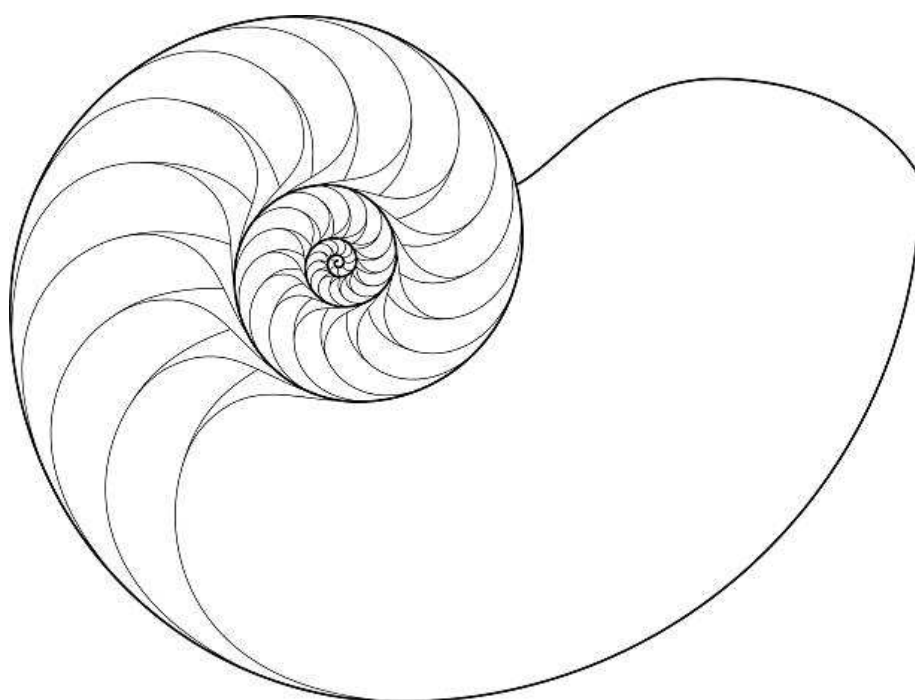


# Læringskulturer i kontinuerlig fornyelse.

Utviklingsarbeid i læringsintensive barnehager.



Masteroppgave i barnehageledelse  
MLMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, våren 2019



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

«Ingen bli god alein!» er et postulat som jeg i denne sammenhengen vil tilskrive Rune Glørstad på tjukkasbloggen.no. Glørstad forstod at å veie 250 kg ikke var en oppskrift på høy levealder og bestemte seg for å endre livsstil. Han bygget et team rundt seg som hadde kompetanse på kosthold, trening og helse. 11 år senere er dette teamet en sentral suksessfaktor for en omfattende livsstilsendring og en vektnedgang på 135 kg.

Uten sammenligning forøvrig er å skrive en masteroppgave et stort arbeid og å gjøre denne jobben parallelt med å være i hundre prosent jobb har vært en stor utfordring. Det hadde ikke mulig å gjennomføre alene. Mitt lag har bestått av arbeidsgiver, kollegene i Engmark barnehage, styrerkollegiet og informantene fra sektoren men ikke minst familien, som delvis har levd uten mann og far de siste fire årene først med styrerutdanningen og siden med masteroppgaven. Det har vært lite tid til søndagsturer og campingturer.

Veilederne på Dronnings Mauds Mindes Høgskole, Per Tore Granrusten og Sissel Mørreaunet fortjener spesiell takk. Det har vært en glede og en inspirasjon å få hjelp av så flinke folk. Jeg har hatt to flotte folk som har vært korrekturlesere, Bente og Monica, det blir et «ja!» fra meg!

Dere har alle vært i mitt team. Tusen takk.

Jeg velger å avslutte med et annet postulat, denne gangen fra min far som sier «Du lever så lenge du lærer, det er *aldri* for sent å lære noe nytt!».

Bodø, mai 2019

Erlend Nilssen.

## Sammendrag

Dette er et masterprosjekt i barnehageledelse og problemstillingen er: Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser og hvordan preger dette arbeidet organisasjonskulturen i barnehagen? Å lede utviklings- og læringsprosesser er en lederoppgave relatert til et ideal om barnehagen som en lærende organisasjon. Dette idealet kommer frem i styringsdokumentene i barnehagesektoren og styrere er forventet å bidra til personalets utvikling.

Jeg har utformet et casestudium hvor casen er et fenomen, sammenhengen mellom lederens måte å lede utviklings- og læringsprosesser og organisasjonskulturen. Ved hjelp av et utvalg kvalitative metoder har jeg samlet inn data med flere perspektiver omkring dette fenomenet. Jeg har funnet at det foregår en kontinuerlig utvikling i barnehagene ved at medlemmene i organisasjonen utvikler kunnskaper og ferdigheter fortløpende. Prosessene foregår situert i hverdagen, som en del av vurderings og evalueringsarbeidet og i form av kurs og mer formell opplæring. Jeg har også funnet at styrerens valg og lederrolle påvirker organisasjonskulturen direkte.

I analysen har jeg samlet perspektivene og satt opp en firefelts typologi basert på empirien som oppsummerer mine funn. Typologien er satt opp for beskrive sammenhengen mellom organisasjonen og læringsvilkårene. Det er mulig å ha en funksjonell organisasjon hvor det er dårlige vilkår for læring. Det er også mulig å tenke seg at en dysfunksjonell organisasjon kan ha gode læringsvilkår. For at det skal skje organisasjonslæring må begge forhold være gode. Mine funn peker mot at styrerne i barnehagen har et langsiktig perspektiv på utvikling av organisasjonen sin og at organisasjonskulturene i læringsintensive barnehager preges av kontinuerlig fornyelse og endring.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEMMOMRÅDE .....	1
1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.2.1. <i>Problemstilling</i> .....	2
1.2.2. <i>Forskningsspørsmål</i> .....	2
1.3. TIDLIGERE FORSKNING .....	3
<b>2. TEORETISK OG KONTEKSTUELT GRUNNLAG.....</b>	<b>5</b>
2.1. PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE .....	5
2.1.1. <i>Ledelse som funksjon</i> .....	5
2.1.2. <i>Verdibasert ledelse</i> .....	7
2.1.3. <i>Endringsledelse</i> .....	9
2.1.4. <i>Distribuert ledelse</i> .....	12
2.1.5. <i>Evaluering som ledelsesverktøy</i> .....	13
2.1.6. <i>Intuisjon og teft som grunnlag for beslutninger</i> .....	14
2.2. LÆRING I ORGANISASJONER .....	15
2.2.1. <i>Læringssyn</i> .....	15
2.2.2. <i>Senge og den femte disiplin</i> .....	22
2.2.3. <i>Enkeltkrets og dobbelkretslæring</i> .....	24
2.2.4. <i>Organisasjonell deuterolæring</i> .....	25
2.2.5. <i>Situert læring – læring i arbeidsfellesskapet</i> .....	26
2.2.6. <i>En læringsintensiv barnehage</i> .....	28
2.3. ORGANISASJONSKULTUR.....	28
2.3.1. <i>Definisjon av begrepet</i> .....	29
2.3.2. <i>Organisasjonskultur og ledelse</i> .....	29
2.4. OPPSUMMERING .....	31
<b>3. METODISKE VALG OG FORSKNINGSDESIGN.....</b>	<b>32</b>
3.1. KVALITATIV FORSKNING .....	32
3.1.1. <i>Fenomenologisk inspirert tilnærming</i> .....	34
3.1.2. <i>Hermeneutisk inspirert tilnærming</i> .....	35
3.1.3. <i>Inspirert av sosialkonstruktivisme</i> .....	36
3.2. FORSKNINGSDESIGN .....	37
3.2.1. <i>Case-studiet</i> .....	38
3.2.2. <i>Analysestrategi</i> .....	41

3.3.	DATAINNSAMLING .....	44
3.3.1.	<i>Utvalg</i> .....	44
3.3.2.	<i>Førforståelse</i> .....	44
3.3.3.	<i>Dokumentanalyse</i> .....	45
3.3.4.	<i>Guided walk</i> .....	48
3.3.5.	<i>Semistrukturerte intervju av styrere i barnehagen</i> .....	49
3.3.6.	<i>Fokusgruppeintervju med pedagogisk leder – gruppa</i> .....	51
3.3.7.	<i>Transkribering</i> .....	54
3.3.8.	<i>Refleksjoner omkring datainnsamlingen</i> .....	55
3.4.	ETISKE REFLEKSJONER.....	57
3.4.1.	<i>Troverdig kvalitativ forskning</i> .....	57
3.4.2.	<i>Fortrolighet i prosjektet</i> .....	58
3.4.3.	<i>Meldeplikt</i> .....	59
3.4.4.	<i>Konsekvenser</i> .....	59
3.5.	OPPSUMMERING .....	59
<b>4.</b>	<b>FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>61</b>
4.1.	DOKUMENTANALYSEN AV ÅRSPLANENE.....	61
4.1.1.	<i>Funn i dokumentanalysen</i> .....	61
4.2.	FUNN FRA INTERVJUANALYSEN .....	65
4.2.1.	<i>Kodingsprosessen.</i> .....	65
4.2.2.	<i>Tematisk fremstilling av datagrunnlaget.</i> .....	68
4.3.	DRØFTING OG KONSEPTUTVIKLING .....	68
4.3.1.	<i>Måltrettet og systematisk utviklings- og læringsarbeid</i> .....	68
4.3.2.	<i>En verdibasert tilnærming til ledelse</i> .....	73
4.3.3.	<i>Opplevd behov for kontinuerlig utvikling</i> .....	75
4.3.4.	<i>Gode forhold for utvikling og læring</i> .....	79
4.3.5.	<i>Oppsummering</i> .....	83
4.4.	KONSEPTUTVIKLING .....	85
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>88</b>
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	95
	Vedlegg 2: Godkjenning.....	99
	Vedlegg 3 Intervjuguide styrere .....	101
	Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe.....	102

# 1. Innledning

## 1.1. Problemområde

I stortingsmelding nr. 19 (2015 – 2016) «Tid for lek og læring» heter det at styreren skal sørge for at personalet arbeider på en måte som gir alle barna i barnehagen de beste utviklingsmuligheter. Dette omfatter ansvaret for at barnehagen skal utvikle seg som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Kunnskapsdepartementets reviderte strategi for kompetanse for fremtidens barnehage heter det at strategien skal stimulere til barnehagebasert kompetanseutvikling og styrke barnehagen som lærende organisasjon. Det forventes at barnehager som har ansatte som deltar på kompetansehevingsstudier sørger for at kunnskapen tas i bruk og kommer til nytte (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I rammeplanen av 2017 heter det: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Styringsdokumentene har tidligere hatt en tendens til å være lite hjelpsomme til å definere hva en lærende barnehage er. Den reviderte kompetansehevingsstrategien går lengst i å avklare hvilke forventninger kunnskapsdepartementet har til barnehagen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Litteraturen omkring emnet er grovt sett todelt (Argyris, 1999, s. 1). Det finnes en praktisk og pragmatisk tilnærming som ser på en lærende organisasjon fra konsulentene og organisasjonsutviklernes synspunkt. Disse forfatterne har perspektiver på innføring, regler og systemer for den lærende organisasjonen Pedler, Burgoyne og Boydell (1997) kommer fra denne tradisjonen og definerer en lærende organisasjon som «...an organization that facilitates the learning of all its members and consciously transforms itself and its context» (Pedler mfl., 1997, s. 3) Senge (2006) er også en del av denne tradisjonen. Perspektivet inkluderer at organisasjonen påvirker den sammenhengen den opererer i, endring og utvikling er forventede resultater av læringsprosessen.

Det andre perspektivet på lærende organisasjoner er den akademiske tilnærmingen. Dette perspektivet er mer opptatt av *organisasjonslæring*. Finnes det, er det i det hele tatt mulig for en organisasjon å lære? Argyris og Schön (1999; 1996) og Illeris (2004) beskriver individets

læring og bidrag i utviklingen av en organisasjon og forsøker også å svare på spørsmålet om hva en organisasjon må være for at vi skal kunne si at den lærer.

«Generically an organization may be said to learn when it acquires information (knowledge, understanding, know-how, techniques, or practices) of any kind and by whatever means» (Argyris, 1999). Et slikt generelt synspunkt skaper store rom for hvordan en organisasjon utvikler seg og fanger informasjon. Illeris (2004) skriver at læring på arbeidsplassen foregår i møtet mellom individets læringsforløp og arbeidsplassens læringsmiljøer.

Begrepet lærende organisasjon og læring i organisasjoner er altså nært knyttet til utvikling og endringsarbeid. Skal barnehagen, som er fokus i denne konteksten, utvikle sitt pedagogiske tilbud krever det av medlemmene i organisasjonen at de tilegner seg nye kunnskaper, utvikler nye ferdigheter og bidrar til at organisasjonen endrer sin praksis. Styreren har et særlig ansvar for å drive disse prosessene. I dette masterprosjektet ser jeg på sammenhengen mellom hvordan styreren driver slike prosesser og hvordan dette påvirker organisasjonskulturen i barnehagen.

## 1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen blir retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi kan studere, hvilke metoder vi kan benytte, og hvordan analysen kan utføres (Thagaard, 2013). Sammenhengen mellom ledelse hvordan dette påvirker organisasjonskulturen er det valgte perspektivet i dette masterprosjektet. I studien ser jeg på hvordan styreren utfører sin rolle som leder og hvordan dette påvirker organisasjonskulturen basert på perspektivet til styrer og pedagogisk leder – gruppa i barnehagen. I løpet av oppgaven kommer jeg til å måtte omtale styrerne med et personlig pronomen, og siden de fleste styrere er kvinner har jeg valgt pronomenet «hun».

### 1.2.1. Problemstilling

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser og hvordan preger dette arbeidet organisasjonskulturen i barnehagen?*

### 1.2.2. Forskningsspørsmål

Problemstillingen er presisert i følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?

- 2) Hvordan opplever styrere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?
- 3) Hvordan opplever pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?

### 1.3. Tidligere forskning

Profesjonaliseringen av ledelse i offentlig sektor som kom med New Public Management (NPM) har ført til økt fokus på feltet (Røvik, 2007). Ledelse ble et viktig tema i offentlig sektor, inkludert barnehagesektoren. Boka «Barnehagen. Organisasjon og ledelse» (Gotvassli, 1996) er et grunnleggende verk. Et gjennomgående tema hos Gotvassli (1996) er at det blir lagt stadig større vekt på ledelse og lederens rolle i barnehagesektoren nå enn tidligere. Det er også en gryende opplevelse av profesjonalisering av lederrollen i barnehagen.

Gotvassli (1996) referer til Schein i sin beskrivelse av hvordan organisasjonskulturen utvikles i barnehagen. Schein (2010) og hans tradisjon representert i Norge ved Bang (2011) er fremdeles grunnverk i feltet. Som Bang (2011) skriver i forordet til boken «Organisasjonskultur» i 2011: «Min bok er ikke noe unntak fra denne «mainstream-forståelsen», og jeg har i 4. utgaven ikke gjort noen store teoretiske endringer i presentasjonen kulturfenomenet». Tanken om at det er en sammenheng mellom lederens atferd og arbeid og hvordan medlemmene i organisasjonen samhandler er en grunnleggende forforståelse i dette masterprosjektet. Schein (2010) hevder at kultur og ledelse egentlig er to sider av samme sak. Det er umulig å forstå den ene uten å ta det andre i betraktning (Schein, 2010). Teorien omkring organisasjonskulturen som en viktig premissleverandør er altså på mange måter i prinsipielt uforandret gjennom mange år.

Fokuset på organisasjon, styring og ledelse som ble grunnlagt av Gotvassli (1996) har fortsatt. Et nyansert syn utvikles stadig og videreutvikles blant andre i «Styring, organisering og ledelse i barnehagen» (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011).

Ideen om den lærende organisasjonen er ikke ny i denne sammenhengen, jeg har tidligere referert til Argyris (1999) og Senge (2006) som får stå som representanter for hver sin tradisjon innen dette feltet. I senere tid har denne ideen også blitt oversatt til barnehagesektoren. En nyansert tilnærming til dette feltet hvor flere perspektiver er undersøkt kom med boken «Ledelse av en lærende barnehage» (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014).



Fokuset på barnehagen som pedagogisk virksomhet har økt blant annet påvirket av at sektoren har gått fra å være organisert under Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Dette har nok lagt grunnlag for noe av fokuset på ledelse for læring i barnehagefeltet. Barnehagene får med dette økt ansvar for læring. Hvordan sektoren følger opp dette ved hjelp av ulike former for styring og ledelse undersøkes i antologien «Barnehagen som læringsarena» (Moen, Gotvassli, & Granrusten, 2016).

Gotvassli og Vannebo (2016) viser hvordan organisasjonsutvikling koplet til strategiutvikling kan gi ny innsikt i hva som fremmer mål, mestring og gode tjenester i organisasjoner. Perspektivet virket øyeblikkelig appellerende på meg som leder. Ledelse henger sammen med organisasjonskultur og det er naturlig å anta at organisasjonskulturen vil bli preget av hvordan medlemmene samhandler. Dette var en av inspirasjonskildene for meg i utformingen av mitt eget masterprosjekt. Hvordan kan vi finne sammenhenger mellom organisasjonskultur og ledelse i barnehagen?

Et søk med termene *organisasjonskultur* og *barnehage* resulterer i 1140 treff i databasen når jeg filtrerer vekk patenter og sitater. De fleste undersøkelsene har laget beskrivelser og forsøkt å forstå organisasjonskulturen på grunnlag av ulike modeller. Disse rammeverkene identifiserer ulike sider ved organisasjonskultur (Gotvassli & Vannebo, 2016). De mest vanlige ser ut til å være basert på *Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI*. En av masteroppgavene som kommer opp er oppgaven «Læring og kunnskapsutvikling: Skinsnesheia barnehage – en barnehage i utvikling» (Myrmell, 2013). Myrmell skriver om sammenhengen mellom læringsmiljøet og læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Myrmell bruker kvalitative metoder i sin tilnærming til å undersøke læringskulturen i Skinsnesheia barnehage.

Sammenhengen mellom ledelse og organisasjonskultur er klar og uttalt. I en lærende organisasjon er det rimelig å anta at organisasjonskulturen er en viktig premissleverandør for hvilken grad det foregår organisasjonslæring. Gotvassli (2014b) hevder blant annet at vi har lite grunnleggende kunnskap til hvilken ledelsespraksis som utøves fra styernes side for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Det er her mitt masterprosjekt befinner seg. I skjæringspunktet mellom organisasjonskultur, barnehagens om læringsarena og viktigheten av en tydelig og kompetent ledelse.

## 2. Teoretisk og kontekstuel grunnlag

I det følgende gjør jeg rede for det teoretiske og konseptuelle grunnlaget for den empiriske undersøkelsen. Jeg har valgt å først gjøre rede for noen relevante perspektiver for ledelse. Utvalget bærer preg av å være ganske eklektisk og er satt sammen av perspektiver fra flere ledelsesparadigmer. Dette er relevant for forskningsdesignet som ser etter flere perspektiver på samme fenomen. Til slutt i kapitlet presenterer jeg rede for organisasjonskultur-begrepet.

I innledningen har jeg gjort rede for flere steder hvor begrepet «den lærende barnehagen» er brukt i barnehagesektorens styringsdokumenter. Barnehagen skal være eller endog *er* en lærende barnehage. Men hva betyr dette i praksis? Jeg har også argumentert for at barnehagens arbeid mot å bli eller eventuelt for å *være* en lærende barnehage er en lederoppgave. Styreren som barnehagens leder har som ansvar å sørge for at organisasjonen arbeider med å utvikle seg. Det er derfor relevant og interessant å undersøke hvordan styrere fyller denne rollen og hvordan dette påvirker organisasjonen de er satt til å lede. I st.melding nr. 24 2013 «Framtidens barnehage» står det å lese «God ledelse er viktig for kvaliteten i barnehagene. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon med en kunnskapsorientert ledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

### 2.1. Perspektiver på ledelse

Min erfaring er at når jeg spør en barnehagestyrer hva arbeidet hennes egentlig går ut på, vil svaret enten være veldig kort eller veldig langt. Etter mitt skjønn er dette ofte av samme grunn, det er vanskelig å definere og sette ord på hva en leders oppgave er i en kompleks organisasjon. Barnehager er kunnskapsbedrifter og styrere er satt til å lede mennesker som bruker sin personlige egnethet og samlede kompetanse for å lage et godt pedagogisk tilbud til barn under skolepliktig alder i tråd med Rammeplanens intensjoner. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for noen begreper om ledelse som er relevante i min studie for å besvare problemstillingen presentert i innledningen.

#### 2.1.1. Ledelse som funksjon

Torodd Strand (2007) viser til Isac Adizes PAIE. PAIE står for de fire ledelsesfunksjonene produsent, administrator, integrator og entreprenør. Dette er en modell som skaper en grunnleggende forståelse for lederens rolle i organisasjonen sett i et perspektiv hvor hun skal

fylle flere roller og avhengig av hvilke rammer hun opererer innenfor blir de forskjellige rollene mer eller mindre viktige.

### **Produsent – funksjonen**

Om å påvirke mål og resultater. Alle organisasjoner har en rolle å fylle utad. Dette er det grunnleggende formålet med organisasjonen. Ledere har flere arbeidsoppgaver og satsingsområder som dreier seg om å fylle denne funksjonen. Målsetting, planlegging, resultatorientering og effektivitet blir viktige stikkord i denne sammenhengen.

### **Administrator – funksjonen**

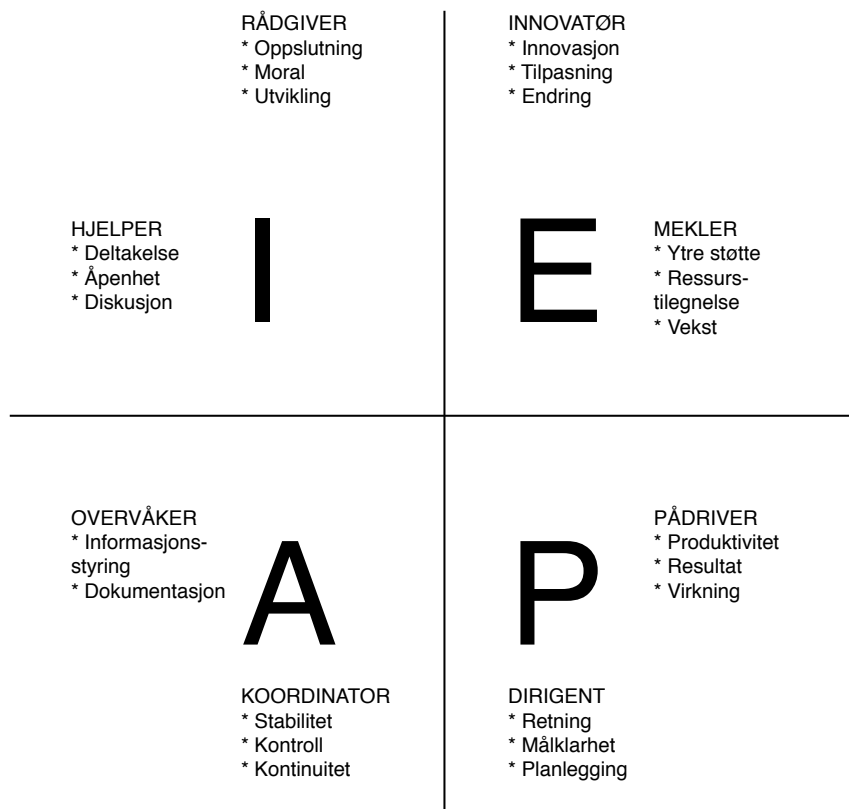
Om orden, kontroll og vedlikehold av systemer. Administrasjon gjelder her i en bredere sammenheng enn det å utføre rutinemessige oppgaver. Det handler om å drive, utvikle og endre systemer som virker atferdsregulerende. Å skape en situasjon med orden, forutsigbarhet og stabilitet i organisasjonen.

### **Integrator – funksjonen**

Om å bygge fellesskapet. Organisasjoner består av individer som har varierende ønsker, kunnskaper og holdninger til arbeidet sitt. Organisasjoner trenger integrasjon gjennom sosiale mekanismer og gjennom ledelsestiltak. Sentrale elementer er deltakelse, identitet, oppslutning, moral, utvikling og konfliktløsning. Arbeid med integrator funksjonen skaper kultur og bidrar til å sosialisere nye medarbeidere inn i organisasjonen.

### **Entreprenør – funksjonen**

Om å ta utfordringer fra omverdenen. Endringer i samfunnet påvirker organisasjonenes virke. Barnehager må også forholde seg til dette. Variasjoner i rammefaktorer, faglig fokus, politisk press og forventninger fra samfunnet påvirker hvordan barnehager drives. Lederens rolle blir å drive virksomheten i en retning som gjør at den er levedyktig i et omskiftelig miljø. Viktige hensyn her er innovasjon, tilpasning og endring.



Figur 1 Hvordan ledere kan virke i organisasjonen, modell over Adizes lederfunksjoner Strand (2007, s. 434).

Modellen viser hvilke verdier og arbeidsoppgaver som påligger lederen for å oppfylle de forskjellige funksjonene. Dette er en sentral modell basert på en atferdsmessig tilnærming til ledelse. Blant annet kan vi se at Kirkhaug (2013) har en tilsvarende oppsummering av denne tilnærmingen. Han sier at det finnes fire hovedfunksjoner i atferdstilnærmingen, disse er 1) å sette mål, fordele ressurser, koordinere og kontrollere, 2) ivareta sosiale og psykologiske behov hos de ansatte, 3) ivareta endring og utvikling av organisasjonen og 4) regulere enhetens relasjoner til sine omgivelser (Kirkhaug, 2013 s. 26).

### 2.1.2. Verdibasert ledelse

I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) settes barnehagens verdigrunnlag. Planen har et eget kapittel om verdier og legger konkrete føringer for hvilke verdier som ligger til grunn for virksomheten i sektoren. En verdibasert tilnærming til ledelse er derfor relevant for barnehagesektoren. I det følgende vil jeg hovedsakelig beskrive en verdibasert tilnærming til ledelse basert på Kirkhaug (2013).

Verdibasert ledelse kan defineres som et kollektivt og toppstyrt verktøy for påvirkning av ansattes holdninger, atferd og ambisjoner for å nå organisasjonens mål og formål gjennom

forsterkning, endring eller avlæring av eksisterende verdier, utforming av nye verdier, formidling av verdier til hele organisasjonen og vedlikehold av verdiene, gjennom bevisst atferd fra lederskapets side.

Verdibasert ledelse handler om å få ansatte til å tro at visse former for atferd eller visse tilstander er verdt å etterstrebe, at ansattes indre motivasjon søkes aktivisert. For at verdibasert ledelse skal være levedyktig krever det mye av lederens atferd. Lederen må, basert på humanistiske verdier og prinsippet om resiprositet, altså at det som gis og gjenyttes er likeverdig, sørge for et godt utvekslingsforhold mellom seg selv og medarbeiderne. Sosial utveksling er basert på ideen om at partene forventer at en handling vil føre til en fremtidig gjennyttelse, men at denne ytelsen er frivillig (Kirkhaug, 2013, s. 104–106).

En sentral dimensjon ved verdibasert ledelse er de krav som stilles til lederen som person. I en verdibasert organisasjon kreves det at medlemmene tror på noe og denne troen skal styre atferden. Dette er avhengig av at de ansatte observerer at lederen også selv tror på det samme og opptrer i forhold til denne troen.

Lederen av en verdibasert organisasjon er avhengig av at medlemmene i organisasjonen har tillit ham/henne. Det finnes tre typer tillit, institusjonell tillit som handler om at de ansatte opplever trygghet og forutsigbarhet i jobben. Kalkylebasert tillit hvor de ansatte opplever at det er en rimelig balanse mellom det de gir og det de får og relasjonell tillit som er preget av gjensidig lojalitet, sosial støtte, avhengighet, intimitet, sårbarhet og vilje til å være avhengig av andre.

For å oppnå denne tilliten må lederens atferd være preget av omtanke, hun må vise hensyn, innlevelse og beskyttelse. Ved å presentere informasjon nøyaktig, forklare beslutninger og at det er åpenhet når det gjelder informasjonsutveksling vil de ansatte oppleve at lederens atferd er transparent. De forstår hvordan beslutninger er tatt og på hvilket grunnlag.

Lederen demonstrerer at de har tillit til medlemmene i organisasjonen ved at de delegerer ansvar og myndighet. Dette kan generere en opplevelse av gjensidig tillit innad i organisasjonen.

Atferdsmessig konsistens handler om å ha samme type atferd over tid. Ledere som viser slik konsistent atferd antas å inngi tillit hos sine medarbeidere. Ved å vise tillit aksepterer organisasjonens medlemmer en sårbarhet og risiko fordi de har forventninger om at lederen

vil vise omsorg. Konsistens er situasjonsbetinget i den forstand at ulik atferd i ulike situasjoner vil ha samme effekt.

Integritet er en karakteristikk av en person som baserer seg på sosial erfaring. Et menneske med integritet viser dette i handling, en person kan ikke ha integritet på grunnlag av intensjoner eller verdier. Atferdsmessig konsistens refererer til atferd logisk tilpasset situasjonen og integritet er et uttrykk for et internt konsistent atferdstrekk hos en person.

En leder som er tro mot seg selv, opprettholder sine holdninger og atferd på tross av at dette kan innebærer tap eller sterkt ubehag og det er konsistens mellom lederens ord og handlinger vil utvise integritet (Kirkhaug, 2013, s. 187–192).

Styringsdokumentene som regulerer barnehagesektoren har det til felles at de har et verdibasert grunnlag. Rammeplanen er et eksempel (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Alle barnehager forventes å formidle og leve opp til verdier som oppfattes å være av allmenn karakter. En slik verdibasert tilnærming er dermed både kjent og relevant for styrere.

### 2.1.3. Endringsledelse

Læring og endring henger tett sammen. I et tenkt univers hvor verden kunne forklares ved hjelp av fasitsvar ville endring være unødvendig siden man ved hjelp av fasit kunne finne den optimale måten å gjøre ting på en gang for alle. Realiteten er slik at verden er i stadig endring og utvikling og dette krever at organisasjoner også endres slik at de kan fortsette å være relevante i samfunnet.

Uansett hvilket omfang eller innhold en slik endring har vil en organisasjon gå gjennom forskjellige stadier for å gjøre endringer. Først må organisasjonen (her: barnehagen) være i en eksisterende situasjon, det må eksistere en ønsket situasjon som er annerledes enn den eksisterende og for å komme til den ønskede situasjonen må barnehagen i en periode være i en overgangssituasjon.

Organisasjonen er effektivt eller vellykket endret når organisasjonen er kommet til den ønskede situasjonen, den virker som forutsatt, endringene har ikke vært uforholdsmessige kostbare for organisasjonen eller påkjenningen uforholdsmessig stor for medlemmene. Organisasjonen må ha et ønske om endring og må gjøre noe bevisst for å få dette til, det har vært et fokus på prosessen. Det har altså vært praktisert endringsledelse (Hennestad & Revang, 2006).

Ledelse og administrasjon, sier Kotter (2016), er to utfyllende handlingssystemer. De har hver sine funksjoner og tilhørende aktiviteter. I dette perspektivet er administrasjon å takle kompleksitet. Det handler om å sette opp en organisasjon som ivaretar praksis og lage rutiner som sikrer at organisasjonen, for eksempel en barnehage, skal fungere godt i det daglige. Det utarbeides rutiner og overordnede prosedyrer som skal sikre at organisasjonen ikke bli kaotiske. God administrasjon sikrer at det finnes rutiner som ivaretar økonomi og kvalitet på tjenesten som leveres

Ledelse, derimot, handler om å takle forandringer, fastsette retninger og utarbeide en visjon for fremtiden. Lederen må planlegge, organisere og systematisere arbeidet. Hun må også fastsette en retning, samkjøre menneskene og gi motivasjon og inspirasjon til medarbeiderne. Gode ledere uttrykker organisasjonens verdier på en måte er tilpasset til den konteksten de er, de tar også regelmessig andre mennesker med på beslutninger om hvordan organisasjonens visjoner kan oppnås (Kotter, 2016).

I komplekse organisasjoner kan endringsprosesser være uoversiktlige og det kan også være ulike krefter, delvis utenfor organisasjonens kontroll som påvirker endringene. Endringer kan deles inn i omfang fra revolusjonær til inkrementell og grad av planlegging. Endringer kan komme som resultat av regelbaserte og faseorienterte krefter, etter målrettede handlinger, som følge av konflikter mellom enheter eller som følge av naturlig utvelgelse og utvikling. Når disse faktorene påvirker hverandre kan det skape en dynamikk som er vanskelig å forutsi og gjøre prosessene uoversiktlige. Modellen i Figur 2 om Kirkhaugs endringstypologi viser forholdet mellom disse faktorene.





Når læring likestilles med forandring fjerner det mye av kontinuiteten og fokuset som trengs for å kunne nyttiggjøre seg det man lærer (Weick, 1996). Weick bruker begrepet fornyelse (renewal) for å forklare relasjonen mellom kontinuitet og endring. Skal organisasjonen revitaliseres bør det foregå fornyelsesprosesser i organisasjonen. Fornyse er det som skjer når medlemmene i organisasjonen gjentatte ganger finner tilbake til noe opprinnelig, til kjernen i virksomheten og finner nye måter å arbeide mot disse målene og verdiene. Nøkkelen til fornyelse er å gjenoppfinne fortiden, noe som på samme tid anerkjenner fortiden men også avskriver den ved å endre den. Å fornye er å gjenfinne gamle uttrykk i en ny sammenheng og slik opprettholde en lenke til det gamle selv om man har ny praksis. I dette perspektivet åpner det for læring ved at det stimulerer til nye løsninger på kjente utfordringer og det gjøres innen en kjent ramme som styrker følelsen av trygghet og sammenheng (Weick, 1996).

#### 2.1.4. Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er ledelse hvor fokuset er på samhandling og prosessen mellom ledere og medarbeidere. Dette er en forståelsesramme hvor demokratiske og kollegiale idealer står sterkt. Argumentene for distribuert ledelse er ofte fag- og kunnskapsbasert. Man legger vekt på betydningen av at virksomheten i organisasjoner som skoler og barnehager er slik at medarbeiderne må ha tilstrekkelig grad av autonomi til å fatte egne beslutninger. Distribuert ledelse blir benyttet som en samlebetegnelse på ulike former for organisering og delegering (Mordal, 2014).

Kjerneelementene i distribuert ledelse er først at flere personer er involvert i ledelsen, det er for det andre et fokus på utøvelse av *lederskap* snarere enn *ledelsesroller*, for det tredje er flere mennesker avhengige av måten ledelsen utøves, det fjerde er at det er en pågående utvikling av distribuert ledelse og til sist at betydningen av lederskapet er knyttet til det pedagogiske arbeidet (Heikka & Hujala, 2013).

Et verktøy i å utøve og drive prosesser basert på distribuert ledelse vil være situasjonsbestemt ledelse. Situasjonsbestemt ledelse handler om å endre lederstilen og veksle mellom en støttende eller en styrende stil i henhold til medarbeiderens kompetanse. Etter som medarbeidere bygger ferdigheter og kunnskaper justeres lederstilen i henhold til dette (Thompson, 2016).

Hvis den distribuerte ledelsen skal være effektiv må medlemmene i organisasjonen oppleve at de har ansvar for organisasjonens virksomhet. Delegert ansvar kan være reelt eller opplevd.

Distinksjonen er at med reelt ansvar følger også en delegert myndighet som tilsvarer det aktuelle ansvarsområdet. I de fleste barnehager er det barnehagens styrere som har det reelle ansvaret. Hvis dette er tilfelle vil det delegerte ansvaret være opplevd. Opplevd delegert ansvar dreier seg om psykologisk myndiggjøring (empowerment) enten individuelt eller på teamnivå. Dette omfatter en opplevelse av autonomi og innflytelse men også at arbeidet oppfattes som meningsfullt og innebærer en stor tro på egen mestring (Hjertø, 2016).

Jo større barnehagen er, jo flere beslutninger og justeringer av barnehagens tilbud må gjøres i hverdagen av den enkelte medarbeider. Det er også et perspektiv ved distribuert ledelse at det brukes i prosesser som sikrer personalet innflytelse på beslutningsprosessene i organisasjonen. Det er denne tilnærmingen til begrepet distribuert ledelse som brukes her.

### 2.1.5. Evaluering som ledelsesverktøy

I Rammeplan for barnehage brukes ikke begrepet evaluering. Begrepet «vurdering» er sentralt i rammeplanen og har et eget kapittel i planen. Det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen. Hele personalgruppen skal involveres i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Evaluering er et begrep som finnes i dagligtale og ofte er det lite definert hva vi mener med evaluering. En redegjørelse for dette perspektivet på begrepet finnes hos Sverdrup (2014). Evaluering er en virksomhet hvor man i etterkant av et tiltak er interessert i finne ut av om tiltaket fører til de ønskede virkningene. Søkelyset er på måloppnåelse og virkninger av en innsats. Evalueringen finner sted etter at innsatsen er utført. Denne formen for evaluering har fremdeles fotfeste i mange fagmiljøer.

I komplekse situasjoner kan det ofte være vanskelig å finne en enkel og lineær sammenheng mellom mål, virkemidler og resultater. I nyere tilnærminger til evalueringsbegrepet er det tatt høyde for dette. Her reises spørsmål om i hvilken grad et tiltak har ført til fordeler, verdier, betydning og effektivitet, samtidig som både kontekst og mekanismer som kan bidra til endring blir understreket i analysene. Dette innebærer en betydelig modifisering av den enkle lineære forutsetningen som ligger til grunn for spørsmålet om virkninger (Sverdrup, 2014).

Jeg har i kapittel 2.1.3 gjort rede for et perspektiv på endring og endringsledelse som en prosess hvor en organisasjon går fra en nåsituasjon over til en ønsket situasjon. For å få til dette må organisasjonen øke eller endre sin kompetanse gjennom en endringsprosess, en periode hvor organisasjonen er i utvikling og endring. En organisasjon karakteriseres av

etablerte væremåter representert gjennom rutiner og praksis som er fundert i organisasjonens grunnleggende antagelser. For at organisasjonen skal endre seg må det eksistere en felles visjon, en ide om hvor man skal. Hvis man ikke vet hva den ønskede situasjonen er, blir organisasjonen enten værende der den er eller utviklingen tar en tilfeldig vei (Hennestad & Revang, 2006). I denne prosessen er evaluering et nyttig verktøy og i sin enkleste form er det en undersøkelse av i hvilken grad organisasjonens nåværende praksis effektivt gjør at organisasjonen oppnår sine mål tenkt som en lineær sammenheng mellom tiltak og resultat.

Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017b) redegjørelse for vurderingsbegrepet sammenfaller med det Sverdrup (2014) kaller en allmenn oppfatning av evaluering.

### 2.1.6. Intuisjon og teft som grunnlag for beslutninger

Gotvassli henviser til Kahnemann (2012) i sin redegjørelse av samhandlingen mellom to måter å tenke på betegnet som system 1- og system 2 – tenkning. Tenkning i system 1 ligger nært opp til intuisjon, er betegnet av å virke automatisk og hurtig med liten eller ingen anstrengelse og ingen opplevelse av viljestyring. Anstrengende mentale prosesser, inkludert komplekse utregninger får tildelt oppmerksomhet via system 2 – tenkning. Aktiviteten assosieres ofte med en subjektiv oppfatning av valg og konsentrasjon. System 2 er en langsommere prosess som konstruerer tanker i en ordnet, trinnvis serie basert på inntrykk og følelser levert av system 1.

Prosesser som først foregår i system 2 vil etterhvert automatiseres og styres av prosessene i system 1. Summen av våre handlinger og tanker er et samspill mellom de to systemene. System 1 leverer en konstant strøm av inntrykk, intuisjoner, intensjoner og følelser til system 2. Hvis system 2 så godkjenner dem blir disse inntrykkene om til viljehandlinger (Gotvassli, 2015).

Forestillinger som lett kommer til oss, hvor vi har en tendens til å føle oss sikre selv om vi ofte kan ha problemer med å gjenkalle hvor de kommer fra, kaller vi intuisjon. Vi løser en oppgave raskt og riktig uten å tenke på forhånd og i ettertid er det vanskelig å forklare hvorfor vi valgte nettopp *den* løsningen og ikke en annen. Begrepet «magefølelse» er ofte forbundet med intuisjon. Kunnskap i handling karakteriseres i dette perspektivet som en kroppslig praktisk sensitivitet en *praksisfølelse* som er lært og husket gjennom kroppens egne erfaringer om hva som er nyttig å gjøre i praktiske sammenhenger (Gotvassli, 2015).

## 2.2. Læring i organisasjoner

Individuell kognitiv læring og hvordan individet lærer som et resultat av kognitiv informasjonsbehandling, er viktig for å forstå organisasjonslæring (Filstad 2010 s. 53). Organisasjoner består av mennesker og for at organisasjoner skal lære må individene i organisasjonen lære. Senge (2006) hevder med tyngde at individenes læring er en forutsetning for organisasjonslæring men det er ikke en garanti. I det følgende presenterer jeg et utvalg perspektiver på organisasjonslæring som er relevante i dette masterprosjektet.

### 2.2.1. Læringssyn

Hvis kunnskapen et medlem i organisasjonen sitter med ikke blir utnyttet vil organisasjonen til syvende og sist kunne *mindre* enn medlemmene sine. Derfor er det ikke automatikk i at et medlem av organisasjonen blir en del av organisasjonens kunnskap. Den må inn i organisasjonens tankegods «the stream of distinctively organizational thought» (Argyris, 1999, s. 6). I enkelte sammenhenger kan det være sånn at organisasjonen kan mer enn medlemmene i organisasjonen. Slik kan organisasjoner utføre gode tjenester eller fornuftige handlinger uten at medlemmene vet årsaken eller grunnen til at dette fungerer. Disse to eksemplene viser to sider ved samme problem, hvordan sørger vi for at individuell læring blir en del av organisasjonens samlede kunnskap?

En tilfeldig samling med mennesker er ikke en organisasjon. Den tilfeldige samlingen mennesker blir en organisasjon når tre forutsetninger til stede. Først må det være enighet om prosedyrer som gjør at det kan tas beslutninger på vegne av kollektivet. For det andre må det forefinnes en delegasjonsmyndighet til individer som kan handle på vegne av gruppen. Til sist må det etableres grenser mellom kollektivet og omverdenen. For å være med i organisasjonen må du oppfylle gitte kriterier. «When the members of the mob become an identifiable vehicle for collective decision and action, they become, in the ancient Greek sense of the term, a *polis*» (Argyris, 1999, s. 9). Organisasjoner kan oppstå flyktig for å utføre en oppgave over en kort periode og på grunnlag av gitte forutsetninger og deretter oppløses igjen. Eller de kan være mer bestandige agenter. Det er disse typene kollektiv vi oftest forbinder med begrepet organisasjon (Argyris, 1999).

Før organisasjonen kan *lære* må den kunne handle, undersøke og *kunne* noe. Organisasjonen utfører disse funksjonene via enkeltmedlemmene som har delegert myndighet til å handle og tenke på vegne av organisasjonen. Medlemmene i organisasjonen handler til enhver tid ut i fra

sin egen forståelse av organisasjonens praksisteori. Men det enkelte medlemmets forståelse er ikke komplett og organisasjonsmedlemmet vil til en hver tid etterstrebe å komplettere sin forståelse av organisasjonens praksisteori. Organisasjonen blir som en organisme hvor hver enkelt celle inneholder et bilde av seg selv sett opp mot helheten som stadig endres på grunnlag av dette. Denne forståelsen av *jeget* i relasjon til kollektivet påvirker hvordan organisasjonen handler og utvikler seg. I dette perspektivet blir organisasjonslæring en prosess hvor enkeltindivider handler på vegne av organisasjonen og de handlingene leder til en endring av praksisteorien i organisasjonen og slik påvirker hvordan organisasjonen handler (Argyris, 1999).

Læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner er et sammensatt felt. Det er komplekst og inneholder bidrag fra mange disipliner. I litteraturen finnes, skriver Gotvassli (2015, s. 27) fire ulike perspektiver. Strukturperspektivet, kunnskapsspiralen, den sosiokulturelle forståelsen og vektleggingen av læring gjennom intuisjon og følelser. Perspektivene har ulike syn på kunnskap, kunnskapsutvikling og det knytter seg ulike metoder og framgangsmåter for kunnskapsutvikling til de forskjellige perspektivene.

	<b>Syn på kunnskap</b>	<b>Syn på kunnskaps- utvikling</b>	<b>Metoder og framgangsmåter for kunnskaps-utvikling</b>
<b>Det strukturelle perspektivet</b>	Kunnskap kan beskrives og kartlegges hos enkeltindivider.  Kunnskapen kan struktureres og deles opp. Blir også kalt eksplisitt kunnskap	Kunnskap kan identifiseres, kartlegges og fremstilles for spredning til andre.  Kunnskapsdeling gjennom ulike typer strukturer og rutiner	Bruken av bestemte teorier, metoder og framgangsmåter. Bruk av databaser og informasjonsteknologi. Beskrivelse av rutiner og manualer. Forelesninger, tradisjonelle kurs og opplæringsformer.

*Tabell 1 Læring i det strukturelle perspektivet.*

	<b>Syn på kunnskap</b>	<b>Syn på kunnskaps- utvikling</b>	<b>Metoder og fremgangsmåter for kunnskaps-utvikling</b>
<b>Kunnskaps- spiralen</b>	Viktigheten av både eksplisitt og taus kunnskap.	Samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap.  Muligheter til å omgjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap på organisasjonsnivå.	Bruk av kunnskapsutviklingsspiralen. Kunnskapsutvikling ved hjelp av Ba og et kunnskaps-utviklende miljø, tillit og åpen kommunikasjon.  Temaorienterte prosesser og tverrfaglig samarbeid, mellom lederne som kunnskapsformidlere.

*Tabell 2 Læring og kunnskapsspiralen.*

	<b>Syn på kunnskap</b>	<b>Syn på kunnskaps- utvikling</b>	<b>Metoder og fremgangsmåter for kunnskaps-utvikling</b>
<b>Det sosio- kulturelle perspektivet</b>	Kunnskap er erfaringsbasert, knyttet til arbeid i en sosial og kulturell sammenheng.	Betydningen av sosial samhandling. Bringe folk sammen i ulike typer praksis-fellesskap.	Diskusjoner og refleksjoner om praksis, aksjons-orienterte metoder. Samskapt læring.

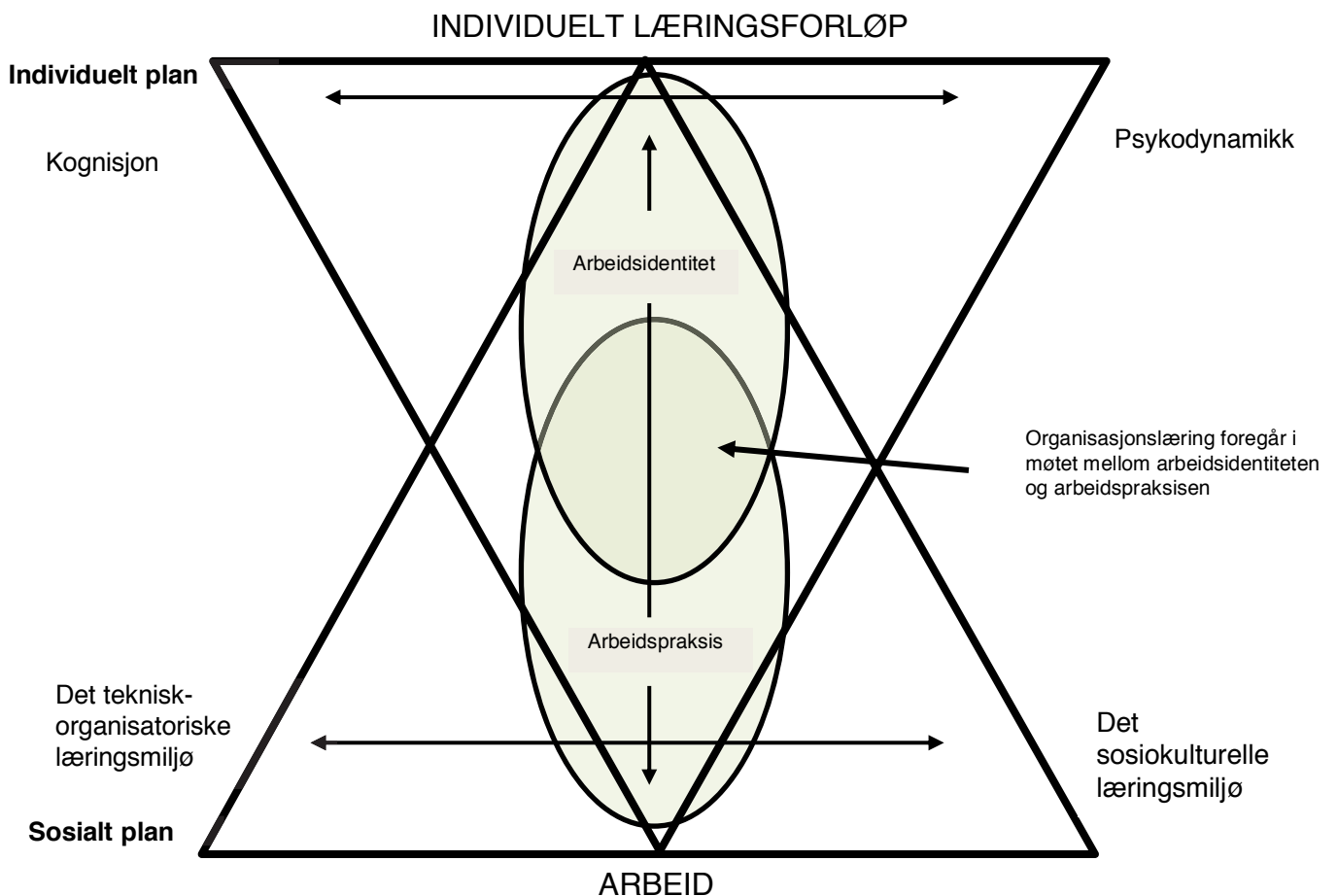
*Tabell 3 Læring i det sosiokulturelle perspektivet.*

	<b>Syn på kunnskap</b>	<b>Syn på kunnskaps- utvikling</b>	<b>Metoder og fremgangsmåter for kunnskaps-utvikling</b>
<b>Intuisjon</b>	Betydningen av intuisjon og følelser. Innlevelse og kroppslige signaler er et godt grunnlag for kunnskap og kunnskaps-utvikling.	Kunnskaps-utvikling gjennom både system 1 og system 2 – tenkning. Tolkende prosesser, innlevelse og kroppen som integrert med tenkingen.	Vekt på den tause kunnskapen. Refleksjon og diskusjon sammen med andre i praksissituasjonen.

*Tabell 4 Læring og intuisjon.*

Gotvassli (2015) viser til at et samspill mellom de forskjellige typene kunnskapsutvikling og syn på kunnskap er et godt verktøy. Praksisfellesskapet er et samfunn i bevegelse. Stabilitet og endring eksisterer sammen fordi de ikke trenger å stå i motsetning til hverandre. Dette perspektivet hevder at forskjellige perspektiver på læring og kunnskapsutvikling er «riktig» ut i fra hvilken kontekst utviklingsprosessene foregår i. Dette stiller store krav til ledelsen av organisasjonene.

Et helhetlig syn på læring finnes hos Illeris (2004) presentert i Figur 3. I dette perspektivet er individets læring og individets relasjon til arbeidsplassen likeverdige prosesser i fenomenet læring på arbeidsplassen. Organisasjonslæringen foregår her i form av samspillet mellom den enkeltes arbeidsidentitet og arbeidspraksisen, dette området er markert av meg i modellen som et tillegg da det ikke er markert hos Illeris.



Figur 3 En helhetlig modell for læring i arbeidslivet, etter Illeris (2004, s. 69).

Modellen består av to hovedkomponenter, det individuelle plan og det sosiale plan. Det individuelle plan omhandler den enkeltes individuelle læringsforløp og består av kognisjon på den ene siden og psykodynamikk på den andre siden. Her utvikles individets arbeidsidentitet som påvirker arbeidspraksisen. Det sosiale plan beskriver læringsmiljøene på arbeidsplassen. Her skapes arbeidspraksisen som påvirker individets arbeidsidentitet. I denne oppgaven er prosessene som foregår her meget viktige, jeg har derfor tillatt meg å utheve dette i modellen. Et sentralt perspektiv ved modellen er at den både forsøker å skjelve mellom og å koble sammen læringens individuelle og sosiale plan. Modellen er hentet fra Knud Illeris (2004) og

referansene i det følgende er hentet herfra. Det sosiale planet består av det tekniskorganisatoriske og det sosiokulturelle læringsmiljø.

*Det teknisk organisatoriske miljø* er en vid betegnelse for de ytre og indre rammer som legger til rette for medarbeidernes arbeidspraksis. Illeris (2004) beskriver seks forhold som utgjør det teknisk organisatoriske miljø, arbeidsfordeling og organisering, arbeidets innhold, autonomi i arbeidet, muligheten for å utnytte kvalifikasjoner i arbeidet, muligheten for sosial interaksjon og arbeidsbelastningen. Elementene i det tekniskorganisatoriske miljøet innvirker på hverandre. For eksempel vil arbeidets innhold ha betydning for hvordan arbeidsplassen organiseres. En produksjonsbedrift må ordnes på en annen måte enn om det er en barnehage for eksempel. En barnehage med mange barn og voksne vil ha en annen struktur enn en barnehage med få medlemmer. Dette vil også påvirke den enkelte medarbeider og hvilken grad av frihet han eller hun har i utførelsen av arbeidet. Hvordan ledelse utføres i bedriften påvirker både den vertikale organiseringen av arbeidet men også hvilken grad av frihet og selvstyring den enkelte medarbeider nyter godt av.

*Det sosiokulturelle arbeidsmiljø* betegner de forhold som påvirker læring og som foregår i de sosiale grupper og prosesser på arbeidsplassen. «Traditioner, normer og verdier i de uformelle fællesskaper på arbeidsplassen har avgjørende betydning for læringsmulighetene» (Illeris, 2004, s. 36). Her deles de uformelle fellesskapene inn i *arbeidsfellesskap*, *politiske fellesskap* og *kulturelle fellesskap*.

*Arbeidsfellesskapet* er i dette perspektivet på mange måter sammenfallende med Lave og Wengers (1991) begrep praksisfellesskapet. Arbeidsfellesskapet dannes omkring utførelse av felles arbeidsoppgaver, det gir grunnlag for utvikling av personlige og følelsesmessige bånd mellom medarbeiderne. En forutsetning at den enkelte medarbeider skal være interessert i å lære i dette fellesskapet er at arbeidet oppfattes som meningsfullt. I motsatt fall vil ikke medarbeiderne ha grunn til å engasjere seg og involvere seg i læreprosesser.

Maktstrukturer, konkurranse om status og innflytelse på arbeidsplassen påvirker også læringsmiljøet i organisasjonen. *Det politiske fellesskapet* kan være lett å identifisere ved å se på de politiske skillelinjene på arbeidsplassen Dette perspektivet ser på arbeidsplassen som en



maktstruktur hvor det på moderne arbeidsplasser foregår en kamp om å påvirke medarbeidernes lojalitet og engasjement (Illeris, 2004).

På grunnlag av felles verdier, normer og forestillinger dannes det *kulturelle fellesskap* som knytter grupper på arbeidsplassen sammen. For en ny medarbeider blir det viktig å avkode arbeidsplassens kulturelle mønstre for å kunne orientere seg i den herskende kulturen og de forskjellige subkulturer i virksomheten. Læring i den kulturelle konteksten handler om å tolke forandringer i omverdenen ut i fra gruppens felles antagelser og verdier. Denne konteksten sammenfaller på mange måter med det rådende synet på organisasjonskultur og kulturens funksjon som skissert hos Schein (2010) og Bang (2011). Ledelse i denne konteksten vil ha flere perspektiver, ikke minst verdibasert ledelse som jeg tidligere har beskrevet i Kirkhaugs perspektiv (2013).

Illeris (2004) understreker at denne inndelingen er analytisk og i praksis er de forskjellige perspektivene på det sosiokulturelle læringsmiljøet sterkt sammenvevd på kryss og tvers. Det er viktig å skjelne mellom de forskjellige typer av fellesskaper siden de har avgjørende betydning for retningen av de læringsprosesser som finner sted.

*Medarbeidernes læringsforløp* påvirkes av det teknisk-organisatoriske og det sosio-kulturelle arbeidsmiljøet og er en prosess hvor den enkelte gjennom læringsforløpet utvikler en arbeidsidentitet eller en profesjonsidentitet. Denne prosessen påvirkes av den enkeltes sosiale bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring. Den enkeltes sosiale bakgrunn farges på to hovedmåter. På den ene måten forstås de sosiale vilkår som uttrykk for generelle samfunnsstrukturer som klasse, generasjon, kjønn, livsform eller kultur. I denne forståelsesrammen går man ut i fra at det er noen fellestrekk ved alle som har en bestemt plassering i samfunnet. Den andre måten forstås betydningen ut i fra hvordan den enkelte utvikler sin identitet og livshistorie gjennom et aktiv samspill med det sosiale miljø. Elementer den enkelte har med seg gjennom sin plassering i samfunnet kan forsterkes eller oppveies i form av de mikrososiale samspillet med familie og venner. Til sammen utgjør dette en viktig faktor i medarbeidernes læringsforløp. Men medarbeiderne er ikke rent passive uttrykk for sine sosiale vilkår, de utvikler også sin arbeidsidentitet i en aktiv prosess hvor det å skape mening i arbeidet og i sitt eget livsforløp er to sider av samme sak. Arbeidspraksisen

befinner seg som et kraftfelt i møtet mellom det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet, det sosio-kulturelle læringsmiljøet og den enkelte medarbeiders læringsforløp.

Det sosiale planet består av en kognitiv dimensjon på læring og en psykodynamisk dimensjon.

*Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon* betegner det faktum at når vi snakker om læring må det også være noe som læres, et innhold. Man kan ikke lære uten at man lærer noe. Dette oppfattes som viten, kunnskap, ferdigheter eller eventuelt holdninger og ferdigheter. Det som læres kan også ha karakter av fornemmelser, forståelsesmåter, bevissthetsformer, identitet, relasjoner eller strategier. Det er gjennom læring vi utvikler de kompliserte og sammensatte funksjoner som vi kalles kompetanse. Læring foregår ved at nye inntrykk og informasjon vi mottar i samspillet med våre omgivelser knyttes sammen med tidligere erfaring og læring på det gjeldende området. Det vi lærer blir fastholdt i psykiske skjemaer i sentralnervesystemet vårt i et komplisert og nyansert nettverk som henger sammen og påvirker hverandre på utallige forskjellige former.

Den kognitive tilegnelse av kunnskap skilles i fire forskjellige måter, kumulativ læring, assimilativ læring, akkomodativ læring og transformativ læring. *Kumulativ læring* sammenlignes her med den læringen vi gjør fra spebarnsstadiet. Her opplever vi nye inntrykk som vi ikke kan relatere til noe vi har lært tidligere men nå skape nye psykologiske skjema for å kunne koble sammen impuls og læringsprodukt.

*Assimilativ læring* skjer for det meste så og si av seg selv. Vi møter noe nytt, tenker ikke nærmere over det, men føyer det til i et skjema hvor vi synes det hører til. Begrensningene ved denne måten å lære på viser seg når omverdenen hele tiden endrer seg slik at de etablerte skjemaene våre ikke lenger passer, men må endres for å tilpasse seg den nye virkeligheten. Eller når vi har vansker med å overføre det vi kan til en annen sammenheng. I barnehagen arbeider vi med barn og mennesker. Her er det ofte slik at det ikke finnes noen klar fasit for hva som er riktig og feil. Og vi får bruk for å ha ferdigheter i *akkomodativ læring*. Hvis vi møter på situasjoner som ikke passer våre allerede etablerte skjema og vi er innstilte på å gjøre en innsats for likevel å forstå og tilegne oss det vi oppfatter som nytt, kan vi bryte ned hele eller deler av de relevante skjemaene og bygge dem opp på nytt igjen. Det er denne prosessen med å bryte ned og gjenoppbygge som heter akkomodativ læring. Denne læringsformen er krevende og fordrer en grad av innsats å foreta en slik omstrukturering. Derfor kan mennesker ha en tendens til å vike unna enten ved å skyve situasjonen fra oss eller fordreie det hele litt slik at det passer med et allerede etablert skjema.

*Den psykodynamiske dimensjon ved læringen* er uløselig knyttet til den kognitive dimensjon. De forskjellige læringstypene blir påvirket av våre emosjoner, hvordan vi opplever det vi lærer, hva vi vil med det og hvor engasjerte vi er i det vi skal lære. Hvis læringen er lystbetont eller vi har en sterk vilje til å gjennomføre den vil vi lære raskere.

Det kan også være problematiske forhold i den psykiske dimensjonen som påvirker vår læring. Dette er psykisk forsvar eller psykisk motstand mot læring. Det er i dag ganske allment å ha et psykisk forsvar, en *hverdagsbevissthet*, mot læring og inntrykk på grunn av de omstendighetene vi er omringet med som overøser oss med informasjon i form av det virvar av nyheter, informasjon, reportasjer, reklame og underholdning vi har tilgang til. En annen vanlig forsvarsmekanisme er *identitetsforsvar* som handler om individets forståelse av seg selv og hvordan hun/han påvirker sine omgivelser. Dette er en selvforståelse vi ser på som en integrert del av vår personlighet og som det skal mye til for å røkke på. En annen vanlig komplikasjon er *psykisk motstand*. Dette kan i praksis være vanskelig å skjelve fra det psykiske forsvar men mens forsvaret fungerer mer eller mindre ubevisst og automatisk fungerer motstanden som en bevisst og ofte også aktiv motstand mot bestemte læringsmuligheter (Illeris, 2004).

Modellen inkluderer ledelse som en del av det totale læringsmiljøet i arbeidslivet. Ledelse blir ikke synliggjort som en viktig og nødvendig prosess i seg selv. Etter mitt skjønn ville en måte å synliggjøre ledelsen som en faktor i modellen vært en styrke. Modellen må tolkes som en måte å fremstille komplekse relasjonelle prosesser mellom individet og arbeidsplassen og som sådan en forenkling. Læring og organisasjonsutvikling skjer i et samspill mellom enkeltmenneskets læringsprosess og de kravene som stilles i arbeidslivet og disse prosessene påvirkes av hvordan lederen utfører sin funksjon.

### 2.2.2. Senge og den femte disiplin

Peter Senges bok «The fifth discipline, the art and practice of the learning organization» har blitt et grunnverk i teorien om den lærende organisasjonen. Senge (2006) skisserer 5 disipliner som den lærende organisasjonen må mestre. Hvis en av disse mangler kan heller ikke organisasjonen kalles lærende, mener Senge. Disiplinen er en utviklende vei for å tilegne seg gitte kunnskaper eller kompetanse (Senge, 2006). De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, å bygge en delt visjon, gruppelæring og systemtenkning. I konteksten er den femte disiplinen viktigst. Den femte disiplin, systemtenkning «...integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice» (Senge, 2006, s. 12).

I mitt prosjekt har også systemtenkning vært et sentralt perspektiv men flere andre disipliner vises også i empirien og drøftingen senere.

### **Personlig mestring**

Personlig mestring handler om at individet hele tiden må akseptere den byrden det er å måtte utvikle seg. At erkjennelsen av å ikke være utlært betyr at man må være villig til å lære noe nytt og bidra til utvikling av fagfeltet sitt. «*Individual learning does not guarantee organizational learning. But without it no organizational learning occurs*» (Senge, 2006, s. 129). Lærende barnehager må arbeide for at de enkelte medarbeiderne skal øve på og utvikle sin egen praksis.

### **Felles visjon**

En felles visjon er en ambisjon på gruppe- og organisasjonsnivå. Visjonen må deles av alle i organisasjonen for å være helt effektiv. «*A shared vision is a vision that many people are truly committed to, because it reflects their own personal vision*» (Senge, 2006, s. 192).

Utfordringen blir altså ikke å få alle ansatte til å kjenne visjonen, men å finne den visjonen som deles av mange nok til å forplikte organisasjonen som helhet.

### **Mentale modeller**

Mentale modeller er de dype, interne oppfatningene av hvordan verden henger sammen. Disse oppfatningene begrenser oss til å tenke innenfor kjente og trygge rammer. Våre mentale modeller former også hva vi observerer, hvordan vi tilnærmer oss ny kunnskap. «*... That is why the discipline of managing mental models – surfacing, testing and improving our internal pictures of how the world works – promises to be a major breakthrough for building learning organizations*» (Senge, 2006, s. 163). Mentale modeller må bringes fram i lyset og diskuteres, utvikles og testes for å se om de fremdeles består tidens tann.

### **Læring i team**

Et godt team er et team hvor hver enkelt drar hardt i sin egen retning, men hvor de enkelte medlemmenes retninger sammenfaller. Læring i team bygger på den felles visjonen, den bygger også på personlig mestring for gode team består av gode medarbeidere. «*Team learning is the process of aligning and developing the capacity of a team to create the results its members truly desire*» (Senge, 2006, s. 218).

### **Systemtenkning**

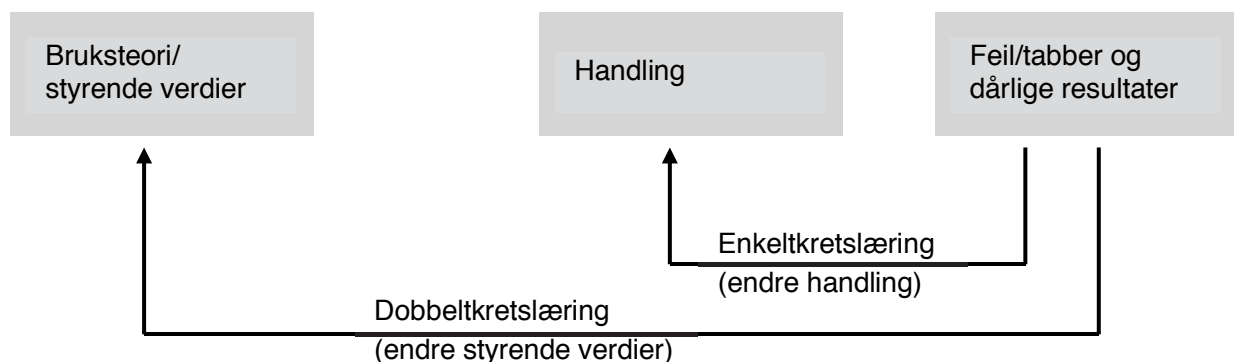
Den femte disiplin, sier Senge (2006), er systemtenkning. Evnen til å se de andre fire

disiplinene i sammenheng og å se organisasjonen som en helhet som relaterer seg til samfunnet omkring. «*It [systemtenkning] is the discipline that integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice*» (Senge, 2006, s. 12).

Lærende organisasjoner er mulig, sier Senge (2006) fordi vi alle i bunn og grunn er lærende mennesker. En organisasjon som lærer og utvikler seg, driver med mer enn bare overlevelse. Den er en organisasjon som stadig ekspanderer sin evne til å skape sin framtid (Strand, 2007).

### 2.2.3. Enkeltkrets og dobbelkretslæring

Argyris og Schöns (1999) perspektiv på organisasjonslæring inneholder forestillingen om forskjellen mellom enkeltkrets- og dobbelkretslæring. Perspektivet kan visualiseres i modellen presentert i Figur 4. En lignende modell brukes av mange, blant andre Filstad (2016, s. 45) som jeg har basert min fremstilling på. Figuren viser en skjematisk framstilling av forskjellen mellom enkeltkrets- og dobbelkretslæring. Jeg har lagt til begrepet dårlige resultater basert på Argyris og Schön (1996, s. 21).



Figur 4 Enkeltkrets- og dobbelkretslæring (basert på Filstad, 2016, s. 45).

Modellen viser organisasjonslæring som en reaksjon på feil eller dårlige resultater. Når noe går galt er den enkleste reaksjonen å se etter en annen fremgangsmåte uten å stille spørsmål ved virksomhetens mål eller verdier. En organisasjon som har fokus på å rette feil ved å justere atferd blir gradvis «dummere».

Dobbeltkretslæring inkluderer i tillegg en endring av verdier, normer og mål. Ved dobbelkretslæring går en bak utfordringene og definerer dem. Det blir lederens oppgave å ta ansvar for kritisk å undersøke hva slags syn på pedagogikk og oppdragelse som ligger bak det som gjøres i barnehagen. Utvikling av organisasjonen kommer som følge av dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996).

#### 2.2.4. Organisasjonell deuterolæring

Argyris og Schön (1996) bruker begrepet «organizational inquiry». Ordet inquiry er ikke lett å oversette direkte til norsk. Direkte oversatt betyr det forespørsel, noe som ikke er direkte overførbart til dette perspektivet. Jeg har valgt å relatere dette til begrepet «undersøkelse» som er et synonym til ordet forespørsel («Synonymordboken - den store norske synonymordboken.», 2019).

Den grad det skjer undersøkelser i organisasjonen påvirkes hovedsakelig av to faktorer. Den ene er at det må eksistere et sett med strukturer i organisasjonen. Disse strukturene vil enten fremme eller hemme graden av undersøkelser i en organisasjon. Disse strukturene er kommunikasjonskanaler, informasjonssystemer, organisasjonens fysiske miljø i den grad den påvirker kommunikasjonen, prosedyrer og rutiner og insentivsystemer som påvirker individets ønske om å undersøke (Argyris & Schön, 1996).

Den andre faktoren er organisasjonens atferdssystem. Atferdssystemet er de kvaliteter, meninger og følelser som hovedsakelig påvirker samhandlingsmønstrene i organisasjonen. I hvilken grad er dialogen vennlig eller fiendtlig, nær eller fjern, åpen eller lukket, fleksibel eller rigid, kompetitiv eller kooperativ, risikosøkende eller risikoavvergende, produktiv eller defensiv (Argyris & Schön, 1996).

Sammen utgjør disse to faktorene organisasjonens læringssystem. I dette systemet er det mange variabler som påvirker hvordan medlemmene i organisasjonen interagerer. I kjernen av dette ligger graden av maktkamp og arbeidet for å få innflytelse. Individenes praksisteori som de tar med seg inn i atferdssystemet påvirker hvordan læringssystemet fungerer. Mekanismen her er at individenes anvendte teorier er med på å lage systemet. Systemet på sin side enten forsterker eller bidrar til å rekonstruere de enkelte medlemmenes teorier. En viktig type dobbel-kretslæring i organisasjoner er derfor læring hvor medlemmer i en organisasjon oppdager og modifierer læringssystemet som påvirker de rådende strukturene.

Dette er det som Argyris og Schön kaller organisasjonens deuterolæring eller «å lære å lære» (Argyris & Schön, 1996). Dette læringsnivået medfører at en blir i stand til å se sin egen læring utenfra og kan reflektere over valg og utviklingsprosesser i organisasjonen (Moen, 2016). Dette perspektivet hvor sammenhengen mellom enkeltkretslæring og deuterolæring i organisasjonen henger sammen med vurdering og evaluering er relevant for mitt prosjekt.

### 2.2.5. Situert læring – læring i arbeidsfellesskapet

Læring kan sees analytisk som en sosial virksomhet. Uansett om du leser en bok, overværer en forelesning eller deltar i en diskusjon er du i en sosial sammenheng. Det foregår en kommunikasjon mellom deg og forfatteren av boken du leser. Som leser kommer du som et helt menneske med dine fordommer, kunnskaper og holdninger. Dette farger din lesning av teksten og hvordan du tolker det du leser. Dermed vil også budskapet til forfatteren farges av dette. De samme prosessene skjer i andre og mer åpenbart sosiale sammenhenger i enda større grad.

In any given concrete community of practice the process of community reproduction – a historically constructed, ongoing, conflicting, synergistic structuring of activity and relations among practitioners – must be deciphered in order to understand specific forms for legitimate peripheral participation through time (Lave & Wenger, 1991, s. 56).

Et «*community of practice*» er et sted hvor det skjer samhandling og en praksis som alle er omforent om. For eksempel en barnehage, eller en barnehageavdeling eller i en lekegruppe eller i en ledergruppe. Begrepet «*Community of practice*» kan for eksempel oversettes med det norske arbeidsfellesskap, noe som er relevant i denne sammenhengen. I arbeidsfellesskapet foregår en kontinuerlig reproduksjon av fellesskapet. Prosessen er historisk konstruert, det betyr at den har oppstått på et gitt tidspunkt i tid for eksempel når gruppen ble startet. Denne prosessen er pågående, den foregår hele tiden så lenge gruppen er sammen eller samhandler og preges av konflikter både utad og innad i gruppen. Prosessen er også synergistisk strukturerende i det at den utvikler seg og påvirkes av de forskjellige innspillene som kommer fra medlemmene i gruppen. Denne komplekse prosessen må dekodes hvis man ønsker å forstå de forskjellige måtene deltakerne kan delta i gruppen på over tid (Lave & Wenger, 1991).

Mester – lærling relasjonen som skisseres handler om at begge rollene er viktige og i en relasjon som er preget av «legitimate peripheral participation» (Lave & Wenger, 1991) er begge rollene nødvendige for at læringen skal skje. «*Legitimate peripheral participation*» kan oversettes med *genuin sekundær deltakelse*. En genuin deltakelse betyr at medlemmet har full tilgang til praksisfellesskapet i henhold til sin rolle og kompetanse. Lave og Wenger skriver at det er en utvikling i relasjonen, ikke i grad av deltakelse, for det kreves full deltakelse fra alle i relasjonen men kvaliteten og arten av deltakelse er annerledes. For nykommeren blir det viktig å underordne seg regler og systemer slik at han eller hun lærer det grunnleggende. Etter hvert som relasjonen utvikles og nykommeren lærer mer forventes det at hun/han bidrar mer

og kan til og med lære opp de som er ferskere i relasjonen enn seg selv. I samhandling med de som er like erfarne som seg selv forventes det en annen type tilnærming og for de som er mestere forventes det at de tar gitte roller i denne relasjonen (Lave & Wenger, 1991).

Måten man lærer på er ikke i samme rekkefølge eller på samme måte som aktiviteten utføres, men det er viktig å lære de mer perifere funksjonene først hvor feil ikke er like kritiske som i de mer sentrale delene av aktiviteten (Lave & Wenger, 1991). I barnehagen kan vi eksemplifisere dette med når vi får en ny vikar på en avdeling. Til å begynne med settes vikaren inn på vakter som er midt på dagen og ikke tidlig på morgenen eller på slutten av åpningstiden. Dermed rekker den nyansatte å bli kjent med barna før hun/han får ansvar for å ta i mot barna om morgenen eller lukke barnehagen på ettermiddagen.

Vygotsky er opptatt av at den lærende trenger verktøy for å lære (Lillemyr, 2016) og dette perspektivet er veldig tydelig i Lave og Wengers (1991) redegjørelse av hvordan skredderlæringer lærer yrket sitt. De lærer yrket sitt ved først å lære forberedelsene og finpuss/avslutningene av et ferdig plagg. Før de får gjøre mer involverte aktiviteter som klipp og sy av plaggene må de lære det som er omkring selve skredderprosessen. De må gjøre ærender, levere beskjeder, hjelpe og bistå andre etc. Her lærer de verktøyene de trenger for senere å bli utdannet til en mester.

Slik kan det også være i barnehagen. Eksemplet som er brukt tidligere om når den nyansatte får tilgang til viktigere oppgaver som å ta i mot barna på morgenen avhenger av at de forstår rekkevidden av at kvaliteten på akkurat denne funksjonen er god.

*Tilgang til praksisfellesskapet* er sentralt for å være deltakende i den situerte læringen. Uten tilgang til fellesskapet foregår det ikke læring. Den lærende må involveres og genuint delta i produktiv virksomhet. For å oppnå fullstendig deltakelse i arbeidsfellesskapet må den lærende gradvis introduseres til mer og mer sentrale områder av fellesskapets virksomhet og på denne måten øke sin kunnskap samtidig som ferdighetene øker.

I denne konteksten legges ikke fokus på en type læring framfor en annen, men på den kulturelle praksis som finner sted, på tilgangsmuligheter og gjennomsiktigheten i de kulturelle omgivelsene med hensyn til meningsinnholdet i det som læres (Lave & Wenger, 1991).

Deltakelsen i praksisfellesskapet ut i fra den lærendes til en hver tid utviklende evner og ferdigheter skaper motivasjon og en følelse av identitet. Du *er* det du gjør til en viss grad og denne identifikasjonen kommer i sterk grad frem i fellesskap hvor det legges til rette for



genuin sekundær deltakelse. Målet med å delta i fellesskapet er å oppnå et status hvor den lærende til slutt selv er en mester, en av «gamlingene» og utfører de sentrale delene av fellesskapets virksomhet (Lave & Wenger, 1991).

### 2.2.6. En læringsintensiv barnehage

Så langt i dette kapitlet som omhandler læring i organisasjoner har jeg gjort rede for et utvalg av perspektiver på læring i organisasjoner. Det finnes flere teoretiske innganger til fenomenet og kunnskap om de ulike perspektivene er nødvendig for å utvikle en forståelse av feltet som helhet. Som en praktisk tilnærming og en slags oppsummering på det som er skrevet om til nå er begrepet *en læringsintensiv organisasjon* veldig nyttig. Begrepet finner vi hos Gotvassli (2014a).

Læringsintensive organisasjoner har mer fokus på hva organisasjonen som helhet kan oppnå snarere enn individuelle kunnskaper og ferdigheter. Disse organisasjonene har en velfungerende organisasjon og et høyt ambisjonsnivå og læringstrykk i kollegiet. De to faktorene som er viktige er en velfungerende organisasjon og et høyt ambisjonsnivå og læringstrykk i kollegiet.

I læringsintensive virksomheter opplever ansatte og ledere:

- Det er stort behov for kontinuerlig kompetanseheving – opplevd læringspress
- Det er gode vilkår for læring – både eksplisitt læring og hverdagslæring
- Kompetansen etterspørres og tas i bruk
- Innsatsen er målrettet mot virksomhetens kjerneoppgaver

En viktig faktor som gjør organisasjoner læringsintensive er at det eksisterer høye forventninger om kontinuerlig fornyelse og refleksjon blant medlemmene i organisasjonen (Gotvassli, 2014a). Begrepet samler de forskjellige læringssynene og harmonerer med Illeris' (2004) helhetlige modell for læring i arbeidslivet. Det knytter et slikt helhetlig syn på læring sammen med det organisasjonskulturelle perspektiver som jeg skal se på i neste kapittel.

## 2.3. Organisasjonskultur

Begrepet organisasjonskultur blir mye brukt i dagligtale. Det er vanlig å ha en generell følelse eller oppfatning av hva en organisasjonskultur er. Som faglig begrep er organisasjonskultur omfattende og komplekst å definere og vurdere. Ledelse og organisasjonskultur må forstås i en sammenheng. I dette kapitlet gjør jeg raskt rede for grunnleggende aspekter ved begrepet organisasjonskultur som er relevante for undersøkelsen.

### 2.3.1. Definisjon av begrepet

Edgar Schein har bidratt med en sterk stemme i feltet om organisasjonskultur. Hans grundige om enn noe ordrike definisjon på organisasjonskultur lyder:

Et mønster av grunnleggende antagelser, skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det lærers bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene (Schein, 2010).

Henning Bang er en norsk siviløkonom og psykolog som har arbeidet med organisasjonskultur i en årrekke. Bangs tilnærming bygger på Schein og hans perspektiv på organisasjonskultur er «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene» (Bang, 2011).

Schein og Bang har litt forskjellig perspektiv på organisasjonens kultur. Hvor Schein tar utgangspunkt i et forventet eksisterende mønster av grunnleggende antagelser, har Bangs definisjon på organisasjonskultur i tillegg med seg et verdibasert og normativ perspektiv på samme fenomen.

Felles for begge perspektiv er at organisasjonskulturen er noe som er *felles delt* og som oppleves som viktig og verdifullt for organisasjonens medlemmer. Kulturbegrepet er vanskelig å forstå for det er en abstraksjon, en tankemodell som benyttes når vi skal analysere en komplisert sosial virkelighet (Bang, 2011).

### 2.3.2. Organisasjonskultur og ledelse

Schein (2010) fremhever sammenhengen mellom ledelse og kultur. Ledere skaper kulturen, det er godt mulig at den viktigste oppgaven ledere har utenom administrasjon (se kapittel 2.1.3. om endringsledelse) er å utforme og påvirke kulturen. Ledelse og kultur hører sammen og de to begrepene kan ikke forstås isolert. Det som gjør en leder til en god leder er hennes evne til å jobbe med kultur (Schein, 2010).

Det er vanskelig å se på påvirkning av organisasjonskulturen som et direkte styringsverktøy. En kultur er et komplekst samspill av en rekke ulike faktorer som befinner seg både i og utenfor et sosialt system. I et perspektiv hvor kulturen i organisasjonen defineres i tråd med de definisjonene vi har sett over, vil en kunne si at både enkeltmennesker, enkelte grupper og

eksterne påvirkninger kan og vil påvirke kulturen men sammenhengene er for komplekse til at det er naturlig å se på organisasjonskulturen som et isolert fenomen som kan styres (Bang, 2011).

Organisasjonskultur gjennomsyrrer livet i organisasjoner og er i bevegelse og kontinuerlig tilblivelse. Det handler snarere om å *organisere* enn å gjøre ferdig en organisasjon. Kultur er nedfelt gjennom handlinger og gjennom handlinger påvirker vi kulturen (Hennestad, 2015). Det er seks primære måter kulturen kan påvirkes på. Det første er hvilke områder ledelsen i organisasjonen retter oppmerksomhet mot. Det andre er hvordan ledelsen reagerer på kritiske hendelser. Deretter hvordan lederen forvalter ressurser. Ved hjelp av bevisst rollemodellering fra lederens side. Den femte måten er ved å utforme belønningssystemer og til sist seleksjons, forfremmelses- og avskjedigelseskriterier (Schein, 2010).

Mindre effektive men som et supplement til de seks primære påvirkningsmetodene er de sekundære påvirkningsfaktorene. Disse er organisasjonens utforming og struktur, organisasjonens systemer, prosedyrer og rutiner, den tredje er riter, ritualer og seremonier, det er utforming av fasader, kontorlandskap, og bygninger. Den femte metoden er historier, legender og myter om viktige begivenheter og folk og til sist har vi formelle erklæringer av organisasjonens filosofi og policy (Schein, 2010).

Disse faktorene påvirker hverandre i et komplekst samspill og hvis vi holder dette sammen med Illeris (2004) og en helhetlig modell på forutsetningene for læring på arbeidsplassen ser vi at de kulturelle påvirkningsfaktorene opererer i hele spekteret mellom det sosio-kulturelle og det teknisk-organisatoriske læringsmiljø. Alle organisasjoner har en læringskultur. Noen har gode forutsetninger for læring andre har ikke fullt så gode. Men om organisasjonen har en god læringskultur handler også om forutsetningene for læring blir *utnyttet* i organisasjonen. De er godt mulig å tenke seg at en organisasjon har gode muligheter for å kunne legge til rette for læring som ikke blir utnyttet.

En organisasjonskultur hvor kontinuerlig læring blir verdsatt er basis for at det skal skje læring i lærende organisasjoner (Wadel, 2008). Det kan virke som om organisasjonskulturen kan påvirkes, men dette er et paradoks hvis man oppfatter en kultur som noe som gradvis vokser fram og utvikles snarere enn noe som er statisk og prinsipielt uforanderlig. Argyris påpeker at kulturen i liten grad er kontrollerbar slik at selv om det er mulig å påvirke kulturen er det på mange måter vanskelig å forutsi hvilken retning denne påvirkningen vil ta (Argyris, 1999).

## 2.4. Oppsummering

I presentasjonen av det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven har jeg derfor valgt perspektiver fra flere tilnærminger. Dette har vært et nødvendig grep for å forklare empirien ut i fra de perspektivene jeg mener å ha funnet. Det er nyttig å ha disse konseptuelle perspektivene med seg som et grunnlag for å drøfte empirien. Barnehagen er en kompleks organisasjon og det finnes ingen snarveier inn i forståelsen. Ledelse er her presentert som en relasjonell virksomhet hvor valg av virkemidler og tilnæringsmåter må justeres i henhold til situasjonen og hensikten med aktiviteten. Hovedperspektivet som er valgt i denne konteksten er relatert til utviklings- og læringsarbeid.

Organisasjoner lærer ved at enkeltindivider utvikler nye kunnskaper og ferdigheter og denne kompetansen blir etterspurt i organisasjonen. For at organisasjoner skal lære må det utvikles gode læringsmiljø som sikrer at denne sammenhengen blir ivaretatt. Kompetanse utvikles og deles på flere måter. For å forklare sammenhenger innen dette feltet er det nødvendig å ha en oversikt over hvordan disse prosessene fungerer.

Organisasjonskulturen er noe som er felles delt i organisasjoner og gjennomsyrrer livet i organisasjonen. Mange faktorer påvirker kulturen og samtidig som den kan påvirkes er det vanskelig å styre utviklingen av den i en gitt retning.

### 3. Metodiske valg og forskningsdesign

Et forskningsarbeid kan sees som en serie valg som skaper forutsetninger og påvirker forskningsprosessen. I dette perspektiver blir det viktig å begrunne valgene som er gjort. I det følgende vil jeg beskrive det vitenskapelige ståstedet som ligger til grunn for forskningsprosjektet i masteroppgaven, vise metodologi knyttet til problemstillingen og begrunne valg og avgrensninger som er gjort i utformingen av forskningsdesign og gjennomføring. Til slutt velger jeg å reflektere over datainnsamlingen og etiske aspekter ved mitt forskningsprosjekt.

Jeg bor i en kommune i Norge med ca 50.000 innbyggere. Her har vi et gitt antall barnehager i de fleste størrelser. Som eneste mannlige styrer i en kommune av denne størrelsen er gjennomsiktigheten høy. Mange pedagogiske ledere og alle styrere/daglige ledere vet hvem jeg er. På tross av dette velger jeg å utføre forskningsarbeidet i egen kommune. Dette henger sammen med at det i umiddelbar geografisk nærhet er i denne kommunen det finnes barnehager som passer til de kriteriene jeg har satt i utvalget.

#### 3.1. Kvalitativ forskning

Når man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres og oppleves brukes ofte kvalitative forskningsmetoder. Dette er forskning hvor perspektivet er å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. Dette står ofte i motsetning til kvantitativ forskning hvor perspektivet vanligvis er å finne ut av *hvor ofte* et fenomen oppstår. Kvalitativ forskning innebærer et nært forhold mellom forskeren og informantene. I en slik kontekst skaper og utvikler forsker og informant forståelse og kunnskap sammen og metoden gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskere innen kvalitativ forskning har måttet ta et oppgjør med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Reliabilitet som begrep er knyttet til om en annen forsker kan oppnå samme resultater med samme metoder. Reliabilitet i denne forståelsen vil være nært opp til repliserbarhet og det stilles spørsmål om denne forståelsen av reliabilitet er relevant som forskningsideal for kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) definerer reliabilitet slik: «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre». Forskningsresultatenes konsistens og troverdighet formes av hele prosessen som ligger til grunn for datainnsamling, analyse og presentasjon av kunnskap.

Reliabiliteten tas hensyn til gjennom de vurderinger og arbeider man gjør i prosessen som helhet. Den ivaretas også gjennom rapportskrivningen og den grad av transparens det er mulig å skrive inn i rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015).

«Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I forskningens praksis handler validitet om metodene som blir benyttet, forskerens som person og hans eller hennes håndverksmessige evner som forsker. Vekten flyttes fra en resultatorientert validering til en prosessorientert validering hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. Teoretisk fortolkning er en prosess hvor forskjellige fortolkninger kontrolleres opp mot empiriske data, undersøkes for teoretisk sammenheng, blir kritisk evaluert og troverdigheten til de forskjellige fortolkningene undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

I følge Tjora (2012) er en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål for det meste av samfunnsforskningen. Hvis vi er interessert i generalisering, sier Kvale og Brinkmann må vi spørre «...om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). At utvalget i kvalitativ forskning er smalt er et tema for hvorvidt det er mulig å generalisere på grunnlag av slik forskning. Det smale utvalget må gjøres gyldig eller ugyldig i en annen sammenheng ved å gjøre leseren i stand til selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er. Dette gjøres ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene som fører fram til konklusjonene eksplisitte (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å imøtekomme utfordringene omkring generaliserbarhet og validitet i kvalitativ forskning har jeg valgt å bruke Tjora (2012) og hans stegvis-deduktiv induktive (SDI) metode som ramme for analyseprosessen av datasettet som er generert fra intervju – delen av datainnsamlingen. Metoden skisseres i noe større detalj i underkapittel 3.2.2.

Målet med SDI metoden er *konseptuell generalisering*. I denne forståelsen vil forskeren være ute etter å bruke typologier, modeller, begreper, metaforer eller lovmessigheter for å framstille sine funn (Tjora, 2012). Datagrunnlaget i denne oppgaven er ikke rikt nok til å utforme en teori på grunnlag av empirien som kommer fram i løpet av analysearbeidet men i den grad det er utformet modeller og konsepter vil dette komme fram i rapportens drøftingsdel.

Problemstillingen som er presentert i innledningen kan nok løses på flere måter. I utformingen av forskningsspørsmålene er det valgt et perspektiv som omhandler menneskers og deltakere i

organisasjonens oppfatning av sin egen arbeidssituasjon. Kvalitativ forskningsmetode har sin styrke nettopp i å beskrive og presentere enkeltmenneskets livsverden og det ble naturlig å velge en slik tilnærming.

### 3.1.1. Fenomenologisk inspirert tilnærming

I kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som peker på en interesse for å forstå sosial fenomener ute fra aktørenes egne perspektiver. Fenomenologien beskriver verden slik den oppleves av informantene. Forståelsen er at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015).

I et fenomenologisk perspektiv består verden av to virkeligheter og to språk som har forskjellige perspektiver på verden. Ett vitenskapelig språk omtaler verden som et tematisert og matematisk språk. Her er verden mulig å dele opp i objekter, materialer, molekyler, atomer, elektroner og kvarker. Til slutt er beskrivelsene blitt så fragmentert at vi står igjen med fysiske og matematiske idealiserte ting (Nyeng, 2017).

Det andre språket er dagligspråket, som omhandler den verden vi sanser, føler og handler i. I vår livsverden har objekter smak og lukt, mens den relativistiske tilnærmingen fra det vitenskapelig matematiske språket vil si at dette ikke er en primær-egenskap hos objektene men en egenskap vi tillegger objektet på grunnlag av prosesser i den menneskelige hjernen. Virkeligheten er uansett slik at den fremtrer som gjenstander for den menneskelige bevisstheten, for oss har materielle objekter både lyd, lukt og farge. Vitenskapens objekter og formale språk kan bare forstås ut fra det rotfestet vi har i vår hverdagslige verden. I denne konteksten forstås vitenskapelig aktivitet som en kunnskapspraksis som finner sted i vår menneskelige handlingsverden (Nyeng, 2017).

Denne for mennesket umiddelbart oppfattbare verden er forklart i begrepet livsverden. Som utgangspunkt for en vitenskapelig prosess hvor man er nysgjerrig på hvordan mennesker oppfatter sin hverdag vil dette være et sentralt tema. Når man ønsker å forstå hva mennesker gjør er det i følge Nyeng (2017) virkelighetsnært å forholde seg til hvordan de oppfatter fenomener i sin nærhet og hvilken mening de tillegger disse fenomenene. Vitenskap om mennesket handler nettopp om å forklare hva mennesker gjør, hvordan de opplever fenomenene omkring seg og deres betydning.

Problemstillingen, spesifisert i de tre forskningsspørsmålene som besvares her, undersøker styrers og pedagogisk leders perspektiv på fenomenet *sammenhengen mellom hvordan styrer arbeider med utviklingsprosesser og barnehagens organisasjonskultur*.

Med livsverdenen som hjemsted kan vi samles om en oppfatning hvor fag og perspektiv opererer i samme kontekst og på denne måten unngå de mest radikale og problematiske forhold for relativisme (Nyeng, 2017). Dette perspektivet er inspirasjon for datainnsamlingen i prosjektet. Undersøkelser og beskrivelser av informantenes livsverden vil i et fenomenologisk perspektiv danne grunnlaget for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.1.2. Hermeneutisk inspirert tilnærming

Det vi gjør *betyr noe* og alt som betyr noe, betyr noe for noen i en bestemt kontekst (Nyeng, 2017). Det er denne forståelsen av menneskelige handlinger som meningsbærende som er inspirasjonen for hvordan prosjektet velger å nærme seg både selve datainnsamlingen og dataene i seg selv.

Med den fenomenologiske undersøkelsen som grunnlag vil letingen etter mening innebære en hermeneutisk tilnærming. Fortolkningen av mening er det sentrale tema den hermeneutiske tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I en hermeneutisk tilnærming er ikke forskerens mål bare å beskrive men også å forstå det og den man forsker på. Meningen vil komme som et resultat av å studere relasjonen mellom helheten og delene i en kontinuerlig prosess hvor man går frem og tilbake mellom deler og helhet. Utgangspunktet er en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet. Ut fra dette tolkes forskjellige deler av teksten og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Den hermeneutiske sirkel – eller spiral betraktes som en prosess som åpner for en stadig dypere forståelse av mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

En «god gestalt» er når meningsfortolkningen gir en indre enhet i teksten, uten logiske motsigelser. Delfortolkningene testes i forhold til tekstens globale mening. Den bør også forstås ut i fra sin egen referanseramme. Hva sier teksten selv om et tema? Den hermeneutiske utlegning av en tekst omhandler kunnskap om temaet for teksten. Fortolkningen er ikke forutsetningsløs, det vil si at man kan ikke forstå teksten utenfor sin egen forståelsestradisjon, men det er mulig å forsøke å uttrykke sine forutsetninger og forsøke å bli bevisst på hvordan



de svarene man får kan være påvirket allerede av hvilken tilnærming man har til teksten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikken er blitt en plattform for å utøve vitenskapelig refleksjon. Plattformen gir forskeren mulighet til å drive vitenskap som en spørrende aktivitet der det er likeså viktig å forstå bakgrunnen for spørsmålene så vel som å forstå svarene. Vi kan si at et hermeneutisk syn på vitenskap bygger på to påstander, den ene er at tolkning av meningsfenomener står sentralt i enhver vitenskapelig tilnærming til mennesket og den andre at mennesket selv – inklusive slik det er i forskerrollen – er et fenomen som må tolkes ut fra sin tid og sine omgivelser (Nyeng, 2017).

Dette perspektivet betyr i denne sammenhengen at tilnærmingen til datamaterialet må ta hensyn til at jeg som forsker også er medvirkende til hvilke data som kommer fram. Hva jeg har spurt om og hvordan jeg har spurt er ikke tilfeldig. Med utgangspunkt i det datamaterialet jeg sitter med etter å ha belyst problemstillingen fra flere perspektiver er målet å gjøre en meningsfortolkende analyse inspirert av hermeneutiske prinsipper.

Forskerens søken etter mening i menneskevitenskapen må ta hensyn til møtet mellom forskeren og informanten. Det er i denne konteksten, møtet mellom to eller flere mennesker, at den handlingen som produserer dataene utføres. Basert på den forståelsesrammen som er skissert her med sammenhengen mellom fenomenologien og hermeneutikkens epistemologier vil analysen av datamaterialet måtte ta hensyn til relasjonelle konteksten denne virksomheten foregår i.

### 3.1.3. Inspirert av sosialkonstruktivisme

Menneskets samhandling foregår ikke i et sosialt vakuum, men i en rik virkelighet hvor mennesker kommuniserer og påvirker hverandre. Virkeligheten skapes og påvirkes av disse møtene og i det følgende skal vi vise hvilken forståelse dette prosjektet bygger på i så henseende.

Sosiale størrelser blir til ved at mennesker samhandler og skaper praksiser det er allmenn enighet om. Samfunnsvitenskapen, hevder konstruktivisten, er en sosial praksis som konstruerer sine størrelser når den utvikler kunnskap om den sosialt skapte virkeligheten. Sosialt skapte størrelser vil ikke bare oppdages og kartlegges, men nye konstruksjoner blir til i vitenskapelig virksomhet (Nyeng, 2017). Organisasjonskulturen er en slik sosialt skapt størrelse. Organisasjonen kan forklares som en gruppe mennesker med et felles mål, en

utviklet praksis og et sett grunnleggende antagelser som former både måten de systematiserer organisasjonen, hvordan de handler utad og hvordan de samhandler innad i organisasjonen (Schein, 2010).

Hvordan forskeren utformer undersøkelsen, forskerens (og informantens) forforståelse, utforming av forskningsspørsmålene, hvordan forskeren samhandler med informantene under datainnsamlingen, hvordan dataene analyseres og behandles, dette og mer til vil påvirke hvilke data vi får og hvordan de framstår. Det faktum at vi har en bevissthet omkring at menneskelig vitenskap eksisterer i en sosial kontekst fører til at vi har et fagspråk som vil hjelpe oss til å forklare og beskrive sammenhengene i den virkelige verden slik våre informanter oppfatter den (Nyeng, 2017).

### 3.2. Forskningsdesign

I det foregående er det presentert et valg av en kvalitativ tilnærming inspirert av fenomenologien, hermeneutikken og sosialkonstruktivismen. Selve forskningsdesignet er inspirert av case-studiet. Casen som skal studeres er et fenomen, *sammenhengen mellom ledelse av utviklings- og læringsarbeid og organisasjonskulturen i barnehagen*. I det følgende presenterer jeg forskningsdesignet og argumenterer for valgene. Jeg beskriver datainnsamlingsprosessen og analysestrategien og til slutt har jeg skrevet om de etiske refleksjonene som ligger til grunn for prosjektet.

Også innen kvalitativ forskning finnes det mange muligheter for å tilnærme seg en problemstilling. Det finnes mange metoder og det er viktig å finne den metoden som gir best og rikest data i relasjon til en gitt problemstilling. «(...) the most important criterion for success is 'fit for purpose'. Is the approach you are considering well suited to actually answering your question?» (Nygaard, 2017, s. 25).

Når jeg skulle gå inn i et miljø jeg kjenner godt fra før var det en utfordring å finne et forskningsdesign som ivaretok de forskjellige aspektene ved barnehagehverdagen som jeg kjenner fra min egen praksis. En utfordring ved barnehagen som jeg kjenner den er at det ofte er vanskelig å skille fenomenene ut fra den konteksten de oppstår i. Barnehagen eksisterer i en dynamisk hverdag i stadig endring. Barnegruppene endrer seg stadig, barn vokser og utvikler seg og med det får de endrede behov. I barnehagen har vi ikke et fast pensum, men vi er satt til å lage et pedagogisk tilbud til barn under skolepliktig alder som følger barnets utvikling og

sørger for en naturlig progresjon basert på et sett med rammefaktorer og fagområder. Noe som blant annet fremkommer i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Et forskningsdesign som skal forsøke å si noe om hvordan barnehagestyrerne driver sitt utviklingsarbeid må prøve å ta hensyn til denne stadig skiftende konteksten. Gotvassli (2014b) peker på at vi vet lite om hvilken lederpraksis barnehagelederen bruker for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Problemstillingen for mitt prosjekt handler om denne sammenhengen og vil beskrive ledelse av utviklingsarbeid og sammenhengen med barnehagens organisasjonskultur.

En inspirasjonskilde for designet av prosjektet er metodetriangulering hvor man ved hjelp av flere metoder forsøker å se et fenomen fra flere perspektiver. Flere perspektiver gir større mulighet for å avgjøre om resultatene er holdbare eller om de skyldes svakheter ved de enkelte metoder (Bang, 2011). Perspektivet her er kartlegging av en hel organisasjons kultur og Bang nevner at det blir brukt fire ulike metoder i slik triangulering ved kartlegging av kulturen. Disse er observasjon, intervju, innholdsanalyse av arkivmateriale og spørreskjema. Denne tilnæringsmåten var interessant for meg, men to forhold tilsa at min tilnærming måtte justeres noe. Det ene forholdet var av pragmatisk art, metodenes samlede arbeidsmengde ville bli for stor. Det andre forholdet og mer avgjørende var at problemstillingen ikke var å kartlegge organisasjonskulturen i en eller flere barnehager. Derimot handlet problemstillingen om forholdet mellom styres arbeid med utviklingsarbeid og hvordan dette påvirker organisasjonskulturen. Dette krevde en justering av opplegget.

### 3.2.1. Case-studiet

Forskningsdesignet bærer preg av å være et case-studium hvor selve casen er *sammenhengen mellom det arbeidet barnehagestyreren gjør med utvikling og læring og hvordan dette eventuelt preger organisasjonskulturen.*

Gitt at alle barnehager på en eller annen måte driver utvikling av barnehagens tilbud og opplegg vil dette være et fenomen det kan forventes at man opplever i de fleste barnehager. Forskningsspørsmålene som designet skal svare på er:

- 1) Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?
- 2) Hvordan opplever styrere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?

- 3) Hvordan opplever pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?

Robert Yin (2018) har en dobbel definisjon av begrepet case-studie som forskningsmetode. Den første delen definerer omfanget av studien og hevder at et case-studium er en empirisk metode som utforsker et fenomen i dybden og innenfor den kontekst det oppstår i når grensene mellom fenomenet og konteksten kan være uklare (Yin, 2018). Dette skiller case-studien som forskningsmetode fra eksperimentell forskning, for eksempel, som forsøker å kontrollere konteksten ved å utføre et laboratorie-eksperiment.

Denne helhetlige tilnærmingen til case-studiet var nye for meg. Jeg har tidligere forbundet case-studier med studier av enkelte enheter eller mer konkrete saker. Å kunne bruke samme tilnærming til å studere et fenomen ved hjelp av kvalitative metoder virket som en mulighet til å belyse et komplekst fenomen på en helhetlig måte.

Yin (2018) skriver videre om case-studie forskning:

The second part of the definition of case studies arises because phenomenon and context are not always sharply distinguishable in real-world situations. Therefore, other methodological characteristics become relevant as the *features* of a case study, when doing case study research:

A case study copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result

Benefits from the prior development of theoretical propositions to guide design, data collection, and analysis, and as another result

Relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion (Yin, 2018, s. 15).

Jeg forstår dette slik at flere metodiske innfallsvinkler kan være nyttige deler av et case-studium for å finne skillet mellom fenomenet og konteksten. Et case-studium er en metode som takler at det er flere interessevariabler enn datapunkter, gitt at en case er ett datapunkt. Forskning med case-studier går i dybden på ting, dekker forhold over tid og inkluderer fenomenets kontekst. Dette gir et omfattende sett med variabler og et case-studium er satt opp slik at det forholder seg til dette.

Design, datainnsamling og analyse er basert på tidligere utviklet teori og case-studiet støtter seg på flere datakilder etter et triangulerende mønster. I et relativistisk perspektiv kan en konstruktivistisk tilnærming til case-studiet gi en mulighet til å forsøke å fange opp perspektiv fra flere deltakere og se hvordan disse varierende oppfatningene kan belyse fenomenet som

skal studeres (Yin, 2018). Ut i fra denne forståelsen av case-studiet som en mulighet til å se et fenomen fra flere sider samtidig som det ikke tas ut av sin kontekst, har jeg satt sammen mitt forskningsdesign.

Et perspektiv i masterprosjektet er å forstå styreres og pedagogisk ledes livsverden. Ved hjelp av intervju vil det være mulig for informantene å fortelle om hvordan utviklingsprosesser drives i barnehagen og hvilken påvirkning dette har på organisasjonskulturen. For å få styrers perspektiv og syn på hvordan hun arbeider med utviklingsarbeid i barnehagen falt valget på et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet er nyttig for å innhente opplysninger omkring hvordan informantene opplever sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015) og i mitt design gir det data til å besvare forskningsspørsmål 1 og 2.

Fokusgruppeintervjuer har det kjennetegnet at man innhenter data fra flere informanter samtidig. I denne konteksten vil dette intervjuet gi data relatert til forskningsspørsmål 1 og 3. Samtidig kan forskeren også få data om samhandling og relasjoner gruppelemmene i mellom (Tjora, 2012). I tillegg til transkribering av selve intervjuet vil notatene tilføre dybde i datamaterialet. Kunnskapen som produseres i fokusgruppa oppfattes i et fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk inspirert perspektiv som kontekstavhengig og relasjonell.

En lite brukt form for situert intervju er intervjuformen *guided walk* (Dubé, Schinke, Strasser, & Lightfoot, 2014). Her er denne metoden brukt som en eksplorativ inngang til intervjuet med styreren i barnehagen. Guided walk – tilnærmingen gir meg som forsker muligheten til å se barnehagen og barnehagens fysiske miljø utenfra samtidig som samhandlingen og notatene som gjøres i samtalen med styreren på gir informasjon om styrers perspektiver på den hun ser.

Jeg har gjort en dokumentanalyse av årsplanen med utgangspunkt i problemstillingen som er presentert i innledningen. Dokumentanalysen av barnehagenes årsplan gir informasjon om hvordan barnehagen velger å presentere seg selv utad. Data fra dokumentanalysen fungerer som tilleggsdata sammen med data fra intervjuene.

Dette er hovedtrekkene i det forskningsdesignet som er valgt. Designet er hovedsakelig inspirert av Yins (2018) definisjon av case-studier. De forskjellige metodene er alle valgt ut for å gi et nyansert bilde av det fenomenet jeg ønsker å studere. Videre argumentasjon for metodene presenterer jeg i neste kapittel sammen med beskrivelsen av datainnsamlingsprosessen.

### 3.2.2. Analysestrategi

Et casestudium består av flere metodiske tilnæringer og det produseres data som kan være av forskjellig karakter. Hensikten med analyseprosessen er å samle perspektivene i en triangulerende måte slik at et enkelt fenomen, en case, blir belyst fra flere sider (Yin, 2018).

Never conduct a research interview until you have sorted out two issues:

- your precise research topic
- your analytical framework

(Silverman, 2014, s. 191).

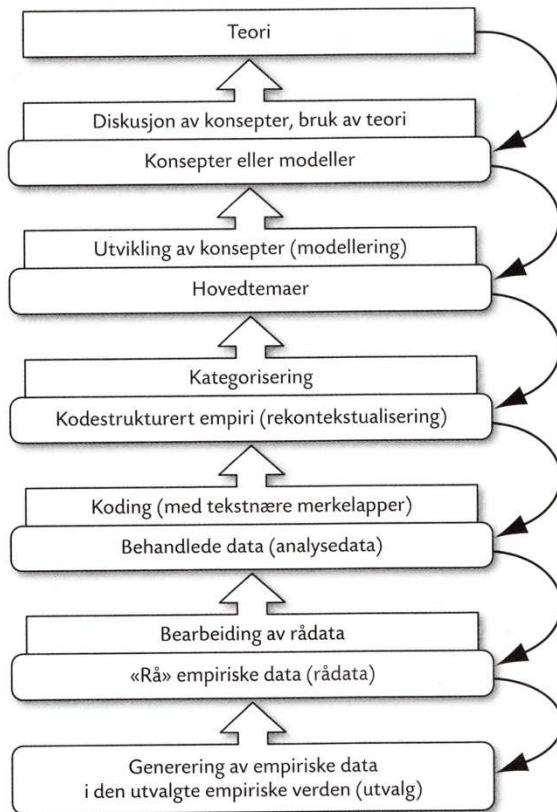
Begrepet «analytic framework» forstår jeg oversatt til norsk som *analytisk stillas*. Et stillas er et hjelpemiddel i konstruksjonsarbeid, en konstruksjon som reises i forkant av eller samtidig med at en bygning oppføres. Inne i stillaset reiser det nye bygget seg. Når bygget er ferdig rives stillaset og bygget står for seg selv. Uten å dra denne analogien for langt vil det være slik at rammeverket som forståelsen av empiriske data bygges på må tilpasses hvilke data man sitter inne med, hvordan man har valgt å organisere forståelsen av det datamaterialet man sitter inne med og hvordan det skal framstilles.

Metodetrianguleringen som er en del av forskningsdesignet utgjør en del av stillaset i dette prosjektet. Hoveddelen av stillaset er hentet fra prinsippene i Aksel Tjoras stegvis- deduktive induktive (SDI) metode (Tjora, 2012). Her kodes data fra metoden «guided walk», semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju.

I et sosialkonstruktivistisk inspirert perspektiv må vi ta hensyn til at data og forståelse generes i et samspill mellom aktørene. Dette må det også tas hensyn til i tilnærmingen til analysen, det objektive språket som forsøker å beskrive menneskelige fenomener ved kun å referere til ytre kjennetegn vil ikke være tilstrekkelig. En åpenhet for verdiopplevelser og innholdet i de begrepene som fanger nyansene i ulike verdiladede fakta må tas hensyn til for at den vitenskapelige kartleggingen skal gi den best mulige redegjørelsen for fenomenene som studeres (Nyeng, 2017).

Aksel Tjoras stegvis-deduktive induktive metode (Tjora, 2012) er en modell som tar hensyn til den organiske måten kvalitative data generes, systematiseres og forstås (se Figur 5). Heretter kalt SDI- modellen. Metoden er omfattende og tar høyde for både små og store forskningsprosjekter. Her arbeides det i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den oppadgående prosessen er å oppfatte som induktiv, at man jobber fra data mot teori.

Tilbakekoblingene markert med buede piler er å oppfatte som deduktive, fra det teoretiske til det mer praktiske. Tjora understreker at selv om modellen kan gi inntrykk av en lineær forskningsprosess vil tilbakekoblingene kunne gå over flere trinn og man kan også være på forskjellige stadier i SDI-modellen samtidig (Tjora, 2012).



Figur 5: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012, s. 175).

Kodingen er prosessen hvor forskeren gjennomgår det ferdig bearbejdede datamaterialet og oppretter detaljerte empirinære koder. Forskeren bør ha som mål å representere de empiriske data godt. Man starter med et analysedokument og oppretter koder som beskriver avsnitt eller mindre utsnitt av datamaterialet, deretter går man videre til neste dokument, fortsetter med de samme opprettede kodene og eventuelt oppretter nye. Hensikten er å generere tekstnære koder, koder som er utviklet fra data (Tjora, 2012).

Sammenhengen mellom kodene vi anvender er viktige og selve prosessen med koding omfatter at vi reflekter over dette og at vi legger vekt på å benytte begreper som fremhever dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013).

Neste del i analysen er kategorisering. I kategoriseringsfasen samles kodene som er relevante for problemstillingen i grupper, nå er det altså problemstillingen og ikke empirien som er relevant, noe som gjør at man antagelig kan utelate et antall koder (Tjora, 2012).

Samlingen av koder i kategorier gjør at det står igjen noen hovedtemaer, målet er å komme fram til 3 – 6 temaer som både tar ut potensialet i empirien og svarer på forskningsspørsmål (Tjora, 2012).

Det neste steget i SDI-modellen er kritisk, det er her analysemodellen tar steget vekk fra det empiriske og lar det teoretiske ta større styring. Det er i utviklingen av konsepter at potensialet i både godt empirisk arbeid og god teoretisk innsikt tas ut (Tjora, 2012). Med utgangspunkt i innsamlet materiale spørres det her om det finnes en mer generell merkelapp på det som vi nå forstår av fenomenet vi har forsket på. Tjora (2012) nevner typologier og metaforer som nyttige tilnærminger i denne fasen. I denne fasen skjer det også en samhandling mellom tendensene i datamaterialet og forskerens forforståelse (Thagaard, 2013).

«I kvalitative analyser bør forskeren veksle mellom helhetlige perspektiver og studier av de enkelte enheter» (Thagaard, 2013, s. 172). For å få oversikt over dataene og analysere sammenhenger mellom de kategoriene som dataene er inndelt i er det formålstjenlig å bruke matriser. Utformingen bestemmes av hvor mye tekst de skal inneholde og plasshensyn. Det er nødvendig å konsentrere teksten, men hvis plassen tillater er det nyttig å ha gode sitater for at innholdet i matrisen skal bli meningsbærende (Thagaard, 2013).

Selv om man starter med et utgangspunkt om å bruke et stillas og et sett med hjelpemidler for å gjøre analysen er det, etter mitt skjønn, viktig å huske at det ikke finnes noen standardmetoder eller *viae romanae* for å komme til målet. Som i dette tilfellet ikke er Roma, men en dypere forståelse av mening i det datamaterialet man har innhentet. «Ønsket om en metode kan medføre større vektlegging av teknikker og reliabilitet, og mindre vekt på kunnskap og validitet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217).

Det blir derfor viktig å vurdere analyseverktøy og tilnærming fortløpende og kunne justere etter nærmere kjennskap til dataene.

Et annet perspektiv på analysen er å huske at transkripsjonene av intervjuene ikke er en tekst eller ment som tekst i utgangspunktet, men skal tjene som verktøy for fortolkningen av det som er sagt i intervjuene. Den skriftlige teksten som transkripsjonene utgjør er ikke det



samme som den samtalen som fant sted og som var et møte mellom mennesker ansikt til ansikt. Denne dimensjonen er viktig i møtet med en tekst hvor hensikten er å finne mening i noe som ble forfattet i fellesskap av deltakerne i intervju situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3. Datainnsamling

I dette underkapitlet vil jeg vise hvordan datainnsamlingen har foregått og fortsetter også argumentasjonen for de enkelte metodene. Datainnsamlingen ble utført i januar 2019 etter at godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) var mottatt i desember 2018.

#### 3.3.1. Utvalg

Problemstillingen legger grunnleggende føringer for forskningsdesign og utforming av undersøkelsen men også hvem som kan være informanter. Et strategisk utvalg vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Ofte må vi også basere oss på en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å være med på undersøkelsen, et såkalt tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

Det ble foretatt et strategisk utvalg på 2 barnehager som sa seg villige til å være informanter. Begge barnehagene har seks avdelinger og har omtrent tilsvarende organisering. Det var viktig å holde fokusgruppa på en viss størrelse så barnehager under 4 avdelinger ble utelukket. Barnehager hvor jeg selv har arbeidet eller har en annen personlig tilknytning ble også valgt bort for å opprette en så stor distanse som mulig.

Eierforhold ble ikke vurdert som avgjørende i denne sammenhengen, problemstillingen tar utgangspunkt i styringsdokumenter som er like bindende for alle barnehager uavhengig av eierform.

#### 3.3.2. Førforståelse

Alle mennesker bærer med seg en forståelse inn i de sosiale situasjoner hun eller han befinner seg i. En slik forståelse inneholder alle våre kunnskaper og holdninger. Det er mennesket som helhet som møter dataene og kunnskapen som innhentes i den kvalitative undersøkelsen.

Forskeren som vil tolke og nå frem til meningsforhold i det som studeres må være så bevisst på sin førforståelse og som Nyeng (2017, s. 204) sier «...velvillig sette sin egen for-mening i spill». Denne førforståelsen er det vi bruker for å forstå nye fenomener vi kommer i kontakt

med. Med det kjente som utgangspunkt forsøker vi å finne mening i det ukjente (Nyeng, 2017). Forskerens bevissthet omkring sine fordommer er viktig for kvaliteten på forskningen og ikke minst relevansen for den analyse som kommer ut av et prosjekt. Selv om forskerens metodiske plikt er å sette sin førforståelse på spill er det begrenset hvor mye av seg selv og sitt perspektiv hun er i stand til å ha oversikt over. Forståelse innebærer tolkning og tolkningen er feilbarlig. Utviklingen av forståelse er alltid utsatt for justering og revidering gjennom stadig nye korrigeringer av førforståelsen (Nyeng, 2017).

Kunnskapen som kommer ut av forskningsintervjuet avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). Kjennskapen forskeren har til sektoren kan ha den innvirkningen at det raskt skapes en tillitsrelasjon til informantene. Samtidig kan også dette forholdet lede de intervjuede inn i en situasjon hvor de sier mer enn de ønsker. I etterkant vil det være en del av analysen og vurderingen om intervjuer/moderator har hatt utilbørlig innvirkning på tilfanget eller kvaliteten på det som kommer fram i intervjusituasjonen.

Før intervjuene blir det viktig for meg å kjenne til hvem som er med i de forskjellige gruppene og hvorvidt min relasjon til den enkelte vil kunne ha påvirkning på utfallet av samtalene. Under intervjuet er det viktig å utøve skjønn fortløpende for å sørge for at min tilstedeværelse ikke påvirker samtalene i negativ retning. Kunnskapen som kommer ut av forskningsintervjuet avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). Kjennskapen jeg har til sektoren kan ha den innvirkningen at jeg raskt kan skape tillitsrelasjon til informantene. Samtidig kan også dette forholdet lede de intervjuede inn i en situasjon hvor de sier mer enn de ønsker. I etterkant vil det være en del av analysen og vurderingen om jeg som intervjuer/moderator har hatt utilbørlig innvirkning på tilfanget eller kvaliteten på det som kommer fram i intervjusituasjonen.

### 3.3.3. Dokumentanalyse

En dokumentanalyse kan brukes for å skaffe relevant informasjon utover det man gjør av egen datagenerering (Tjora, 2012). Ett synlig trekk ved en læringsorientert kultur kan være eksplisitte verdiformuleringer angående kunnskap og læring (Wadel, 2008). I barnehagene vil dette kunne komme til uttrykk barnehagenes årsplan. Som en del av datainnsamlingen er det utført en dokumentanalyse av årsplanen til barnehagene i utvalget. Målet med analysen er å generere data som supplement til datamaterialet fra intervju-undersøkelsen.

En tilnærming til analyse av dokumenter er å ved å operasjonalisere forskningsspørsmålene og på grunnlag av dette utvikle klart definerte variabler på grunnlag av et på forhånd spesifisert teoriapparat (Lynggaard, 2012). I dette tilfellet har vi teori på hvordan organisasjonskultur uttrykker seg (Bang, 2011) og en mer pragmatisk og fenomenologisk tilnærming hvor et spesifikt fenomen, styrerens arbeid med utvikling og læring, skal undersøkes.

Det er den gjeldende årsplanen for de to utvalgte barnehagene som inngår i datamaterialet. I barnehagelovens §2 siste ledd pålegges barnehagene å utarbeide en årsplan som fastsettes av samarbeidsutvalget i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Dokumentet skal ta utgangspunkt i rammeplanen og vise hvordan barnehagen skal oppfylle rammeplanens intensjoner. Den kan også gi informasjon om det pedagogiske arbeidet til eksterne interessenter (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Analysen ble påbegynt i forkant av intervjuundersøkelsen i barnehagene. Årsplanene ble først lest gjennom, i løpet av denne første gjennomlesningen ble det ikke tatt notater eller foretatt utvalg fra teksten form av koder eller lignende. Deretter ble det foretatt en koding basert på variablene som ligger til grunn for analysen som presenteres i tabell 5 og 6.

I tråd med en hermeneutisk tilnærming har utdrag, koder og gjennomlesninger av hele teksten blitt gjentatt flere ganger. Denne gjentakende tilnærmingen har resultert i et rikere datagrunnlag ved at nye data eller ny forståelse har blitt resultatet ved hver gjennomgang.

Problemstillingen som presentert i innledningen er:

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser og hvordan preger dette arbeidet organisasjonskulturen i barnehagen?*

Problemstillingen er videre presisert i innledningen. I dokumentanalysen har jeg valgt å slå sammen de to forskningsspørsmålene som handler om organisasjonskulturen. På denne måten får vi en to-delning som fungerer som et rammeverk for dokumentanalysen. Den første delen blir å undersøke om det finnes eksempler eller andre konkrete uttrykk for styrernes arbeid med utviklings- og læringsarbeid i barnehagenes årsplan. I den andre delen ser vi på om kulturelle uttrykk eller artefakter om læring og utvikling kommer til uttrykk i årsplanen enten i tekst eller utforming og utseende.

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?*

I Tabell 5 presenterer jeg de variablene jeg leter etter i teksten for å svare på denne delen av problemstillingen.

Variabler i teksten	Variabler i utforming og utseende
Hvordan er utviklingsarbeid organisert?	Er styreren synlig i årsplanens utforming?
Hva gjøres av utviklingsarbeid?	Er barnehagens organisasjon gjort synlig?
Hvem har ansvaret?	
Er målene med arbeidet klart definert i teksten?	

Tabell 5 Variabler i dokumentanalysen, styrerens arbeid.

#### *Hvordan preges organisasjonskulturen av barnehagens lærings- og utviklingsarbeid?*

Ved å ta utgangspunkt i del to av problemstillingen og omforme denne til et spørsmål vil dette fange opp begge de to forskningsspørsmålene som handler om utviklingsarbeid. Denne tilnærmingen er relevant for denne delen av undersøkelsen av flere grunner. Det er for eksempel vanskelig å se for seg at en enkelt faggruppe får uttale seg omkring organisasjonskulturen i en årsplan. Planen er, i kraft av at det er et offentlig dokument, ment å stå som eksponent for *barnehagens* tilbud og meninger.

Operasjonalisering av denne delen av problemstillingen er gjort på grunnlag av det Cato Wadel (2014) har skrevet om lærende organisasjoner. Han sier at de grunnleggende kulturelle kjennetegn ved lærende organisasjoner har med verdsetting og vektlegging av kunnskap og læring og gjøre.

Kulturelle kjennetegn er med på å forme organisatoriske kjennetegn. Organisatoriske kjennetegn bidrar på sin side til å forme kulturelle kjennetegn og så videre (Wadel 2014). Hvilke hensikter, mål og verdier som styrer bevegelse mot læring og kunnskap er det som har å gjøre med kulturelle kjennetegn. Bevegelse i den kulturelle side ved en lærende organisasjon vil ofte ha å gjøre med endringer i vurderinger og evalueringer (Wadel, 2014).

Variablene er presentert i Tabell 6.

Variabler i teksten	Variabler i utforming og utseende
Finnes det eksplisitte verdiformuleringer angående kunnskap og læring i teksten?	Hvilket læringssyn kommer til syne i utformingen av årsplanen?
Er barnehagen opptatt av omstendighetene omkring læring?	Er barnehagens verdsett tydelig i årsplanen utforming?
Hvordan kommer barnehagens syn på læring og kunnskap til syne i teksten i form av begreper, formuleringer og tema?	Kulturelle uttrykk som har med læring, kunnskap, vurderinger og evalueringer.
Hvilke kulturelle uttrykk som har med læring og kunnskap, vurderinger og evalueringer finnes?	

Tabell 6 Variabler i dokumentanalysen, preg på organisasjonskulturen.

### 3.3.4. Guided walk

Guided walk er en intervjuform hvor intervjuet foregår i en situert setting («in situ») hvor intervjuer og intervjuobjektet er sammen i et miljø. Dubé mfl. (2014) beskriver hvordan intervjueren i løpet av en fottur gjennomfører et dybdeintervju hvor inntrykk og data fra miljøet og vandreturen beriker datainnsamlingen. Fra barnehagesektoren nevner Fløtten (2016) bruk av guided walk i sin artikkel om forskjellige tilnærminger til hverdagslig pedagogisk virksomhet i barnehager i lulesamisk område i Norge. Her inngår guided walk som en metode for å samle informasjon om en barnehage i form av en omvisning og samtale om det fysiske miljø i barnehagen.

Guided walk kan brukes som en eksplorerende eller tilleggsdel av en undersøkelse (Fløtten, 2016) og kan gi direkte inspirasjon til oppfølgingsspørsmål eller tema til senere intervju samt gi forskeren egne data i form av feltnotater, fotografi og andre former for etnografisk inspirerte data. Det er denne tilnærmingen som er valgt her.

I perspektiv av situert læring, skriver Dubé mfl. (2014), hevdes det at læring foregår *in situ*, i øyeblikket og er uforvarende saturert med mening utvunnet i og fra den umiddelbare sosiale og kulturelle konteksten (Dubé mfl., 2014). Denne rike konteksten er ønskelig i et case-studium hvor ønsket er en rik databakgrunn med en variasjon av perspektiver.

Hensikten har vært å gå åpent inn i barnehagen for å finne indikasjoner etter utviklings- og læringsarbeid i det fysiske miljøet i barnehagen. Det ble laget en bestilling til styreren som var omviser og intervjuobjekt som lød «Vis meg på hvilke måter, om noen, det er mulig å se på barnehagen at dere utvikler barnehagen og lærer nytt». I løpet av omvisningsrunden, som tok

omkring 15 – 30 minutter ble det tatt notater. Med notatene som grunnlag la jeg til spørsmål og observasjoner inn i intervjuet med styrerne som ble gjennomført i etterkant av omvisningen. Etter datainnsamlingen ble notatene fra guided walk – omvisningen renskrevet. De renskrevne notatene er senere kodet på samme måte som de transkriberte intervjuene og inngår i dette datasettet.

### 3.3.5. Semistrukturerte intervju av styrere i barnehagen

Preger styreres arbeid med utviklings- og læringsarbeid organisasjonskulturen i barnehagen? Problemstillingen er satt til å utforske informantenes opplevelse av sin livsverden i lys av et gitt fenomen. Styrerens ansvar for at personalet arbeider på en måte som gir barna de beste utviklingsmuligheter er nevnt i stortingsmelding 19 (2015-2016) «Tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det Kvale og Brinkmann (2015) kaller et semistrukturert livsverdenintervju er et metodisk valg som vil være relevant for å avdekke hva styrerne gjør av utviklingsarbeid, hva de tenker om læring for personalet i barnehagen og hvordan de opplever at dette preger organisasjonskulturen.

Interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene er det grepet som fenomenologien bringer til den kvalitative forskningen. «Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologen vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Det semistrukturerte intervjuet er en samtaleform som ligger nært opp til en samtale i dagliglivet men har et profesjonelt intervju som formål. Det utformes en intervjuguide med bestemte kategorier og intervjuet registreres. Som oftest ved hjelp av lydopptak. Intervjuformen søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og særlig fortolkninger av fenomener som blir beskrevet. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden. Dette gjøres ved å stille åpne spørsmål og i oppfølgingsspørsmålene variere mellom faktaspørsmål og meningsspørsmål for å innhente så rik informasjon som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuet som datainnsamlingsform er utfordrende og krever gode ferdigheter hos forskeren. I det følgende skal vi se litt på intervjuet og innsamlingsformens forhold til objektivitet basert på Kvale og Brinkmanns (2015) perspektiver omkring emnet. Objektivitet i

intervjuundersøkelsen er en utfordring og en refleksiv holdning til dette er viktig for kvaliteten på undersøkelsen. I dagliglivet forstås objektivitet som fordomsfri og i en slik forståelse ligger at det utføres håndverksmessig kompetent forskning. Øving på intervjuformen, grundig arbeid med intervjuguider og tilretteleggelse av intervjusituasjonen bidrar positivt til dette. Gode forberedelser og kunnskaper om intervjuet som håndverk bidrar også til et økt refleksivt nivå omkring egne forutsetninger og egen forforståelse. Refleksiv objektivitet innebærer at forskeren streber etter å være sensitiv omkring sine fordommer og subjektivitet.

Intervjuets egenart innebærer at det fungerer som en samtale to mennesker i mellom. I løpet av samtalen vil det foregå en forhandling av mening mellom forskeren og intervjupersonen. For at dette skal være mulig må graden av symmetri i relasjonen vurderes. Masterprosjektet som beskrevet her er slik at jeg som intervjuer i utgangspunktet har samme stilling i barnehagesektoren som de som intervjues. Dermed blir graden av asymmetri hovedsakelig bestemt av at jeg som intervjuer nå er i samtalen i en annen rolle enn vanlig. Dette blir også viktig å ta hensyn til i forhold til at den eller de som er objektet for forskingen skal ha mulighet til å protestere og så langt det er mulig få sette seg inn i forutsetningene for spørsmålene og fortolkninger. I hvert fall i prinsippet skal det være mulig for den som intervjues å sette seg inn i dette. Jeg som intervjuer har ansvar for å sikre at dette er mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273–275).

Kvaliteten på kunnskapen som kommer ut av intervjuet er avhengig av nyansene i språket, presisjonen i beskrivelsene av dette og hvor stringent meningsfortolkningen av intervjuene er. Det søkes etter beskrivelser som er mest mulig nyanserte, forskerens primæroppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosjektets fokus på styrere og pedagogisk lederes opplevelse av et gitt fenomen gjør intervjuet til en rasjonell og egnet måte å tilegne seg kunnskap om dette fenomenet. Det som kan innhentes av data vil være farget av informantenes perspektiv. Det er forskerens ansvar å forsøke å sikre at prosessen blir så objektivt gjennomført og fremstilt som mulig. Behersker intervjueren håndverket, er refleksiv og sensitiv i forhold til egne fordommer vil dataene som samles inn bære preg av dette og gi kunnskap som kan brukes til å besvare problemstillingen som er spesifisert gjennom forskningsspørsmålene.

Kvale og Brinkmann (2015) viser en intervjuundersøkelse med syv stadier, tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Tematiseringen ble utført sammen med designet av forskningsprosjektet hvor en tilnærming med flere metoder ble valgt. Intervjuundersøkelsen er likevel kjernen i designet og mye tid ble brukt på å utvikle intervjuguiden og forberedelser til selve datainnsamlingen.

Arbeidet med intervjuguiden var en av de oppgavene som tok lengst tid. Hvor omfattende skulle den være, hvor detaljert skulle jeg stille spørsmålene og hvordan sørget jeg for å lage en guide som lot meg effektivt styre intervjuet uten for mange forstyrrelser slik at jeg kunne konsentrere meg mest mulig omkring selve samtalen og minst mulig på å holde styr på papirer. Intervjuguide, utforming av denne og gjennomføring av selve intervjuene var tema på veiledning med veileder. Jeg foretok flere justeringer og endringer i guiden basert på veiledningene. Jeg endte opp med en løsning hvor jeg fikk intervjuguiden inn på en A4- side. På høyre side av guiden var det satt opp en marg til notater. Her noterte jeg noter og notatene tok jeg på et eget notatark. Notatarket og intervjuguiden hadde jeg med meg i en mappe slik at jeg kunne ha guiden i den venstre permen av mappen og notatarket lett tilgjengelig i høyrepermen av mappen. Det ble unødvendig å bla i intervjuguiden for å holde oversikt over hvor vi var i samtalen og det ble lett å ta notater samtidig.

Intervjuene ble gjennomført i barnehagen hvor styrerne arbeider etter at barnehagen var stengt. Tidspunktet ble valgt på grunn av at metoden «guided walk» var lagt til rett i forkant av intervjuet. Både jeg som forsker og styrerne oppfattet det som en fordel at denne delen av datainnsamlingen foregikk etter arbeidssdagens slutt. Siden inntrykk herfra skulle kunne inngå i intervjuet ble det naturlig å ta samtalen direkte etterpå.

Intervjuet ble tatt opp ved å bruke en digital opptaker, Olympus VN-541PC digital lydopptaker med ekstern mikrofon. Lyden var upåklagelig og jeg hørte alt som ble sagt under intervjuet. Opptakeren er uten nettilgang og lagringskapasiteten er så stor at jeg trengte ikke å overføre filer fra opptakeren til en ekstern harddisk, minnepinne eller en datamaskin. Dette minimerte risikoen for at opptak skulle komme på avveie.

Intervjuene ble transkribert av meg kort tid etter intervjuene var ferdige, slik husket jeg stemningen og inntrykkene fra intervjuet godt. Jeg fant at jeg hadde ganske klare minner om situasjonen kombinert med lydopptaket og den transkriberte versjonen.

### 3.3.6. Fokusgruppeintervju med pedagogisk leder – gruppa

Organisasjonskultur er et relasjonelt begrep, en kultur oppstår i en gruppe som har felles interesser og virkeområder. En slik kultur vil ha mange uttrykk og artefakter (Bang, 2011) og



å kartlegge kulturen i en organisasjon er et omfattende og komplekst arbeid. I dette prosjektet ser jeg på uttrykk for en liten del av organisasjonens kultur, hvordan pedagogisk leder - gruppa opplever at arbeidet med utviklings- og læringsprosesser påvirker organisasjonskulturen. Til hjelp i dette er det valgt fokusgrupper. «Fokusgrupper er uformelle gruppeintervjuer eller gruppediskusjoner med en møteleder som definerer hva som skal diskuteres» (Ringdal, 2013). Fokusgruppa velges strategisk ut i fra hvem som kan si noe om det som er tema for intervjuet. Den består av 5 – 10 personer som deltar i en diskusjon over fastsatte tema som varer omkring 1-2 timer (Ringdal, 2013). Dette påvirket utvalget av barnehager som var aktuelle informanter da barnehagene burde ha minst 5 avdelinger siden det var pedagogisk ledere som var målgruppa.

Fokusgruppeintervjuene i denne undersøkelsen bestod i begge barnehagene av barnehagens pedagogisk leder – team. Begge gruppene bestod av 6 personer og gruppeintervjuet fant sted i løpet av en av de vanlige ledermøtene i barnehagen. Det var satt en begrensning på en times varighet på bakgrunn av at dette var den vanlige varigheten på ledermøtene i begge barnehagene.

Ved hjelp av fokusgruppeintervju kan man fange opp flere menneskers oppfatninger og samtidig styre interaksjonen inn på noen spesifikke tema man har bestemt på forhånd (Tjora, 2012). Bente Halkier (2012, s. 135) skriver «Fokusgrupper er data på gruppenivå. Derfor er fokusgrupper først og fremst gode til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer».

Fokusgrupper tar med seg en fordel fra observasjonsstudier: å bruke interaksjonen som anledning til å generere data. Antall deltakere bør være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, men lavt nok til at deltakerne føler seg trygge og ikke får prestasjonsangst for å si noe i gruppa (Tjora, 2012). Gruppene i denne undersøkelsen er vante til å arbeide sammen. De er pedagogisk ledere i barnehagen og jeg besøkte dem i en vant kontekst hvor de fikk uttale seg om sin opplevelse av egen hverdag. Jeg tok notater og registrerte i perioder hvem som fikk taletid i løpet av samtalen samtidig som jeg fulgte med på tiden slik at temaene fikk den tilmålte tiden jeg hadde satt opp på forhånd.

Notatene fra fokusgruppeintervjuene er renskrevet. Hvis man har for store ambisjoner når det gjelder mengden data som notatene kan gi blir notatene fort for omfattende (Tjora, 2012). Jeg har derfor valgt å fokusere på den sosiale samhandlingen jeg kunne observere i de to gruppene. I notatstilen er jeg inspirert av å bruke en noe fortolkende tilnærming inspirert av

praksisfortellinger. Praksisfortellinger er selvopplevde fortellinger som har blitt et levedyktig begrep i norske barnehager og brukes som dokumentasjonsform (Moe & Nordvik, 2012). Jeg har brukt min forforståelse som leder, styrer og veileder for å prøve å fortolke det jeg har sett i løpet av intervjuet, men også i tiden umiddelbart før og etter.

Forskerens oppgave er å være moderator for gruppen. Moderatoren har en viktig oppgave i og med at det er en omfattende form for sosial interaksjon som foregår i fokusgrupper (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det blir viktig å hindre at gruppedynamikken gjør det vanskelig for individuelle synspunkter å komme fram. Det er også vanlig at en av deltakerne dominerer og hindrer at de andre kommer til orde. Det blir derfor moderatorens rolle å sikre at alle kommer til ordet (Ringdal, 2013). Jeg valgte å ta en relativt passiv rolle og lot gruppedynamikken styre seg selv. Der det var noen som ikke kom til ordet eller valgte å ikke ta ordet forsøkte jeg å inkludere deltakerne i samtalen for å øke deltakelsen. Jeg hadde også lagt opp til en oppgave hvor alle måtte si noe om et tema for å sikre at alle hadde blitt hørt i løpet av prosessen.

Gruppeprosessene i fokusgruppeintervjuet reduserer også moderatorens kontroll og et livlig samspill kan føre til at intervjuutskrifter får et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015). Å sikre god kvalitet på registrering av data fra denne sammenhengen blir viktig. Noe kan gjøres i innledningen til intervjuet i introduksjonsfasen hvor man kan legge retningslinjer for interaksjonen som skal foregå (Halkier, 2012). I denne fasen kan man oppfordre til at deltakerne unngår å snakke i munnen på hverandre og på andre måter gjøre samtalen ryddig og oversiktlig. Dette var et grep jeg brukte og det var veldig få situasjoner hvor deltakerne snakket i munnen på hverandre. Jeg opplevde begge gruppene som disiplinerte og det var svært få tilfeller hvor informantene snakket i munnen på hverandre slik at jeg ikke hørte hva som ble sagt.

Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker med ekstern mikrofon. Denne mikrofonen har en ledning som gjorde det mulig å legge mikrofonen på bordet midt mellom deltakerne og likevel kunne styre selve opptakeren fra min plassering. Dette sikret god lyd på opptaket noe som gjorde det lettere å skille hvem som sa hva i løpet av samtalen og så framt ingen snakket i munnen på hverandre fikk jeg med meg det som ble sagt.

### 3.3.7. Transkribering

Et intervju er et direkte sosialt samspill hvor kroppsspråk, stemmeleie, samtale tempo og annen sosial kontakt inngår i å utvikle mening. Det er ofte åpenbart for deltakerne i samtalen hva som er meningen med ordene, men dette kan være vanskelig eller helt umulig å forstå basert på en utskrift av samtalen. Lydopptaket fjerner det visuelle aspektet ved samtalen mens transkripsjonen fjerner det auditive. «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Transkribering er foretatt av meg. Dette letter arbeidet med å ivareta datasikkerheten ved at jeg selv er ansvarlig for personvernet og unngår å måtte flytte lydfiler/diktafon mellom meg og en som skal utføre transkripsjonen.

Intervjuene er transkribert på bokmål. Dette fjerner eventuelle dialektale særegenheter intervjuobjektene måtte ha uten at meningsinnholdet blir vesentlig påvirket. Det er få dialektale uttrykk som er så spesifikke at de ikke kan erstattes med gode ord og vendinger på bokmål. Ett begrep som er blitt beholdt er ordet «forbalt» som betyr å være en blanding av forvirret, sliten og rådvill. Det finnes ikke noe fullgodt ord eller uttrykk som dekker dette på bokmål. Språket er også gjort mer tilnærmet språklig og en del bindeord, som «ja», «mhm» og så videre har blitt utelatt for å lette tekstanalysen i etterkant. Ord som blir understreket ved hjelp av tonefall har jeg valgt å skrive med kursiv. Ord med ekstra betoning bestemmer meningen i setningen og ved å vise dette i transkriberingen kan jeg delvis ivareta dette muntlige aspektet ved samtalen.

En krevende øvelse er å sikre at nyansene i samtalen blir ivaretatt uten at dette gjør det så vanskelig å lese teksten at meningen blir borte. Hva transkripsjonen skal brukes til bestemmer ofte hvor detaljert gjengivelsen skal være. Transkripsjoner brukt i konversasjonsanalyse må ivareta så stort spenn i dimensjoner ved samtalen som mulig, mens transkripsjoner som skal gi en lettest utgivelse av intervjupersonens historie må sikre at teksten er lettest nok til å komme tydelig frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt en middelvei i min transkripsjon og valgt å beholde en rik gjengivelse av intervjuet mens der det var mulig å gjøre teksten lettere å lese uten å gå på bekostning av mening har jeg gjort det.

Det er brukt tegnsetting og transkripsjonskonvensjoner som vist i Kvale og Brinkmann (2015). I transkribering av fokusgruppeintervjuene har jeg valgt å ta med flere av de sosiale

interaksjonene når dette er uttrykk for den sosiale interaksjonen i gruppa. Dette inkluderer når det er latter eller avbrudd på grunn av humor når jeg har oppfattet det som viktig for å vise interaksjonen i gruppen. Jeg opplevde å få et nært kjennskap til teksten etter å ha utført transkripsjonene. Å skrive inn det som ble sagt samtidig som jeg lyttet til lydfilet lot meg huske kroppsspråk og fange opp nyanser jeg ikke ville hatt ved bare å lese teksten.

### 3.3.8. Refleksjoner omkring datainnsamlingen

Dokumentanalyse er en datainnsamlingsmetode jeg ikke gjort tidligere og jeg brukte lang tid på å finne gode variabler. Jeg brukte også lang tid på å utvikle funn og få en oversikt over hva jeg hadde, eller ikke hadde, funnet. I tillegg er det av hensyn til anonymitetsprinsippet nødvendig å være sparsom med referanser til utseende og utforming av årsplanene, noe som gjorde det mer utfordrende å referere til denne delen av datainnsamlingen.

Guided walk var også en ukjent metode for meg inntil jeg stiftet bekjentskap med den i dette prosjektet. Som styrer i en barnehage var det en utfordring å forsøke å legge vekk noe av min forforståelse i forkant av omvisningen og forsøke å stille spørsmål som var noe naive. Jeg tror også begge styrerne, som kjenner meg og vet at jeg er kjent med barnehagesektoren hadde noen utfordringer når de skulle vise meg rundt i barnehagen. I introduksjonsfasen av omvisningen kunne jeg nok laget en tydeligere bestilling, jeg er redd jeg var noe uklar og dermed ble kanskje hensikten med omvisningen og samtalen omkring dette dårlig forklart. Dette har nok betydning for rikdommen i og kanskje også kvaliteten på dataene jeg fikk samlet inn i denne fasen av undersøkelsen.

Intervjuet som profesjonell samtale er ny for meg. Som barnehagestyrer er jeg vant til å ha profesjonelle samtaler. Jeg avholder jobbintervju, har medarbeidersamtaler, oppfølgingssamtaler, veiledninger og utfordrende jobbsamtaler med medarbeidere. Som veileder og arbeidsgivers representant er ikke intervjuet et ukjent format for meg. Men min utdanning er så gammel at vi ikke hadde bachelor-oppgave da jeg tok studiet og jeg har heller ikke utført forskningsintervju i forbindelse med. Det var derfor naturlig for meg å først avholde prøveintervju før jeg foretok selve datainnsamlingen. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer med medlemmer av familien med en intervjuguide laget som et biografisk intervju. I løpet av disse intervjuene lærte jeg å bruke opptaksutstyret, noe jeg hadde stor nytte av senere i prosessen. Jeg hadde ett prøveintervju med en kollega på grunnlag av intervjuguiden jeg hadde planlagt å bruke i selve datainnsamlingen. I etterkant av prøveintervjuet foretok jeg små endringer i intervjuguiden, tilføyde noen spørsmål og

organiserte om noen av temaene. Jeg tok også notater relatert til gjennomføring og tilnærming til forskningsintervjuet som var til nytte senere.

Fokusgruppeintervjuet er helt nytt for meg selv om å lede gruppediskusjoner og samtaler i et faglig miljø er en del av jobben min som styrer. Møbleringen og den fysiske organiseringen av fokusgruppeintervjuene gjorde at jeg ikke fikk satt meg utenfor ringen og ble på den måten litt mer til stede enn jeg hadde tenkt i utgangspunktet. I begge de to barnehagene som bistod i datainnsamlingen var det personalrommet som ble brukt som møterom. Dette gjorde at vi måtte sitte i sofaer omkring lave bord og ikke rundt et møtebord. Møbleringen på rommene gjorde det også unaturlig for meg å endre på oppsettet. Ikke minst på grunn av at det var trangt nok til at det var vanskelig å få til rent praktisk.

Jeg er usikker på hvorvidt dette påvirket samtalen og samhandlingen i gruppa. Fokusgruppa i den ene barnehagen diskuterte og snakket sammen omtrent uten å henvende seg til meg i løpet av den timen jeg var der. I den andre gruppa var samtalen i større grad preget av at jeg måtte forsøke å inkludere alle. I begge intervjuene fløt samtalen greit av seg selv og jeg kunne komme med spørsmål og nye tema når jeg kjente det var naturlig men i denne pedagogisk leder - gruppa var det to av deltakerne i gruppa som deltok svært lite. Jeg gjorde forsøk på å spørre dem direkte og inkludere deres meninger i samtalen uten særlig hell. Når jeg fikk dem i tale var innleggene deres korte og ved en anledning ble en av dem avbrutt av en annen kollega.

I kodingsprosessen har jeg opplevd flere anledninger hvor jeg har kunnet stille bedre oppfølgingsspørsmål og fått enda rikere data ut av intervjuet. Ett tilfelle er hvor den ene pedagogen i en av barnehagene sier «Ja, for det skaper jo en del frustrasjon. Ser vi hvert fall nå når det gjelder spesielt uteområdet, det er jo veldig mye frustrasjon i personalgruppa og blant foreldre». Her kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål for å få vite mer om hvordan personalet forholder seg til og behandler frustrasjon både innad i personalgruppa og i samarbeidet med foreldrene. Slik informasjon ville kunnet gi meg en dypere innsikt i hvordan barnehagens kultur arter seg, i stedet gikk jeg videre til et annet tema i samtalen.

I løpet av prosjektet har jeg ført logg og notater kontinuerlig. Loggen har gjort det mulig å kunne gjøre argumentasjoner og valg som er gjort i prosessen uttalte og bidrar til å øke rapportens transparens.

### 3.4. Etiske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komiteenes (NESH) forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi ligger til grunn for de etiske vurderingene som gjøres sammen med etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Mindes Høgskole (DMMH). Det er viktig med allmenne regler som et utgangspunkt for å foreta etiske vurderinger, de generelle prinsippene som ligger i bunn for all forskning er respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (NESH, 2016).

Etiske vurderinger må gjøres gjennom hele prosessen, fra valg av metodologi og metode, via utforming av eventuelle intervjuguider og gjennomføringen av intervjuet til etterarbeid, analyse og rapportskriving (Kvale & Brinkmann, 2015). Et ledende prinsipp her er forståelsen om at forskning ikke skal være til skade for deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2013). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for refleksjoner jeg har gjort meg omkring de etiske sidene ved mitt forskningsprosjekt.

#### 3.4.1. Troverdige kvalitativ forskning

Jeg viser gjennomgående i rapporten hva jeg har valgt og på hvilket grunnlag jeg har foretatt disse valgene. Min egen posisjon som forsker og de relasjonene jeg har til miljøet jeg forsker i har jeg vært eksplisitt på i rapporten. Hvordan disse faktorene virker inn på datainnsamling og kvaliteten på dataene som kommer inn vil styrke reliabiliteten. Jeg redegjør for dette blant annet i kapittel 3.3.2 om førforståelse men også i kapittel 3.3 om datainnsamlingen. I en case-studie som er utført med tanke på at det finnes en sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og den konteksten fenomenet oppstår i er det selvsagt umulig å kopiere studien. Jeg har tidligere redegjort for den sosialkonstruktivistiske inspirasjonen i kapittel 3.1.3 og i lys av dette er det også vanskelig å tenke seg at en annen forsker ville kunne kopiere studien.

Selvsagt er det ønskelig med en høy grad av reliabilitet for å motvirke det Kvale og Brinkmann (2015) kaller vilkårlig subjektivitet men fokuset må ikke være til hinder for kreativ tenking og motivasjon. Målet er alltid å få rike data og kunne gå i dybden av problemstillingene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet i kvalitativ forskning er redegjort for i kapittel 3.1. Her vil jeg legge til Kvale og Brinkmanns (2015) perspektiv på validitet som håndverksmessig kvalitet. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet blir viktig i lys av den postmoderne avvisningen av en objektiv virkelighet som forskningen kan måles opp mot (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

277). Jeg har derfor tatt med beskrivelser av den prosessen jeg har vært gjennom for å øke min kompetanse og kunnskap om forskningsprosessen dette kommer blant annet fram i kapittel 3.3.8 om refleksjoner omkring datainnsamlingen. Det er brukt flere metoder i forskningsdesignet, noe som øker validiteten på case-studier. Jeg har også gitt informantene mulighet til å lese gjennom og kommentere transkripsjonen av intervjuene. I rapporten skal det være en rød tråd fra gjennomgangen av teori og kontekstuell grunnlag som grunnlag for problemområdet og problemstillingen gjennom teorien og til analysedelen. Jeg mener at designet jeg har valgt er relevant for å svare på spørsmålsstillingen og at jeg har funnet svar på forskningsspørsmålene i løpet av prosessen.

### 3.4.2. Fortrolighet i prosjektet

Fortrolighet og konfidensialitet i forskning innebærer som oftest at private data eller demografiske data omkring deltakerne ikke avsløres. Kvalitative intervjuer med små utvalg i en begrenset demografisk setting gjør det ekstra viktig at organisasjoner og enkeltmennesker ikke identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Anonymisering av datamaterialet, tilgangsbegrensning og strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres sikrer dette så langt det er mulig (Thagaard, 2013).

Anonymisering av datamaterialet er gjort ved å lage koder i stedet for navn på barnehagene. Kodene har ingen sammenheng med barnehagens opprinnelige navn. Informantene er kodet ut i fra kodenavnet barnehagen har fått. Kodesettet er lagret analogt og når det ikke er i bruk er det oppbevart nedlåst. Kodesett, navneoversikter, notater datainnsamlingen og notater fra arbeidet med årsplanene til barnehagene hvor det er mulig å identifisere informanter er destruert ved innlevering av oppgaven.

Kvalitativ forskning er avhengig av kontakt med mennesker for å produsere data. I dette arbeidet må vi be mennesker om å dele sine tanker, oppfatninger og opplevelser med oss som forskere. For å sørge for at dette foregår på en måte som ivaretar personvernet er det nødvendig å innhente de nødvendige samtykker fra informanter og deltakere i forskningsprosjekter. Det er innhentet skriftlig samtykke fra alle informantene.

Dette er særlig viktig å ta gode hensyn til i min situasjon hvor jeg har gjennomført et forskningsprosjekt i min egen kommune og egen sektor. Jeg har tatt stort hensyn til dette ved

valg av direkte sitater, beskrivelsen av det sosiale samspillet mellom deltakerne og hvilke utsnitt jeg har valgt å vise fram fra notatene.

Dokumentanalysen produserer data fra offentlig tilgjengelige kilder. Det ble likevel nødvendig å overholde anonymitetsprinsippet for å sikre at det ikke blir mulig å kjenne igjen barnehagen på grunnlag av sitater og utdrag fra årsplanen. Årsplanen i seg selv kan ikke legges ved og datautdrag er anonymisert før det er brukt i oppgaven.

Intervjuene er tatt opp på diktafon uten mulighet for tilknytning til internett og opptakene slettet i forbindelse med innlevering.

### 3.4.3. Meldeplikt

Prosjektet er meldt inn Nasjonalt Senter for Datasikkerhet (NSD) den 16.10.2018. den 22.11. var det en kort dialog med NSD med noen avklaringer. 28.11. kom det et svar fra saksbehandler og forskningsprosjektet ble vurdert og behandling av personopplysningene ble funnet å være i henhold til personvernet den 18.12.2018 (Vedlegg 1).

### 3.4.4. Konsekvenser

Å delta i en kvalitativ undersøkelse kan ha både heldige og uheldige konsekvenser. At deltakelsen i undersøkelsen holdes konfidensiell vil kunne sikre at mange uheldige konsekvenser unngås. Mange deltakere i intervjuundersøkelser rapporterer at de opplever det som positivt å bli intervjuet. Blant annet får de tenkt gjennom og vurdert perspektiver ved sin egen praksis på en annen måte enn vanlig (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Tilbakemeldingene jeg fikk fra mine informanter var at dette var en positiv opplevelse. Den ene ledergruppen opplevde at tiden hadde gått fort og at de hadde hatt interesse av å ha en samtale omkring de temaene som var gjenstand for samtale i fokusgruppeintervjuet.

## 3.5. Oppsummering

Kvalitativ forskning har sine helt egne utfordringer. Det har vært viktig for meg å ta stilling til hvilke perspektiver forskningsprosjektet står i. Særlig har dette vært viktig i et case-studium hvor det er brukt flere metoder. Transparens og avklaring er viktig for å sikre at designet skal funksjonelt i tillegg til refleksjoner omkring gyldighet og etikk.

Datainnsamling til et forskningsprosjekt har vært en ny erfaring. Forskningsdesignet har gjort at jeg har måttet gjør meg kjent med dokumentanalyse, forskningsnotater, intervjuformer og



behandling av data relatert til disse forskningsmetodene. Prosessen har vært omfattende og tatt tid. De forskjellige metodene gir flere perspektiver på samme fenomen og har gitt drøftingen omkring fenomenet flere ben å stå på. Min manglende erfaring og kompetanse som utøver av forskningsintervjuet har ført til utfordringer og gjort at jeg har gått glipp av enkelte nyanser. At jeg hadde utført prøveintervju og gjort de forberedelsene som var mulige for meg har gjort at dette har vært en mindre utfordring enn det kunne vært.

Hjelpemidlene jeg har hatt, intervjuguider, matriser og tabeller og tekniske innretninger har gjort forskningsprosessen lettere og bidratt til at dataene inneholder få feil og unøyaktigheter.

Etiske vurderinger har skjedd i hele forskningsløpet. Dette er sant for all forskning, men kanskje særlig viktig i kvalitativ forskning hvor mye av datamaterialet genereres i en relasjonell kontekst. Grep er gjort for å sikre høy grad av reliabilitet og validitet i henhold til gjeldende prinsipper. I dette kapitlet har jeg også redegjort for sentrale momenter omkring min førforståelse. Dette gjelder både tematikken jeg skal inn i og den sektoren jeg forsker i. Min kjennskap til og synlighet i miljøet har vært både en fordel og en ulempe for meg og en høy grad av bevissthet omkring dette har vært nødvendig gjennom prosessen.

Fortrolighet og sikkerhet er ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Gjennomføringen har vært i henhold til forutsetningene i godkjenningen.

## 4. Funn og drøfting

Mitt forskningsprosjekt er et case-studium hvor casen som studeres er fenomenet *sammenhengen mellom ledelse og organisasjonskultur i barnehagen*. I dette kapitlet begynner jeg med å presentere funnene fra dokumentanalysen. Deretter presenterer jeg funnene fra intervjuundersøkelsen. Her har jeg valgt å slå datasettet fra «guided walk» intervjuet sammen med datasettet fra intervjuene med styrerne og fokusgruppeintervjuene. Hoveddelen i dette kapitlet er en drøfting av funnene hvor jeg søker å forklare empirien ved hjelp av det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 2.

### 4.1. Dokumentanalysen av årsplanene

Dokumentanalysen av årsplanene er valgt som en metode for å generere tilleggsdata til intervjuene som er den mest omfattende metoden i forskningsdesignet. Rådataene bestod av årsplanene i de to barnehagene i utvalget. Rammeverket for analysen er argumentert for i underkapittel 3.3.3. Her presenterer jeg funnene fra dokumentanalysen sammen med en drøfting omkring det jeg har funnet. Momenter fra funnene og drøftingen har jeg tatt med videre i underkapittel 4.3 hvor jeg drøfter alle funnene opp mot problemstillingen.

#### 4.1.1. Funn i dokumentanalysen

Årsplanene ble først skrevet ut på papir og lest gjennom. Jeg laget deretter koder på grunnlag av variablene i rammeverket. Kodene hentet jeg ut og samlet dem i tekstene som er presentert i tabell 7 og 8. Jeg har valgt å presentere problemstillingen slik at forskningsspørsmål 1 er presentert i tabell 7, mens forskningsspørsmål 2 og 3 er slått sammen og presentert i tabell 8. Grepet er valgt fordi dette letter presentasjonen. Det var også lite data å finne for de variablene som var utformet for å svare på denne delen av problemstillingen i dokumentanalysen. Det virker derfor mer rasjonelt å slå dette sammen.

<b><i>Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?</i></b>
<b>Funn i teksten.</b>
<p><i>Hvordan er utviklingsarbeid organisert?</i> Organiseringen av utviklingsarbeid er i liten grad et tema i årsplanene. En av årsplanene nevner de fora i barnehagen hvor evalueringsarbeid foregår. Den andre årsplanen viser til et prosjekt som de er med i hvor hensikten er å tilføre kompetanse og drive utvikling av det pedagogiske tilbudet.</p> <p><i>Hva gjøres av utviklingsarbeid?</i> Hvordan utviklingsarbeid utføres nevnes i liten grad i årsplanene. I en tekst beskrives kort at den ene barnehagen er med i et sentralt utviklingsarbeid. Mål og formål presenteres kort, det gjøres ikke rede for metodikk. Felles for begge årsplanene er at begrepet <i>evaluering</i> er sentralt i teksten. Begge årplanene presenterer evaluering som avgjørende for utviklingen av det pedagogiske tilbudet.</p> <p><i>Hvem har ansvaret?</i> Ansvarsforhold, stillingstitler eller presisering av oppgaver for faggruppene er ikke et tema i årsplanene. Styreren inngår i det kollektive «vi» som ikke er nærmere presisert enn ved bruk av begreper som «voksne» og «personalet». I den ene årsplanen er personalet presentert med navn og stilling, men det fremgår ikke i teksten hvilket ansvar eller hvilke roller som hører til de forskjellige faggruppene.</p> <p><i>Er målene med arbeidet klart definert i teksten?</i> Begge barnehagene definerer hva som oppfattes som barnehagens primære oppgaver. Redegjørelsene er noe ulikt fremstilt. I den ene teksten har barnehagen definert det de kaller et pedagogisk grunnsyn, mens den andre barnehagen har et annet begrep og en annen fremstilling. Felles for begge tekstene er at de er verdibaserte og bygger sitt fokus på verdier.</p>
<b>Funn i utforming og utseende.</b>
<p><i>Er styreren synlig i årsplanens utforming?</i> Styreren er lite synlig i utformingen av årsplanene. I den ene årsplanen forekommer navnet til styrere i oversikten over personalet men ikke i den andre. Styrerne har heller ikke skrevet et forord eller noen andre tekster hvor de står som avsender.</p> <p><i>Er barnehagens organisasjon gjort synlig?</i> Ingen av årsplanene har presentert en organisasjonsplan selv om den ene barnehagen presenterer personalet i form av en tabell.</p>

*Tabell 7 Funn som svarer på første ledd av problemstillingen.*

<b>Hvordan preges organisasjonskulturen av barnehagens lærings- og utviklingsarbeid?</b>
<b>Funn i teksten.</b>
<p><i>Finnes det eksplisitte verdiformuleringer angående kunnskap og læring i teksten?</i> Begge barnehagenes årsplaner har eksplisitte verdiformuleringer som har med kunnskap og læring i teksten. Presentasjonsmetoden er noe ulik, men det er store overlappinger tematisk. Trygghet, medvirkning, relasjoner, tilhørighet og lek er eksempel på overlappende tematikk. Det er en noe tyngre vektning på kreativitet og skaperevne i den ene barnehagens årsplan.</p> <p><i>Er barnehagen opptatt av omstendighetene omkring læring?</i> Hvor omstendighetene for læring nevner er perspektivet på barns læring. Her er det stor overlapping på forhold som har med lek, lystbetonte aktiviteter og barnas mulighet til å påvirke sin egen hverdag. Det er ulik vektning på den voksnes rolle selv om det er overlappende fokus på at de voksne skal være tilretteleggere. I en av tekstene er det en større vektning på den voksne som medskaper og bidragsyter i leken. I den andre teksten er progresjon nevnt eksplisitt som en viktig omstendighet for barns læring. Begge tekstene har avsatt deler til å beskrive fagområdene fra Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017).</p> <p><i>Hvordan kommer barnehagens syn på læring og kunnskap til syne i teksten i form av begreper, formuleringer og tema?</i> Barnehagens syn på læring kommer fram i begreper, formuleringer og tema. Tematisk er det barnets perspektiv som er i sentrum i begge tekstene. Et felles syn på læring i de to tekstene er at barnets læring er avhengig av trygghet, tilhørighet og positive relasjoner. Her er også et skille mellom de to at teksten i årsplanen til den ene barnehagen har et større fokus på kreativitet og fantasi som et verktøy for læring.</p> <p><i>Hvilke kulturelle uttrykk som har med læring og kunnskap, vurderinger og evalueringer finnes?</i> I begge tekstene er det fokus på evaluering og vurdering. Det framkommer i tekstene at dette er viktig for avsender i form av at det er satt av plass til temaet i begge årsplanene. Begrep som grundig, jevnlig og refleksjon er brukt. I begge årsplanene er teksten tydelig stilet med foreldrene som mottakere. Det brukes uttrykk som «dere foreldre» i begge tekstene.</p>
<b>Funn i utforming og utseende.</b>
<p><i>Hvilket læringsyn kommer til syne i utformingen av årsplanene?</i> De to årsplanene er svært forskjellige i utforming. Den ene årsplanens utforming er preget av å være svært gjennomført med tanke på den visuelle utformingen. Årsplanens bruk av farger, tegninger og grafisk utforming er helhetlig og kreativt. Dette henger fint sammen med teksten i denne årsplanen hvor barnehagens fokus på kreativt arbeid kommer frem. Den andre årsplanen er mer tradisjonell. Her er det brukt farger, tabeller og lay-out messige grep for å presentere teksten slik at de forskjellige temaene henger sammen utseendemessig.</p> <p><i>Er barnehagens verdsettelse tydelig i årsplanen utforming?</i> I begge årsplanen er verdier tydelige ved at de står i uthevet skrift eller fremhevet på andre måter.</p>

Tabell 8 Funn som svarer på andre ledd av problemstillingen.

Styrernes ansvarsoppgaver var veldig lite synlige i de to årsplanene. De inkluderes i et slags kollektivt «vi» som i liten grad spesifiseres. Barnehagens struktur og de ansatte er synliggjort i den ene årsplanen med en oversikt over de ansatte som inkluderer stillingsbenevnelse og stillingsstørrelse. De enkelte faggruppens oppgaver eller ansvarsområder er ikke presisert. Tvert i mot omtales personalet gjennomgående som «de voksne» eller «personalet» i årsplanene. Dette sammenfaller med en mye fyldigere studie av årsplaner gjort av Skjæveland (2016) hvor dette også var et av funnene. Dette gjør det vanskelig å bruke årsplanen for å finne et klart bilde av hvordan barnehagen ledes og organiseres som læringsarena.

Årsplanene er klare på at foreldrene hovedmottaker av budskapet. Dette kommer fram av formuleringer som «dere foreldre», den forekommer i begge årsplanene. Styrerne bekrefter også dette i intervjuet. Det er mulig at dette perspektivet er en av årsakene til at styrernes og de andre faggruppens ansvar og roller er lite tydelig i årsplanene.

Barnehagens årsplaner har et fokus på barns læring og er i liten grad eksplisitte på hvordan de voksne skal lære. Synet på barns læring har fokus på lek, relasjoner, tilhørighet og medvirkning. Dette fokuset på lystbetont læring har paralleller til hvordan voksne lærer på arbeidsplassen på flere måter. Et syn på at barn og voksne lærer omtrent på samme kommer frem i intervjuet med den ene av styrerne. Hennes perspektiv er at både barn og voksne lærer av hverandre og ved å delta i fellesskapet vil en ny medarbeider lære jobben sin ved å følge eksemplets makt. Barnehagens verdi om medvirkning og deltakelse i egen læring for barn er i dette perspektivet kanskje mulig å oversette til et syn på læring også for personalet. Medvirkning oversatt til arbeidslivet handler både om medbestemmelse, å ha eierskap til prosesser og å være med på å utforme verdier, visjoner og mål for virksomheten. Voksne er også avhengige av et godt læringsmiljø for å lære, dette kommer frem både hos Illeris (2004) og Lave & Wenger (1991) hvor deltakelse i arbeidsfellesskapet forutsetter inkludering og genuin involvering.

Evalueringsbegrepet er et begrep som brukes i begge årsplanene. I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) brukes begrepet vurdering og ikke evaluering. Det er utfordrende å finne ut av hva barnehagene legger i begrepet og metodikk og prosesser er ikke skissert i særlig grad. Begrepet refleksjon er brukt hos begge noe som sammenfaller med et sosio-kulturelt eller intuitivt syn på læring i henhold til oversikten som er referert i kapittel 2.2.1 om læringssyn.

## 4.2. Funn fra intervjuanalysen

Datasettet som inngår i intervjuanalysen inneholder data fra metoden «guided-walk», to semistrukturerte intervjuer med barnehagestyrere og to fokusgruppeintervju med pedagogisk ledere i to barnehager. Det er tidligere gjort rede for hvordan datainnsamlingen er utført og hvordan rådataene er transkribert. I transkribert og renskrevet form satt jeg igjen med fire intervjuer. Intervjuene med styrerne var på henholdsvis 8.165 og 8851 ord.

Fokusgruppeintervjuene bestod av 6.629 ord og 6.959 ord. Til sammen 63 sider med tekst i Times New Roman og papirstørrelse A4 samt 1,5 linjeavstand og 30604 ord.

### 4.2.1. Kodingsprosessen.

Jeg startet kodingsprosessen med å lese gjennom alle intervjuene for å skape meg en helhetlig oversikt hva som kjennetegner intervjuene i transkribert form. Deretter gikk jeg gjennom teksten og lette etter tekstnære koder. Dette var i tråd med inspirasjonen både fra Tjora (2012) og perspektivet om empirinære koder og Kvale og Brinkmanns (2015) teorier omkring meningskondensering. Analysearbeidet er inspirert av SDI – modellen (Tjora, 2012) og er gjort rede for i kapittel 3.

I løpet av denne prosessen var målet ikke å finne indikasjoner på problemstilling eller forskningsspørsmål, men å produsere koder. Kodene ble satt inn i en tabell i Word med utdrag fra teksten hvor kodene var funnet. På den måten er det til en hver tid mulig å finne hvor koden er hentet fra og hvor det opprinnelige sitatet er i teksten.

I første del av kategoriseringen ble de første kodene satt inn i en sammenheng med problemstillingen presisert gjennom forskningsspørsmålene. Dette gjorde jeg ved å lage en tabell for hvert forskningsspørsmål. Kodene ble så grovt kategorisert og organisert under forskningsspørsmålene i tabellen. I denne prosessen kunne jeg fjerne noen koder som ikke hørte hjemme under noen av spørsmålene. Dette gjorde kodesettet mer ryddig og lettere å få oversikt over.

Da denne prosessen var over gikk jeg tilbake og leste over kodesettet og holdt det sammen med de transkriberte intervjuene og jeg så også på de renskrevne notatene fra intervjuene. Dette førte til at jeg kunne legge noen av kodene tilbake i kategoriseringstabellen og inkludere dem i det videre arbeidet og jeg kunne også nyansere flere av kodene. Denne prosessen har jeg gått tilbake til flere ganger i arbeidet med analysen.

Kodesettet ble videre kategorisert ved at kodene ble samlet i kategorier relatert til forskningsspørsmålene. Det er disse kategoriene jeg presenterer i Tabell 9, Tabell 10 og Tabell 11. Det er også disse kategoriene som ligger til grunn for tematiseringen som er det siste empiriske steget i SDI – modellen. Temaene er presentert i Tabell 13 og Tabell 14 sist i dette kapitlet og ligger i sin tur igjen til grunn for drøftingen i underkapittel 4.3.

<b>Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?</b>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Etablerer strukturerer og systemer i egen organisasjon som driver utviklingen.</li><li>• Arbeider metodisk med å analysere, kartlegge og utvikle det pedagogiske tilbudet i barnehagen.</li><li>• Sikrer at det blir laget en strategi for hvordan utviklingsprosesser skal drives framover.</li><li>• Bidrar bevisst til at strategien blir gjennomført og tar ansvar for retningen.</li><li>• Har en bevisst praksis for å sikre medvirkning og eierskap til utviklingsprosessene.</li><li>• Kartlegger og analyserer personalets kompetanse.</li><li>• Arbeider for at erfaringer og evalueringer overføres til praksis.</li><li>• Sikrer at metodiske opplegg justeres i henhold til barnehagens faglige skjønn og at barnehagen har de verktøyene som trengs.</li><li>• Distribuerer ansvar for planer og gjennomføring internt i egen organisasjon.</li><li>• Identifiserer utfordringer, kommende arbeidsoppgaver og muligheter.</li><li>• Utarbeider og identifiserer rammer og avgrensinger.</li><li>• Avklarer forventninger og retningslinjer for arbeidet.</li><li>• Baserer beslutninger, handlemåter og praksis på egne og organisasjonens verdier.</li></ul> |
|---|

*Tabell 9 Styrernes atferd i utviklingsarbeidet.*

**Hvordan opplever styrere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?**

- Personalet i barnehagen leter etter de gode løsningene.
- Kulturen preges av personale som er positive og tar til seg nye ting.
- Medlemmene i organisasjonen oppsøker kurs og kompetanseheving selv.
- Organisasjonen som helhet tar ansvar for egen dag.
- Det oppfattes som morsomt å lære nye ting.
- Et faglig kompetent personale som utfordrer hverandre.
- Kulturen preges av en kontinuerlig endring og utvikling av det pedagogiske tilbudet.
- Det er en positiv stemning i barnehagen.
- Kulturen i barnehagen preges av kreativitet og positivitet.
- Det er et behov for at styrer driver prosessene framover.
- Informasjonsutveksling og beslutninger følger tjenesteveier.
- Måten styrer utfører jobben sin på preger både hva som oppfattes som viktig og hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre.
- Barnehagene organiserer og samarbeider om å drive utviklingsprosjekter framover.
- Styrer har oversikt, kontroll og har ansvaret for at prosessene og rammene finnes.

*Tabell 10 Styrernes oppfatning av organisasjonskulturen.*

**Hvordan opplever pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?**

Medlemmene av pedagogisk leder – gruppa oppfatter at organisasjonskulturen:

- Er utfordrende faglig.
- Er preget av fremdrift og en søken etter utvikling.
- Gir rom for medvirkning og egeninteresse.
- Har en positiv tilnærming til nye utfordringer.
- Er et inkluderende miljø med høy faglig kompetanse.
- Preges av arbeidsglede.
- Bidrar til at medarbeiderne får et eieforhold til barnehagen.
- Stimulerer til et godt samarbeid innad i barnehagen.
- Preges av at de ansatte er åpne, fleksible og løsningsorienterte.
- Har rom for uenighet.
- Gjør at de ansatte deler med hverandre.
- Bidrar til at de ansatte gir hverandre råd og veiledning.
- Sikrer at felles prosjekter gir felles mål.
- Preges av stolthet og tro på egen kompetanse.

*Tabell 11 Pedagogisk ledernes oppfatning av organisasjonskulturen.*

**Det fysiske miljøet i barnehagen:**

- Det fysiske miljøet i barnehagen er ikke statisk.
- Det skjer endringer i hvordan rommene er utformet på grunn av påvirkning utenfra.
- Personalet setter sitt personlige faglige preg på den fysiske utformingen av barnehagen.
- Personalets nye kunnskap vises i nye typer møbler, ny bruk av rommene og hvordan leker og aktivitetsmateriell presenteres.

*Tabell 12 Det fysiske miljøet i barnehagen.*



#### 4.2.2. Tematisk fremstilling av datagrunnlaget.

Det siste steget i SDI – metoden som er empiribasert er å utforme 3 – 6 tema som både tar ut potensialet i empirien og svarer på forskningsspørsmål (Tjora, 2012). Ved hjelp av kategoriseringen jeg har gjort kort rede for i underkapittel 4.2 har jeg utformet et sett med tema som presenteres her.

Som rammeverk for å presentere temaene har jeg valgt å ta utgangspunkt i problemstillingen. Problemstillingen er, som jeg har gjort rede for i innledningen, todelt og handler på den ene siden om styrernes arbeid med utviklingsarbeid og på den andre siden om hvordan dette arbeidet påvirker organisasjonskulturen.

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen og hvordan preger dette arbeidet organisasjonskulturen i barnehagen?*

<b>Hva gjør styrere for å drive utviklingsarbeid i barnehagen?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrerne driver målrettet og systematisk utviklings- og læringsarbeid.</li> <li>• Styrerne utøver ledelse med en verdibasert tilnærming.</li> </ul>

*Tabell 13 Tematisk hva styrerne gjør.*

<b>Hvordan påvirker barnehagens arbeid med utvikling og læring organisasjonskulturen i barnehagen?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I barnehagene er det sterkt opplevd behov for kontinuerlig utvikling.</li> <li>• Det er gode forhold for utvikling og læring i barnehagene.</li> </ul>

*Tabell 14 Påvirkning på organisasjonskulturen, tematisk.*

### 4.3. Drøfting og konseptutvikling

Hittil i kapittel 4 har jeg presentert funnene fra min undersøkelse. Dette har i seg selv vært en prosess hvor resultatet til slutt er fire tema som for meg effektivt oppsummerer empirien.

Disse fire temaene er brukt som struktur på drøftingen av empirien

#### 4.3.1. Målrettet og systematisk utviklings- og læringsarbeid

Styrerne i mine to utvalgte barnehager etablerer strukturer og systemer i egen organisasjon som verktøy for å drive utvikling og læring innad i barnehagen. Barnehagene har satt opp en

ganske lik møtestruktur med personalmøter for hele personalet hvor større tema tas opp. I tillegg til personalmøtene har barnehagene avdelingsmøter og fagmøter for faggrupper, pedagogisk ledere, barnehagelærere og fagarbeidere/assistenter.

### *Struktur og organisering i barnehagen*

Når personalmøtet skal behandle saker behandles dette ofte ved hjelp av forskjellige typer gruppearbeid. I begge barnehagene er IGP – metoden en vanlig måte å organisere dette arbeidet på. Styrerne har en bevissthet omkring at gruppearbeidene skal være en arena for refleksjon og utvikling. Som en av styrerne sier:

Men noen ganger så ser jeg jo at cluet er å sette like folk sammen. Ikke sette ped.ledere på alle gruppene for eksempel. Så de svake, altså de som snakker lite, de får være sammen på en gruppe. For de er nødt til å komme fram til noe, de er nødt til å diskutere og da kan de ikke tenke at det er alle de andre som skal diskutere. Og de er nødt til å presentere noe etterpå («Anne» styrer).

Styreren viser en høy grad av bevissthet omkring arbeidsform, gruppesammensetninger og hvilke forventninger som settes til arbeidet. I et slikt perspektiv blir personalmøtene mer enn et informasjonsmøte. De blir et verktøy i utviklingsarbeidet hvor det kreves noe av medlemmene i organisasjonen. Fellesmøtene blir en viktig del av barnehagens teknisk-organisatoriske læringsmiljø og skaper forutsetninger for læring. Styrerens holdning til personalmøtet som en nesten oppdragende faktor i organisasjonen harmonerer med det helhetlige perspektivet på læring og utvikling jeg finner hos Illeris (2004).

Møtene har ulike funksjoner i organisasjonen og kan på ulike måter forplikte medlemmene. Dette finner vi blant annet i den ene barnehagens arbeid med verdier. Denne barnehagen har nylig utarbeidet et verdisett for barnehagens virksomhet basert på rammeplanens intensjoner. På personalmøtene ble det innledet omkring nødvendigheten av å utvikle verdier og gruppearbeid ble brukt til å utforme premissene for verdiene. Når verdiene var utarbeidet ble de fastsatt i ledergruppa og nedfelt i årsplanen. Denne prosessen forplikter hele personalet og gir medlemmene i organisasjonen en felles identitet å arbeide ut i fra. Verdiene er på denne måten fundert i barnehagens personale som helhet men ansvaret for å fastsette dem ligger hos ledergruppen.

De to barnehagene i undersøkelsen har en systematisk tilnærming til utviklingsarbeidet. Dette viser seg blant annet i en evne til å prioritere. I den ene barnehagen rapporterer fokusgruppa at det alltid er et tema eller et prosjekt på gang som skal tilføre barnehagen ny kompetanse. Barnehagen har ett prosjekt i gangen og avslutter pågående endringsprosesser før de begynner

på noe nytt. «Vi jobber en stund intenst med noe og så er det en ny ting. Det er jo ikke noe pause, det er jo noe hele tiden. En ny sånn stor ting som vi jobber felles med» («Oline», pedagogisk leder). Organisasjonslæring er som tidligere beskrevet basert på flere faktorer, Senges (2006) tanker om systemtenkning er en av faktorene som spiller inn for at en organisasjon skal lære. Systemtenkning sørger for å samle de andre variablene i organisasjonen og gjør det mulig å sikre at organisasjonen har en felles retning på arbeidet. Som i eksemplet over hvor vi ser at organisasjonen arbeider systematisk med utvikling og ikke påtar seg mer enn organisasjonen makter med i gangen.

### *Endringsledelse.*

Så nå i dette større satsingsprosjektet vi er med på så gjennomførte vi en SWOT – analyse som egentlig gjorde at vi fikk se litt styrker og utfordringer. (.) Godt å se at vi hadde kanskje kommet oss et stykke på vei («Martha», pedagogisk leder).

En SWOT – analyse er en tilnærming til en evalueringsprosess hvor personalet tar stilling til organisasjonens styrker (Strengths), svakheter (Weaknesses), muligheter (Opportunities) og trusler (Threats). Tilnærmingen brukes i evaluering og planleggingsarbeid og kan brukes om både større og mindre prosjekter eller systemer (Vikøren, 2018).

Begge styrerne sørget for innsikt i pedagogiske planer og evalueringer de selv ikke var direkte medvirkende til. Styrernes systematiske tilnærming til administrasjonsdelen av arbeidet vises i hvordan styrerne arbeider metodisk for å kartlegge, analysere og utvikle det pedagogiske tilbudet i barnehagen I underkapitlet om endringsledelse har jeg gjort rede for Kotters (2016) perspektiv på skillet mellom administrasjon og ledelse. Ledelse som virksomhet handler om formidle organisasjonens mål til medlemmene og samkjøre dem slik at de arbeider sammen mot dette målet. For å være i stand til å samkjøre og lede menneskene må lederen ha kjennskap til og kontroll på det som organisasjonen gjør. For å skaffe seg denne kunnskapen må lederen kartlegge og analysere arbeidet som utføres i organisasjonen.

Pedagogen «Martha» peker på to sentrale aspekter ved dette arbeidet. Det første aspektet er at for å gjøre styrker og utfordringer synlig for medlemmene i organisasjonen og øke bevisstheten og kunnskapen i personalgruppa må det arbeides systematisk. Det andre aspektet er at denne kunnskapen skaper en trygghet og et godt fundament for å utvikle felles mentale modeller omkring egen praksis.

En faktor i læringsprosessen i organisasjoner er å utfordre personalgruppa, ta fram meninger og oppfatninger og diskutere dem. Dette kommer frem i samtaleene jeg har hatt med personalet i de to barnehagene hvor de blant annet sier at det preger kulturen i barnehagene at de er i stadig fremdrift. De opplever at både kulturen og arbeidsmåtene deres er i stadig utvikling og endring ved at de opplever å ikke være fastlåste i gamle oppfatninger. Mentale modeller er Senges (2006) begrep for de dype, interne oppfatningene som farger hvordan vi tilnærmer oss ny kunnskap og hva vi observerer. Mentale modeller som ikke tåler tidens tann vil kunne justeres eller forkastes forutsatt en bevisst prosess med analyse og vurdering av denne typen.

*Ansvar for prosesser.*

I datamaterialet finner jeg blant annet uttalelser fra pedagogene i den ene barnehagen som snakker om hvem som *har* og hvem som *tar* ansvar for å drive prosjekter framover.

«Karoline»: Nei jeg synes at det styreren som har ansvaret. Det øverste, og så fordeler hun jo etter hvert, det hun trenger eller det vi har lyst på. Enten at vi tar ansvar eller hun.

«Bergljot»: Det er jo ofte at vi *tar* ansvaret. At hun står på en måte øverst og har ansvaret, men at vi tar et ansvar for å drive det framover.

«Brynhild»: Ja vi har jo gjennomføringen, vi må jo gjennomføre det.

«Dagny»: Ja, for hun må jo skape den gnisten, tenker jeg og så må vi ta det ned på gulvet.

I dette utdraget fra et av fokusgruppeintervjuene forteller tre pedagoger fra en av barnehagene om sin oppfatning av ansvarsfordelingen i utviklingsarbeidet. Pedagogene beskriver her at styreren har det øverste ansvaret, hun delegerer det som trengs *eller det som pedagogene ønsker å arbeide med* ut i organisasjonen. Jeg har tidligere gjort rede for ledelse som funksjon, eksemplifisert ved Adizes ledelsesfunksjoner presentert hos Strand (2007). I Adizes typologi vil dette være arbeidsoppgaver som faller inn under administratorfunksjonen. Funksjonen er sentral og handler om å drive, utforme og endre systemer. Administratoren sørger for orden, kontroll, kontinuitet og stabilitet (Strand, 2007).

Kontroll i en nøytral forståelse betyr at medlemmene i organisasjonen vet hva de skal gjøre og hvem som har ansvaret for det som skjer. Ansvar og ansvarsfordeling skaper en frihet som det pedagogiske personalet i min undersøkelse vet å nyttiggjøre seg. De opplever at når styreren skaper gnisten har de ansvar for å skape noe med den. Styrene i utvalget sikrer framdrift og sørger for at prosjektene har fremdrift og gjennomføres. Kontroll skaper transparens i

prosessene ved at roller og ansvarsforhold er avklart. Dette kommer fram hos både styrerne og fokusgruppene i min undersøkelse.

For å beskrive hvordan barnehagen har utviklet barnehagens rutiner og systemer etter omstilling sier den ene styreren: «Jeg bestemte ikke en rutine, nei, det gjorde de selv, jeg bare la til rette for det». At medlemmene i organisasjonen skal ha reell medvirkning og oppleve at de har et eierskap til utviklingsprosessene er en bevisst tanke hos begge styrerne i utvalget. Et viktig premiss for at distribuert ledelse skal være effektiv er å sikre at medlemmene i organisasjonen har ansvar for organisasjonens virksomhet (Thompson, 2016).

#### *Medvirkning og innflytelse.*

Som i sitatet over med de fire pedagogene fra det ene fokusgruppeintervjuet har ledelse i dette perspektivet fokus på samhandling og på prosessen mellom leder og medarbeider. Med dette fokuset blir det avklart hvilke forventninger og hvilket ansvar den enkelte må leve opp til. Slike avklaringer skaper en opplevelse av kontinuitet og trygghet samtidig som det bidrar til faglig og personlig utvikling. Når medlemmene får reell innflytelse på sentrale områder ved driften som her hvor de er sentrale i å etablere barnehagens rutiner er dette utøvelse av distribuert ledelse (Heikka & Hujala, 2013).

I de to barnehagene jeg har undersøkt er det ved flere anledninger slik at det er styreren som har tatt arbeidet med å igangsette og introdusere pedagogiske virkemidler i organisasjonene. Styreren skal også sørge for at personalet er klar over hva barnehagens kjerneoppgaver er og sørge for at de får brukt sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Isac Adize (i Strand, 2007) definerer produsentrollen som en av de fire lederrollene. Pedagogisk ledelse og faglig utvikling er arbeidsoppgaver i barnehagen som er relevante for denne rollen.

Styreren i den barnehagen som nylig hadde vært gjennom store endringer arbeidet med administratorfunksjonen på en måte hvor hun sikret deltakelse, hadde åpne prosesser og la til rette for diskusjoner. Ved å bruke IGP – metoden og gjøre personalet sitt ansvarlig for både prosess og resultat bidro hun til å sikre et eierforhold til prosessene hos sine medarbeidere. Store omstillinger og endringsprosesser setter organisasjonen i en situasjon hvor det kan være stor sjanse for usikkerhet og uro blant personalet. Styrerens fokus på å lage rutiner og rammer samsvarer med Adizes perspektiv på ledelse som et sett funksjoner (i Strand, 2007). Her er administrator – rollen tydelig i arbeidet med å finne kontinuitet, stabilitet og gi en følelse av kontroll til en usikker situasjon.

Jeg har i forskningsprosjektet funnet at styrerne i utvalget er bevisste på å arbeide målrettet, metodisk og systematisk for å utvikle barnehagens pedagogiske arbeid. De bruker personalmøtene som et verktøy for å «oppdra» og utvikle personalet sitt og tillater på denne måten at de får en reell innflytelse på barnehagens utvikling. Diskusjonene og vurderingsarbeidet som gjøres i de forskjellige fora barnehagene har opprettet bidrar til å utvikle felles mentale modeller som i sin tur igjen er gjenstand for vurdering. Styrerne sørger for at det er klarhet omkring roller, arbeidsoppgaver og ansvar i arbeidet.

#### 4.3.2. En verdibasert tilnærming til ledelse

Jeg tenker jo at alle mine valg påvirker, det tror jeg jo. Jeg tenker vel egentlig vanligvis ikke så mye over at jeg vil ta *det* valget for det vil påvirke på *den* måten. Mine valg er ikke alltid så begrunnet og bevisst og planlagt over tid («Anne», styrer).

Ledelse av læring og utvikling er en viktig del av styrerens arbeid. Det har vi både sett som et pålegg i styringsdokumentene for barnehagesektoren (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017b) og i teori om endringsledelse (Kotter, 2016). Ledere har flere funksjoner de skal fylle. Ledelse er komplekst og har direkte innvirkning på en organisasjons virksomhet (Bang, 2011; Strand, 2007). Rettesnorer i form av verdier og tillit hos personalet blir avgjørende for at lederen skal kunne fylle sine roller (Kirkhaug, 2013). I det følgende vil jeg argumentere for at styrerne i barnehagene jeg har undersøkt har en bevisst holdning til dette og baserer ved flere anledninger sine valg og beslutninger på verdier og normer.

«Anne» fra sitatet i avsnittet over har tanker omkring dette at det har noe å si hvem hun er. At hennes måte å gjøre ting på og hvem hun er som menneske påvirker de omkring henne. Hun er opptatt av det hun kaller forutsigbarhet og at personalet vet hvor de har henne. Når styreren som leder foretar valg uten lang betenkningstid eller grundig forhåndsvurdering er det viktig at personalet kjenner henne igjen, at hun er konsekvent i handlinger og atferd. Jeg har tidligere gjort rede for noen sentrale aspekter omkring hvordan en verdibasert ledelse kan inngi tillit hvis det er enkelte forutsetninger som er til stede. Dette at hun oppfattes som forutsigbar er i tråd med begrepet atferdsmessig konsistens og er en grunnleggende faktor i å utvikle tillit (Kirkhaug, 2013).

*Ledere er modeller.*

Lederne jeg har intervjuet har begge to oppfatninger omkring at de valgene de tar har en direkte påvirkning på organisasjonskulturen. Ledere er forbilder og det de er opptatte av blir

viktig også for medarbeiderne. Et viktig aspekt ved å ha en verdibasert lederpraksis ser ut til å være bevisst på akkurat dette. Styreren «Anne» er opptatt av at språket er en kjernekompetanse hos barn og har fått personalet med på å investere mye tid i å utvikle kunnskaper om språk og ferdigheter i å bruke språket pedagogisk i barnehagen. Hun nevner dette som et eksempel på at det hun gir oppmerksomhet får betydning for medlemmene i organisasjonen.

Det er felles for de to at de har vansker for å sette ord på hvilke konkrete følger deres valg og beslutninger har. I underkapittel 2.1.6 gjør jeg kort rede for samhandlingen mellom det som kalles system 1 og system 2 – tenking. Avgjørelser i system 1 bærer preg av å være fattet raskt og basert på i erfaring og praksiskunnskap. Styrene i utvalget mitt er klar over hvilke verdier og normer de baserer beslutningene sine på. De viser på denne måten en atferdsmessig konsistens som gir grunnlag for tillit hos medarbeiderne. Begge gruppeintervjuene viser at pedagogisk leder – gruppa har stor grad av tillit til sine styrere. De opplever ledere som tar ansvar og bidrar til å drive utviklingen framover og å sette rammer for virksomheten. Denne tilliten skaper en opplevelse av kontinuitet og konsistens hos medlemmene i organisasjonen. Dette kommer særlig sterkt fram i fokusgruppeintervjuet i den ene barnehagen. Dette er den barnehagen hvor lengst tid har gått siden de sist var gjennom en større omstillingsprosess. I henhold til Kirkhaugs (2013) perspektiv på verdibasert ledelse vil en slik tillit vokse over tid og personalets opplevelse av styrerens integritet utvikles over tid. At denne barnehagen har hatt tid til å arbeide konsistent over tid kan altså ha bidratt til denne forskjellen mellom gruppene.

Begge styrerne trekker fram at de har godt humør, at de bruker humor og vennlighet som en måte å tilnærme seg personalet på for å bygge positive relasjoner. Men begge har litt vanskelig for å si noe om hvordan dette påvirker kulturen i organisasjonen. I intervjuet blir begge styrerne spurt om hvordan de tenker at kulturen hadde sett ut hvis de hadde hatt en motsatt tilnærming til relasjonen med personalet sitt. Det er lettere å se for begge to at dette ville ført til uakseptable tilstander. Men som den ene av dem sier «Jeg har jo jobbet for at vi skal ha det positivt, men vil alltid framheve personalet, det er de som skal ha æren». Denne tilnærmingen bidrar til å bygge en positiv og meningsfylt relasjon med medarbeiderne og bidrar til det Kirkhaug (2014) kaller relasjonell tillit. Relasjonell tillit er en av forutsetningene for å drive verdibasert ledelse i henhold til Kirkhaugs typologi. Lederne i de to barnehagene arbeider bevisst med relasjonen mellom seg og medlemmene i organisasjonen. De ivaretar organisasjonens behov ved å inkludere medarbeiderne i utformingen av mål og verdier.

Begrepet psykologisk kontrakt er brukt av blant andre Schein (2010) for å beskrive relasjonen mellom lederen og de ansatte i organisasjonen. Den psykologiske kontrakten handler om en gjensidig forpliktende forståelse av organisasjonens sentrale mål og eksistensberettigelse. Et miljø hvor medarbeidernes kompetanse blir etterspurt og hvor den enkelte får bidra ut i fra sine forutsetninger vil bidra til en produktiv undringskultur. Sammen med motiverte og selvstendige medarbeidere er dette et dominerende trekk ved lærende organisasjoner.

Styrerens evne til å ta i mot og behandle innspill er også med på å utvikle tillit. I den ene fokusgruppa kom vi inn på at også pedagogisk leder – gruppa opplevde at de kunne komme med innspill og at dette ble godt mottatt av styreren. Pedagogene beskrev en situasjon hvor dette med å bidra til å komme med tema var en del av et samarbeid mellom dem selv og styreren. Noen ganger var det styrer som satte i gang utvikling ved å peke på utfordringer eller introdusere tema og andre ganger var det pedagogene. I slike prosesser skjer det en utveksling mellom personalet i barnehagen og lederen. Begge parter tjener på at det foregår en slik utveksling og bidrar til det Kirkhaug (2014) kaller kalkylebasert tillit hvor personalet opplever en rimelig balanse mellom det de gir og det de får. Personalet, her representert ved pedagogisk leder – gruppa får økt sin kunnskap og kompetanse. I gjengjeld gir de en høy grad av innsats, bidrar til utvikling ved selv å oppsøke kurs eller komme med tema organisasjonen kan lære mer om og hente inspirasjon utenfra.

Ledelse er en kompleks virksomhet og styrere i barnehagen må ofte foreta valg på kort varsel. Det er ofte uoversiktlig og valg må foretas basert på intuisjon og følelser i tråd med sitatet helt først i dette kapitlet. Flere av tilnærmingene og perspektivene jeg har funnet hos styrerne kan forklares med en verdibasert tilnærming til disse utfordringene. I dette underkapitlet har jeg vist viktigheten av at styreren i barnehagen arbeider bevisst for å fremstå som en leder med integritet. Dette er en verdibasert tilnærming til ledelse som bygger tillit, lojalitet og trygghet i personalgruppa.

#### 4.3.3. Opplevd behov for kontinuerlig utvikling

I undersøkelsen er begge styrerne opptatte av utvikling som en pågående prosess. De har et langsiktig fokus og jobber med små steg for å få organisasjonen i den retningen de ønsker. I Illeris' (2004) helhetlige læringsmodell ser vi kontinuitet som et viktig perspektiv på dette med læring i arbeidslivet. Arbeidspraksisen er sett som et kraftfelt, en pågående utviklingsprosess som skjer i samspillet mellom arbeidsmiljøet og den enkeltes individuelle læringsforløp.



Den ene barnehagen var nettopp ferdig med en stor og omfattende omorganiseringprosess som har tatt all oppmerksomhet i løpet av de siste årene. De hadde derfor ikke introdusert noe eksternt tema, blitt med i et satsingsområde eller gjort særlig store tiltak for å øke eller tilføre ny kompetanse. Barnehagen har drevet med organisasjonsbygging, utvikling av rutiner, kommunikasjon og systemer. Som leder har hun igangsatt prosesser, lagt rammer og pekt på utfordringer og hun har satt veldig vide rammer for innholdet i det som kommer ut av prosessene. Men også i denne prosessen har styreren vært bevisst på sin rolle. Hun har vært bevisst på at rollen som leder består av mer enn administrasjon men også ledelse i tråd med de perspektiver jeg har presentert i kapittel 2.1.3 (Kotter, 2016).

Et interessant poeng som kommer fram i fokusgruppeintervjuet i denne barnehagen er enigheten i gruppa om at nå etter at den store omstillingsprosessen på mange måter er kommet i havn er normaltilstanden ikke statisk, men preget av *fleksibilitet* og *utvikling*. En av pedagogene sier: «Vi kommer jo aldri i mål, heldigvis. Det er jo en sånn livslang læring og sånn skal det jo være». Det er flere aspekter ved dette sitatet som er interessant, men ordet «heldigvis» er ett av dem. Her er det klart at hun ikke bare har akseptert at det er nødvendig å være i utvikling, det er en ønsket situasjon. Tanken om en livslang læringsprosess og opplevelsen av at normaltilstanden er preget av utvikling er tydelig i denne uttalelsen.

Dette markerer etter mitt skjønn ikke en endring fra en endringsprosess og over i en tilstand hvor rutiner og praksis oppleves som statiske eller absolutte. Jeg opplever at måten de større endringene er gjennomført har ført til en ro og en følelse av kontroll som gjør at barnehagen kan gå over i en ønsket normaltilstanden preget av læring, fleksibilitet og endringsvilje.

Denne normaltilstanden skaper en opplevelse av kontinuitet og stabilitet. Opplevelsen av stabilitet er en forutsetning for læring, hevder Weick (1996) siden det skaper mulighet for å ha det fokuset som trengs for å nyttiggjøre seg av det man lærer.

#### *Omfattende omstillinger.*

Den store omstillingsprosessen den ene barnehagen hadde vært gjennom relativt nylig var et gjennomgående tema i fokusgruppeintervjuet herfra. Omstillingen var pålagt fra barnehagens eier, den ble oppfattet som nødvendig og det er forståelse i personalet for at det måtte gjøres, men allikevel oppleves en så stor omstilling omtrent som et traume for medlemmene i organisasjonen. Flere ting har vært utfordrende og prosessen oppleves som å starte opp en ny barnehage omtrent fra starten. Personalet måtte arbeide tett med mennesker de i utgangspunktet ikke var godt kjente med. De ble tvunget til å bli kjent med de sosiokulturelle

forholdene i barnehagen på nytt, for å bruke et begrep fra Illeris (2004) og den helhetlige modellen for læring i arbeidslivet. Tidligere samarbeidsformer, rutiner og praksis måtte forkastes og personalet måtte finne ut av de nye forholdene sammen. Dette er en endring som i typologien hos Kirkhaug (2014) jeg har skrevet om i underkapittel 2.1.3 havner i kvadrant 2) som beskriver radikale og målrettede endringer over kort tid. Pedagogene tok sin del av ansvaret for prosessen med å sette mål og utforme rutiner når de omtalte detaljene omkring hva som ble gjort og vurderingene som ble gjort i etterkant. Dette gjaldt også når prosessen har vært krevende og utfordrende.

Den mest krevende lederutfordringen i slike prosesser er å skape ro og kontroll. Styreren i barnehagen har for en stor grad oppnådd dette ved å sikre at barnehagen ikke påtar seg for store oppgaver i løpet av omstillingsprosessen. På det tidspunktet jeg er og intervjuer med styreren og fokusgruppa har denne store omstillingsprosessen kommet til et punkt hvor praksis og rutiner er etablert. Barnehagen har funnet en struktur og en opplevelse av kontroll. I teori om endringsledelse, hvor endring er en reaksjon på en krise, et avvik eller en pålagt endring er det vanlig å tenke at organisasjonens virksomhet fortsetter uten store endringer fram til neste avvik eller krise. Teorien om enkeltkrets og dobbelkrets – læring (Argyris og Schön, 1999) er et eksempel på denne tenkingen.

Omstillingen som barnehagen har vært gjennom har vært omfattende og personalet gir uttrykk for et eierskap til prosessene og en følelse av å være selvstyrt som harmonerer med det styreren sier om hvordan hun har arbeidet med å utvikle organisasjonens rutiner. Barnehagens medarbeidere er myndiggjorte deltakere i prosessene som former organisasjonen. Denne opplevelsen av deltakelse og medvirkning i komplekse prosesser øker forståelsen for de beslutningene og veivalgene som må tas.

Som bidrag til at barnehagens store omstillingsprosess blir en kontinuerlig prosess og ikke ender opp med et ferdig «fasit-svar» har styreren i barnehagen fokus på at ingenting er ferdig. Rutiner og systemer kan forbedres, justeres og sikres i ettertid basert på erfaringer og evalueringer. Dette kommer også klart til syne i fokusgruppeintervjuet i denne barnehagen hvor ved flere anledninger er klare på at det som ikke virker endres og at de sier klart fra når det er noe som ikke fungerer. Barnehagen har et miljø hvor det er oppfordres til å gi beskjed når noe må endres eller forbedres. Nødvendigheten av å gjøre endringer før det oppstår tilstander preget av avvik er et tegn på et miljø hvor forståelsen for hvordan kontinuitet skapes og opprettholdes (Irgens, 2011)

*Å være søkende.*

Den andre barnehagen i utvalget har også tidligere vært gjennom større endringer. Det er flere år siden dette har skjedd og barnehagen har arbeidet kontinuerlig med utvikling i denne perioden. Dette perspektivet på utvikling er bevisst og uttalt i begge intervju situasjonene.

«Ja, jeg tenker at det preger oss at vi er i stadig fremdrift. Det betyr at vi er søkende og lærevillige og dette gjør at vi samarbeider. At vi ser på hverandre, henter inspirasjon fra hverandre.» «Karoline», Pedagogisk leder. «Karoline» beskriver en positiv holdning til utvikling og læring. Hennes perspektiv er at personalet i barnehagen er i en tilstand av kontinuerlig utvikling ved å være søkende, lærevillige og at de arbeider sammen. Hun gjør rede for sin oppfatning og indikerer også at hun mener at dette er en holdning som er vanlig i organisasjonen hun er medlem av.

Dette perspektivet på organisasjonskulturen deles av flere i fokusgruppa. Medlemmene i gruppa opplever at personalet i barnehagen er interesserte i og ønsker å lære noe nytt. I intervjuet refererer fokusgruppa til flere prosjekter og tema barnehagen har vært gjennom de siste årene og felles for de disse er at de opplever en styrer som legger fram nye prosjekter eller tar i mot endringsønsker fra personalet og motiverer hele personalgruppen til å ta i mot prosjektene på en positiv måte.

Adizes (i Strand, 2007) perspektiv på ledelse som en samling funksjoner er relevant også i en kontekst hvor organisasjonen ikke gjennomgår store endringer. Styrerens fokus i Barnehage 2 er på *entreprenør-funksjonen* og *produsent-funksjonen* (se kapittel 2.1.1, ledelse som funksjon). Hun introduserer nye tema, identifiserer svakheter og utfordringer og fungerer som en pådriver i organisasjonen. I dette perspektivet opererer styreren sjeldnere i Kotters (2016) administrasjons – perspektiv, hun trenger ikke å utvikle nye rutiner, sette opp systemer eller bidra til at barnehagen fungerer fra dag til dag. Mesteparten av oppmerksomheten kan rettes mot ledelse hvor motivasjon, inspirasjon, planlegging og organisering av det pedagogiske arbeidet kan være prioritert.

At barnehagens styrer har dette fokuset kommer frem i intervjuet med henne. Et av eksemplene er styrerens uttalte strategi om å legge fram nye utfordringer for personalet som en gave. Nye oppgaver, endring av etablerte rutiner eller annen utvikling legges ikke fram som en byrde som personalet blir pålagt, men en gave som personalet får anledning til å være med på. Hun er meget bevisst på å handle i tråd med sine og barnehagens verdier i alle sammenhenger og sørger med dette for at hun fremstår som konsistent i sine handlinger.

Dermed får hun påvirkningskraft i organisasjonen, det hun er opptatt av fremstår som viktig for alle, viktig nok til at de investerer betydelige ressurser for å øke sin kompetanse på disse områdene.

#### *Kontinuerlig fornyelse.*

En fellesnevner hos begge de to barnehagene jeg har undersøkt som er slående er at både styreren og pedagogisk leder – gruppa oppfatter en tilstand av *kontinuerlig endring* som den ønskede normaltilstanden. Holdningen kommer frem i flere situasjoner hvorav det er nevnt noen tidligere i besvarelsen. Dette er et perspektiv som ikke helt harmonerer med tradisjonell teori omkring endring i organisasjoner her representert blant annet ved Argyris og Schön (1996) og teorien omkring enkeltkrets og dobbelkrets – læring. I stedet harmonerer denne tanken med det som Kirkhaug (2013) definerer i kvadrant 1 i Figur 2 som mindre og målrettede endringer over lang tid. Senge (2006) skriver om at hver enkelt hele tiden må akseptere byrden det er å måtte utvikle seg. Det er mulig å tenke seg at en slik opplevelse av å hele tiden være på vei et sted kan oppleves som utrygt. Det er dette poenget Weick (1996) har forstått når han skriver om begrepet *fornyelse* som sentralt innen utvikling av organisasjoner. Fornyelsesbegrepet ivaretar en kontinuitet og bidrar til at individet kan ta med seg noe av det kjente inn i det nye og siden utvikling aksepteres som en pågående prosess blir heller ikke endringene så store til en hver tid. Så selv om individuell læring ikke garanterer organisasjonslæring skjer det ingen organisasjonslæring *uten* individuell læring. Jeg finner det sannsynlig at barnehagens arbeid med systemer sammen med at styreren viser integritet i arbeidet bidrar til at enkeltindividene i organisasjonen lettere aksepterer å være i en mer eller mindre konstant tilstand av læring og utvikling.

#### 4.3.4. Gode forhold for utvikling og læring

Hittil i kapittel fire har jeg beskrevet hvordan styrerne i barnehagen i samarbeid med resten av personalet har utviklet en velfungerende organisasjon med et verdibasert perspektiv på ledelse hvor organisasjonen er preget av et behov for kontinuerlig utvikling og fornyelse. Basisen for å oppnå en utviklingsutvikling i den retningen som er skissert i de foregående tre kapitlene er kvaliteten på prosessene som foregår på akse mellom det tekniskorganisatoriske læringsmiljøet og det sosiokulturelle læringsmiljøet i virksomheten. I henhold til Illeris (2004) helhetlige modell for læring i arbeidslivet er det i denne akse arbeidslivets forutsetninger for læring utformes. Begrepet en læringsintensiv barnehage beskriver en barnehage som har en velfungerende organisasjon. De har et høyt ambisjonsnivå, de skal bli «best», og det er et høyt

læringstrykk i kollegiet. Et av forutsetningene, skriver Gotvassli (2014a), er at det er gode vilkår for læring – både eksplisitt læring og hverdagslæring.

*Tekniskorganisasjonisk læringsmiljø.*

Kunnskaper og ferdigheter er høyt ansett i personalgruppene. I det ene fokusgruppeintervjuet var det en sterk konsensus om at det faglige nivået var høyt blant pedagogisk leder – gruppa. Flere hadde tatt videreutdanning på eget initiativ og barnehagen hadde også kjøpt inn kurs og kursholdere for hele personalet når det var kompetanse som ble ansett å være nyttig. I en kultur preget av at kunnskap og ferdigheter er høyt ansett vil det å ha høy kompetanse eller en form for kompetanse organisasjonen har behov for være et statussymbol. Det vil være et press for å møte forberedt og informert i de fora hvor beslutningene tas. En av pedagogisk lederne sier det slik: «Det preger oss dette med at vi oppsøker informasjon. Vi holder oss oppdatert. Du vil ikke være den ene som ikke følger med i timen. Så det gjør noe med deg faglig at du vil holde deg oppdatert». Barnehagene i utvalget er opptatte av å ta vare på den eksplisitte kunnskapen som barnehagen får tilgang til. Kursing foregår enten på personalmøtet slik at alle får tilgang til ny kompetanse eller ved at de som har vært på kurs skal videreformidle det de har fått med seg. I underkapittel 2.2.1 presenterer jeg flere syn på læring. I det strukturelle perspektivet kjenner vi igjen en holdning til kunnskap som eksplisitt kunnskap hvor det er mulig å dele kunnskap gjennom ulike typer strukturer og rutiner.

Barnehagene benytter seg blant annet av ferdige metodiske opplegg som en del av det pedagogiske tilrettelagte tilbudet i barnehagen. I begge tilfeller utnyttes kompetansen som finnes internt på huset til å vurdere nytten av de pedagogiske pakkene. Ved å ta i bruk pedagogenes kompetanse på denne måten bidrar dette til at den enkelte får et eierforhold til barnehagens faglige praksis. At kompetanse etterspørres bidrar også til at medlemmene som innehar kunnskap barnehagen trenger øker kvaliteten på sin deltakelse i praksisfellesskapet (Illeris, 2004; Lave & Wenger, 1991).

De pedagogiske lederne fikk i intervjuet spørsmål om hvordan arbeidet med utvikling påvirker organisasjonskulturen i barnehagen. En av informantene trekker blant annet fram at alle får være med å bidra som et preg utviklingsarbeidet setter på kulturen i barnehagen. Når medarbeiderne får delta, bli myndiggjort og få eierskap til det faglige innholdet bidrar dette til at barnehagens pedagogiske arbeid får en mer helhetlig karakter. Pedagogiske «pakker» og programmer blir valgt på grunnlag av konsensus i pedagogisk leder - gruppa, det er lystbetont

for personalet å delta i og lære mer om det som skal arbeides med og ved å justere og tilpasse oppleggene lokalt utvikles barnehagens pedagogiske tilbud.

I intervjuene blir styrerne spurt om hva som er suksessfaktorene ved en vellykket utviklingsprosess. En av styrerne sier «At det er ingen som står og trer over hodet ditt hva du skal gjøre. Men å forklare hvorfor vi må gjøre det og så får de lov til å bestemme selv hvordan det skal være. Og det tror jeg er en stor suksessfaktor.» Styreren er først opptatt av at det personalet skal gjøre ikke blir «tredd over hodet» på dem. Dette er en sentral del av begrepet autonomi. Autonomi er opplevd grad av selvstyring, i hvilken grad personalet opplever at de har muligheten for selv å utforme sin egen hverdag. Motiverte medarbeidere er viktig for å sørge for en høy grad av jobbytelse. Selv om det er vanskelig å vise til en direkte og lineær sammenheng (Gotvassli, 2015). Autonomi er en bestanddel i det tekniskorganisatoriske læringsmiljøet og en opplevd følelse av autonomi bidrar i til et læringsmiljø med gode forhold for læring.

I tillegg til en oppfatning av autonomi og en mulighet til selv å avgjøre hvordan arbeidsdagen skal fylles bistår barnehagestyreren her med to ting. Hun setter rammer aktiviteten, viser hva som må gjøres og begrunner det. Begrunnelsen kan være alt fra hensyn til enkeltbarn til innføring av nytt rammeverk i sektoren. Barnehagen må gjøre noe med tilbudet sitt ut i fra endrede rammer eller utfordringer. Ved å lage godt funderte begrunnelser for beslutningene som tas bidrar hun også til å øke forståelsen for de prosessene som setter rammene for virksomheten.

### *Sosiokulturelt læringsmiljø*

I et positivt sosiokulturelt miljø vil arbeidstakernes deltakelse i arbeidsfellesskapet gradvis endres fra nykommerens, lærlingens rolle og til veteranens, mesterens rolle. Jeg har i kapittel 2.2.5 brukt den nye vikaren som eksempel på denne gradvise endringen av rolle og ansvar i praksisfellesskapet. Det er stor grad av enighet i fokusgruppene om at barnehagens kultur preges av samarbeid. Samarbeid og felles innsats bidrar positivt til at personalet opplever en genuin deltakelse i virksomhetens arbeidsfellesskap. En reell deltakelse i fellesskapet bidrar til enkeltmenneskets utvikling og læring, hevder Lave og Wenger (1991).

I fokusgruppeintervjuet beskriver den ene gruppen med pedagogisk ledere at de er løsningsorienterte, de jobber i lag, deler med hverandre, de er fleksible, åpne for nye løsninger og utfordrer hverandre. I årsplanene kommer det fram at barnehagens syn på læring hos barn er lekbasert og fokuserer på barnets medvirkning. Selv om voksnes læring og kvaliteten på

personalets læringsmiljø ikke kommer direkte til uttrykk i årsplanen kan det argumenteres at en generelt positiv holdning til medvirkning og lekbasert læring kan spores i perspektivene i fokusgruppa. Det er påpekt, hevder Illeris (2004) at læring foregår best i et lystbetont miljø. I et miljø hvor den enkelte blir sett og respektert for sine ferdigheter og kunnskaper vil hun oppleve mestring og å bli tatt på alvor. Dette vil ha positive følger for medarbeiderens syn på seg selv og sin betydning for omgivelsene.

Det kulturelle fellesskap er Illeris' (2004) perspektiv på organisasjonskulturbegrepet. Denne delen av det sosiokulturelle læringsmiljøet dreier seg om verdier, normer og felles oppfatninger om barnehagens kjernevirksomhet. Styrerne i utvalget er oppmerksom på nødvendigheten av felles verdier og felles grunnsyn, noe den ene styreren er klar på i intervjuet. I intervjuet forteller hun om hvordan hun som styrer ledet til dels omfattende prosesser for å sette ord på og utvikle verdsettet i barnehagen. Det var interessant å se hvordan dette arbeidet kom til syne i fokusgruppa. Gruppa hadde et klart eierforhold til disse prosessene og det synet de hadde på utviklingsprosessene sammenfalt med styrerens tanker omkring egne metodiske valg. De opplevde styrerens rolle som en igangsetter, en som hadde med tema og som bidro med å finne arbeidsmåter og metoder å behandle «tørt» stoff på for eksempel i forbindelse med implementeringen av rammeplanen.

I barnehagen er det en del av bevisstheten omkring egen organisasjonskultur at det er en «jakkultur» at det er viktig å være positiv. «De som drar ned» sier styreren, «de får ikke makt og blir usynlige». I en slik kultur vil det være vanskelig å skape rom for det som med et folkelig begrep kalles å *kose med misnøye*. Det er muligens ikke like lett å kose seg med misnøyen uten selskap. Maktstrukturer og innflytelse på arbeidsplassen spiller inn på læringsmiljøet. Arbeidsplassen kan være en maktstruktur med en politisk dynamikk som utspiller seg hvor det finnes motsetningsforhold mellom enkeltmedlemmer eller grupper i organisasjonen (Illeris, 2004).

### *Evaluering.*

Årsplanene i begge barnehagene framhever evaluering som et hovedverktøy i utviklingsprosessen. Evalueringene foregår i flere fora og på flere nivåer i barnehagen, som det nevnes i den ene årsplanen. Evaluering som ledelsesverktøy er gjennomgått i kapittel 2.1.5. Som jeg har gjort rede for er begrepet evaluering ikke brukt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her brukes begrepet vurdering om prosessen med å beskrive, analysere og fortolke det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette arbeidet

oppfattes som sentralt i barnehagene og fremheves i begge årsplanene og er et arbeid som foregår i de nevnte foraene og som en del av arbeidspraksisen i barnehagen. Her er det ikke gjort rede for metodikk eller måter, men begrepet refleksjon er sentralt. Begrepet henger sammen med et sosiokulturelt læringsyn hvor læring skjer gjennom sosiale prosesser på arbeidsplassen (Gotvassli, 2015).

Evaluering er et ledelsesverktøy som bidrar til å utvikle en holdning om at vi hele tiden kan justere, utvikle og forbedre det vi arbeider med. Sammen med en felles visjon eller en mental modell som er retningsgivende for arbeidet kan evalueringsarbeidet bidra til at barnehagen justerer sin virksomhet fortløpende. Som en del av omstillingsarbeidet utviklet barnehagen et sett verdier, de utviklet et pedagogisk grunnsyn, etablerte rutiner og laget et system for samarbeid og kommunikasjon. I kapittel 2.1.2 har jeg gjort rede for verdibasert ledelse. En organisasjon som lager seg et sett verdier har muligheten til å bruke verdisettet som en generell rettesnor for arbeidet. En av barnehagene hadde nylig gjennomført et større utviklingsarbeid og i denne barnehagen har personalet vært deltakende i arbeidet med å utvikle og sette verdiene.

#### 4.3.5. Oppsummering

I kapitlet har jeg hittil beskrevet funnene fra forskningsprosjektet mitt. Jeg har presentert funn fra undersøkelsen i form av tabeller og vist hvordan disse til slutt er destillert inn i fire tema. De fire hovedtemaene jeg har funnet og som er å finne i varierende grad i begge barnehagene er de er velfungerende organisasjoner som arbeider målrettet mot felles mål, de har ledere som har en verdibasert tilnærming og skaper tillit, det er felles i begge kulturene at de har et opplevd behov for kontinuerlig utvikling og til slutt mener jeg å se at dette arbeidet kommer til syne i organisasjonskulturen i form av et læringsmiljø med gode vilkår for læring.

En godt fungerende organisasjon gir styreren en opplevelse av kontroll på den måten at prosesser og ansvar er transparente og avklarte. Dette støtter opp omkring resten av personalets opplevelse av medvirkning, autonomi og reell deltakelse.

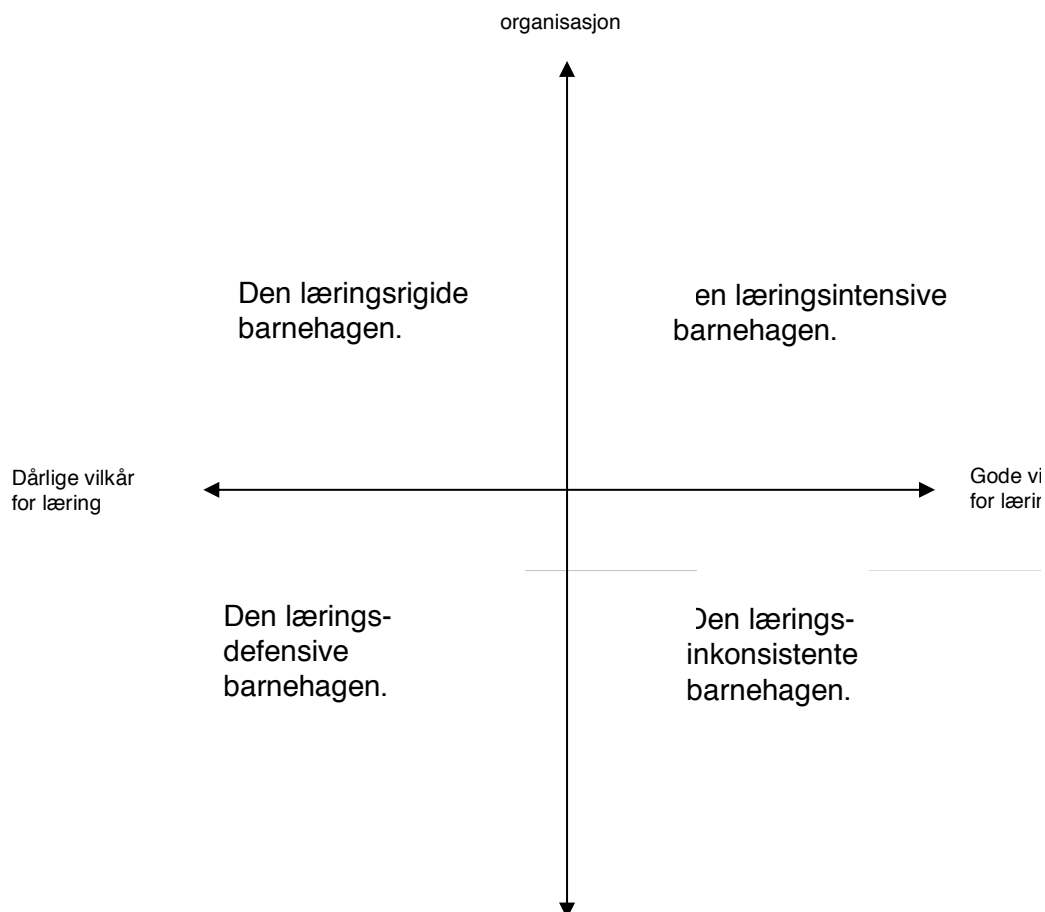
Ett hovedfunn i empirien er at de to barnehagene ikke ser på normaltilstanden som statisk eller «ferdig». Normalen er å være *uferdig* og på *vei til* noe i et perspektiv av livslang læring og utvikling. Denne opplevelsen står til en viss grad i kontrast til perspektivet på endringsledelse hvor opplevelsen av normaltilstanden er mer statisk og endringsbehovet kommer plutselig eller som følge av at en feil eller uriktig praksis. Barnehagens pedagogiske



arbeid justeres i henhold til de mentale modellene som barnehagestyreren har utformet sammen med personalet. Verdier, visjoner og mentale modeller fungerer som en rettesnor i utviklingsarbeidet. I et perspektiv hvor organisasjonslæring er en ønsket tilstand, en kontinuerlig og villet prosess som er målrettet og pågår over tid vil denne rettesnoren sørge for at barnehagens utvikling og læring skjer i forhold til kjerneoppgavene.

#### 4.4. Konseptutvikling

I innledningen av oppgaven viser jeg at den lærende organisasjonen er et ideal for barnehagene. I teoritilfanget finnes det mange definisjoner og forutsetninger for den lærende barnehagen. Felles for flere av perspektivene er at en lærende organisasjon krever en høy grad av struktur, organisering og systemisk arbeid for å fungere. Jeg oppfatter dette som en kjernefunksjon i en lærende barnehage som den er presentert i de forskjellige teoretiske tilnærmingene. En annen kjernefunksjon som kommer ut av teorien er kvaliteten på læringsmiljøet. Et læringsmiljø med gode vilkår for læring er en sterk driver i organisasjonslæringen i henhold til teoritilfanget jeg har presentert tidligere i oppgaven.



Empirien i min undersøkelse støtter dette. Begge barnehagene har et sterkt fokus på struktur og system. I den ene barnehagen, som hadde gjennomgått store endringer, hadde de brukt tiden etter omstillingen på å utarbeide en slik struktur i barnehagen. Den andre barnehagen hadde hatt lengre tid siden de hadde en større omstilling og hadde en velutviklet struktur som en basis for sin virksomhet.

På bakgrunn av dette har jeg skissert mine empiriske funn ved hjelp av to dimensjoner inspirert av (Gotvassli, 2013, s. 140). Den ene dimensjonen er i hvilken grad organisasjonen er funksjonell og den andre dimensjonen er læringsmiljøets vilkår for læring. Gotvassli bruker her aksene *læringstrykk* mens jeg har valgt å bruke begrepet *læringsmiljø* fra den helhetlige modell for læring (Illeris, 2004). Jeg har også tillatt meg å lage begreper for arketyperne i de forskjellige kvadrantene.

*Felt 1: Den læringsrigide barnehagen.* I felt 1 har vi en barnehage hvor det er stort fokus på systemer og struktur, men læringsmiljøet er av lav kvalitet. En slik organisasjon vil i liten grad kunne nyttiggjøre seg eventuell ny kunnskap. Her er reglene viktige og lite endring kommer innenfra. Jeg har valgt å kalle dette den læringsrigide barnehagen hvor begrepet læringsrigid her kan være en betegnelse på en kultur hvor regler, rammer og rutiner er viktigere enn endring og utvikling.

*Felt 2: Den læringsintensive barnehagen.* Forutsetningene er her til stede med både et godt læringsmiljø og et fungerende system for å ivareta utviklings- og læringsarbeid. Begge barnehagene jeg har undersøkt er etter mitt skjønn innenfor denne kvadranten på hver sin måte og i forskjellig grad.

*Felt 3: Den læringsdefensive barnehagen.* Her finner vi en barnehage hvor både læringsmiljøet gir dårlige vilkår for læring og hvor organisasjonen er lite funksjonell. Denne barnehagen vil ha store problemer med å forholde seg til endringer, pålegg eller forandringer av noe slag som organisasjon.

*Felt 4: Den læringsinkonsistente barnehagen.* I dette feltet beskrives en barnehage som har et godt læringsmiljø men hvor systemer og struktur ikke er tilstrekkelig til stede. Individene i barnehagen vil kunne finne rom for å utvikle seg, men det er lite mulighet for å dele med andre eller sikre at ny kompetanse kommer hele organisasjonen til gode. Det blir vanskeligere for medlemmene i denne organisasjonen å ha felles mentale modeller eller utvikle en felles visjon for arbeidet.

I denne konteksten er idealtilstanden for en organisasjon å være i kvadrant 2. Det er styrerens ansvar å arbeide for at barnehagen skal oppfylle de kriteriene som trengs for å være en læringsintensiv organisasjon. Barnehager som har et høyt ambisjonsnivå og et læringsmiljø med gode vilkår for læring oppnår lettere at personalet opplever å få tatt ut sitt potensiale og opplever utvikling i jobben sin.

Mitt forskningsprosjekt er for lite til å generalisere eller si at dette er en relevant typologi for å beskrive organisasjonslæringsprosessene i barnehager. En interessant måte å undersøke dette på videre vil kanskje være å lage en surveyundersøkelse som operasjonaliserer disse to dimensjonene og undersøker sammenhengen mellom dem i en større skala. I mellomtiden opplever jeg at denne firefeltstabellen på en oversiktlig måte oppsummerer mine empiriske data holdt opp mot det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

## 5. Avslutning

Problemstillingen denne masteroppgaven skulle svare på er:

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser og hvordan preger dette arbeidet organisasjonskulturen i barnehagen?*

Problemstillingen er presisert ved hjelp av tre forskningsspørsmål som er fundamentet for resten av undersøkelsen.

*Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagen?*

*Hvordan opplever styrere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?*

*Hvordan opplever pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?*

For å svare på dette utarbeidet jeg et case-studium basert på Yin (2018) og perspektivet om triangulering i kartlegging av organisasjonskultur (Bang, 2011). Utvalget i et case-studium er lite og potensialet for generalisering deretter men det kan gi grunnlag for videre forskning.

Jeg har funnet at styrerne i de to barnehagene jeg har undersøkt er opptatte av å drive et målrettet og systematisk arbeid i sine organisasjoner. De bygger systemer, driver prosesser for å avklare verdier, utforme visjoner og etablere rutiner. Prosessene driver begge styrerne på en slik måte at personalet skal oppleve å ha ansvar for innholdet og resultatet av prosessene. De blir medeiere i både prosess og resultat. Dette skaper en forpliktelse til å være med på å drive arbeid og prosjekter framover. På denne måten utvikles barnehagens pedagogiske tilbud seg kontinuerlig.

Dette arbeidet gjør de med en verdibasert tilnærming til arbeidet. Denne tilnærmingen styrer både de faglige beslutningene de tar men ikke minst deres egen atferd. Styrerne har en konsistent atferd som inngir tillit. Tilliten er en basis som gjør at de som ledere framstår som modeller og kan påvirke hva organisasjonen er opptatt av. Dette i sin tur påvirker organisasjonskulturen.

Organisasjonskulturen i barnehagene er selvsagt ikke lik og det er variasjoner, men det er noen fellestrekk. At begge barnehager ser på å være i en kontinuerlig tilstand av fornyelse som den ønskede normaltilstanden er det som er mest slående av fellestrekkene. I mitt utvalg

er begge styrerne i barnehagen opptatte av utvikling skal skje kontinuerlig, at barnehagearbeidere aldri er utlært men alltid kan forbedre, utvikle og finne nye måter å fylle rammeplanens intensjoner på. Og dette er det stor grad av konsensus for i fokusgruppene. Organisasjonene preges av et fokus på å lage gode læringsmiljø for personalet.

Begge barnehagene har et sterkt fokus på evaluering som verktøy og det er mulig å spore et sosiokulturelt perspektiv på læring i begrepene og tilnærmingene som brukes. Denne holdningen viser seg i måten de driver utviklingsarbeidet sitt på og over tid farger det kulturen i barnehagen til å oppfylle mange av de forutsetningene som må være til stede for at en organisasjon skal være en lærende organisasjon.

Det er, kanskje ikke overraskende, en klar sammenheng mellom hvordan styreren utøver ledelse og organisasjonskulturen i barnehagen. Det er selvsagt vanskelig å finne klare kausale sammenhenger på detaljnivå i komplekse organisasjoner men ledernes verdier og atferd er mulig å spore i fokusgruppenes oppfatning av organisasjonskulturene.

Mitt inntrykk, etter å arbeidet i denne sektoren siden 1995 er at holdningen til utvikling har endret seg i løpet av tiden. Jeg mener å se at utviklingen har gått i retning av at det er en større åpenhet for at man aldri kan være ferdig utlært som barnehagearbeider. På en av mine første personalmøter som styrer ledet jeg en prosess hvor hensikten var å se på hvordan vi skulle forbedre det pedagogiske tilbudet i barnehagen. På slutten av møtet tok en av personalet ordet og spurte: «Men, Erlend. Blir det aldri bra nok?». Denne typen holdninger møter jeg langt sjeldnere nå. De to barnehagene i mitt utvalg bekrefter langt på vei dette inntrykket. Stemmer det at barnehagene ofte har en slik åpen holdning til kontinuerlig utvikling som jeg har funnet i mitt utvalg eller er det et sammentreff at mitt lille utvalg inneholder to slike kulturer? Etter mitt skjønn er det behov for mer forskning på måten barnehager forholder seg til endring og utvikling.

## Referanseliste

- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed). Oxford ; Malden, Mass: Blackwell Business.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata. Hentet 8. november 2018, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Dubé, T. V., Schinke, R. J., Strasser, R., & Lightfoot, N. (2014). Interviewing in situ: employing the guided walk as a dynamic form of qualitative inquiry. *Medical Education*, 48(11), 1092–1100. <https://doi.org/10.1111/medu.12532>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Fløtten, K. A. Ø. (2016). - og så fikk dem se en rein! Ulike tilnærminger til hverdagslig pedagogisk virksomhet i barnehager i samisk-lulesamisk område i Norge. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1564>
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager. Organisasjon og ledelse* (2. utg.). Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk ;
- Gotvassli, K.-Å. (2014a). Barnehagen som en lærende organisasjon - teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17–38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2014b). Styernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 59–75). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 133–152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568–580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Hennestad, B. W. (2015). *Kulturbevisst ledelse fra ord til handling*. Oslo: Universitetsforl.
- Hennestad, B. W., & Revang, Ø. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring endringslæring for praktisk orienterte teoretikere og reflekterte praktikere*. Oslo: Universitetsforl.
- Hjertø, K. B. (2016). Teamledelse. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse*. (4. utg., s. 393–418). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbeidslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kahnemann, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Kotter, J. P. (2016). Lederens egentlige oppgave. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 57–67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 24 (2012 - 2013)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, mars 11). Meld. St. 19 (2015–2016) [Stortingsmelding]. Hentet 20. oktober 2018, fra Regjeringen.no website: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for --fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. 26.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen*.



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Lillemyr, O. F. (2016). Barns læring i barnehagen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena mellom styring og ledelse* (s. 30–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moe, R., & Nordvik, G. (2012). Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.314>
- Moen, K. H. (2016). Personalets læring og barnehagens arbeid med barns læring - to sider av samme sak? I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena mellom styring og ledelse* (s. 273–294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H., Gotvassli, K.-Å., & Granrusten, P. T. (Red.). (2016). *Barnehagen som læringsarena mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole - en kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2499893/A26525+Ledelse+i+barnehage+og+skole.pdf?sequence=1>
- Myrmell, R. (2013). *Læring og kunnskapsutvikling: Skinsnesheia barnehage - en barnehage i utvikling*. Universitetet i Agder.
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, K. H., & Skogen, E. (Red.). (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget ;
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 3. oktober 2018, fra Etikkom website:  
<http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your master's thesis from A to zen*. London: Sage.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: a strategy for sustainable development* (2nd ed). London ; New York: McGraw-Hill.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Schein, E. H. (2010). *Organisasjonskultur og ledelse er kulturendring mulig?* (K. Arnulf & H. Brun, Overs.). Oslo: Libro.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (Rev. and updated). London: Random House Business Books.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). London: SAGE.
- Skjæveland, Y. (2016). Leiing av læring i barnehagen - nasjonale retningslinjer og lokale fortolkningar. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (s. 167–182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Synonymordboken - den store norske synonymordboken. (2019). Hentet 3. mars 2019, fra synonymordboken.no website: <https://synonymordboken.no/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, G. (2016). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 153–178). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vikøren, B. M. (2018). SWOT-analyse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/SWOT-analyse>

- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Weick, K. E. (1996). The role of renewal in organizational learning. *International journal of Technology Management*, 11(7/8), 738–746.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (Sixth edition). Los Angeles: SAGE.

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv.****Vil du delta i forskningsprosjektet*****”Organisasjonskultur og den lærende barnehagen”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan organisasjonskulturen påvirkes av arbeid med utvikling og læring i barnehagen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Dette forskningsprosjektet er et mastergradsarbeid i faget barnehageledelse. Formålet med prosjektet er å skrive en masteroppgave i faget. Problemstillingen som skal besvares er:

«Preger styreres arbeid med utviklings- og læringsarbeid organisasjonskulturen i barnehagen? I så fall, hvordan?».

På bakgrunn av dette er det laget to forskningsspørsmål som studien skal besvare ved hjelp av en intervjustudie. Disse spørsmålene er:

- 1) Hva gjør styrere for å drive utviklings- og læringsprosesser i barnehagene?
- 2) Hvordan opplever styrere og pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?

I etterkant av datainnsamlingen skal datamaterialet analyseres og brukes som grunnlag for besvarelsen. Besvarelsen vil kunne være grunnlag for forelesninger eller undervisning i ettertid, men selve datamaterialet fra undersøkelsen vil bli slettet så snart prosjektet er ferdig.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Mindes høgskole (DMMH) i Trondheim er ansvarlig for prosjektet. Veileder for masteroppgaven er førstelektor Per Tore Granrusten ved avdeling for samfunnsfag ved DMMH.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Din barnehage er trukket ut som del av et strategisk utvalg basert på barnehagens størrelse.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du er styrer å velger å delta i barnehagen betyr det at du deltar på en «guided walk» gjennom barnehagen. En «guided walk» er en intervjuform hvor man går sammen og den som blir intervjuet guider forskeren gjennom en lokasjon. Denne gangen med et spesifikt perspektiv på dette med utviklings- og læringsarbeid for personalet i barnehagen. Herfra blir det tatt notater som data.

Deretter deltar du i et semistrukturert livsverden – intervju. Intervjuet vil vare i omkring 45 – 60 min. De viktigste spørsmålene handler om hvordan du som styrer arbeider med utviklings- og læringsoppgaver, hvordan du oppfatter at dette viser seg i organisasjonens kultur. Det vil også være spørsmål om barnehagens struktur for læring og utvikling.

Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon uten tilgang til nett. Under transkripsjonen anonymiseres intervjuet. Etter at oppgaven er innlevert vil alle rådata fra undersøkelsen bli slettet. Av personlige data vil så lite som mulig bli samlet inn.

- Hvis du er pedagogisk leder/barnehagelærer i barnehagen vil du delta i et fokusgruppeintervju sammen med de andre pedagogiske lederne eller barnehagelærerne som ønsker å delta. Et fokusgruppeintervju er et gruppeintervju. I dette tilfellet vil intervjuet ha et sett med åpne tema som medlemmene i gruppen skal samtale om. Forskeren vil være moderator og hjelpe samtalen videre hvis det er nødvendig. Det vil bli tatt opp lyd på diktafon. Lydopptaket transkriberes og anonymiseres. Lydopptakene vil slettes når prosjektet er ferdig.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som forsker og prosjektansvarlig for prosjektet som vil ha tilgang til rådata som lydfiler etc. Lydfilene slettes innen 13.5. og behandlende data anonymiseres.
- Resultater og funn anonymiseres, sitater og uttalelser fra de transkriberte intervjuene brukes direkte kun når det er rimelig sikkert at det er rimelig sikkert at utenforstående ikke kan identifisere den som siteres.
- Navnet og personopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som noteres i en notatbok og oppbevares atskilt fra øvrige data.

Dataene vil anonymiseres og det skal ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen av denne oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.5.2019. Deretter vil alle innsamlede data slettes og notater som inneholder koder etc makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Dronning Mauds Mindes høgskole ved Per Tore Granrusten, [ptg@dmmh.no](mailto:ptg@dmmh.no), tlf. 73805244.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Tore Granrusten  
Prosjektansvarlig  
veileder

Erlend Nilssen  
masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Organisasjonskultur og den lærende barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål.

### Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i forbindelse med master i barnehageledelse som forklart over.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 13.5.2019

Dato:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Vedlegg 2: Godkjenning**

12.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Organisasjonskultur i den lærende organisasjonen.

**Referansenummer**

317390

**Registrert**

16.10.2018 av Erlend Nilssen - 150054@dmmh.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Per Tore Granrusten, ptg@dmmh.no, tlf: 73805244

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Erlend Nilssen, erlend.nilssen@gmail.com, tlf: 99224791

**Prosjektperiode**

08.10.2018 - 13.05.2019

**Status**

18.12.2018 - Vurdert

**Vurdering (1)****18.12.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den dagens dato, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**



12.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.5.2019.

#### 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

NSD 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### Vedlegg 3 Intervjuguide styrere

## Intervjuguide styrere

### Innledning

Bakgrunn og hensikt med intervjuet, Intervjustart: slutt:  
 Jeg er ute etter din egen oppfatning omkring de temaene vi skal snakke om, her finnes det ikke noe fasitsvar.  
 Konfidensialitet, bruk av data, bruk av opptaksutstyr, sletting av data, etc.

Navn:

Hvor lenge har du jobbet som styrer?

[ ] mindre enn 5 år [ ] 5 – 10 år [ ] Mer enn 10 år

#### Emne

*Kan du beskrive en gang du har drevet utviklings- og læringsarbeid?*

#### Støttepunkter: Hvem, Hva Hvorfor?

Planlegging, gjennomføring, evaluering og etterarbeid.  
 Sammen med hvem og hvordan var ansvarene fordelt?  
 Når ble det gjort og i hvilke sammenhenger?  
 Hovedutfordringer / suksesskriterier?  
 Førte arbeidet til endringer?  
 Hvilke spor av dette arbeidet finnes i barnehagen i dag?

#### Notat

*Hva legger du i begrepet «en lærende organisasjon».*

Hva tenker du må være til for at barnehagen skal være en lærende organisasjon? Er din barnehage en slik.  
 Hvorfor/hvorfor ikke?  
 Situert/ikke-situert læring/læring i en sosial ramme?  
 Når er læring i organisasjonen til mest nytte?  
 For hvem er dette til nytte? Hvorfor?

*Kan du beskrive strukturen i barnehagens utviklings- og læringsarbeid?*

Møter, felleskurs, planlagt arbeid over tid...  
 Systemisk tenking?

*Hva kjennetegner organisasjonskulturen i barnehagen?*

Hvordan reagerer dere når det er en «krise»?  
 Hvordan forholder personalet seg til endringer, utvikling og å lære nye ting? Felles verdsett som kommuniseres?  
 Vil du si at personalets holdning til utvikling og endring vises fysisk i barnehagen? På hvilken måte/hvorfor ikke?  
 Har utviklingsarbeid påvirket måten dere ser på omstendighetene for læring?

*Påvirker dine valg og din adferd som leder kulturen i barnehagen?*

Hvilke valg og grep gjør du som vises i kulturen?  
 Kan du nevne et konkret eksempel?  
 Opplever du at det er en sammenheng mellom ditt arbeid som styrer med utviklingsarbeid og kulturen i barnehagen?  
 Konkret på sjargong og samhandling i barnehagen?  
 Har dere endre oppfatning eller antagelser omkring noe?

*Da du viste meg omkring i barnehagen så jeg...*

Hva kan du si om det?  
 Hva, om noe, sier dette om dere i denne barnehagen?

*I årsplanen har dere skrevet...*

Fortell meg litt om dette...

*Avslutning/debriefing*

Er det noe du vil tilføye til det vi har snakket om?  
 Hvordan har du opplevd denne situasjonen?

## Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe

# Fokusgruppeintervju

Ca 1 times varighet

Deltakere: pedagogiske ledere og barnehagelærere i barnehagen.

<b>Innledning</b> Ca 5 min	Presentasjon av moderator og intervjuformen. Konfidensialitet og databehandling. Formål. Anledning til å trekke seg.
Forskningsspørsmål: Hvordan opplever styreere og pedagogisk ledere at barnehagens arbeid med utvikling og læring påvirker organisasjonskulturen?	
<b>Tema</b>	<b>Støttespørsmål</b>
<b>Hva kjennetegner kulturen i barnehagen?</b> 15 min	Hva gjør dere sammen? Hvordan gjøres det? I hvilke sammenhenger? Hva snakker dere om? Hvordan snakker dere til hverandre? Hva tenker dere at dere er sammen om? Hva er barnehagens felles oppfatninger om verden?
<b>Hvordan drives utviklings- og læringsarbeid i barnehagen?</b> 15 min	Hva gjøres? Hvem har ansvar og hvem gjør hva? Hvordan gjøres dette og i hvilke sammenhenger?
<b>Tenk gjennom på egen hånd: er deler av kulturen i barnehagen preget av utviklings- og læringsarbeidet? Skriv ned 1 – 3 punkter. Del disse punktene med gruppa.</b> 20 min	Del 1: ca 3 minutter Del 2: Runde og samtale/diskusjon
<b>Avslutning</b>	Er det noe mer dere ønsker å si om temaene vi har vært gjennom? Hvordan har dere opplevd prosessen? Takk og ”what’s in it for you”.