så viktig å være mestringsorientert og sette også søkelys på det som fungerer bra og gjøre det synlig for hverandre.

6. «Dele erfaring og kunnskap» (kompetanse og utvikling)

Anneliese syntes at det er «*i utgangspunktet ... superviktig*» å dele erfaring og kunnskap. Beatrice la vekt på å bruke hver sin ressurs og kompetanse for å bygge hver eneste ansatt videre opp. Carolina snakket om å skape en læringsarena med rom for å kunne øve og lære. I læringsarenaen øker bevisstheten om seg selv og det tilrettelegger for mestringsopplevelser. Styrene, derimot, fortalte lite om kompetanseutvikling i forbindelse med mestringsorientert ledelse. Jeg vil presentere flere resultater om kompetanseutvikling i kapittel 4.6.4.

7. «Ledelse» (lederens rolle)

Det var veldig forskjellig hvor mye informantene snakket om lederens rolle da de ble spurt om mestringsorientert ledelse. Ifølge Bianca skal ledelsen være lyttende og ta inn det som andre kommer med. Carolina sammenfattet sin rolle enkelt og kort med setningen: «*Jeg prøver jo så godt jeg kan å la de andre skinne på de områdene de er veldig gode på.*» To barnehagestyrere gikk litt mer i dybden. Celine S. ansvarliggjorde styrerne til å trekke de røde tråder ved å synliggjøre og formidle sammenhenger og den faglige forankringen. Bianca S. presiserte at det er en viktig lederoppgave å tilrettelegge for at hele personalet kan utvikle seg. Av og til må ledelsen være kontrollerende for å få til at alles meninger blir hørt og ikke at enkle dominerer i felles refleksjonsprosesser. Celine S. fastslå at «*som leder må man tørre å ta ansvar og ta valg*». Hun syntes at det er viktig å kjenne sine ansatte og vite om deres kapasitet. «*Det har stor betydning og det er vesentlig for ledere å ha mestringsorientert fokus på sine medarbeidere*». Celine S. sa også at oppfølging gjennom medarbeidersamtaler er

«*superviktig*» for å veilede de ansatte i å bruke ny kunnskap riktig og for å gi mestringsorientert feedback. Dermed er det også avgjørende at ledelsen utvikler seg selv faglig og reflekterer sin egen lederrolle.

4.6.4 Kompetanseutvikling

Kunnskapsminister Tonje Brenner skrev følgende: «Det viktigste vi kan gjøre for å heve kvaliteten i barnehagene, er å sikre at barnehagene har ansatte med god og relevant kompetanse» (Kunnskapsdepartement, 2022, s.3).

I 2021 ble det oppnevnt et utvalg for etter- og videreutdanning i barnehage og skole som skulle utrede og foreslå modeller for etter- og videreutdanning for ansatte i barnehagen og skole. Utvalget slår fast at «en systematisk kunnskapsoversikt fra Manning mfl. (2017) viser at det er en signifikant, positiv sammenheng mellom barnehagelæreres kvalifikasjoner og kvaliteten på miljøet i barnehagen. Oversikten er basert på 48 studier publisert mellom 1980 og 2014 fra en rekke land» (N.O.U.2022:13, 2021, s.75). I OECDs TALIS studien fra 2018 hadde 94% av de barnehageansatte i Norge deltatt i faglig utvikling i løpet av de siste 12 månedene. Studien konkluderte med at det ikke var mangel på relevante etter- og videreutvikling som hindret kompetanseutviklingen i Norge. (Gjerustad, 2020, s.7)

På lokalt nivå legger *kvalitetsplan for Nittedalabarnehagene* vekt på kunnskapsutvikling ved å beskrive kjennetegn for god praksis slik at «personalets arbeid er faglig forankret, i tråd med ny kunnskap og bygger på beste praksis» (Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene, 2019, s.17).

I kapittel 4.1.2 har jeg allerede beskrevet hvilke kompetanseutviklingstiltak som ble utviklet og tilbudt nittedalsbarnehagene. I intervjuet spurte jeg alle informanter om hvilke kompetansehevingstiltak de hadde deltatt på og hvordan dette har påvirket dem. Informantene fortalte om tre forskjellige typer kompetanseutvikling som jeg her kategoriserer i tre punkter før jeg konkluderer:

1. Kompetansehevingstiltak

I intervjuene viser det seg at alle styrer har gjennom utviklingsarbeidet som lærende organisasjon deltatt på flere kompetansehevingstiltak. Alle tre styrere virket godt inkludert i det kollektive utviklingsarbeidet helt fra begynnelsen og fikk tilegnet seg ny kunnskap. Hos de pedagogiske lederne er tilbakemeldingene derimot annerledes. Annelise deltok på flere kompetansehevingstiltak i form av *lærende nettverksmøter*, mens Beatrice og Carolina

var med på bare ett eller to. Annelise fortalte om et positivt læringsutbytte og at det førte til et økt arbeid med tilbakemeldingskultur, holdningsarbeid og kommunikasjon i hennes barnehage. Derimot opplevde Carolina ikke at tematikken på det ene *lærende nettverksmøtet* hun var med på som relevant for henne.

Selv om styrerne fremhever at deltakelse på felles kompetansehevingstiltak er viktig er det overraskende at de pedagogiske lederne ikke har deltatt på flere. Celine S. sa at det finnes mange gode kurs, men at hennes pedagogiske ledere ofte prioriterer å jobbe i barnehagen. Dette mente hun henger sammen med mangel på ressurser i form av vikarer, økonomi og tid. Celine S. sa: «*Nå skal vi få enda mer kompetanse*» og det betyr «*enda flere folk ut av barnehagen, og det hjelper ikke dem som er her nå.*» Uttalelsen henger sikkert sammen med at kompetansehevingstiltak ofte er kurs eller foredrag utenfor barnehagen med *enkeltkretslæring* som primært formål.

2. Praksisrelatert kompetanseutvikling

Med praksisrelatert kompetanseutvikling forstår jeg kompetanseutvikling som skjer i barnehagene uten at det trengs kompetansetilføring fra eksterne fagpersoner. Her spiller faglig refleksjon, kompetansedeling, utveksling og organisasjonslæring en viktig rolle. Anneliese slår fast at det ofte er for lite tid til faglig refleksjon og utvikling i hverdagen. Hun sa at enkle kurs (kompetansehevingstiltak) ikke er så viktige, men syntes at det å dele kunnskap i hverdagen er viktigst. Bianca S. nevner at det har stor betydning for henne å kontinuerlig vurdere sin egen praksis for å se om den er i tråd med samfunnsutvikling og forskning. Praksisrelatert kompetanseutvikling kan derfor skje i hverdagen gjennom kunnskapsdeling, refleksjonsprosesser og tilbakemeldingskultur og tilordnes derfor stor sett *dobbeltkretslæring*.

3. Individuell kompetanseutvikling

Med individuelle kompetanseutvikling betegner jeg at personalet velger egne arbeidsrelaterte videreutdanninger og gjennomfører dem ved siden av jobben. Individuell kompetanseutvikling er vanligvis både *enkelt-* og *dobbeltkretslæring*, og dermed i idealtilfellet *deuterolæring*. Noen gjennomfører videreutdanninger på egen hånd, men andre velger videreutdanning med studieplass tildelt og støttet med tilretteleggingsmidler fra utdanningsdirektoratet. Regjeringens kompetansestrategi erstattes av en revidert strategi som skal gjelde ut 2025. (N.O.U.2022:13, 2021, s.141)

Jeg ble overrasket over at fem av de seks informanter har gjennomført eller for tiden gjennomfører en eller annen form for videreutdanning. Flere er i gang med å ta en mastergrad

og noen har allerede blitt ferdig med et studieløp. Informantene fortalte at disse videreutdanningene øker egen kompetanse og fremmer deres engasjement og motivasjon. Alle var enige i at individuell kompetanseutvikling bidrar i arbeidet med satsingsområdet *barnehagen som lærende organisasjon*. Bianca S. fortalte at den individuelle kompetanseutviklingen hjalp henne til å holde fokus og skapte motivasjon. Annelise framhevet at individuell kompetanse hjelper henne til å ha sitt eget ståsted, diskutere ting og dele kompetansen sin med andre.

Jeg forventet ikke at de pedagogiske lederne deltok ved så få felles kompetanseutviklingstiltak som de faktisk gjorde. Man må spørre seg om dette er på grunn av manglende interesse og relevans eller fordi de pedagogiske lederne ikke får nok informasjon eller ressurser for å kunne delta. I hvert fall kan jeg konstatere at ressursmangelen fører til at de ansatte prioriterer omsorgsarbeidet med barna i barnehagen framfor egen kompetanseutvikling i arbeidstiden. Som jeg beskrev i kapittel 4.1 er Nittedal en pendlerkommune hvor barnehagene har lang åpningstid. Samtidig har kommunen betydelig mindre bedriftsutgifter for barn mellom 1-5 år enn gjennomsnittet av kommunene. Alle informantene fortalte gjentatte ganger om ressursmangelen. Derfor konkluderer jeg med at ressursmangel og dårlige rammevilkår fører til at barnehagepersonalet oftere må prioritere å jobbe i barnehagene og derfor ikke får deltatt på felles kompetansehevingstiltak.

Jeg ble også overrasket over at så mange informanter tok en individuell videreutdanning ved siden av sin jobb. Individuell videreutdanning er sterk motiverende. Ifølge informantenes svar lurte jeg på om individuell og strukturert videreutdanning har mer motiverende og lærende effekt enn enkelte kompetansetiltak som del av barnehagens utviklingsarbeid? Muligens har det betydning at individuelle kompetansetiltak blir valgt av den enkelte selv og dermed er eierforholdet og motivasjonen mye større. Det vil være interessant å forske videre på dette.

4.7 Hemmende og fremmende faktorer i utviklingsprosessen

I mitt empiriske materiale har jeg videre funnet at det er viktig for barnehageledelsens strategiske planlegging at ledelsen tar hensyn til følgende hemmende og fremmende faktorer når det gjelder barnehagens lærende utviklingsarbeid. Informantene ga mangfoldige svar om hva de opplever som hemmende og fremmende. Jeg vil ikke si at svarene jeg fikk var direkte motsigende, men heller supplerende og tegnet et bredt bilde.

Hemmende faktorer:

Tidsmangel

Fem av seks informanter nevnte gjentatte ganger at de ikke har nok tid til å jobbe faglig med å utvikle sin barnehage lærende. Informantene opplever at de ikke har nok forberedelsestid, at det mangler tid til refleksjons- og evalueringsarbeid, og at de ikke har nok tid til faglig fordypning og videreutvikling. Tidsmangel henger også sammen med barnehagens økonomiske og personelle rammevilkår. Økt kompetanse fører egentlig til at man kan gjøre en bedre jobb, men øker samtidig også arbeidsmengden ytterligere. Det tar tid til å iverksette og dele ny kompetanse, og informantene opplever tidsmangel til å drive et omfattende utviklingsarbeid over lengre tid. Beatrice fortalte at tidsmangel fører til frustrasjon og Annelise sa at den daglige driften med alle praktiske og organisatoriske gjøremål spiser for mye av arbeidstiden hennes. Tidsmangel og tidspress begrenser dermed både kompetanseutvikling, kompetansedeling og påvirker samarbeid og medvirkning negativt.

Personalmangel og personalforandring

«I Norge oppgir styrerne at den mest framtreddende barrieren mot å delta i faglig utvikling er at det ikke er tilstrekkelig bemanning for å dekke deres fravær» (Gjerustad, 2020, s.11)

Fire av de seks informantene fra alle de tre barnehager angir personalmangel som en sentral hemmende faktor. Personalmangel kan oppstå på grunn av sykdom eller mangel i grunnbemanning og hemmer møtevirksomhet og utviklingsarbeid både innenfor og utenfor den enkelte barnehage. Barnehagenes fagmiljø og fagforeninger ytrer en massiv kritikk av at barnehagenes bemanningsnorm ikke ivaretar en tilstrekkelig grunnbemanning gjennom hele åpningstiden (Utdanningsforbundet, 2023). Dette forsterkes gjennom et høyt sykefravær i barnehagene og utfordringer med å få tak i vikarer (Tolfsen, 2023).

Informantene var tydelig på at mangel på grunnbemanning hindrer dem i å delta på fellesskapelige kompetansehevingstiltak eller *lærende nettverksmøter*. Dette må man også se i sammenheng med at Nittedal kommune er en av de norske kommuner med laveste utgifter for barn mellom en til fem år (kapittel 2.2.4). Carolina utdypet det slikt at «bemanningsnormen er så trang at man får jobben akkurat til når alle er på jobb. Så fort det er fravær, så er det vanskelig å opprettholde en forsvarlig barnehagedrift». Hun fikk dårlig samvittighet overfor kollegene når hun skulle på kurs og måtte ofte prioritere den daglige barnehagedriften fremfor et felles utviklingsarbeid eller egen kompetanseutvikling.

Anna S. fortalte også at hun opplever tiltredelse av nye ansatte eller personalbytte som hemmende. Det er styreeren som skal veilede de nyansatte og det tar mye tid å få dem med i en lærende organisasjonsutvikling.

For mange høye krav og oppgaver

Tre informanter fortalte at både styrerne og de pedagogiske lederne har for mange oppgaver og høye arbeidskrav. Dette fører til høyt tidspress og motvirker utviklingen av en lærende organisasjon. Barnehageledelsen må hele tiden prioritere og kutte ned på ting. Celine forklarte at spesielt de store utviklingsprosjektene fører til mye merarbeid i form av informasjon, møter og diskusjoner og at personalet bare får med seg små deler av det som ledelsen jobber med. Derfor syntes noen informanter at det er viktig å jobbe bare med ett utviklingsområde om gangen og ikke måtte fokusere på flere områder samtidig

Forskjellige ståsteder

To informanter nevnte at det er viktig at kompetansehevingstiltak har relevant innhold for alle. Alle står på forskjellige ståsteder, har forskjellige faglige utgangspunkt, kan tolke begreper ulikt og det kan gjøre det vanskeligere med et fellesskapeleg arbeid med et satsingsområde.

Manglende informasjonsflyt

To informanter fortalte at en mangel på informasjonsflyt kunne hemme det kollektive utviklingsarbeidet. Mye av informasjonsflyten skal gå gjennom styrerne og et fellesskapeleg samarbeid er vanskelig når ikke alle får den relevante informasjonen. Celine S. forklarte at det ofte ikke er lett å overføre kunnskap fra et kurs til resten av personalgruppa.

Korona

Koronapandemien hadde en sterk effekt på det lærende utviklingsarbeidet i nittedalsbarnehagene og alle informantene fortalte mye om Korona. Barnehagene måtte jobbe i kohorter og mange barnehager fikk ikke opprettholdt sin vanlige møtekultur. Antall avdelings-, personal og ledermøter ble begrenset og dermed manglet man i mange barnehager en viktig kollektiv arena for kompetansedeling, medbestemmelse, evaluerings- og refleksjonsarbeid. Det faglige utviklingsarbeidet ble påvirket og en rekke kompetansehevingstiltak falt bort.

Mange barnehager var opptatt av den daglige driften og sleit med høyt sykefravær blant personalet og mangel på tilkallingsvikarer. Det fellesskapelige utviklingsarbeidet ble nedprioritert og samarbeidet med andre barnehager måtte utsettes. Den mestringsorienterte delingskulturen ble begrenset og noen barnehager opplevde seg isolert. I flere barnehager ble utviklingsarbeidet utsatt eller utelatt. I noen barnehager førte det sterke prioriteringsbehovet til nye måter å reflektere og utvikle seg på. Ifølge Celine S. førte det brutale prioriteringsbehovet i barnehagen C. til en «kjempeendring i refleksjonsarbeidet til hver enkelt medarbeider», og dermed fant de en annen måte å utvikle seg på som lærende organisasjon.

Manglende samarbeid

Alle informantene fortalte om mangel på både tid og personalressurser. I tillegg snakket noen styreere også om at samarbeid mellom de private og de kommunale barnehagene hadde blitt dårligere. Ifølge styrerne skyldtes dette et økt økonomisk press på de private barnehagene og dermed en økt konkurransesituasjon om barn og fordeling av tilskuddene. Her opplevde noen barnehager seg ikke å bli forstått og samarbeidet mellom barnehagene ble dårligere. Stemning og delingskultur i styrenettverket ble negativt påvirket og *lærende styrenettverksmøter* ble delt tematisk opp til styrenettverksmøter, driftsmøter og regelverkssamlinger.

Fremmende faktorer:

Medvirkning og medbestemmelse

Alle informantene ga uttrykk for at medvirkning og medbestemmelse er veldig viktig for en lærende utvikling. Styreren skal jevnlig vurdere det fellesskapelige utviklingsarbeidet og ta avgjørelser når og hvordan alle skal delta i beslutningstakingen. Personal-, styrer- og avdelingsmøter ble nevnt som de viktigste arenaer for medvirkning og medbestemmelse. Anna S. syntes det er spesielt viktig at det er plass til diskusjon og refleksjon i møtene. Bianca S. fremhevet betydningen av å ha *stoppunkter* for evaluering og medvirkning fra alle ansatte i utviklingsprosessen.

Praksisnær implementering

Videre var alle informantene opptatt av at det er avgjørende å implementere utviklingsarbeid som lærende organisasjon, helt konkret og praksisnært i det daglige arbeidet. Både Celine S. og Carolina hadde positive erfaringer med å utvikle seg som lærende individ praksisnært og

på avdelingsnivå. Bianca S. syntes det var viktig å kunne tilpasse og implementere gode metoder til sin egen barnehage og ikke bare måtte følge overordnede mål slavisk. Derfor var det viktig å konsentrere seg om ett utviklingsarbeid om gangen. De forskjellige satsingsområdene skulle henge sammen og overlape hverandre slik at de samme metodene kunne brukes til forskjellige utviklingsområder. Celine S. insisterte at det å jobbe som lærende organisasjon er mer en metode for å jobbe med de andre utviklingsområdene. Å utvikle seg som lærende organisasjon vil dermed ha synergieffekter for andre utviklingsområder.

Måltrettet ledelse

Flere informanter nevnte ledelse fra styrer og et godt samarbeid mellom styrer og de pedagogiske lederne som fremmede faktorer. Bianca S. fortalte at det trengs en pådriver (f.eks. enhetslederen) i utviklingsarbeidet som er opptatt av å kjøre prosesser, lære andre om metoder og som henter inn kompetente folk. Ledelsen skal ha søkelyset på kvalitet, evaluere underveis, prioritere, være tydelig, skal stille passende krav, sette opp tidsfrister og ha forventninger. Upassende krav kan hemme utviklingsarbeidet. Ledelsen skal ha en plan, prioritere hva som er viktig og evaluere før man setter i gang det neste utviklingsprosjektet.

Individuelle faktorer

Anna S. forklarte, at alle ansatte har forskjellig bakgrunn og dermed også forskjellig ståsted som samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet. Alle har egne holdninger og oppfatninger og derfor kan det ta tid å få med alle i lærende utviklingsprosesser. Annelise sa at jo større forskjell det er blant personalet, jo lengre tid kan det ta ved gjennomføring av felles refleksjoner. Flere informanter fortalte at det er viktig å gjøre alle ansatte ansvarlige for sitt eget-, og det kollektive lærings- og utviklingsarbeid. Å delegere ansvaret kan fremme engasjement og motivere til å lære noe nytt.

5. Hvordan kan barnehageledelsen utvikle barnehagen som lærende organisasjon?

Som illustrert gjennom mine empiriske undersøkelser og analyser kan vi lære mye fra nittedalsbarnehagenes utviklingsarbeid som lærende organisasjon. I dette kapitlet beskriver jeg masteroppgavens viktigste resultater og vurderer dem opp mot Senges fem faktorer.

Innledningsvis vil jeg påpeke at min studie støtter de, i kap. 1.2 problemstilling, beskrevne resultatene fra Gotvassli (Mørreaunet, 2019), Wadel og Knaben (Wadel, 2021). Resultatene tilsier at begrepet lærende organisasjon fortsatt ikke har festet seg til en klar definisjon blant barnehageledelsene. Flere informanter hadde ingen presis beskrivelse om hva *barnehagen som lærende organisasjon* er. Samtidig fant jeg ved analysen av intervjumaterialet at det likevel forelå mye kompetanse og praksis rundt det å være en lærende organisasjon. Derfor tolker jeg mine funn slik at informantene hadde en omfattende, om enn noen ganger taus kunnskap og en praksis om hvordan barnehagen deres skulle utvikles som lærende organisasjon. Denne ikke artikulerte kunnskapen ble ved flere tilfeller aktivert av informantene selv ved sin refleksjon over egen praksis. Samtidig ser jeg et fortsatt stort behov for å utvikle barnehageledelsens bevisste teoretiske kompetanse når det gjelder å oppnå en felles kunnskap om begreper og metoder for å jobbe målrettet mot barnehagens visjon av å være en lærende pedagogisk virksomhet.

Ved å sammenstille informantenes svar med relevant faglig litteratur jeg har benyttet meg av vil jeg her framsette følgende beskrivelse av hva *barnehagen som lærende organisasjon* er:

«En barnehage som lærende organisasjon er preget av en faglig og forskningsbasert utvikling hvor alt personalet opplever seg inkludert i bestemmelsesprosesser fra starten av.

En lærende barnehage har høy grad av kompetanse- og informasjonsdeling, fremmer individuell og kollektiv læring og felles kunnskapsutvikling.

Den er preget av en undrende refleksjonskultur som rommer mange forskjellige perspektiver, felles problemløsningsprosesser, praksisnære refleksjoner i felleskapet, åpenhet og lyst til forandring.

Ledelsen er mestringsorientert, delegerer ansvar og fremmer personalets forståelse og bevissthet for hva man gjør og hvorfor. Ledelsen fungerer som pådriver for en utvikling av en nysgjerrig, tillitsfull, åpen og systemtenkende læringskultur.»

Mine forskningsresultater viser dermed at et kollektivt utviklingsarbeid over tid kan føre til at personalet utvikler mestringsorienterte- og lærende holdninger, at barnehagene kan implementere reflekterende og inkluderende metoder og at det kan vokse mye kunnskap om det å utvikle seg som lærende organisasjon.

Resultatene fra nittedalsbarnehagene kan overføres til andre barnehager: Selv om det blant barnehageledelsene ikke foreligger en rådende definisjon av hvilke kjennetegn en *barnehage som lærende organisasjon* skal inneholde, utelukker ikke dette at det finnes mye såkalt taus

kunnskap og praksis om det å utvikle seg som lærende organisasjon. Barnehageledelsen må selv ta ansvar for å sette i gang systematiserte utviklingsprosesser som bygger opp en slik teoretisk og bevisst kompetanse om en felles begreps-, definisjons- og metodekunnskap. Dette for å jobbe målrettet mot barnehagens visjon om å være en lærende pedagogisk virksomhet.

5.1. Individuell utvikling gjennom *personlig mestring* og praksisnær tilnærming.

Min Casestudie fra nittedalsbarnehagenes utviklingsarbeid har vist viktigheten av at alle ansatte opplever *personlig mestring* ved å være inkludert i utvikling av en organisasjonskultur som er preget av tillit til hverandre. Tillitt kan bygges opp gjennom positive tilbakemeldinger, respekt for forskjellige meninger, lojalitet mot hverandre og et lyttende, åpent og trygt miljø hvor alle ansatte blir sett og hørt. Medvirkning og medbestemmelse er viktige grunnprinsipper som skal gjennomsyre hele barnehagen og skape mestringsopplevelser hos den enkle.

Både det individuelle og kollektive utviklingsarbeidet skal være praksisnært, og handler for personalet mest om det konkrete hverdagsorienterte arbeidet som viser konkrete resultater. Barnehagene skal utvikle individuelle tilbakemeldings-, refleksjons- og utviklingsprosesser som kan brukes av alle i hverdagen. Å være en lærende barnehage skal ikke oppleves som tilleggskrav, men ha som mål å gjøre arbeidshverdagen enklere. Fremgangsmåten er å lære og innføre enkle og praksisnære metoder (som *IP*, *IGP*, *pedagogisk skattejakt*, *pedagogisk analyse*) som begynner på individnivå og ansvarliggjør alle ansatte. Her gjelder det å jobbe nedenfra og opp, fra ansatte og mellomledere, istedenfor ovenfra og ned, fra eiere og ledelsen.

Barnehageledelsen har en dobbeltrolle. Den skal både tilrettelegge og utfordre alle ansatte med tanke på deres individuelle og faglige utvikling. Samtidig må det jobbes strategisk med personalets holdningsarbeid for å ansvarliggjøre alle for den enkeltes læring og utvikling. Forskjellige lærende metoder bør implementeres i barnehagens hverdag. Disse skal være enkle og skape mestringsopplevelser slik at personalet ikke må bruke for mye ressurser på å mestre dem.

5.2 Mestringsorientert ledelse, refleksjonskultur og *mentale modeller*.

Den mestringsorientert barnehageledelsen skal fremme en refleksjonskultur som bevisstgjør og utvikler barnehagens *mentale modeller*. Mestringsorientert ledelse kan utvikles etter de syv faktorer for mestringsorientert ledelse i kapittel 4.6.3. Som de tre viktigste kjennetegn framhever jeg inkludering, ansvarsfordeling og medbestemmelse. Mestringsorienterte

refleksjonsprosesser skaper positiv motivasjon, tillit, fremmer personalets engasjement og fører til identifikasjon og eierforhold.

For at barnehagene kan implementere og utvikle en lærende refleksjonskultur, trenger personalet kunnskap om egnede enkle og praksisnære refleksjonsmetoder for å kunne bruke dem i det daglige arbeidet. Refleksjonsmetodene skal gjøre arbeidshverdagen enklere og ikke oppleves som økte arbeidskrav. Barnehagene har forskjellige ståsteder og derfor trenger de rom og fleksibilitet til å velge, tilpasse og utvikle sine egne refleksjonsmetoder i hverdagen.

Gjennom kategorisering og systematisering av svarene fant jeg **tre sentrale virkemidler** for hvordan en mestringsorientert barnehageledelse kan skape en lærende refleksjonskultur for de *mentale modeller*.

Det **første** betegner jeg som en mestringsorientert *undringskultur* og som sammensvarer med det som Bang (2020) betegner som adaptiv organisasjonskultur. Her er det viktig å verdsette og inkludere alle og gi rom for ulike perspektiver, forskjellige praksis og å formidle at alle bidrag og meninger er viktig. I hverdagen skal det gis positive uformelle tilbakemeldinger og at det etableres en konstruktiv tilbakemeldingskultur.

Det **andre** virkemiddel beskriver jeg som et system for felles refleksjonsarbeid. Alle skal reflektere rundt sin egen rolle og utfordre hverandre gjennom åpne spørsmål og diskusjon. Det skal etableres forskjellige formelle refleksjonsarenaer og passende metoder for både individuelle og kollektive refleksjons- og evalueringsprosesser.

Det **tredje** omhandler kompetanseutvikling. Her skal grunnholdningen om at alle er ansvarlig for sitt eget læringsutbytte videreformidles.

Personalet skal utfordre hverandre med ny kompetanse og nye perspektiver. Spesielt individuell videreutdanning kan skape mye indre motivasjon. Å dele ny kompetanse med hverandre fører til læring, utvikling og kunnskap blant personalet.

Barnehageledelsen må jobbe målrettet med å skape en forståelse for barnehagens forandrings- og utviklingsbehov (Lewins opptiningsfase). I arbeidet med *mentale modeller* eller holdningsarbeidet er det viktig å være praksis- og virkelighetsnær. Her vil jeg vise til at KS har utviklet en 10-Faktor medarbeiderundersøkelse som bygger på mestringsorientert ledelse. Sammen med 10-Faktor medarbeidersamtaler kan dette være et velegnet refleksjonsverktøy for barnehageledelsen for å kunne jobbe mestringsorientert med personalets mentale modeller. (Fletre, 2016)

Refleksjonsprosesser og vurderingsarbeidet er avgjørende for å kunne prioritere barnehagenes lærende utvikling effektivt. Derfor trengs det gode og bindende evalueringsrutiner og faste refleksjonsarenaer i barnehagene samt på overordnet nivå.

I tillegg må barnehageledelsen følge med på aktuelle forskningsresultater for å se om det finnes nye forskningsbaserte metoder som kan prøves ut i barnehagene.

5.3 Visjon som et enkelt praksisorientert system for refleksjon og læring.

I kapittel fire ble det meget synlig at barnehageledelsen står overfor mange utfordringer i form av høye arbeidskrav og tidsmangel. Barnehageledelsen må derfor skaffe seg oversikt og systematisere disse mangfoldige krav. Det gjelder å finne smarte måter å flette kravene sammen på slik at det blir en rød tråd som alle får en forståelse av og kan jobbe med. Et slikt lett forståelig utviklingssystem skal ivareta de forskjellige kvalitetskravene og inkludere alle ansatte. Eksempelvis kan utviklingsarbeidet som lærende organisasjon forstås som en «måte å jobbe på» som skal brukes i arbeidet med de andre utviklingsområdene. Her gjelder det å prioritere et praksisnært utviklingsarbeid over tid. Barnehageledelse må prioritere enkle utviklingsområder og skal finne gode måter de kan bygge på hverandre. Det pleier å være mer læringsutbytte i å jobbe med færre utviklingsområder over lengre tid.

Et visjonsarbeid vil være en god måte å formidle det systematiske utviklingsarbeidet med et felles mål til alle ansatte. Barnehagene kan ha mange og forskjellige visjoner, mottoer og grunnverdier som skal være førende i personalets daglige arbeid. Derfor er det viktig at barnehageledelsen legger til rette for gode medskapningsprosesser som prioriterer og fletter sammen indre og ytre visjoner til en enkel og forståelig fellesskapende visjon. Visjonen skal være redningsvisende for på hvilken enkelt måte barnehagen skal innfri kvalitetskravene og jobbe sammen for en lærende utvikling.

5.4. Teamlæring gjennom videreutdanning, kompetansedeling og kollektive refleksjonsprosesser.

I punktet 4.2.4 undersøkte jeg tre former for kompetanseutvikling som har som mål å fremme den individuelle og kollektive *læring i teamet*. Ved analysen av disse tre former for kompetanseutvikling ble spesielt den andre, individuelle videreutdanninger og den tredje, kompetansedeling gjennom kollektive refleksjonsprosesser, viktig:

1. Fellesskapelige kompetanseutviklingstiltak ble av de pedagogiske lederne tilskrevet kun en begrenset effekt. Årsaken ligger i at deltakelse fra barnehagene i slike tiltak

ofte ble nedprioritert på grunn av personal- og tidsmangel. Kompetanseutviklingstiltak kan være en motiverende faktor, men må ha relevant innhold og gode rammevilkår slik at personalet får deltatt. Innskrenkede økonomiske og personelle rammevilkår, slik som i Nittedal kommune, hemmer personalets deltakelse ved kollektive kompetanseutviklingstiltak.

2. Som tidligere forklart trengs det individuell læring for å kunne lære i gruppen. Fem av seks informanter hadde i løpet av de siste årene valgt noen individuelle videreutdanninger, de fleste på mastergradsnivå. En slik individuell tilleggsutdanning går over lengre tid og dermed er læringsutbyttet også større enn for noen enkeltstående kurs. Slik individuell tilleggsutdanning er som oftest selvvalgt, er vanligvis bygget opp som *deuterolæring*, og fører derfor til mye individuell læring og motivasjon. Gjennom en barnehagerelatert videreutdanning deltar barnehagepersonalet i et annet stort fagmiljø utenfor egen barnehage hvor de blir kjent med ny forskning, forskjellige perspektiver og andres erfaringer.

En utfordring består i å få tid og plass til å dele denne nye kompetansen med det øvrige barnehagepersonalet. Det bør derfor legges til rette for kompetansedeling eller skapes ansvarsområder slik at personalet med videreutdanning får brukt og delt sin nyervervede kompetanse. Bare ved deling eller bruk av den nye kompetansen oppstår det mestring.

En annen utfordring består i at det nesten ikke finnes stillinger i barnehagesektoren med krav om masterutdanning. I *Barnehager mot 2030* satser regjeringen på et kunnskapsløft i form av høyere utdanning blant personalet. For å beholde barnehagepersonalet med høyere utdanning i barnehagene må det utvikles nye stillinger med høyere utdanningskrav og tilsvarende lønn.

3. «*Det er liten nytte i ny kunnskap hvis den ikke gjøres tilgjengelig for folk som trenger den, og benyttes av dem.*» (Yukl, 2019, s.299)

En pedagogisk leder blant mine informanter sa det slikt at «*kompetansedeling i barnehagene er viktigere enn en kompetansekurs*». Uttalelsen gjør det synlig at personalets kompetansedeling har en stor betydning for teamets læring. Gjennom å dele og anvende egen kompetanse utvikles mestringsopplevelser for flere ansatte. Kompetansen som verken kan brukes eller deles fører fort til frustrasjon. Derfor er både gode arenaer for kompetansedeling og refleksjon viktig.

Læring i team skjer mye gjennom kompetansedeling i form av kollektive refleksjonsprosesser som fører til diskusjon og dialog blant de ansatte. Barnehageledelsen må sørge for nok tid og gode rammer slik at alle kan delta og medvirke i refleksjonsprosessene. I tillegg skal barnehageledelsen fremme en mestringsorientert delingskultur som er preget av tillit, åpenhet og respekt. De ansatte skal bli stimulert og utfordret med faglige bidrag som grunnlag for det kollektive refleksjonsarbeid. At enkle ansatte tar individuelle videreutdanning kan brukes til slike faglige innspill og diskusjoner. Kollektiv og individuell veiledning er gode supplerende metoder for å skape en arena for refleksjon og kompetansedeling.

5.5. Systemtenkning gjennom lærende utviklingssamarbeid med andre barnehager.

Jeg tolker mine empiriske resultater slik at barnehager utvikler seg som lærende organisasjoner mest i en daglig praksis som er preget av individuelle og fellesskapelige refleksjoner og kompetansedeling. Samtidig trenger barnehagene et stort nok fagmiljø for at alle blir utfordret til å se ting på nye måter og får oppleve det som Senge betegner som *kreative spenninger*. Dermed vil samarbeid, refleksjonsprosesser og kompetansedeling med fagmiljøer fra andre barnehager være viktig for utvikling av en adaptiv *undringskultur* og en helhetlig *systemtenkning*. Dette vil gjøre et systematisk overordnet utviklingssamarbeid på tvers av barnehagene nødvendig. Et slikt utviklingssamarbeid må ikke være definert innenfor kommunale grenser. Det kan også gjøres etter andre kriterier som eierstruktur, beliggenhet, barnehageprofil eller annet. Samtidig kan kommunale strukturer gi en god infrastruktur og gode rammebetingelser for et samarbeid på tvers av barnehagene. Forskjellige eierstrukturer i en kommune kan bidra med mangfoldige verdier, holdninger og arbeidsmetoder som kan fremme en *undringskultur* i større grad enn hvis barnehagene er for like.

Som beskrevet i kapittel 4.3 er begrensede rammevilkår i form av tidsmangel og mangel på personalressurser to store hemninger for deltakelse i det fellesskapelige utviklingsarbeid. Derfor er det enkelt å konkludere med at spesielt mindre og alenestående eller uavhengige barnehager har en dobbelt utfordring. De har det minste fagmiljøet og dermed det største behov for deltakelse i et større fagmiljø med andre barnehager. Samtidig har de ofte også de minste ressursene som gir begrensede muligheter til å delta. Derfor bør mest utsatte mindre barnehagene kartlegges spesielt for å komme i dialog med dem om hvordan man kan tilrettelegge bedre for deres deltakelse. I tillegg bør det planlegges hvordan mindre eller

ressurssvake barnehager kan få nødvendige midler for å delta i et kollektivt utviklingsarbeid. Eksempelvis kan barnehageeierne søke om midler etter *tilskuddsordning for lokale kompetanseutvikling i barnehage* (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Å utvikle en kollektiv kvalitets- eller kompetanseplan med flere barnehager i et fellesskapelig utviklingsarbeid er en mestringsorientert og lærende tilnærming. *Lærende nettverksmøter* er en passende metode for å fremme refleksjonsarbeid og kompetansedeling på tvers av barnehagene. Her må det tas hensyn til at ikke bare barnehageledelsen, men også de andre ansettelsesgruppene i en barnehage har dette behovet.

For at barnehagepersonalets deltakelse i det kollektive utviklingsarbeid ikke skal bli nedprioritert må både barnehageeier og styrer kommunisere tydelig hvilke forventninger de har angående personalets deltakelse. I tillegg må de skaffe nok tilkallingsvikarere slik at de ansatte får deltatt på felles møter med de andre barnehagene.

Det finnes ingen enkle svar på hvordan man kan få alle barnehager og deres personale med i et felles utviklingsarbeid. Men inkludering, medvirkning, medbestemmelse og inkluderende rammebetingelser er uansett viktige mestringsorienterte prinsipper for inkludering.

Tre supplerende funn fra intervjuene som jeg mener kan være nyttige i et kollektivt utviklingsarbeid med flere barnehager er følgende:

1. Å fremme og utvikle en teoretisk og praktisk kompetanse hos hele personalgruppen om hvordan barnehager som lærende organisasjon utvikles. Å utvikle en tydelig teoriforståelse. Ikke for å avgrense, men for å gi en teoretisk grunnstruktur og en felles begrepsforståelse for det kollektive utviklingsarbeidet. I tillegg kan det bidra til å bevisstgjøre taust kunnskap og dermed gi et grunnlag for å dele denne kunnskapen med andre.
2. Å inkludere pedagogiske ledere i det kollektive utviklingsarbeidet. På en side trengs det forpliktende mål og medvirkning på alle ledelsesnivå. Samtidig trengs det på den andre siden ikke for mange og høye krav. Barnehagene trenger fleksibilitet og rom til egen tilpasning og innovasjon.
3. Hver barnehage er ansvarlig for sin egen utvikling og samarbeid og skal bevisstgjøre seg dette. Alle barnehager er selv ansvarlige for å fremme en trygg, åpen, samarbeidende og kompetansedelende adaptiv læringskultur. Barnehagemyndigheten kan bidra med å tilby gode refleksjonsarenaer for dette holdningsarbeid, men det er barnehageledelsen som er ansvarlig for at barnehagene utvikler seg lærende.

5.6 Utblikk

Avslutningsvis vil jeg gjenta min påpeking om at definisjonen av både *barnehagen som lærende organisasjon* og *mestringsorientert ledelse* fortsatt ikke er tydelig nok definert i styringsdokumentene og faglitteraturen. Dette er en utfordring jeg har søkt å løse i denne oppgaven ved å kombinere faglitteratur med resultatene fra mine intervjuer. Men hvis barnehageledelsen i Norge skal kunne utvikle en kollektiv kunnskapsbasert forståelse om hva det betyr å være en lærende organisasjon, mener jeg det trengs en utdyping og presisering fra Kunnskapsdepartementet om hvilke teorier og metoder som bør ligge til grunn for å utvikle *barnehagene som lærende organisasjoner*. I tillegg må barnehageledelsen få mer teoretisk kunnskap om hva det innebærer å utvikle seg som lærende organisasjon.

Et annet aspekt gjelder behovet for tydeligere overordnede krav og målbare definisjoner hvordan barnehagenes lærende utviklingsarbeid skal være organisert. Men dette er ikke så enkelt. Det er faktisk vanskelig å måle resultater av hvordan en barnehage har utviklet seg lærende. Som resultatmål egner det seg bare å måle ressursbruk i form av tid og penger. Enklere er det å måle barnehagens utviklingsprosesser ved å kartlegge og vurdere hvilke prosesser barnehagene har igangsatt for å utvikle seg som lærende organisasjon (prosessmål). Kommunen som barnehagemyndighet har her en dobbeltrolle. På den ene side har kommunen tilsynsmyndighet og skal kontrollere barnehagenes lærende utviklingsarbeid. På den annen side kan kommunen være initiativtaker og fremme et lærende utviklingsarbeid mellom alle barnehager i kommunen. Derfor hadde det på den ene side vært enklere å ha tydeligere og forpliktende krav om hvordan barnehager skal utvikles lærende. På den annen side, at det ikke finnes slike målbare krav, gir barnehagene mer fleksibilitet til å finne praksisnære systemer og metoder for å utvikle seg som lærende organisasjon tilpasset sitt eget standpunkt. Fleksibilitet og åpenhet gir rom for mangfold og innovasjon. Som tidligere skrevet utvikler barnehager seg som lærende organisasjoner mest i en daglig praksis, og overordnede krav kan både hemme og fremme barnehagens lærende utvikling.

Dette kan fremstå som et dilemma som krever ressurser til å løses.

Det krever tid og ressurser å utvikle en lærende barnehage med en sterk og adaptiv læringskultur. Uten tilstrekkelige ressurser i form av tid og penger er personalets lærende utviklingsarbeid begrenset til det praksisnære i barnehagen. Det trengs ressurser og gode

rammevilkår for å fremme en systemtenkning som går utover den egne barnehagebedriften. Barnehageeieren må tilrettelegge, oppfordre og pådrive et utviklingssamarbeid med et større fagmiljø. Lærende nettverksmøter og kompetansehevingstiltak kan være gode virkemidler for det kollektive utviklingsarbeidet i en kommune, hvis rammevilkårene tillater barnehagepersonalets deltakelse.

Men selv med eller uten adekvate ressurser er det klart at det er barnehageledelsen som har det lokale ansvaret for at den enkelte barnehage utvikler seg som lærende organisasjon. I begge fall kan og må barnehageledelsen arbeide systematisk og helhetlig med alle Senges fem faktorer for at barnehagen kan utvikle seg lærende på alle nivåer.

I alle fall, uavhengig av hvor barnehagene befinner seg i sin utvikling som lærende organisasjon er det viktig å bevisst konstruere en felles plattform med en undrende refleksjonskultur for kompetansedeling og refleksjonsprosesser på tvers av barnehagene.

I tillegg trengs det systematiserte evalueringsprosesser i barnehagene og på overordnet nivå som gir et grunnlag for videre refleksjons- og utviklingsprosesser. Veien videre kan være ulendt, men bare når barnehager samarbeider kan de utvikle seg som lærende organisasjoner med en adaptiv læringskultur for å oppfylle også morgendagens faglige krav til pedagogisk virksomhet med fokus på barnets beste.

6. Vedlegg

6.1 Intervjuguide

Tema	Spørsmål
<u>Introduksjon:</u>	Presentasjon av meg selv og oppgaven. Informasjon om: mening og gjennomføring av intervjuet (opptakelse, anonymitet, samtykke og sletting, rett til å avbryte, omfang, er det noen spørsmål?)
<u>Innledning</u>	Demografiske spørsmål: utdanning, arbeidserfaring siden 2019
<u>Nittedals utviklingsarbeid</u> med satsingsområdet: bhg som lærende organisasjon <i>lærende nettverksmøter</i> <i>mestringsorientert ledelse</i> <i>kompetanseutvikling</i>	Hvordan har du jobbet med satsingsområdet «bhg. som lærende organisasjon»? Fortell om dine opplevelser med det fellesskapelige utviklingsarbeid. Deltok du på lærende nettverksmøter/styrernetverksmøter? (Hva lærte du?) Har du opplevd refleksjonsprosesser i nettverksmøtene som utfordret eller inspirerte deg til å se ting på en annen måte? Hvordan har nettverksmøtene (styrer/tematiske) utviklet seg fra 2019 til i dag? Hvilken betydning har mestringsorientert ledelse i ditt daglige arbeid? («en ledelse som systematisk utvikler et klima som er preget av tillit og som bygger på personalets mestringsopplevelser». S.16 ikvalitetsplan). Har du deltatt på kompetansehevingstiltak (kurs, samlinger og seminarer) ifm utviklingsarbeidet av satsingsområdet? På hvilke? Hvordan påvirket det deg?
<u>Evaluering:</u> <i>Fremmende og hindrende faktorer</i> <i>Samarbeid</i>	Hvordan evaluerte dere arbeidet med satsingsområdet? Hvilke erfaringer har du i bruk av kompetanseplanens kartleggingsverktøy? Har du opplevd noen betydelige forandringer i din barnehage siden 2019? Har dere blitt mer lærende? Hva har fremmet deres utviklingsarbeidet som lærende organisasjon (suksessfaktorer) og hva har hemmet dette arbeidet (barrierer)? Hvordan opplevde du samarbeid og fellesskapet med andre nittedalsbarnehagene? Kan du fortelle om informasjonsflyt og samarbeid mellom styrer og pedagogiske lederne i arbeidet med satsingsområdet?

<p><u>Individuell perspektivet:</u></p> <p>Senges 5 faktorer:</p> <p><i>personlig mestring</i></p> <p><i>felles visjon</i></p> <p><i>mentale modeller</i></p> <p><i>læring i team</i> (<i>gruppelæring,</i> <i>medvirkning</i>)</p> <p><i>systemtenkning</i></p>	<p>Hvilke egenskaper tilskriver du en barnehage som er en lærende organisasjon?</p> <p>Hvordan reflektere du med dine kollegaer over egne holdninger, tenkning og praksis? Hvilke refleksjonsarenaer bruker dere?</p> <p>Har dere en felles visjon i barnehagen/styrergruppe?</p> <p>Hva gjør du for å utfordre og stimulere dine ansatte til å se ting på nye måter og lære med hverandre? Hva motiverer deg til å lære og utvikle deg?</p> <p>Hvordan skal ledelse være for at alle blir hørt og hele personalgruppe blir med i lærings- og utviklingsprosesser?</p> <p>Kan hver barnehage utvikle seg som lærende organisasjon for seg selv eller trengs det et felles utviklingssamarbeid for å utfordre hverandre og fremme lærende prosesser?</p> <p>Hvilke prosesser kommer til å være viktig fram til 2030 for at barnehagene i Nittedal utvikler seg som lærende organisasjoner?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Hvilken råd kan du gi til en leder som vil utvikle sin barnehage som lærende organisasjon?</p> <p>Er det noe som du tenker at du ikke fikk sagt som du vil dele med meg til slutt?</p>

6.2 Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Lærende barnehager

«Hvordan kan barnehageledelse utvikle sine barnehager som lærende organisasjoner?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som undersøker hvordan ledere i barnehagesektoren jobber med satsingsområde *barnehage som lærende organisasjon*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet gjennomføres i form av en masteroppgave. Formålet er å undersøke hvordan barnehageledelse har jobbet med satsingsområdet *barnehage som lærende organisasjon*. Hvilke individuelle og kollektive utviklingsprosesser er igangsatt og hvordan opplevde pedagogiske leder og styrer dette utviklingsarbeidet. Gjennom intervjuer skal det belyses hvilken forståelse og betydning ledelse beskriver for at barnehager utvikler seg som lærende organisasjoner. Det undersøkes nærmere hvordan det jobbes både individuelt og i felleskap for å utvikle lærende barnehager. Forskningsprosjektet belyser nærmere hvilke utviklingsprosesser som ble igangsatt siden 2019 og leter etter svaret på hva barnehager trenger for å videreutvikle seg lærende i framtiden.

Forskningsresultatene blir behandlet anonymt og skal kunne brukes for videre kunnskapsutvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet (fakultet for samfunnsvitenskap) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du er styrer, daglig leder, pedagogisk medarbeider eller barnehagelærer og har jobbet i en barnehage i Nittedal siden 2019. Siden jeg selv er tilknyttet Nittedal kommune, har jeg valgt å avgrense min datainnsamling til et utvalg barnehager/leder i denne kommunen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil intervjuet ta omtrent 1 time. Intervjuet tas opp med lydopptak. Innledningsvis blir du stilt noen spørsmål om din bakgrunn fra arbeidslivet. Du velger selv hvor mye du vil fortelle om deg selv. Hvis du ønsker, så kan du få tilsendt masteroppgaven etter ferdigstillelse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare forsker og veileder ved OsloMet vil ha tilgang til forskningsdataene.

- All data fra intervjuene blir oppbevart i en låst mappe på en personlig datamaskin med passordbeskyttelse.

Alle personopplysninger behandles konfidensielt og anonymt. Bare forsker og veileder har tilgang til personopplysningene. Deltakerne kommer ikke til å gjenkjennes i masteroppgaven. Forskeren bruker anonymisering som for eks. «pedagogisk leder a» istedenfor navn. Det blir ikke angitt i hvilken barnehage personen jobber.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være anonymisert. Prosjektslutt er planlagt den 5.5.2023. Når masteroppgaven er godkjent slettes rådata og koblingsnøkkelen.

Ifm etterprøvbarehet og for å kunne bruke anonymiserte data for andre forskningsformål, kan det anonymiserte datamaterialet lagres på ubestemt tid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Agnete Vabø, telefon: 415 85 185 eller e-post: Agnete.Vabo@oslomet.no
- Student Florian Tobias Olberg, telefon: 46558529 eller e-post: s351426@oslomet.no
- Vårt personvernombud ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Agnete Vabø
(Forsker/veileder)

Florian Tobias Olberg
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærende barnehager* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til forskningsprosjektet er avsluttet
- at Florian Tobias Olberg bruker mine opplysninger anonymisert i masterarbeidet sitt

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6.3 Godkjennelsesbrev fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan barnehageledelsen utvikle barnehagen som lærende org...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
344704

Vurderingstype
Standard

Dato
30.11.2022

Prosjekttittel

Hvordan kan barnehageledelsen utvikle barnehagen som lærende organisasjon? En empirisk casestudie av barnehagens utviklingsarbeid som lærende organisasjon i Nittedal kommune.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for offentlig administrasjon og velferdsfag

Prosjektansvarlig

Agnete Vabø

Student

Florian Tobias Olberg

Prosjektperiode

01.12.2022 - 05.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 05.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 5.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:
- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

7. Litteraturliste

Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. Universitetsforlaget.

Barnehageadministrasjon, N. k. (2018-2022). *Møteplan for ledere i nittedalsbarnehagene*.

Barnehageadministrasjon, N. k. (2019-2023). *Informasjonsskriv til nittedalsbarnehagene*.

Børhaug, K., Lotsberg, D.Ø., . (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess.

Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (2 ed.).

Fagbokforlaget.

Fletre, A. M., Frydenlund, L. (2016). *10-Faktor, Håndbok for planlegging, gjennomføring og oppfølging av KS`medarbeiderundersøkelse*. Kommuneforlaget.

Fuglestad, O. L., Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*.

Fagbokforlaget.

- Gjerustad, C., Bergene, A. C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene.* (Rapport 2020:26).
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen.* Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2021). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5 ed.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4 ed.). Abstrakt forlag AS.
- Karlsen, M. Ø. (2018). Listhaug: - Har omgjort norsk politikk til en barnehage *Nettavisen*.
- Kunnskapsdepartement. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.*
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf
- Kunnskapsdepartement. (2016). *Lov om barnehager (barnehageloven).*
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022.*
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartement. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030.*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartement. (2022). *Kompetanse for framtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025.*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Leseth, A. B., Tellmann, S. M. (2022). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2 ed.). Cappelen Damm AS.
- Meld. St. 19. (2015–2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen.*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mikaelsen, M. (2022). *email.*

- Moen, K. H., Gotvassli, K. Å., Granrusten, P. T. (2016). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K. A., Moen, K. H., Skogen, E. (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2 utg. ed.). Fagbokforlaget.
- N.O.U.2022:13. (2021). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Nittedal kommune. (2020). *Retningslinjer for læringsgrupper i styrernetverket for nittedalsbarnehagene*.
- Nittedal kommune. (2022). *Øyeblikksbilde av nittedalsbarnehagenes arbeid med å realisere kvalitetsplanen*.
- Nittedal kommune & nittedalsbarnehagene. (2019). *Med skrubbsår på knærne og stjerner i øyene. Kvalitetsplan for nittedalsbarnehagene 2019 - 2022*.
<https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/02-dokumenter/barnehage-og-skole/kvalitetsplan-med-bilder.pdf>
- Nittedal kommune § nittedalsbarnehagene. (2019). *Kompetanseplan for nittedalsbarnehagene 2019-2022*. <https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/02-dokumenter/barnehage-og-skole/kompetanseplan-for-nittedalsbarnehagene-2019-2022.pdf>
- Ødegård, E., Nordahl, J., Røys, H.,. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. (1 ed.).
- Pedersen, A. J., Mikalsen, M. (2017). *Søknad om tildeling av statlige midler til kompetanseutvikling for alle barnehageansatte – 2017*.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Egmont Hjemmets Bokforlaget.
- SSB. (9.3.2023). *Kommunefakta Nittedal*. Statistisk sentralbyrå.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3 ed.). Gyldendal.
- Tolfsen, C. B. (2023). *Fryktar utrygge barn:-Bemaning i norske barnehager er kritisk*. NRK.
Retrieved 22.03.2023 from
- Udir. (2023). *Antall barnehager*. Utdanningsdirektoratet.
- Unicef. (2022). *Kommuneanalyse 2022. Hva betyr kommunegrensene for barn og unges oppvekst*.
- Unicef. (2023). *Kommuneanalysen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet. (2023). *Bedre bemanning i barnehagene*. Utdanningsforbundet.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.
- Wadel, C., Knaben, A.D. (2021). *Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelse av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage*. (4 ed., Vol. 105). Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Yukl, G. (2019). *Perspektiver på ledelse* (5 ed.). Gyldendal Norsk Forlag.