

Synet på barns læring – en kompetanse for fremtiden

*hvilken grad og hvordan har styrers syn på barns læring
betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?*

Av

Trude Sjøhagen Nordgaard & Anna Ingeborg Aalberg

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2016



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Trude Sjøhagen Nordgaard & Anna Ingeborg Aalberg

Norsk tittel: Synet på barns læring – en kompetanse for fremtiden. I hvilken grad og hvordan har styreres læringssyn betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Engelsk tittel:

Studieprogram: Master i Kunnskapsledelse 2014 - 2016

Emnekode og navn: MKL 301 Masteroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 31.08.2016

Dato: 31.08.2016

underskrift

Trude Sjøhagen Nordgaard

underskrift

underskrift

Anna Ingeborg Aalberg

underskrift

Innholdsfortegnelse;

Forord.....	5
Sammendrag	6
Abstract	7
1. Innledning.....	8
1.2 Problemstilling – og forskningsspørsmål.....	10
2. Bakgrunn for problemstilling.....	10
2.1 Politiske signaler	11
2.1.2 Forskning på barnehagefeltet	14
2.1.3 Vår undring og oppsummering i lys av politiske føringer og tidligere forskning på feltet	17
2.1.4 Oppgavens videre disposisjon.....	19
3. Teoretiske perspektiver på barns læring.....	19
3.1 Innledning	19
3.2 Ulike syn på læring	22
3.2.1 Behaviorismen.....	22
3.2.2 Kognitiv læring.....	24
3.2.3 Sosiokulturelt syn på læring	26
3.2.4 Læring som sosiokulturell og historisk praksis.....	27
3.3 Et godt læringsmiljø	29
3.4 Ledelse for barns læring- pedagogisk ledelse.....	31
3.4. Kunnskapsledelse.....	33
3.5 Ulike perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling	34
3.5.1 Det objektivistiske kunnskapsperspektivet	34
3.5.2 Det praksisbaserte kunnskapsbegrepet.....	34
3.5.3 Den tredje vei	35
3.6 Lærende organisasjon.....	36
3.6.1 Nonakas hjelpere.....	36
3.6.2 Senges fem disipliner.....	38
3.7 Oppsummering av teorikapittelet.....	39
4. Metode	41
4.1 Ontologi, hermeneutikk og epistemologi	41
4.2 Vårt ståsted.....	44
4.3 Utvalg.....	45

4.4 Etikk i forskning	51
4.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	51
5. Presentasjon av data	54
5.1 Bearbeiding av data:.....	54
5.2 Syn på barns læring	56
5.3 Uttalt læringssyn.....	56
5.4 Pedagogiske kjennetegn på læringssynet	58
5.5 Uenighet og diskusjoner i personalgruppen på barnehagens læringssyn	61
5.6 I hvilken grad opplever styrene at eier, politikere og foreldre er opptatt av barns læring i barnehagen	63
5.7. Et godt læringsmiljø	64
5.8. Kjennetegn på et godt læringsmiljø	66
5.9 Hindringer for et godt læringsmiljø	67
5.10 En lærende barnehage	68
5.11. Læringsmiljø i egen barnehage.	69
5.12 Ledelse for barns læring	70
5.13 Ledelse av barns læringsprosesser	71
5.14 Styrer som kunnskapsleder.....	71
5.15 Struktur i barnehagen for å fremme barns læring.....	73
5.1.6 Bruk av pedagogiske programmer for barns læring.....	74
6.1 Syn på barns læring.....	77
6.2 Et godt læringsmiljø	83
6.2.1 Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål 1;.....	88
6.3 Ledelse for barns læring	89
6.3.1 Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål 2.....	96
7. Oppsummering og konklusjon.....	98
7.1. Problemstillingen og våre funn.....	98
7.1.2. Konklusjon	98
7.1.2. Refleksjon over våre hovedfunn og eget læringsutbytte	99
7.2. Studiens betydning for praksis.....	101
Liste over figurer og tabeller:	105
Vedlegg.....	106

Forord

Etter flere år som styreere i barnehagesektoren, og med de sammensatte oppgaver det medfører, ønsket vi å utvikle og styrke vår kompetanse som ledere. Vi møtte kunnskapstørst og spent på Røstad i Levanger en kald januardag til første samling for Master i Kunnskapsledelse, kull 2014-2016.

Som barnehageledere fra samme by var det mye felles å reflektere over. «Tonen» oss imellom ble raskt satt, og allerede fra 2. innlevering skrev vi paper sammen. Vi kjente hverandre relativt godt da vi bestemte oss for å skrive en felles masteroppgave. Nå er vi ved veis ende og avhandlingen danner avslutningen for dette studiet. I løpet av prosessen har vi fått rikelig anledning til å reflektere over egen praksis. Vi har også brukt empiri fra egne arbeidsplasser når vi har skrevet paper. Dette har vært lærerikt og gitt oss utvikling som ledere. Vi har fått økt forståelse i organisatoriske forhold, og har tatt noen steg i utviklingen til å bli reflekterte praktikere og ledere.

Ved å kaste et blikk tilbake er vi samstemte i at det har vært en lærerik men også krevende periode. Våre tidligere antagelser og til tider bastante meninger har fått brynet seg i møte med teori og refleksjon med studiekamerater og forelesere. Vi har underveis vendt blikket innover og reflektert over egne verdier og holdninger i møte med mennesker. Studiet har tilført oss nye kunnskaper og ferdigheter og gitt oss etiske perspektiver som har stor betydning for oss som ledere i barnehage.

Vi har begge skiftet jobb underveis i studiet noe som har bidratt til at vårt fokus har dreid seg i hovedsak om jobb og skole. Vi vil i forlengelsen av det takke våre familier, ektefelle og barn for at de har vært der for oss, når vi ikke har vært der for dem.

Venner og kolleger har stilt opp med husrom når vi har hatt behov for lengre skriveperioder, det er vi svært takknemlig for.

Våre arbeidsgivere, Læringsverkstedet AS og Trondheim Kommune har lagt til rette for at vi kunne ta dette studiet, både med tanke på permisjon og økonomisk støtte. Det har vi satt stor pris på.

Den siste og mest krevende fasen i studieløpet har vært selve masteravhandlingen. Vår kloke og kunnskapsrike veileder, professor Kjell Åge Gotvassli har vært en bauta underveis, så vi retter en stor takk til deg for kyndig og god hjelp.

Gjennom mange møter, uker på hytteturer, telefonsamtaler, refleksjoner, latter og begeistring, frustrasjon og usikkerhet har vi to studiekamerater blitt godt kjent. Den ene har hentet opp den andre og omvendt når det har blåst som verst. Vi takker hverandre for godt samarbeid, det har brakt oss ny faglig innsikt, kunnskap og et godt vennskap

Sammendrag

Denne avhandlingen retter søkelyset mot barnehagens innhold og hvordan ledelse og læringssyn barnehageledere har når de leder sine medarbeidere i henhold til oppdraget; Alle barnehager skal ifølge loven ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.

Formålet med oppgaven er å se om vi kan bringe større innsikt på viktige perspektiver på hvordan styrernes forståelse og ledelse har konsekvenser for arbeidet i barnehagen med barns læring.

I vår problemstilling stiller vi spørsmålet:

I hvilken grad og hvordan har styrers syn på barns læring betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Vi har gjennom dybdeintervju av 6 barnehageledere fått belyst deres syn på barns læring og hvordan de legger til rette for et systematisk arbeid for kunnskapsutvikling i egne barnehager.

De empiriske funn blir drøftet i henhold til ulike styringsdokumenter, klassisk læringsteori og organisasjonsteori hentet fra vårt pensum.

Studien viser at klassiske læringsteorier er godt representert i barnehagenes pedagogiske praksis, med størst vekt på det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dette henger også sammen med Rammeplanens helhetstenkning om barns læring i barnehagen.

Vi finner samtidig en dreining mot mer standardisering slik vi kjenner skolens tradisjon for læring. Dette gjenspeiles gjennom inndeling av aldershomogene barnegrupper og at barnehagens innhold i stor grad planlegges i forhold til de ulike aldersgruppene. Det er lite fremtredende grad av uttalt læringssyn hos informantene.

Vi ser i stor grad at lederne utøver sin ledelse praksisnært sammen med sine medarbeidere. Dette gjør de gjennom refleksjon over barnehagens pedagogiske praksis og på møter, samt gjennom samtaler i her- og nå situasjoner. Vi finner i våre funn en lederpraksis som forstår barnehagen som en lærende organisasjon og som jobber aktivt for kunnskapsutvikling i barnehagen. Dilemmaet til styrerne er at de har lav grad av uttalt læringssyn. Dette kan gi konsekvenser for det pedagogiske innholdet knyttet til barns læring.

Vi argumenter således for at synet på barns læring operasjonaliseres i barnehagen gjennom en felles forståelse og bevisst praksis. Dette vil styrke barnehagen som læringsarena for barns læring.

Abstract

This study aims to focus on the content of the kindergarten and how leadership and view on learning the kindergarten teachers have when they lead their colleagues according to the task: All kindergartens shall according to the law look after the needs of the children in care and play and encourage learning and upbringing as a foundation for versatile development.

The purpose of this study is to see if we can raise awareness on important perspectives on how the leaders understand and their leadership have consequences of the work in kindergartens with children`s learning.

This study is motivated by the following research question:

To what extend and how can the leaders view on children`s learning be significant for the scholastic work in the kindergarten?

We have through in- depth interviews of six leaders in kindergartens, looked at their views on children`s learning and how they organize systematically to ensure development of knowledge in their own kindergarten.

The findings from the research is discussed in accordance to different Acts of Parliament and regulations, classical theory of learning and organizational theory found in our curriculum.

The study shows that classical theory of learning is highly represented in the pedagogic practice, with a socio-cultural perspective on learning being significant. Furthermore, this is tied together by the holistic thinking of the Framework Plan focusing on children`s learning in kindergarten.

At the same time the study finds a turning towards more standardization in the view of children`s learning similar to the one traditionally found in the school system. This is reflected through the division of children in age homogenous groups and further by the content of the kindergarten being planned based on these groups. The informants do to a low degree express their view on children`s learning.

We see that the leaders to a large extent execute their management together with their associates based on the actual practice of the kindergarten. They do so by reflecting over the kindergarten`s pedagogical practice at meetings and in conversations in here and now situations. Our study shows a leader management that views the kindergarten as a learning organization that works actively for knowledge development in the kindergarten. The dilemma of the leaders is, however, that they have a low degree of expressed view of children`s learning. This can lead to consequences for the pedagogical content in connection to children`s learning.

We therefore argue that the view of children`s learning must be operationalized in the kindergarten through a common understanding and considered practice. This will strengthen the kindergarten as an educational arena for children`s learning.

1. Innledning

Etter omlag 30 år i barnehagesektoren har vi opplevd stor omstilling og endring av barnehagens innhold og posisjon i samfunnet. Da vi startet arbeidskarrieren i barnehagesektoren var det ikke alle barn som fikk mulighet til å gå i barnehagen, de fleste begynte etter fylte 3 år, da det var en relativ lav dekning på barnehageplasser i forhold til etterspørsel. Dagmamma var en vanlig ordning, særlig for de minste barna fra 1-3 år. Så i løpet av 1990 tallet begynner det å skje ting og i 1995 kom den første rammeplanen for barnehagen som er en forskrift til Barnehageloven og dens innhold sammen med et klart samfunnsmandat. Dette gav retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver, og dannet grunnlaget for personalets planlegging, dokumentasjon og vurdering av innholdet. I 1997 kom 6-årsreformen som frigjorde mange barnehageplasser, og kontaktstøtteordningen ble innført på slutten av 1990 tallet. Flere barn fikk nå barnehageplass, også de under 3 år.

På reisen inn mot år 2000 starter en betydelig utbygging av barnehager som har gitt oss full barnehagedekning, det har ført til faglige endringer og forventninger til det pedagogiske innholdet i barnehagene fra samfunnet og brukernes side. Etter revidering av rammeplanen i 2006 har det vært et økt fokus på barns læring og operasjonalisering av 7 fagområder, samt krav om å synliggjøre og dokumentere det pedagogiske innholdet med ulike arbeidsmåter i større grad enn før.

I dag er vi begge styrere i hver vår barnehage, Den ene i en kommunal barnehage fordelt på 3 hus, med 50 ansatte og omlag 180 barn. Den andre er styrer i en privat barnehage som tilhører en av Norges største barnehagekjeder. I denne barnehagen jobber 21 ansatte, og 87 barn har plass her. Vi har henholdsvis 2 og 10 års erfaring som styrere, samt at vi begge har jobbet mellom 22 og 31 år både som assistenter, førskolelærere og fagledere i barnehagen.

Gjennom de siste to årene som studenter har vi ofte diskutert og hatt spennende dialoger om den nye virkeligheten som følger av samfunnsendringer, politiske beslutninger og reformer som har påvirket sektoren vår, og rollen som ledere. Spranget fra å være i en monopolsituasjon til å bli mer markedsorientert ved å profilere barnehagen i kampen om å få søkere har vært utfordrende og nytt for oss. Vi har videre opplevd større vekt på økonomistyring, styring etter fastsatte rammer, nye driftsformer med store enheter, anvende ny kunnskap om de minste barna og barns læring i barnehagen.

I hverdagen opplever vi ofte meningsbrytning blant kolleger og ansatte som er bekymret for at barnehagen er på vei til å bli skolsk, i den forstand at lærings- begrepet får økt fokus. Man er redd for at leken må vike for mere detaljert og strukturert innhold i hverdagen for barna, hvor formell læring skal ha større plass enn tidligere. Dokumentasjon av pedagogiske

prosesser tar også mye tid fra pedagogene og bort fra barna, mens pedagogtettheten og personaltettheten ikke har endret seg i takt med kravene til innhold og dokumentasjons arbeid for barnehagene.

Utviklingsarbeid og det å være en lærende organisasjon står også sentralt i nye politiske dokumenter som i den senere tid har hatt innvirkning på styrenes rolle og ansvars oppgaver (Rammeplanen 2006, s.57).

Rammeplanen er klar på at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i endring og utvikling; *Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse* (Rammeplanen, 2006, s.16).

Med forankring i Stortingsmelding nr. 24 og Rammeplanen 2006, ser vi nå en stor politisk vektlegging på kvalitet og innhold i barnehagene med økt fokus på barns læring. I mars 2016 ble ny stortingsmelding lansert av Kunnskapsdepartementet. Meld.st.19 (2015-2016).

Melding til stortinget. "Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen."

(Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne meldingen har føringer for ny rammeplan som er berammet å komme ut i løpet av 2017.

Tiltakene i meldingen omhandler det allmennpedagogiske tilbudet, språkarbeidet, tilbud til ulike grupper herunder de yngste barna og barn med særlige behov. Andre punkter som også nevnes er sammenhengen mellom barnehage og skole, samt det samiske tilbudet. I det allmennpedagogiske tilbudet vil regjeringen gi tydeligere føringer for å sikre høy kvalitet. Det krever at alle barnehager har en systematisk pedagogisk praksis, og at barnehagene jobber lokalt med rammeplanen. Den nye rammeplanen skal ha tydelige krav for å sikre et godt omsorgs- og læringsmiljø, inkludert forebygging, avdekking og håndtering av mobbing. Den skal også være tydelig på at barn skal ha daglig fysisk aktivitet og et sunt kosthold i barnehagen. Tiltakene er også tydelige på at barnehagen skal ha ansvar utvikling av toleranse i et mangfoldig samfunn. Kravet til progresjon i barnehagens innhold skal komme tydeligere frem, samt at det språklige og sosiale utbytte barn skal ha etter endt barnehagetid skal tydeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Med bakgrunn i disse dokumentene og vår egen kjennskap til sektoren gjennom våre jobber, er vi nysgjerrige på hvordan styrerne legger til rette for en implementering av en av kjerneaktivitetene i barnehagen som er barns læring. Vi vil derfor forsøke å belyse hvordan et utvalg av styrere har fokus på dette, og hvordan de leder og organiserer innholdet i barnehagene opp mot det.

Rammeplanen for barnehagen har i så måte et formelt grunnlag for synet på barns læring. Gjennom revidering av denne og en ny stortingsmelding om kvalitet og læring, samt vår undring i forkant av vår forskning, førte dette til at vi ønsker å se litt nærmere på dette.

1.2 Problemstilling – og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i økende politisk fokus på innholdet og kvalitet i barnehagen de siste årene, har vi valgt å se nærmere på det som omhandler barns læring i barnehagen. Vi har et ønske om å tilføre ny kunnskap gjennom vår forskning med utgangspunkt i styrerens rolle. Vi er nysgjerrig på hvilket syn styrerne har på læring og forståelse av barns læring, og på hvordan de innretter sin pedagogiske ledelse ut i fra dette perspektivet. I vår søken etter svar på denne undringen har vi derfor valgt følgende problemstilling for masteravhandlingen vår;

I hvilken grad og hvordan har styrers syn på barns læring betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen har vi utarbeidet to forskningsspørsmål for å kunne konkretisere og belyse forskningen nærmere.

Forskningsspørsmål 1 - *Hvilket syn på barns læring har styrer i barnehagen?*

Forskningsspørsmål 2 - *Hvordan arbeider styrer med ledelse av barns læring i barnehagen?*

2. Bakgrunn for problemstilling

Formålet med oppgaven er å se om vi kan bringe større innsikt på viktige perspektiver på hvordan styrernes forståelse og ledelse har konsekvenser for arbeidet i barnehagen med barns læring. Vi har i forlengelsen av det sett på politiske føringer og annen forskning på barnehagefeltet som presenteres under. Vi begynner presentasjonen med politiske signaler som omhandler barns læring i barnehagen.

2.1 Politiske signaler

Barns oppvekst og utvikling har i de senere årene blitt et offentlig ansvar. Barnehagen er i dag en av de nye kontekster barn vokser opp i. Barnehagen kan derfor sees på med stor betydning for barn og deres barndom. For om lag 13 år siden, i 2003 ble barnehageforliket vedtatt av det norske Stortinget. Det var et bredt politisk forlik som omhandlet endringer i økonomisk og juridiske virkemidler i sektoren. Barnehageforliket var et løfte til foreldre om full barnehagedekning, lav pris og høy pedagogisk kvalitet. Virkemidlene som fulgte med var økt statlig satsning og et forsterket kommunalt ansvar for barnehagesektoren (Meld St. 24, Fremtidens barnehage). I forlengelsen av å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i sektoren, ble barnehageområdet i 2005 flyttet til Kunnskapsdepartementet, tidligere hadde det ligget under Barne- og familiedepartementet. Den 01.08.2010 trådte ny formålsparagraf for barnehagene i kraft. Barnehage og skole skal nå bygge sitt samfunnsmandat på felles verdier som understreker sammenheng og helhet i barns utvikling og læring i utdanningsløpet. Bevilgningene fra staten til barnehageformål har økt med 19 mrd. kroner fra 2003 til 2011 (IBID). Kommunene og private barnehageeiere har i løpet av denne perioden gjort en formidabel innsats for å bygge ut nye, og utvide eksisterende barnehager.

Det politiske fokuset på barnehagene i dag omhandler i stor grad kvaliteten på tjenestetilbudet. Vi kan betegne dette som en politisk dreining fra fokus på kvantitet til kvalitet i barnehagesektoren.

Flere internasjonale forskningsstudier peker også på betydningen av barnehager med høy kvalitet (Sommersel, Larsen, & Vestergaard, 2013).

I Norge har regjeringen i tillegg til barnehageloven og dets formål, etablert tre hovedmål for kvalitetsarbeidet i barnehagene. Disse målene er;

1. Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager.
2. Styrke barnehagen som læringsarena.
3. Alle barn skal få delta i et inkluderende felleskap.

Det finnes videre en rekke styringsdokumenter for barnehagesektoren som tar for seg både graden av autonomi for den enkelte barnehage og synet på barns læring.

Allerede i 2009 presenterte Ingeborg Tvetter Thoresen artikkelen Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. (Thoresen 2009 (Børhaug & Lotsberg, 2010)) Artikkelen omhandler livslang læring, barns læring i barnehagen sett i lys av en samfunnsøkonomisk investering. Hovedpoenget til Thoresen er at man må rette oppmerksomheten på ulike konsekvenser barnehagene står overfor som følge av at læringsperspektivet har kommet mer i fokus i barnehagesektoren. Man må i praksisfeltet gå dypere inn i forståelsen og anvendelsen av læringsbegrepet.

Mette Nygård har med utgangspunkt i noen av disse dokumentene videreført denne debatten og belyst ulike diskurser i styringsdokumenter som er utarbeidet i kjølvannet av kvalitetssatsningen i barnehagen (Nygård, 2015). Hun har i dette arbeidet analysert stortingsmelding 24 Framtidens barnehage (kunnskapsdepartement, Meld.St.24, 2012-2013) og OECD-rapporten Quality Matters in Early Childhood Education and Care.Norway (Taguma m.fl.,2013)

I disse rapportene blir barnehagen som læringsarena løftet frem.

Hun presenterer sine funn gjennom og dikotomisere likheter og forskjeller i forhold til hvilken funksjon læring skal ha i barnehagen.

Statlig styring versus barnehagens autonomi;

Når staten legger tydelige føringer både i forhold til barnehagens innhold, utforming og krav til personalets kompetanse er det en indikator på sterk statlig styring. Taguma m.fl. har i sin dataanalyse pekt på betydningen av et læreplanverk med mer spesifikke mål og et system for evaluering som vil skape gode vilkår for læring (Taguma ,m.fl.,2013). Det ønskes en læreplan som i større grad knytter barnehagen til skolen. Det anbefales også en informasjonsportal til foreldre som tiltak for innsyn og forklaring på læreplanens innhold. Samtidig ønskes det at norske barnehager skal bevare sin helhetlige læringsforståelse hvor barna selv tar initiativ til aktiviteter, noe som er i tråd med den norske barnehagens egenart. I Framtidens barnehage er et av satsningsområdene å utvikle bedre kartleggingsverktøy, samt å heve personalets kompetanse både når det gjelder språkforståelse og kartlegging. Samtidig legger den samme stortingsmeldingen til rette for at barnehagen selv kan bestemme sitt innhold på andre områder. Departementet ønsker ikke å gi føringer for hvordan barnehagen skal vekte arbeidsmåter (Kunnskapsdepartement, Meld.St.24, 2012-2013, s.78).

Standardisering versus destandardisering;

Ved standardisering rettes det i stor grad like krav til alle barn uansett forutsetninger og individuelle behov. OECD-rapporten anbefaler at Norge innfører resultatmål for det enkelte barns læring og at barnehagene videreutvikler vurderingspraksiser. I Fremtidens barnehage foreslår man heller krav til barnehagens arbeid som bidrar til at barns utbytte beskrives bedre uten at man setter resultatmål for hvert enkelt barn. Her understreker man at barnehagen skal preges av helhetstenkning. Men det bør likevel innføres plikt for barnehagene om å tilby språkkartlegging til barn som har behov for språkinnsetts. (Kunnskapsdepartement, Meld.St.24, 2012-2013,s.80,84) Ut i fra dette kan det være spennende å se hvordan styrere i barnehagen opplever kravet til barns læring og hvordan de arbeider med dette i egne barnehager.

Individorientering versus felleskapsorientering;

I forhold til læring viser rapportene motstridende tilnærminger til læring. I OECD-rapporten handler læring om tydelige, individuelle læringsmål, mens stortingsmelding 24 (St.meld.24, 2012-2013, s.83) i større grad fremmer betydningen av læring gjennom lek, samarbeid og relasjoner. Norge berømmes i OECD-rapporten for å fremme et helhetlig syn på barn hvor vekt på verdier som demokrati, medvirkning og inkludering står sterkt. Rapporten anbefaler for videre kvalitetsheving en tydeligere læreplan med differensiering av mål mellom aldersgrupper for å bedre tilpasse læringsmål for det enkelte barn. I stortingsmeldingen tas det avstand for aldersspesifikke mål for det enkelte barn fordi dette bryter med barnehagens syn på læring og utvikling (IBID). Stortingsmeldingen tar likevel til orde for en standardisering og individorientering gjennom å innføre en plikt om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha et behov for dette.

Mette Nygårds analyser av disse to rapportene belyser likevel at læring i barnehagen ser ut til å tendens til sterkere statlig styring, mer standardisering og individorientering. Men de belyser også at barnehagens autonomi, fellesorientering og de- standardisering er en del av læringsdiskursen.

Vi skal videre nå se på hva forskning sier om det daglige arbeidet i barnehagen, sett i lys av økt politisk fokus på barnehagefeltet.

2.1.2 Forskning på barnehagefeltet

I dette avsnittet ønsker vi å belyse hvordan ansatte i barnehager jobber med, og forstår barnehagen som læringsarena. Fremstillingen vil i hovedsak vektlegges på Bente Vatne sin artikkel som bygger på en nasjonal spørreskjemaundersøkelse til pedagogiske ledere og assistenter.

Vektleggingen av innholdet i barnehagen er et aktuelt tema i den offentlige debatten i lys av et økt politisk fokus. Skandinavisk forskning belyser hvordan det blir arbeidet med kvalitet i pedagogisk praksis (Sommersel, Larsen, & Vestergaard, 2013). De viser i sin rapport at både vurdering av kvalitet og kvalitetsarbeid og innholds kvalitet ikke er belyst tilstrekkelig i forskningen. Hvordan man undersøker og øker kvaliteten av barnehagen er ikke undersøkt i et veldig stort omfang, noe som er interessant når man ser på hvor stort fokus dette har i rammeverk og styringsdokumenter for barnehagesektoren

Bente Vatne belyser blant annet endringer i barnehagefeltet i de siste 10 årene (Vatne, 2012). Etter revidering av Lov om barnehager og rammeplan omfatter innholdet i barnehagen omsorg, lek, læring og danning.

Når det gjelder synet på læring og hvordan barn lærer viser Vatne til flere perspektiver hvor barnehagen tradisjonelt har vært en sentral læringsarena med et helhetlig syn på læring. Når det gjelder innholdet i barnehagen diskuteres blant annet behovet for en læreplan hvor man forsøker å definere hvilke tradisjoner som skal formidles. Mange spør seg om innholdet i barnehagen er i ferd med å bli mer likt innholdet i skolen. Implementeringer av nye politiske vedtak og intensjoner tar tid og i barnehagen er det lite forskning på hvordan personalet blir påvirket av ytre strukturelle komponenter.

Vatnes (IBID) forskningsresultat viser at personalet, uavhengig av formell eller uformell utdanning, forstår læring som en del av omsorg og lek. Resultater fra delundersøkelsen MAFAL-studien, viser at jo lengre erfaring personalet har, jo mer legger de vekt på læringsperspektivet som en del av kjerneaktiviteten for barn i barnehagen. En forklaring på dette kan være at det blir for krevende å fokusere på læring når en er nyutdannet. Artikkelen påpeker at barnehagen fortsatt er preget av omsorg og lek som grunnlag for læring.

Avslutningsvis viser Vatne til ulike perspektiver på hvorfor det politiske nivået ikke har nådd praksisfeltet. Det er fremdeles en kombinasjon av omsorg og lek som grunnlag for barns læring og utvikling som i stor grad preger innholdet i norske barnehager. Et annet aspekt er at personalet ser ut til å mestre nye utfordringer på barnehagens sine vilkår og tradisjoner, og ikke på skolen sine vilkår. Barnehagens egenart

kompliserer implementeringsprosessen og således ser det ut til at innholdet i barnehagen ikke har blitt mer likt innholdet i skolen (Vatne, 2012).

Ledelse i barnehager har endret seg siden 1990-tallet og artikkelen Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011 argumenterer således for at ledelse i barnehager bør prioriteres høyere (Sommersel, Larsen, & Vestergaard, 2013).

Børhaug og Lotsberg (2010) har i artikkelen barnehageledelse i endring undersøkt betydningen av strukturell kvalitet og dens betydning for ledelse og organisasjonsutvikling. Børhaug og Lotsberg (2010) Strukturelle komponenter kan forstås som komponenter som er styrt utenfor barnehagen som for eksempel økonomi og politiske føringer. Strukturelle komponenter er sammen med flere komponenter som prosesskvalitet, innholds kvalitet og resultat kvalitet nødvendig for god kvalitet i barnehagen. Barnehagens krav til kvalitet og innhold er ikke statisk og endrer seg i takt med blant annet politiske føringer. Det kan således også bidra til at implementerings prosesser tar tid for personalet. Barnehagetradisjonen med vekt på lek, omsorg og danning skal videreføres, men læring skal vektlegges gradvis mer. Barnehagen skal i større grad være en del av utdanningsløpet. I rammeplanen for barnehagen ble syv fagområder innført, hvor barnehagene forpliktet til å jobbe systematisk med å implementere disse i det pedagogiske arbeidet med barna. (Rammeplanen 2006)

Fokus på styrenes rolle og ansvar har i forlengelse av dette også endret seg. Rammeplanen for barnehagen beskriver at styreren har det overordnede ansvaret for den pedagogiske virksomheten og at arbeidet skal vurderes på en planlagt, systematisk og åpen måte. Det systematiske vurderingsarbeidet skal danne grunnlag for barnehagen som en lærende organisasjon. (Rammeplan 2006, s.57). Vi skal videre se nærmere på hva forskning sier om dagens styrere sin praksis på dette området.

En av bidragsytere som har forsket på barnehager i mange år er Kjell Åge Gotvassli. Sammen Berit Irene Vannebo har de skrevet kapittelet; Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen (Gotvassli, Vannebo, 2016; Gotvassli m.fl.2016). Grunnlaget for empirien på denne forskningen er hentet fra en spørreundersøkelse fra 2013, gjort av styrere i norske barnehager (IBID).

Spørreundersøkelsen var en del av et større studie om styrerrollen i barnehagen, i regi av forskningsprosjektet Ledelse for læring.

Det vi finner interessant med denne forskningen er styrernes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse og en lærende organisasjon. Særlig det siste da det er lite utdypet og forklart i offisielle dokumenter. Forskningen løfter frem at begrepet en lærende organisasjon, først får en nærmere beskrivelse i Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013,s.11), og (Moen, Gotvassli, & Granrusten, 2016). Her beskrives det at barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder

refleksjons- og endringsprosesser. Den sier videre at styrer og pedagogiske ledere skal samarbeide om utviklings og endringsprosesser for medarbeiderne i det daglige arbeidet med barna. Pedagogisk ledelse knyttes her opp mot forståelsen av en lærende organisasjon. Gjennom kollektive læringsprosesser som søker å dele og skape kunnskap, stimulere ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan utvikle samarbeidsmåter og lære sammen, skal dette fremme barnehagen som en lærende organisasjon.

Gotvassli og Vannebo (2016) viser til at begrepet; en lærende organisasjon, oppleves noe uklart for mange av styrerne. De har likevel utviklet en praksis som vektlegger læring gjennom erfaring i en sosial og kulturell sammenheng, hvor fokus på hverdagslæring ut i fra barns interesser og behov står i sentrum.

Videre opplever de det som noe overraskende at mange styrere fremhever barns læring som en forståelsesramme for barnehager som lærende organisasjoner. Deres forskning viser at den fremtredende forståelsen av begrepet lærende barnehage hos styrerne er *barnehagen som læringsarena for barn*. De fleste styrerne er mindre opptatt av organisatoriske prosesser og kompetanseheving som sentral i forståelsen av barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, Vannebo, 2016; Gotvassli m.fl.2016).

Som en avslutning på kapitlet viser de til at resultatene av forskningen indikerer at det trengs mere forskning på området for å bedre forstå årsakene til hvorfor barns læring er mer fremtredende enn organisatoriske forhold i utviklingen av hvordan barnehagen skal bli en lærende organisasjon (IBID)

Disse forskningsresultatene har forsterket vår nysgjerrighet på områdene som omhandler synet på barns læring i barnehagen og styrenes ledelse av pedagogiske prosesser i barnehagen. Vi skal videre beskrive vår undring i lys av det vi til nå har presentert.

2.1.3 Vår undring og oppsummeringen vår i lys av politiske føringer og tidligere forskning på feltet

Kvalitet i barnehagen er viktig å ha på dagsorden ut i barnehagene når rammer og innhold i barnehagen diskuteres på politisk nivå. Barnehagen har fått en sterkere posisjon som utdanningsinstitusjon enn tidligere, og har stor betydning i barns liv. Rapporten “ Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011” viser studier som omhandler strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet. Rapporten viser at det er få studier som belyser innholdskvalitet, samt vurdering av kvalitet og kvalitetsarbeid. Studier rapporten peker på viser viktigheten av gode muligheter for læring hvor flere pedagogiske metoder tas i bruk. Barnehagene som lykkes i en hensiktsmessig balanse mellom strategi/administrasjon og faglighet/pedagogisk praksis har oppnådd mye i forhold til kvalitet. Rapporten konkluderer også med at ledelse av barnehagen som er tydelig, gir veiledning og fastsetter rammer, er nødvendig for god kvalitet.

Begrepet kvalitet vil vi ikke gå nærmere inn på å definere i denne masteroppgaven, men det tolkes av oss som graden av implementering av rammeplanen som helhet. Barns læring er en del av dette, og således en viktig faktor.

Det å inneha en pedagogisk overbevisning kan kanskje gi begrensninger i læringsmiljøet? Da tenker vi på eksempelvis Reggio Emilia- pedagogikk, Montessori- pedagogikk eller Steiner-pedagogikk som alle er pedagogiske retninger med et uttalt læringssyn. Her vil vi også nevne flere profil-barnehager som for eksempel friluftsbarnhager, musikk-barnehager, kultur- barnehager osv. Kan dette redusere læringsmiljøets mangfold for barn?

Bente Vatne (Vatne, 2012) belyser i sin artikkel at nyutdannede kommer ut i det yrkesaktive livet og ikke har et bevisst forhold til barns læring. Dette kan handle om flere ting. Som nyutdannet er det mange forhold man skal tilpasse seg. Barnehagen er preget av mange oppgaver og mye organisering. For nyutdannede kan således gapet mellom teori og praksis bli stort. Man skal finne sin yrkesidentitet og samtidig finne sin plass i den tradisjonelle kulturen som finnes i barnehagen. Et annet forhold kan være at læringsbegrepet er for krevende å fokusere på når man er nyansatt og det blir lettere å legge til rette for lek og vise omsorg.

Aldershomogene grupper er en form for standardisering som vist i Mette Nygårds diskurser om læringssyn (Nygård, 2015). Vygotskys læringssyn (Strandberg, 2008) mener læring i stor grad skjer gjennom at barna er rollemodeller overfor hverandre, da gjerne fra eldre barn. Et annet dilemma i denne diskursen er hvordan individfokus kan ta over for fellesskapsorienteringen. Differensiering mellom aldersgrupper vil i større grad kunne tydeliggjøre læringsmål i forhold til det enkelte barn. Vi undrer oss på om dette kan tenkes å henge sammen med rammeplanens krav om progresjonsplaner? Har vi som ledere denne kunnskapen og bevisstheten når vi organiserer i aldershomogene grupper? Vi observerer at barnehager i større grad enn før går over til denne standardiseringsformen for barnegruppene i barnehagen.

I lys av forskning ser vi nødvendigheten av at barns læringsprosesser i barnehagen blir aktualisert og forsket på for å se hvordan praksisfeltet jobber med læringsbegrepet. Rammeplanen slår fast at alle barnehager skal ha en årsplan, samt at denne skal inneholde barnehagens syn på begrepene omsorg, lek, læring og danning (Rammeplanen 2006, s.55). Det har i vår sektor vært jobbet mye med dannelsbegrepet etter at den nye formålsparagrafen tredde i kraft. Lek og omsorg er begge begreper den norske barnehagetradisjonen alltid har hatt et bevisst forhold til. Lek og omsorg har vært barnehagens fundament så langt tilbake i tid vi kan erindre. Dette har vært selve grunnstammen i barnehagetradisjonen. Vi er derfor nysgjerrige på hvor bevisste barnehageledere er på læringsbegrepet.

Gjennom presentasjonen av Bente Vatne (Vatne, 2012) sin artikkel kan vi anta at de politiske føringene ikke helt har nådd praksisfeltet. Som det kommer frem ser det ut til at praksisen i stor grad har vekt på omsorg og lek, og at lærings- perspektivet oppleves som noe komplisert, særlig for nyutdannede pedagoger og for assistenter. Vi leser at for de mer erfarne ansatte så har de større fokus på barns læring. De ser ut til å implementere dette i større grad gjennom pedagogiske aktiviteter enn de med mindre erfaring.

Gjennom presentasjonen av Gotvassli og Vannebo sin forskning på barnehagen som en lærende organisasjon- den pedagogiske lederfunksjonen, har vi fått innblikk i at begrepet oppfattes som noe uklart for styrene, og at flere forsto begrepet som, barnehagen som læringsarena for barn (Gotvassli, Vannebo, 2016: Gotvassli m.fl. 2016). Samtidig fant de at flere styrere hadde utviklet en praksis for læring ut i fra erfaring (IBID). Utviklingspraksisen plasserte læring i en sosial og kulturell sammenheng med utspring i hverdagslæring.

Med dette som bakteppe er vi nå spent på hva våre informanter kan fortelle oss om hvordan de forstår læringsperspektivet. Hvilket syn har de på barns læring og hvordan utøver de sin pedagogiske ledelse sett i lys av sitt læringssyn?

Vi har nå sett på ulike politiske perspektiv som omhandler økt fokus på barns læring i barnehagen, samt noe forskning på området. Vi skal nå gå over til å se på et utvalg av klassiske læringsteorier.

2.1.4 Oppgavens videre disposisjon

Vi vil videre belyse ulike teoretiske perspektiver på barns læring. Etter å ha presentert klassiske læringsteorier for barn vil vi presentere teori fra studie i Kunnskapsledelse. Vi vil gå nærmere inn på kunnskapsbegrepet og ulike perspektiv på kunnskapsutvikling, samt noen modeller til bruk for ledelse av kunnskapsutvikling.

Deretter vil vi presentere metoden vi har valgt å bruke i denne oppgaven.

Hovedfunnene og presentasjon av data belyses dernest gjennom forskningsspørsmålene

1- Hvilket syn på barns læring har styrer i barnehagen? Og 2- Hvordan arbeider styrer med ledelse av barns læring i barnehagen?

Til slutt vil oppgavens sammenhenger og refleksjoner over eget læringsutbytte bli belyst og vi vil komme med egne betraktninger knyttet til vår problemstilling som omhandler i hvilken grad og hvordan styrers syn på barns læring har for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

3. Teoretiske perspektiver på barns læring

3.1 Innledning

Læringsbegrepet er det sentrale i denne masteroppgaven, og i teoridelen vektlegger vi å belyse teorier som har hatt innflytelse på hvordan vi har forstått dette i et historisk tilbakeblikk og frem til i dag. Vi trekker en trå gjennom klassiske teorier om barns læring, og knytter så de ulike synene på barns læring opp mot en forståelse av pedagogisk ledelse som omhandler å jobbe med barns læring - primært ut i fra et sosiokulturelt syn på læring. Videre definerer vi styreren som en Kunnskapsleder da de i sin leder rolle har det overordnede ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet, "produksjonen" og kjerneaktiviteten i barnehagen. De har også et ansvar for å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser slik at barnehagen er en lærende organisasjon slik det er skissert i Rammeplan for Barnehagen (Rammeplan 2006). Slik sett blir pedagogisk ledelse sentral i teoridelen både med tanke på hvordan vi forstår arbeidet direkte med barns læring og som en viktig del av styrerens pedagogiske leder oppgaver.

Hvordan kan vi forstå hva læring er? Tenk på noen av de tingene du selv har lært gjennom livet, hvordan har du lært dem? Det finnes mange teorier på dette feltet og flere måter å lære på som kan forklare hvordan vi kan endre adferd. De fleste av oss har lært ut i fra mange erfaringer - uten instruksjon eller studier. Vi har lært at is er kaldt og at en fisk er sleip. Da vi var små og skulle lære alfabetet og tall hadde vi behov for veiledning og

instruksjon. Et lite læringstriks kan brukes som eksempelvis rim eller regler, det kan gjøre læringen lettere for barn.

Vi kan også bruke en metafor for å beskrive læring, som et jazzband der man improviserer musikken etter det man hører de andre musikerne spiller. En improvisasjon er ikke mulig å lære ved å lese seg til det, eller se andre gjøre det. Kunnskapen om musikkens neste toner sitter i hele kroppen til musikeren.

For å kunne gå fort på ski må gutter og jenter erfare og øve på det, på lik linje som å lære å kjøre bil eller bli en god musiker. Du kan imidlertid lese deg til hvordan et musikk instrument brukes, og hvordan en bil starter, styres og manøvreres i gitte fysiske omgivelser. Men du må erfare hvordan bilen oppfører seg i samspill med deg og omgivelsene før du har lært å kjøre den. Dette er en kroppslig erfaring hvor sansene dine kjenner bevegelsene i bilen, mens bevisstheten din er å holde overblikket i trafikken.

Det finnes med andre ord mange ulike former for læring. Noen er enkle mens andre komplekse. Noen medfører tilegnelse av kunnskap, mens andre former medfører ferdigheter. For barn i barnehagen læres mange ting uten de ansattes støtte, veiledning og instruksjon, mens andre ting læres med dette både fra andre barn og de voksne.

I rammeplanen finner vi formulering av et helhetlig læringssyn, det beskrives slik:

“Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg og lek, læring og danning er sentrale deler. I tillegg er sosial og språklig kompetanse og syv fagområder viktige deler av barnehagens læringsmiljø” (Rammeplanen, 2006, s.5)

Vi skal nå se nærmere på ulike lærings teorier som vi anser som relevant for denne oppgaven. Når vi har valgt teorier har vi tatt utgangspunkt ved hjelp av læringsløken. Denne illustrerer fem former for læring som går fra det enkleste til mer komplekse former for læring. Klassisk betinging, operant betinging, kognitiv læring, sosial-kognitiv læring og organisatorisk læring.

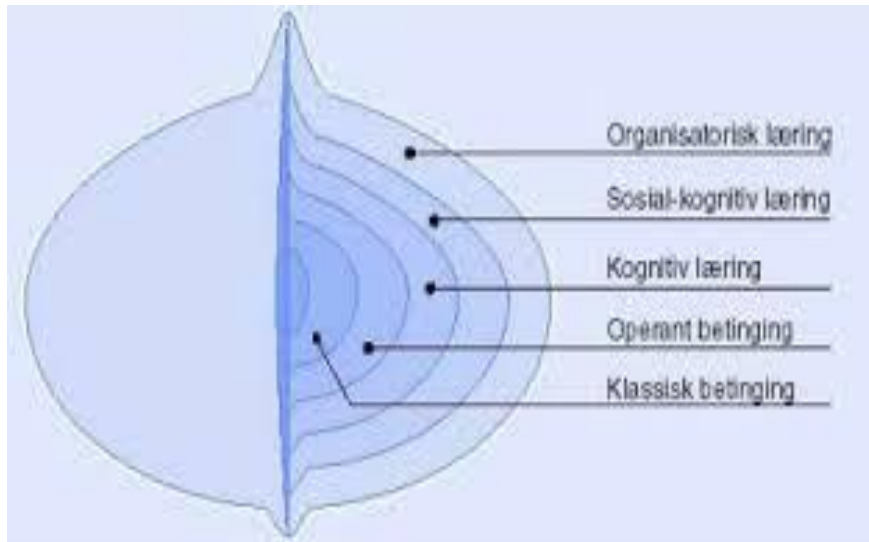


Fig 1. «Læringsløken» figur etter Kaufmann og Kaufmann 2009, s.186)

I vår oppgave gis enkle fremstillinger på relativt kompliserte teorier. De teoriene vi presenterer er blant annet behaviorismen, kognitivt læringssyn og den sosiokulturelle tilnærming til læring. Til slutt vil vi redegjøre for kunnskapsledelse for å belyse organisatorisk læring, noe vi tenker er sentralt i vår oppgave. Hvordan styrer i barnehagen arbeider for å legge til rette for barns læring.

Vi starter med en redegjørelse av behaviorismen som kan sees på som klassisk betinging.

3.2 Ulike syn på læring

3.2.1 Behaviorismen

Denne læringsteorien ligger innenfor den psykologiske retningen og den forklarer læring som en kobling mellom hendelser som henger sammen. Her står begrepet assosiere sentralt som betyr å knytte sammen. Ivan Petrovich Pavlov en russisk fysiolog (1849 - 1936) presenterte læringsteorien klassisk betinging (Hermansen, 2006). Han ble kjent for sine studier på dyr og forskningsfunnene på hunder. Hovedtrekkene omhandler stimulus og respons. I det Pavlov skulle mate hundene med kjøtt ringte han samtidig med en klokke. Etter å ha gjentatt dette mange ganger, observerte han at hundene begynte å produsere spytt/sikkel i munnvikene når de hørte klokken ringe. Det viste seg at klokken i seg selv kunne stimulere til spyttsekresjon, men at dette også avtok etter en stund når kjøttet ikke fulgte med ringelyden. Pavlov beviste gjennom dette eksperimentet at hundene hadde lært å reagere på lyden, nemlig at en viss form for stimulus førte til en respons/belønning (IBID). Klassisk betinging virker best når det er kort tid mellom disse stimuliene, klokken og maten. Som beskrevet over ser vi også at klassisk betinging også omhandle avlæring. Hundene slutter å sikle når de gjentatte ganger opplever at kjøttet ikke kommer sammen ringelyden lengre. Andre eksempler på klassisk betinging som handler om barn kan være eksemplet med at barn blir redd for edderkopper. Ved at andre voksne eller barn roper av skrekk når de ser en edderkopp kan dette føre til at barnet også utvikler redsel og angst for edderkopper. Man blir tillært reaksjoner ved synet på en edderkopp. I boken Læringens Univers, beskriver Mads Hermansen klassisk betinging som; læringens urform, den kommer ofte overraskende på oss. Det vil si den fungerer ubevisst, og den er ofte et resultat av ubeviste handlinger og usystematisk påvirkning fra omgivelsene (Hermansen, 2006,s.42). Men kan karakterisere denne formen for læring som mekanisk og ubevist og den har ingen form for refleksjon rundt det som læres hos individet.

En annen form innen Behaviorismen er operant betinging, her stifter vi kjennskap til Burhus Frederic Skinner (1904 - 1990). Han ble en viktig bidragsyter innenfor læringsteorien om adferd og atferdsendring. Han gjorde blant annet forskning på rotter, men overførte funnene sine også til menneskers atferdsendring, gjennom positiv forsterkning som sannsynligvis vil bidra til gjentagelse av en adferd som fører til belønning. Grunnforståelsen er at det som belønnes, det innlæres (Hermansen, 2006). For å illustrere dette kan vi bruke et eksempel fra barneskolen. En elev sitter med et regnestykke og spør læreren: er det rett å dele på 5 i oppgaven her? Ja, så bra at du tenkte det, sier læreren, dette går jo fint, bare fortsett å tenk slik med de neste oppgavene også du.

Her kan man tenke at den positive forsterkningen, oppmerksomheten og støtten fra læreren vil føre til at eleven vil gjenta handlingen. En læringsprosess basert på grunnlaget ved at eleven får passelig utfordring som gir mestring, bærer også en opplevelse av belønning i seg

selv (IBID), og eleven vil gjenta handlingen og tankemåten ved løsning av de kommende regnestykkene. Eleven opplever både en ytre og indre belønning. Man kommer seg videre med matematikk oppgavene, de blir lettere å løse, og man har fått positiv oppmerksomhet og bekreftelse fra omgivelsene. Stimulus i miljøet vårt gjør at læring finner sted mente Skinner. Positive forsterkninger øker sannsynligheten for at vi gjentar atferd som fører til belønning. Vanlige positive forsterkere kan være: ros, mat, drikke, fysisk kontakt, penger og oppmerksomhet.

Denne forståelsen av læring forstås som en relativt permanent endring av adferd som er observerbar. Dette på bakgrunn av øving eller erfaringer, og er knyttet til en positivistisk oppfatning innenfor behavioristisk teori.

Hvis vi ser denne teorien i forlengelse av pedagogisk aktivitet i dag, kan vi gjenkjenne blant annet Marte Meo veilednings metode. Den tar utgangspunkt i å vektlegge positiv forsterkning hos veisøker. Ved bruk av videoanalyse av kommunikasjon og samspill mellom voksne og barn, ser man i hovedsak etter positive samspillsituasjoner og fokuserer på, å forsterke og bekrefte disse. Man ser i liten grad etter det som er negativt, men man samtaler og fokuserer på det som er positivt. Det danner grunnlaget for en positiv forsterkning på ønsket atferd i samspillet mellom voksne og barn (Friis, 2010).

Videre er vi også kjent med at barnehager bruker pedagogiske programmer som Webster Stratton de har sertifisering i å bruke som omhandler adferds regulering hos barn med atferdsvansker. I følge Midt- Norsk kompetansesenter for adferd er denne metoden basert på erkjennelsen av at barn først må gis konsekvent anerkjennelse, ros og positiv oppmerksomhet for ønsket atferd og etablerte ferdigheter. Deretter korrigeres uhensiktsmessig og uønsket atferd. Metoden er utarbeidet av Carolyn Webster-Stratton som er klinisk psykolog og professor i klinisk barne- og familiearbeid ved University of Washington (Midt-Norsk Kompetansesenter for Adferd).

Avslutningsvis kan vi oppsummere at man i behaviorismens har en oppfatning av at pedagogens rolle er en som overfører og formidler kunnskap til barna, og at kunnskap kan måles. Man har her en oppskrift på at barns læring kan styres av ytre motivasjon som gis eller tilrettelegges for dem. Det er de voksne som eier kunnskapen som de skjenker videre til barna.

3.2.2 Kognitiv læring

Kognisjon beskrives som psykiske prosesser i menneskene som omfatter persepsjon, læring og tenkning. Dette læringssynet legger vekt på menneskets evne til å danne forestillinger, og til å tenke og vurdere helheter, utvikle begreper og å være skapende. (Lillemyr 2016; Gotvassli m.fl.2016).

Mens behaviorismen vektlegger mennesket i et objektivistisk perspektiv, betraktes de kognitive teoriene barnet som et aktivt og reflekterende subjekt (IBID)

Den kognitive tilnærmingen til læring som Jean Piaget (1896 - 1980) beskrev ut fra utvikling- og erkjennelses lære, la stor vekt på vår evne til erkjennelse og til å konstruere kunnskap. I hans læringsteori om barn, setter han søkelyset på at de utvikler ny erkjennelse, og beskriver dette som skjema. Det er en hypotetisk konstruksjon som et bilde på hvordan aktivitetene fester seg i menneskers hjerne. Han mener at barn endrer sitt tankeskjema betegnet som (akkomodasjon), og at de etterhvert justerer sine tidligere erfaringer (assimilasjon). Disse to vil igjen søke mot balanse. Det kan skje et sprang i utviklingen enten i form av ny erkjennelse, eller en ny fase i utviklingen (Hermansen, 2006). Piaget mener at barn har en indre drivkraft mot denne balansen.

Studiene han gjorde av barns tanke og hukommelse har innenfor den kognitive tradisjonen basert seg på faktiske læringssituasjoner med barn. Den peker videre på sammenhengen mellom utvikling generelt (fysiologisk) og den intellektuelle utviklingen i hjernen hvor begrepene modning og alder ligger til grunn.

For å beskrive dette kan vi gi et eksempel på Piaget teori. Han mente at vi tilegner oss viten gjennom prosesser som forutsetter at vi er aktive, og at motorisk aktivitet er grunnlag for all viten (Hermansen, 2006). Hvis vi ser for oss et livsglad barn med myke krøller ta sine første skritt og erobrer verden, mener Piaget at gå-skjemaet er etablert hos barnet. Det har da skjedd en omstrukturering av krabbe- skjema som gir nydannelse av gå- skjemaet. Denne utviklingen hos barnet er da en akkomodasjons prosess. Det skjer en nydannelse via omstrukturering av skjemaer som barnet allerede hadde.

Det lille barnet vil i ukene og månedene fremover utfylle det nye gå- skjemaet sitt som nå er etablert. Det skjer ved at barnet får erfaring med å øve seg på balansebedømmelse, koordinering av kroppen og avstandsbedømmelse i miljøet rundt seg. Denne prosessen er det Piaget kaller assimilasjon (IBID).

Videre blir vi også kjent med hans grunnforståelse for læring som omhandler fase/stadie utvikling hos barn, disse kvalitetene tilføres den kognitive kompetansen i utviklingen til barna. Disse fasene eller stadiene fremstilles meget enkelt her, og er som følge:

1 - den sensomotoriske perioden 0 - 2 år. Denne perioden deles videre i 6 stadier, de går vi ikke inn på her, men gir en generell beskrivelse av perioden. Den handler i hovedsak om kroppslig og motorisk erkjennelse. Først styres kroppen av medfødte reflekser, og etter hvert

i perioden utvikler barnets målbevissthet og vilje seg hos dem. Man beskriver at barna utvikler internalisert imitasjon, altså at de etterligner det de ser andre mennesker gjør (Hermansen, 2006).

2 - den preoperasjonelle perioden 2 - 7 år deles inn i to faser. Vi gir en generell beskrivelse av hele perioden. Her starter språkets utvikling gjennom babling og ustabile språklige begreper. I starten greier ikke barn å fastholde flere egenskaper og aspekter samtidig, men er påvirkelig av at dette kan forandre seg. Tenkningen blir mer og mer konkret og kontekst bundet. Tenkningen er egosentrisk. Det vil si at de ser verden ut i fra seg selv. Barna er i denne perioden ikke i stand til å se ting fra andres ståsted og perspektiv (Hermansen, 2006).

3 - den konkrete operasjonelle perioden 7 - 11 år. Barnas tenkning er her knyttet til språket via begrepsutviklingen, de utvikler en logisk og formell tenkning. Samtidig som tenkningen er nyttet til det foreliggende. Barna utvikler en systematisering av virkeligheten. De tilegner seg forståelse av klassifisering- og ordningssystemer av objekter i klasser og hierarkier (Hermansen, 2006).

4 - den formelt operasjonelle perioden, fra ca. 11 år. I perioden rundt denne alderen blir tenkningen formelt logisk og symbolsk, både kritisk og systematisk tenkning preger utviklingen. Barn forstår her at et objekt kan tilhøre flere kategorier. Over og underbegreper begynner etterhvert å gi logisk mening. Et eksempel er at rød og gul er to forskjellige kategorier, men at de begge er underbegreper som inngår i kategorien farger. Et viktig aspekt ved Piaget sin stadieteori er at når barnet har nådd et stadium vil flere og flere forhold bli sett på med barnets nye måter å tenke på. Dette kalles også for horisontal forskyvning når de er i selve stadiet (Hermansen, 2006).

Både skole og barnehager har i mange snes år tuftet sitt læringssyn og tilrettelagt undervisning og pedagogisk aktivitet på hans forståelse for læring. Vi bygger ny kunnskap på både det vi vet og erfarer. Dette danner igjen grunnlaget for ny forståelse og kunnskap om noe eller noen.

Generelt sagt vektlegger det kognitive perspektivet at kunnskap læres, og at endringer i vår kunnskap gjør at vi kan endre adferd eller handlingsstrategi. Innfor dette perspektivet er man opptatt av at mennesket selv organiserer og forstår handlingsvalg og adferdsmønster.

Piaget sin teori er i utgangspunktet en utviklingsteori, men den blir også betraktet som en læringsteori. I vår tolkning av Rammeplanen er det nærliggende å tro at det hentes forståelse fra denne teorien i det man peker på at barnehagens ansatte skal vektlegge barns utviklingsnivå i planlegging og gjennomføring av pedagogiske aktiviteter.

I den nye Rammeplanen som kom i 2006 blir det lagt vekt på at progresjon må synliggjøres i arbeidet med de 7 fagområdene (Rammeplan 2006, s.17). Barnehagene skal tilpasse arbeidet med fagområdene med utgangspunkt i barn og barnegruppens ulike behov, som svarer til deres utviklingsnivå. Flere barnehager i dag har aldershomogene grupper og

kompetanseplaner for hver aldersgruppe. Rammeplanen beskriver også at barnehagene skal utarbeide progresjonsplaner for innholdet i barnehagen for barna.

Kort oppsummert vil vi si at kognitiv læring tar utgangspunkt i et læringssyn hvor oppfatningen er at pedagogenes rolle er å være en som støtter barna i læringsprosessen. Man er opptatt av de mentale prosessene for læring som fører til en helhetsforståelse. I likhet med behaviorismen mener man også inne dette læringssynet at kunnskapen kan måles, men tilnæringsmåten er annerledes. Innen kognitiv læringsteori vektlegger pedagogene barnets indre motivasjon for å stimulere til gode læringsprosesser. Begge kan sies å eie kunnskapen.

3.2.3 Sosiokulturelt syn på læring

En videreutvikling av det kognitive læringssynet kan man si særlig er representert ved Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896 - 1934), selv om han også representerer noe vesentlig nytt. Etter den russiske revolusjon skapte Vygotsky en psykologisk teori og satte søkelyset på de aktiviteter som skjer mellom mennesker, med fokus på hva mennesker gjør sammen, og ikke bare hva som skjer i det enkelte barns og menneskets hode (Strandberg 2008). Han mente at de indre prosesser i hodene våre kommer som følge av ytre samhandling og påvirkning med andre, i spesifikke kulturelle miljøer. Vygotsky og Piaget var rimelig enig om kjennetegnene ved de ulike kognitive intelligensnivåene, men Vygotsky mener at dette ikke er tilstrekkelig for å forstå og forklare kompleksiteten ved barns læringsprosesser. Han mener at gjennom våre ytre aktiviteter skaper vi oss et råmateriale for indre lærings og utviklings prosesser. For å utdype dette nærmere skal vi under redegjøre for psykologiske og sosiale prosesser ved Vygotskys læringssyn.

3.2.4 Læring som sosiokulturell og historisk praksis

I dette perspektivet snakker vi om prosesser innen tenkning, lesing, problemløsning, tale, læring, vilje og emosjoner. Dette kan forstås som aktiviteter mennesker gjør. Han mener det er i våre praktiske og faktiske liv at psykologiske prosesser har sin opprinnelse. I barnehagesammenheng kan vi si at det barn gjør når de er i barnehagen har stor betydning og påvirkning for deres utvikling, og ikke hva de har "i hodet". Innholdet i barnehagehverdagens aktivitet er altså et nøkkelord som leder til læring og utvikling, og har visse kjennetegn (Strandberg, 2008), disse er:

De **sosiale** aktivitetene i for eksempel barnehagen, stammer fra mange former for interaksjon mellom barn - barn og barn -voksne. Man lærer først sammen med andre, det som vi senere kan gjøre selv. Den indre tenkning vil komme som resultat av ytre tenkning med andre mennesker. Vygotsky fokuserte mye på at det sosiale perspektivet i barns læring og utvikling kommer før det kognitive.

Vi benytter oss også av hjelpemidler i våre aktiviteter. Han beskriver at våre relasjoner til omverdenen er **mediert**. Med dette menes verktøy og tegn, de hjelper oss å løse problemer. Det kan være for å løse en arbeidsoppgave, når vi skal erindre ting og når vi tenker. Man kan forklare dette med at ytre aktivitet med hjelp av rekvisitter går forut for indre tankearbeid. I en læringsprosess hos barn kan man si at fingerregning kommer før hoderegning.

Et annet viktig perspektiv for læring er i hvilket kulturelt miljø du befinner deg i. Menneskers aktivitet er **situert**. De foregår i spesielle situasjoner som i kulturelle sammenhenger, plasser og rom. I barnehagen kan vi tenke oss at barn som har tilgang til bøker og språkmaterialer vil ha bedre forutsetning for å lære om bokstaver og utvikle en god språkutvikling, enn barnehager som ikke har det. Skal du lære engelsk vil det kunne gjøres lettere om man bor i England, enn i Italia.

Kreativitet er også en viktig dimensjon for læring og utvikling (Strandberg, 2008). Vygotsky peker på at mennesker kan omskape, utvikle og være grenseoverskridende. Vi har potensiale til å lære mye ved å endre våre relasjoner og verktøy/hjelpemidler. Når barn får medvirke i sin egen læringsprosess, tar de mange utviklings trinn. Læring og utvikling er i så måte ikke bundet til gitte stadier eller tilstander hva gjelder psykologiske eller biologiske tilstand. Dette overskrides ved hjelp av utviklingssoner der vi utforsker, øver og prøver ut det vi ennå ikke kan. Vygotsky presentere det han kalte sonen for den nærmeste proksimale utvikling. Med dette mener han at læring som formidles for barna må ta utgangspunkt i den utviklingen de er i ferd med å komme til, og gi de utfordringer de kan strekke seg etter. Et eksempel kan være at et barn på 3 år kan få råd, imitere og lære av en 5 åring slik at de tilegner seg læring og kunnskap de ikke kunne eller visste fra før. Denne læringsformen henspiller til teori på stillasbygging. Den beskriver verdien og nytten av hvor en veileder (voksne eller andre barn) som har kommet lengre i sin utvikling med tanke på forståelse av

ulike fenomener, kan ha stor betydning for barnet til å strekke seg mot til det utviklingsnivået som det er i ferd med å komme til (IBID).

I barnehagen kan vi tenke oss at styreren og pedagogenes forståelse og syn på barns læring vil ha stor betydning for hvordan de tilrettelegger for dette og hvordan barns mulighet til å utvikle seg i tiden de er der.

Dette læringssynet henger godt sammen med dagens praksis. Dagens formålsparagraf som ble revidert 01.08.11 beskriver barnehagens samfunnsmandat og oppgaver, herunder verdier og holdninger som fremmer demokrati, likestilling og motarbeider alle former for diskriminering (Lov om barnehager, 2006). Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger så som sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller. Noe som medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Gjennom rammeplanens beskrivelser av barnehagens arbeid med 7 fagområder skal barnehagen legge til rette for gode læringsmiljø og læringsprosesser.

Barnegruppene i dagens barnehager er oftest aldersblandede inndelt i grupper fra 0-3 år og 3-6 år. Aldersblandede grupper underbygger Vygotskys syn på hvordan barn lærer av hverandre, selv om vi ser økende tendenser til at læringsmiljøene i barnehagen tilrettelegges etter alder.

Det er stort fokus på voksenrollen, relasjoner og miljøet barna oppholder seg i.

I kunnskapsdepartementets strategi for kompetanse og rekruttering beskrives personalets kompetanse som avgjørende for å sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat. (Kompetanse for fremtidens barnehage, 2014 - 2020).

Som en avrunding på temaet om det sosiokulturelle læringssynet kan vi si at dette perspektivet står i kontrast til de to andre som har vært presentert over. Pedagogenes rolle her er å tilrettelegge for at barna deltar i aktiviteter i et læringsmiljø hvor alle er medskaper av kunnskap og derigjennom skapende. En naturlig konsekvens av et slikt læringssyn er at kunnskap ikke kan måles. For hvordan måle kunnskap når den er i dynamisk endring? Språk, tanke, kultur og emosjoner utgjør en viktig nøkkel for læring innen sosiokulturell læringsteori.

3.3 Et godt læringsmiljø

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet og har en sentral rolle som oppvekst og læringsarena for barn som vokser opp i Norge i dag. De aller fleste barn går i barnehage, og som første steg i utdanningsløpet har lærings perspektivet fått mye oppmerksomhet de siste årene (Taguma, m.fl.,2013). Som styrere i barnehage har vi begge erfart og reflektert mye over egen praksis og innhold i våre barnehager hva gjelder barns læringsmiljø. I

Kvalitetsprogrammet for trondheimsbarnehagene

(<http://www.trondheim.kommune.no/kvalitetsprogrambarnehage/>) har Rådmannen tilrettelagt for at barnehager, både private og kommunale, kan melde seg inn i nettverk med flere barnehager. Målet for Oppvekst og utdanningssektoren i Trondheim kommune er arbeidet ut i fra visjonen om at barns læring og utvikling skjer i felleskap gjennom et helhetlig perspektiv som har satt følgende mål for dette:

- Alle barn og unge får et likeverdig tilbud
- Barn og unge opplever mestring og sosialt felleskap i et trygt oppvekstmiljø
- Alle medarbeidere bidrar til helhetstenkning og til utvikling av en lærende organisasjon
- Barn i barnehagen og skole møter utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot og som skaper mestring for den enkelte

Ved at alle barnehager kan ha mulighet til å delta i ulike faglige nettverk som for eksempel: Barn og Rom, Barn og IKT samt Reggio Emilia nettverk ønsker man å heve kompetansen til de ansatte. Gjennom gode ledere og faglig reflekterte ansatte ønsker de å tilrettelegge og sikre at barnehagene oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med Rammeplanens innhold og oppgaver.

Våre barnehager er med i slike nettverk og har i så måte bidratt til at vårt fokus på barns læringsmiljø har vært gjenstand for mye refleksjon, nysgjerrighet og bevisstgjøring på hvordan vi kan lede og utvikle barnehagene våre for å skape et godt læringsmiljø for barna. Også 17 barnehager i Hedmark har deltatt i et forsknings- og utviklingsarbeid som omhandler barnehagen som læringsmiljø. Dette prosjektet har vært et banebrytende kompetanseutviklingsprosjekt for å øke kulturen for læring og for barnehagen som læringsarena (Sunnevåg, 2012). Rapporten fremhever flere trekk i barnehagen som har betydning for et godt læringsmiljø blant annet; barns medbestemmelse og medvirkning, kommunikasjon og samhandling mellom barn og voksne, likeverdig pedagogisk tilbud til gutter og jenter og det fysiske miljøet. Resultatene viser også betydningen i hvor stor grad bevisste, reflekterte voksne har for et godt læringsmiljø.

Så hvordan forstår vi, og hva legger vi i begrepet et godt læringsmiljø for barn i barnehagen?

Vårt utgangspunkt for å forstå begrepet bygger på Rammeplanen, samt i Statsmelding 24. Vi vektlegger og tolker dens beskrivelser og definering av hva et godt læringsmiljø for barn er, og hvilken betydning det skal ha for barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Rammeplanen sier følgende om barns læring:

«Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning. Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder. Barns undring må møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlaget for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen.»

(Rammeplanen 2006,s.33).

Vi ser en klar sammenheng mellom Rammeplanen og stortingsmelding 24. Stortingsmelding 24 understreker også en helhetstenkning rundt barns læring og utvikling;

«Barnehagens arbeidsform skal preges av en helhetstenkning, der barns erfaringer i lek, hverdagsaktiviteter, spontane og planlagte situasjoner er utgangspunkt for barns videre læring og utvikling» (Meld. St.24,s.73).

Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring. Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er en forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring.

Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle lærings situasjoner er nært knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt. De syv fagområdene må knyttes til både uformelle og formelle lærings situasjoner.

Læring vil være preget av kvaliteten på samspillet mellom barn og personalet. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Støtte og utfordring gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan fremme læring. Tidligere opplevelser og erfaringer påvirker selvpoppfatningen. Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaring avgjørende.

Vi tolker Rammeplanens forståelse av barns læringsmiljø innenfor det sosiokulturelle perspektivet, der barns læring og kunnskapsutvikling skjer gjennom deltagelse i praksisfeleskapet knyttet til språk, sosiale og kulturelle prosesser. Vi kjenner igjen Vygotsky sine tanker om barns læring i rammeplanen, som representerer et bredt perspektiv på barns læring, hvor den proksimale utviklingen vektlegges ved at ansatte møter og tilrettelegger for

støtte og utfordring til barna i formelle og uformelle situasjoner i hverdagen. Engasjerte og tilgjengelige ansatte er en viktig forutsetning for å vekke interesse, og for å ivareta deres nysgjerrighet for å stimulere barns læringsprosesser. Gjennom flere års nettverksdeltagelse har vi som styrere fått rikelig erfaring, bevissthet med refleksjon og meningsbryting over egen praksis og syn på læringsprosesser hos barn i barnehagen. Vi er derfor veldig nysgjerrig på våre styrerkollegers tenker og handling som ledere for å implementere læringsperspektivet i rammeplanen i sine barnehager.

Det er styrers og pedagogisk leder sitt ansvar å tilrettelegge for en systematisk og prosessorientert utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon og styrke kvaliteten på barnehagens læringsmiljø. Dette omtales i Rammeplanen (Rammeplan 2006, s.16), og i Statsmelding 24 (Meld. St. 24).

3.4 Ledelse for barns læring- pedagogisk ledelse

Gjennom dette kapitlet vil vi presentere perspektiver på ledelse for læring og kunnskapsledelse, basert på teori fra Gotvassli (2015), Irgens (2011) Hislop (2009) og Nonaka (2000).

Vi definerer i vår oppgave styreren i barnehagen som kunnskapsleder og de ansatte som kunnskapsarbeidere. Barnehagen er en del av utdanningssektoren og kjerneinnholdet omhandler pedagogiske prosesser gjennom lek, læring, omsorg og danning. Styrene har det totale ansvaret for barnehagens pedagogisk innhold, personalledelse, HMS, strategisk ledelse, utviklingsarbeid, administrativt og økonomisk ansvar. For å forankre vår teoretiske forståelse av de mange oppgavene styrer har innenfor perspektivet ledelse av barns læringsprosesser, presenterer vi teori som omhandler organisasjon- og kunnskapsledelse, som også forstås som pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse betegnes av flere som en sentral ledelsesform i en lærende organisasjon, både av kunnskapsdepartementet (Kompetanse for fremtidens barnehage 2014 – 2020) og av Kjell Åge Gotvassli (Gotvassli m. fl. 2016). Det vil således være sentralt å bruke teori knyttet til pedagogisk ledelse og til teori om lærende organisasjoner. Peter Senge forstår pedagogisk ledelse som arbeidet med å sette ord på den enkelte medarbeiders praksis gjennom visjoner og mål, og hva som må til for og nå dem (Senge,

1990). Rammeplanen fremhever at styrer må kjenne til den enkelte medarbeiders praksis og hvordan man planlegger og gjennomfører oppgaver i barnehagen (Rammeplan 2006)

Pedagogisk ledelse handler også om å engasjere seg i diskusjoner som omhandler grunnsyn og samtidig analysere hvilke holdninger og vurderinger som ligger til grunn for handlingene i praksis. Dette kan knyttes til Senges mentale modeller, en av hans fem disipliner. Det blir viktig å ha et kritisk blikk på dominerende praksiser samtidig forutsettes det at medarbeiderne er i stand til å endre sine grunnleggende mentale modeller. Senges 5 disipliner beskrives senere i oppgaven. For at dette skal kunne skje er tilrettelegging for tid og rom for både individuell og kollektiv refleksjon sentral. Lillejord (2003) fremhever at pedagogisk ledelse påvirkes av leders syn på læring og ønsket utvikling for organisasjonen. Dette fremhever styrers betydning for deltakelse i læringsprosesser.

Senge (1990) fremhever også betydningen av relasjoner og tilrettelegging av kollektive læringsprosesser. Han påpeker at det ikke er tilstrekkelig med individuell læring for at organisasjonen skal lære. Kjell Åge Gotvassli påpeker at samspillskompetanse og læringskompetanse er viktige faktorer for kompetanseutvikling i barnehagen i tillegg til fag- og metodekompetanse (Gotvassli, 2006; Knutsen 2015). Pedagogisk ledelse skaper grunnlag for læring mellom mennesker. Det er en relasjonell og kontekstuell aktivitet som forutsetter relasjonelle ferdigheter. Dette er et sosiokulturelt syn på læring, noe Senge også uttrykker. Det er også av betydning for gruppelæring at medarbeiderne lærer å lære sammen. (Senge 1990). Styrer har som pedagogisk leder således et særlig ansvar for å etablere og videreutvikle slike læringsforhold. I barnehagen består ofte personalgruppen av sprikende kompetanse og styrers betydning for etableringen av læringsforhold blir derfor sentral.

Ved å knytte pedagogisk ledelse til læring og ledelse i et sosiokulturelt perspektiv og til Senges teorier, samt Rammeplanen for barnehagen, kan pedagogisk ledelse forstås som en måte å lede på som bidrar til lærende barnehager. Dette innebærer at man jobber systematisk for kunnskapsutvikling som kommer barnehagen til gode. Her må det sikres at personalet bruker sin kompetanse, og at læring og kunnskaper bidrar til endring av praksis. Leders aktive deltakelse i læringsprosesser for å fremme utvikling og læring er således grunnleggende for en lærende organisasjon. Senge (1990).

3.4. Kunnskapsledelse

Tidligere i kapitlet har vi redegjort for ulike læringsteorier for barn, nå skal vi se nærmere på kunnskapsbegrepet og sette det inn i en sammenheng med lærende organisasjoner. Vi starter med en beskrivelse av kunnskapsbegrepet.

Aller først vil vi starte med å gå flere tusen år tilbake i tid, til en av filosofene i antikkens Hellas. Aristoteles betraktet teoretisk virksomhet ved å utforske prinsippene og grunnene for virkeligheten – da han mente at mennesket søker sannhet og er utforskende. Begrepet Episteme betegner han som vitenskap og kunnskap. Det praktiske todeler han med utgangspunkt i to typer kunnskap: Techne – kunnskapen som brukes for å tilvirke og skape seg både håndverk og kunst kunnskap. Foranderlig kunnskap, for å oppnå et resultat. Fronesis – klokskapen i det mellommenneskelige og relasjoner, hvordan sikre målene for et godt menneskelig liv. Foranderlig kunnskap. (Gustavsson, 2004)

Ledelse av kunnskapsarbeidere vil innebære andre ferdigheter enn styring og kontroll over materielle og menneskelige ressurser (Irgens, 2011) Master i kunnskapsledelse som vårt studie omhandler fremhever trygghet, tillit, læring og dialog som grunnleggende faktorer. (Von Krogh G, 5.opplag 2011) Kunnskapsledelse i vår oppgave kan vi si retter sitt fokus mot lærings- og kunnskapsprosessene som søker å utvikle og øke organisasjonens verdi for å oppfylle barnehagelovens og rammeplanens formål og innhold. Gjennom felles refleksjon og kontinuerlig utforskning av egen praksis kan man stimulere ansatte til å se ting på nye måter ved å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. Både humankapitalen som beskrives som ansattes individuelle kunnskaper og ferdigheter, samt utnyttelsen av dette, og relasjonskapitalen er svært viktige faktorer i arbeidet med barn. Sentrale elementer i kunnskapsledelse er ledelse av blant annet prosesser som har til hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap (IBID). Hvordan vi kan forstå begrepene over som, lagre og dele kunnskap, vil henge sammen med vår kunnskap om menneskers læring- og kunnskapsutvikling. Det er også av stor betydning hvilket kunnskapssyn vi som ledere innehar, da det igjen vil gi konsekvenser for hvordan man utøver kunnskapsledelse.

3.5 Ulike perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling

For å fortsette dette resonnementet vil vi gi en kort beskrivelse av flere ulike epistemologiske måter å forstå kunnskapsbegrepet på. To er hentet fra Hislop (2013). Det ene er det objektive kunnskapsperspektivet, det andre er det praksisbaserte kunnskapsperspektivet. Det tredje perspektivet har vi hentet fra Elkjær som hun kaller den tredje vei. (Elkjær 2004).

3.5.1 Det objektivistiske kunnskapsperspektivet

I det objektive kunnskapsperspektivet kan kunnskapen forstås som å eksistere i skrifter/bøker, i datasystemer og i lydfiler, det kan like gjerne ligge utenfor mennesker. Et eksempel er at en medarbeiders kunnskap skrives inn i et datasystem slik at andre kan hente ut denne kunnskapen uten å være i samhandling fysisk. Man tenker her at ingen kunnskap går tapt og at sender og mottaker deler felles mening og betydning av det skriftlige. Man hører ofte ord som databaser, kunnskapsflyt og kunnskapsoverføring i dette perspektivet. Man gjør her en dikotomisering av taus og eksplisitt kunnskap, og setter det eksplisitte foran det tause. I et ledelsesperspektiv blir det her sentralt å jakte på den viktige og riktige kunnskapen i organisasjonen for så å kodifisere den til allmenngyldig eksplisitt kunnskap. Dette perspektivet peker altså på at kunnskap er noe enkeltindivider tilegnet seg og besitter. Denne kunnskapen kan så brukes for å analysere praksis og så eventuelt handle. (Gotvassli K. M., 2014) Dette perspektivet ser vi igjen i mange organisasjoner hvor prosedyrer og rutiner skal ivareta at både læring, beslutninger og usikkerhet på en mest mulig rasjonell måte. Også barnehagesektoren har tradisjonelle metoder for kunnskapsutvikling gjennom forelesninger, planer, sjekklister m.m. Utviklingen av ferdige "pakker" i barnehagen, med klare instruksjoner, ferdigprodusert materiell og manualer som følges, er også et uttrykk for at kunnskap er noe eksplisitt som kan nedtegnes og lett deles med andre. (Gotvassli K. M., 2014),s.22).

3.5.2 Det praksisbaserte kunnskapsbegrepet

Det praksisbaserte kunnskapsperspektivet har en konstaterende epistemologi i forhold til det objektive kunnskapsperspektivet. Om selve begrepet praksis sier Hislop at det kan defineres som meningsfull menneskelig aktivitet, og at dette perspektivet forstår kunnskap som noe som er iboende i oss mennesker. (Hislop D, 2013),s.33) Man inkluderer både kognitiv og kroppslige elementer som to sider av samme sak. Det kan forstås som umulig å skille kunnskap fra menneskelig praksis og handling. For å beskrive dette ytterligere kan vi finne følgende kjennetegn på den praksisbaserte epistemologien: Kunnskap henger sammen med praksis - Eksplisitt og taus kunnskap kan ikke skilles fra hverandre – kunnskapen sitter i mennesket – Kunnskap er prøvbar og kan utfordres – Kunnskap er kulturelt betinget –

kunnskap er sosial konstruert (Hislop D, 2013). Sammenligner vi dette med rammeplanen sin beskrivelse av barns læring, som beskrevet i forrige kapittel, ser vi mange sammenfallende forståelser mellom det praksisbaserte kunnskapssynet og synet på barns læring. I dette kunnskapssynet er ikke kunnskap noe som oppstår og blir lagret i hodet på menneskene. Det er kunnskap i handling som oppstår og som er en del av en historisk, sosiokulturell kontekst. I spontan praksisbasert atferd kan man se en form for kunnskap som ikke kommer fra en analytisk og rasjonell tolkning (Gotvassli K. M., 2014). Dette underbygger også læring i praksisfelleskap, noe som igjen er byggesteiner i sosiale læringssystemer der kompetanse blir utviklet og lagret (Gotvassli K. M., 2014), s.23). Barnehagesektoren er preget av slike praksisfelleskap hvor både kunnskap og kunnskapsutvikling med erfaringslæring, ferdighetstrening og veiledning er knyttet til arbeidet i barnehagen.

3.5.3 Den tredje vei

Elkjær (2004) beskriver et tredje perspektiv som en syntese mellom det objektivistiske og det praksisbaserte. Det blir viktig å forstå begge disse for å fatte hva kunnskap er i dette tredje perspektivet, som hun rett og slett kaller Den tredje vei. De kan imidlertid ikke representeres hver for seg, i en dikotomisk tosidedighet. Hun beskriver læring som en dualistisk prosess hvor tilegnelse av ny kognitiv kunnskap (input) som fungerer som et instrument for de videre prosesser ved deltakelse i sosiale, praktiske prosesser. Dette innebærer en erkjennelse av at tenkning er et instrument for erfarings basert læring og at denne læringens skjer i en sosial prosess.

Det blir viktig å skape erfaringsprosesser som en kontinuerlig samhandling mellom individet i organisasjonen og organisasjonen, og samtidig anerkjenne at intuisjon og følelser er viktige trigger for nye erfaringer.

Vi ser på Den tredje vei som et perspektiv som betrakter kunnskap innenfra og ut. Vi kan si at det tar utgangspunkt i kroppen og mennesket når man forklarer hvordan kunnskap oppstår og kommer til uttrykk (Elkjær, 2004). Denne retningen betegner altså følelser og intuisjon som viktige kilder til kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Dette er en forenelig kunnskapsforståelse med Nonaka og Takeuchi (Von Krogh, m.fl. 2011). De snakker om å skape kunnskap, noe som innebærer å legge til rette for relasjonsbygging og dialog ved å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen. På det dypeste nivået snakker de om en ny forståelse av betydningen av følelser og omsorg i en organisasjon (Von Krogh G, 5.opplag 2011). Barnehagens ansatte må i så måte dele og reflektere rundt sine erfaringer og praksis med utgangspunkt i deres ulike perspektiver. Dette hjelper igjen personalet til å se seg selv og sin barnehage på nye måter (Gotvassli K. M., 2014).

3.6 Lærende organisasjon

I Rammeplanen for barnehager (2006) beskrives det at barnehagen skal være en lærende organisasjon, samtidig som at pedagogisk ledelse blir knyttet opp mot det å lede refleksjon- og læringsprosesser i barnehagen. Styrer og de pedagogiske lederne har hovedansvaret for å utvikle en lærende organisasjon (Rammeplanen, 2006). I denne masteravhandlingen ser vi mange sammenhenger mellom begrepene pedagogisk ledelse, og lærende organisasjon, Vi forstår de som å inneha mye av de samme betydningene. Det er derfor inntresant å se på hvilke ledelses og arbeidsformer styrer tar i bruk for å utvikle barnehagen for å bli en lærende organisasjon.

Under viser vi til ledelsesteorier og modeller for organisasjons- læring og kunnskapsutvikling som har vært sentral i studie Kunnskapsledelse.

3.6.1 Nonakas hjelpere

Nonaka påpeker hvorfor en kunnskapshjelpende kontekst er viktig for kunnskapsutvikling. (Von Krogh G, 5.opplag 2011). Her er omsorg avgjørende. De ansatte må kunne stole på og være åpne for hverandre, noe som gjør det lettere å dele sine forståelser. De påstår at vektlegging av samarbeid, felles refleksjon og personlige forbindelser er kjennetegn på en kunnskapsutviklende kontekst. Et begrep som i denne sammenheng er tilpasset forutsetningene for kunnskapsutvikling er Ba. Dette beskrives som et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre. Det er først og fremst et felles rom for utvikling av kunnskap, både fysisk og mentalt. (Von Krogh G, 5.opplag 2011), s.202) Dette kan handle om både det fysiske rommet og det mentale rommet. Eksempelvis kan dette være en refleksjonsgruppe i et arbeidsteam hvor man løfter opp og reflekterer over egen praksis.

Hvilke gode erfaringer har vi fra barnehagedagens hverdag? Her kan man også reflektere over betydningen av intuisjon og følelser. Når ser intuisjonen ut til å stemme? Når fungerer den ikke bra? Vi må reflektere i handling og vi må reflektere etter handling. Samtidig kan refleksjonen ha elementer av evaluering og ettertanke av prosesser som har vært. Et viktig element er at man har en kultur for åpenhet og deling i et miljø preget av tillit. Styrere som evner å ha egenskaper og ferdigheter til å skape slike organisatoriske strukturer og klima for læring og utvikling, vil gi gode forutsetninger for personalet til å støtte og lede læringsprosesser hos barn.

For å kunne legge til rette for omsorgsbaserte relasjoner og ny kunnskap i organisasjoner presenterer Von Krogh m.fl. fem hjelpere; (Von Krogh G, 5.opplag 2011).

<p>1. Å formulere en kunnskapsvisjon som gir en tydelig retning og som inspirerer til å søke kunnskap på spesifikke områder</p>	<p>2. Å lede samtaler har stor betydning hvor bekreftelse på kunnskap og utvikling av kunnskap står sentralt. Her er det utveksling i omsorgsfull atmosfære preget av tillit.</p>	<p>3. Å mobilisere kunnskapsaktiver. Det er de som sprer budskapet til alle. De kontrollerer ikke men de er med og skaper kunnskap. En kunnskapsaktivist har fokus på endringer som må gjøres, hjelper til med å etablere kunnskapshjelpe kontekster og er katalysatorer som er med å mobiliserer for å drive prosessen fremover.</p>	<p>4. Å skape den riktige konteksten som Ba. Begrepet Ba samler og forener de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling. Det kan være et møtested som inspirerer til " å leve med". Her er det også viktig å velge riktig struktur ut i fra hvilken organisasjon man har som f.eks. ny eller gammel virksomhet.</p>	<p>5. Å gjøre den lokale kunnskapen global er forbundet med tverrfaglig forsterkning. Hovedbegrunnelsen for dette er å spre kunnskap i organisasjonen . Dette kan gjøres ved f.eks. oppslagstavler, konferanser, interne nettsteder osv.</p>
--	--	--	--	---

Fig 2. Von Krogh m.fl. fem hjelpere; (Von Krogh G, 5.opplag 2011)

Gotvassli påpeker også vår evne til metallisering som en viktig faktor i utvikling av praktisk kunnskap. Han viser til (Arnulf, 2012) som definerer metallisering som evnen til å forestille seg andre menneskers mentalitet gjennom modeller i hjernen. Evne til metallisering gjør oss altså dyktige til å planlegge atferd i samspill med andre- både voksne og barn i barnehagen. (Gotvassli K. M., 2014),s.25).

3.6.2 Senges fem disipliner

Peter Senge har skrevet boken *The Fifth Discipline* (1990). Han fokuserer på de organisasjonsmessige betingelsene som fremmer organisasjonslæring. I hans modell legges det vekt på fem disipliner.

- 1- Systemtenkning – her vektlegges organisasjonenes helhet både til omgivelsene internt og eksternt. Ulike hendelser kan tolkes og forstås fra flere delsystemer i organisasjonen.
- 2- Personlig mestring – rundt dette begrepet omhandles individuell læring. Her ligger kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det vektlegges også den ansattes vilje til å lære, og å skape en forpliktelse for å utvikle en kompetanse. Dette for å realisere egne og organisasjonene mål.
- 3- Mentale modeller – Vår fenomenologiske virkelighetsoppfatning er ofte ulik og sosial konstruert. Spørsmålet her er hvor dyktig organisasjonen er til å sette et kritisk søkelys på de dominerende modeller medarbeiderne innehar. Forsøke å skape en felles forståelse om visjon og mål i organisasjonen. Altså å skape et felles målbilde, felles mentale modeller. For å oppnå organisasjons læring forutsettes det her at ansatte er i stand til å endre sine grunnleggende mentale modeller.
- 4- Felles visjon - Utvikle en visjon som kan samle de ansatte. En sterk felles visjon kan stimulere til målrettet læring og kompetanseutvikling, og at ansatte har et felles bilde av organisasjonens fremtid, misjon og stimulere til å utvikle felles mål.
- 5- Gruppelæring – I tette grupper får ansatte mulighet til å prøve ut sin virkelighetsforståelse i samspill med kolleger. I slike miljøer kan man prøve ut sine

oppfatninger og tolkninger av hendelser i praksisfeltet. Dette kan bidra til læringsprosesser hvor bruksteoriene utfordres.

Peter Senge legger stor vekt på de organisasjonsmessige betingelser som fremmer lærende organisasjoner. Læring og kompetanseutvikling skal ikke kun styrers av historiske erfaringer, men også av forventninger om fremtidige utfordringer og endringer i omgivelsene. Denne tilnærmingen ligger innenfor vår begrepsforståelse av hva organisasjonsutvikling kan forstås som, og at dette har betydning for hvordan styrer kan tilrettelegge for utviklingsprosesser og implementere kravet om økt fokus på barns læring i barnehagen.

3.7 Oppsummering av teorikapittelet

Vi har i dette kapitlet presenter teoretiske perspektiver som vi vil bruke i analysen og drøftingen av forskningsspørsmålene og problemstillingen til denne oppgaven. Siden vår oppgave handler om syn på barns læring og hvordan dette påvirker styrers pedagogiske ledelse, fant vi det naturlig å støtte oss til teoretiske perspektiver inne klassiske lærings teorier og kunnskapsledelse. Vi mener disse er relevant for å kunne svare på problemstillingen.

For oss har det vært viktig å bruke læringsteorier som har dannet grunnlaget for vår forståelse av læring i et historisk perspektiv, og som har hatt innflytelse på barnehagesektorens pedagogisks innhold gjennom flere generasjoner. De klassiske læringsteoriene behaviorismen, kognitiv- og sosiokulturell læringssyn, inneholder alle grunntanker og momenter som kan bidra til viktig forståelse for fenomenet læring. Vi ser disse læringsteoriene i en syntese i forhold til hverandre hvor en pragmatisk tilnærming kan utgjøre et bredt og integrert perspektiv på barns læring. I stedet for å betrakte de utelukkende som motpoler kan vi velge å se på barns læring i et helhetlig læringssyn. Vi anser at læringsteoriene forsterker hverandre og vår forståelse av barns læring, som igjen gir en større kunnskap om hvordan barn lærer.

Når vi oppsummerer valg av teoriforankring for det som handler om ledelse, var det imidlertid et mangfold av teorier som omhandlet *management*, gjerne tuftet på «top-down» tenkning med utspring fra modeller, oppskrifter på effektivisering, kontroll og regelstyring, og hvor økonomiske hensyn spiller en helt sentral rolle (Irgens og Wennes, 2011).

For oss ble det tidlig klart og naturlig ut i fra problemstillingen å velge teoretiske perspektiver innen kunnskapsledelse «knowledge management».

Det store gjennombruddet for kunnskapsledelse, og som vi blant annet har hentet inspirasjon i fra gjennom studiet Master i Kunnskapsledelse, kan sies å komme etter boken til Nonaka og Takeuchi *The Knowledge – Creating Company* i 1995. Den gir en oppfatning om at kunnskap har en stor betydning for bedriftenes konkurransefortrinn, og boken får mye oppmerksomhet både fra akademikere og fra forretningsverdenen (Von Krogh et al, 2011). Kunnskapsledelse settes inn i et kulturelt og sosialt perspektiv, og har likeså rike tverrfaglige tilnærminger med fokus på praktiske løsninger. Den setter så organisasjon- og ledelse inn i et kunnskaps perspektiv fremfor å sette kunnskap inn i et tradisjonelt organisasjons- og ledelsesperspektiv.

Medarbeiderne i barnehagen er gitt stor medvirkning av frihet på prosesser for å oppnå Rammeplanens intensjon og mål. Det gir dem stor grad av autonomi, samtidig som det stiller krav til høy kollektiv læringsevne/vilje, tilrettelegging for kunnskapsdeling, felles planlegging og evaluering av arbeidet i barnehagen. Som kunnskapsvirksomhet kan barnehagen plassere sin ontologi innen det sosialkonstruktivistiske perspektivet hvor kunnskapen skapes gjennom samhandling, erfaring og refleksjon som igjen kan utlede felles utvikling av medarbeiderne og organisasjonens kunnskap og kompetanse.

Med dette som bakteppe ble valg av organisasjons- og ledelses teorier fra Nonaka og Takeuchi, Hislop, Elkjær, Gotvassli og Senge et godt teoretisk fundament for oss, da vektleggelsen fra empirien omhandler kunnskapsfelleskap, relasjoner, kultur og ledelse.

4. Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive selve forskningsprosessen. Steinar Kvale betegner det som å vise til veivalg som fører til målet (Kvale, 1997, s.52). Vi har valgt en hermeneutisk, kvalitativ tilnærming gjennom strukturerte intervjuer med 6 styrer i private og kommunale barnehager i Trøndelag. Vårt formål med forskningen er å bidra til økt innsikt og forståelse som styrere har rundt begrepet barns læring og hvordan de ser på sin rolle som leder av barnehager opp imot dette. Videre i kapitlet vil vi se nærmere på den metodiske tilnærmingen og veivalg vi har gjort underveis.

4.1 Ontologi, hermeneutikk og epistemologi

Når man skal forske i vitenskapsteoretisk forstand vil vi komme inn på epistemologien. *På hvilket grunnlag kan vi si at vi vet noe?* Epistemologi defineres av (Johannessen m.fl. 2010, s.395) som “*læren om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten*” eller “*læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse*” (Nyeng 2010, s. 209)

Ontologien kan defineres som “*læren om hvordan virkeligheten ser ut*” (Jacobsen, 2005, s.24) Spørsmål knyttet til disse to ståstedene ofte vil være: hva er virkelighet, og hvordan ser den ut? Vi som forsker vil ha vår subjektive virkelighetsoppfatning, vårt egen ontologiske ståsted. Derfor er det viktig å beskrive vårt ontologiske ståsted da vi vil være farget av eget verdensbilde. Som forskere må vi åpent forklare og begrunne hva vi forstår, gjør, hvorfor og hvordan. Vi vil bringe med oss egne erfaringer, verdier, kultur og historie inn i forskningsarbeidet. Dette vil kunne prege hvordan forskningen angripes med tanke på metode og hvordan synet på validitet, reliabilitet og generalisering påvirker resultatet. I følge Nyeng vil forskere måtte ta et valg om de vil følge den positivistiske eller hermeneutiske tradisjonen innen forskning (Nyeng, 2010, s.67)

Innenfor positivismens tradisjon konsentreres fenomener eller egenskaper som kan måles, registreres og kategoriseres. Man forsøker å avdekke og forklare fenomenfakta (Nyeng 2010, s.65). Man kan si at naturvitenskaplig eller positivistisk tilnærming i forskning gjerne sees på som det motsatte av hermeneutikken. En som inntar et positivistisk ståsted vil kunne mene at det finnes lovmessigheter innenfor menneskelig adferd, med andre ord at mennesket “alltid” vil gjøre slik og slik i en gitt situasjon under like forhold. (Nyeng, 2010)

Innen hermeneutikken leter man ikke etter en egentlig sannhet, men man forsøker å fortolke og søke en dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2010, s.39). I vårt daglige arbeid som i stor grad innebærer tette relasjoner og pedagogiske prosesser sammen andre, så har vi mange ganger erfart at situasjoner vi er en del av ikke oppleves og

forstås slik vi selv har tolket og forstått det. En situasjon kan således forstås ulikt fra person til person, man kan ikke si at det finnes en sann måte å forstå den på.

Under vil vi vise til en tabell som kan visualisere de to hoved tradisjonene innen menneskevitenskaplig forskning og som enkelt fremstiller forskjellene basert på Nyeng sin tabell (Nyeng 2010, s.67). Samtidig har vi også lagt til en tredje kolonne kalt sosialkonstruktivismen.

Ontologi - verdensbilde	Positivismen	Hermeneutikken	Sosial-konstruktivismen
Virkelighetssyn	Objektiv, håndgripelig, konkret. Helhet = summen av delene	Sosialt konstruert, kultur, prosesser Helhet er mer enn summen av delene	Virkeligheten er ikke umiddelbar sansbar. Virkeligheten er et produkt av språklig kategorisering
Menneskesyn	Behavioiristisk, kognitiv, rasjonelt strategisk. Nyttemaksimerende	Meningsbærende, relasjonelt, emosjonelt og verdivurderende	Konstruert, konstituert og meningsdannelse
Epistemologi - kunnskaps og vitenskapsideal			
Kunnskapssyn	Strukturert, statisk, objektivt og målbart. Kategoriserbart. Kumulativ, eksplisitt kunnskap viktigere enn taus kunnskap	Prosessuelt, kontekstavhengig, skapes i praksis og sosiale relasjoner, resultat av samhandling, dynamisk, kulturelt, taus og eksplisitt kunnskap likestilles	Konstruert. Skapes og opprettholdes i sosiale prosesser. Kunnskap uløselig knyttet til makt
Forskningsmål	Prediksjon, presisjon, lovmessig forklaring	Økt forståelse, kritikk, refleksjon, teoribygging	Kritikk, forståelse, Synliggjøre handlingsalternativer, effekter av ulike forståelser,

Forskeren			teoribygging
	Objektiv, kontekstuavhengig, verdinøytral, fordomsfri	Interaktivitet, forskeren en del av helheten som studeres, meningsbærer	Forskeren er del av de sosiale prosessene som studeres og produserer kunnskap
Metode- fremskaffe kunnskap Hovedfokus			
	Kvantitativ, deduktiv, del og individfokus, statistikk, måling og telling	Kvalitativ, induktiv, helhet, case, dybdestudier, intervju. Kvantitativ og metodetriangulering	Strategi mer enn metode. Språk, tegn og symboler. Diskursanalyse, dekonstruksjon
Læring - hvordan lære Kjernepunkter			
	En-veis, lærer - elev, overføring av kunnskap, fra individ til gruppe, fra teori til praksis	to-veis, dialog, læring i praksis gjennom deltagelse og samhandling. Fra praksis til teori	Kunnskaping. Utforskning og refleksjon. Gjensidig påvirkning og konstruksjon av teori og praksis

Fig 3. Tabell basert på Nyeng (Nyeng 2010, s. 67)

4.2 Vårt ståsted

Vår vitenskapelige og ontologiske ståsted beveger seg i stor grad mellom sosialkonstruktivismen og hermeneutikken. Vi begge har en fortolkende tilnærming til forståelse av mennesker og samfunnet. Finnes det en bevistuavhengig sosial virkelighet, eller skapes og preges virkeligheten av menneskers måte å se og omtale den på?

Er eller blir virkeligheten? Gjøres oppdagelser eller oppfinnelser gjennom forskningen? Dette er spørsmål vi leser hos Nyeng (Nyeng, 2010, s.136) De viser oss at det kan være store motsetninger og forståelser for hvilken måte vi mennesker ser og forstår verden på.

Vi skal videre redegjøre for valg av metode.

Vårt formål med denne forskningen er å søke en dypere mening i konkrete forhold, sosiale strukturer og aktiviteter knyttet til synet på barns læring i barnehagen.

Vi legger til grunn at det ikke finnes en fastsatt sannhet, men at fenomener og situasjoner kan tolkes gjennom enkeltpersoners erfaringer, kunnskap og ulike perspektiver på en og samme situasjon/fenomen. Med utgangspunkt i dette vil vår forskning innebære og velge en kvalitativ og fortolkende metode gjennom analyse av intervjuer.

4.3 Utvalg

På vår reise i forskningens verden vil det bli stilt spørsmål om metodevalg som bakgrunn for det empiriske arbeidet. I forlengelsen av det har vi støttet oss til figuren vist under etter Borum (Borum, 1990: Gotvassli 1999, s.7). Den viser de viktigste elementer for valg av metode i et forskningsprosjekt.

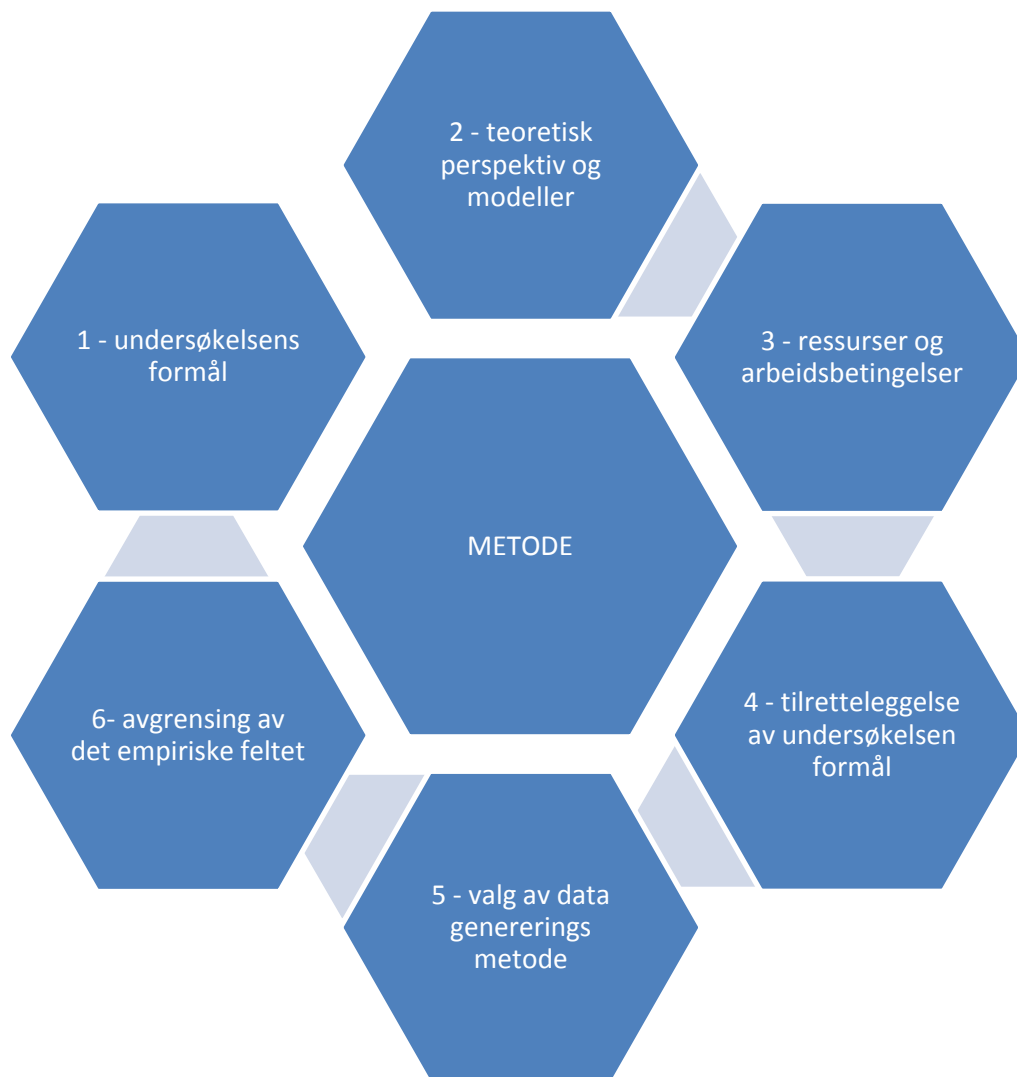


Fig. 4 Modell av Borum (Borum,1999: Gotvassli 1999, s.7)

Metodeoverveielser skal gi oss et grunnlag om hvordan vi som forskere kan samle inn, behandle og bearbeide vår innsamlede data (Gotvassli, 1999).

I vår oppgave har vi valgt å undersøke i hvilken grad styreres syn på barns læring betyr for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Denne problemstillingen har vi kommet til å belyse gjennom en kvalitativ undersøkelse i form av strukturerte intervjuer.

1 – Undersøkelsens formål;

Vårt tema i denne oppgaven som omhandler barns læring er lite belyst i dagens rammeverk, da sikter vi til Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Læringsbegrepet tar utgangspunkt i et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og danning inngår som en naturlig del av barns læringsprosesser. Når vi deltar og hører på refleksjoner sammen våre styrer kolleger opplever vi et relativt stort sprang på hvordan styrere tenker om hvordan man tilrettelegger for barns læring i barnehagen. Det som til stadighet går igjen er at man ikke ønsker å bli for lik skolens tradisjon hvor hovedfokuset er formelle læringssituasjoner, med læringsmål og metoder som er bestemt på forhånd. Flere uttrykker ønske om å beholde barnehagens egenart hvor lek, omsorg og danning er sammenvevd med barns læringsprosesser. Rammeplanen (2006) er under revidering og skal komme ut i løpet av 2017, det er således knyttet stor spenning til, og et stort engasjement blant våre kolleger til det som skal komme. Det oppleves derfor som et nyttig og viktig tema å undersøke nærmere i hvilken grad styrernes syn på barns læring har å si for det pedagogiske arbeidet som gjøres i deres barnehager. I lys av ny politisk retning er læringsbegrepet mer aktuelt for sektoren nå enn tidligere, noe også den nylige utgitte stortingsmelding 19 understreker (Kunnskapsdepartementet, Meld.St.19,2016). Når vi snakker med kolleger, venner og kjente i barnehagesektoren om denne problemstillingen opplever vi nysgjerrighet og interesse for hva vi vil finne i vår forskning. Vi er derfor av den oppfatning at vi kan bidra til mere kunnskap om styrerens rolle og påvirkning på det som omhandler emnet barns læring i barnehagen, som interesserer flere enn oss selv.

2 – teoretisk perspektiv og modeller;

Når vi skulle foreta utvalg av teori til denne oppgaven var det nærliggende for oss å presentere perspektiv på blant annet begrepene læring, kunnskap og ledelse. Perspektivene på læringsteoriene er gjort med forankring i det pedagogiske og det psykologiske fagfeltet som er godt kjent for oss som jobber i barnehagesektoren. Vår presentasjon av læring er en forståelse som de fleste innenfor de pedagogiske og psykologiske fagfelter vil akseptere, som at læring er en varig endring av atferd, som skyldes øving eller andre former for erfaring. Vi er begge styrere i hver våre barnehager, og gjennom studiet Kunnskapsledelse har vi

ervert oss meningsfull kunnskap om perspektivet leder – medarbeider. Som en naturlig forlengelse av litteraturen vi har fordypet oss i, har vi brukt ledelse og organisasjons teori som støtter vårt kunnskapssyn ut fra det sosiokulturelle og sosialkonstruktivismens perspektiver - noe vi tenker egner seg også best ved vår kvalitative forskningsmetode. Vår tilnærming i forskningsprosessen har vært gjennom strukturerte intervjuer. Vi mener at intervju som metode i dette tilfellet er den beste tilnærmingen å velge for å fange opp, og belyse problemstillingen vår på. Vi vil redegjøre nærmere for intervju som metode senere i metodekapitlet.

3 – Ressurser og arbeidsbetingelser;

Til daglig er vi begge i full jobb som styrere for hver vår barnehage samtidig som vi skriver og jobber med denne oppgaven. Vi har også familier med barn i alder 5 – 25 år. Det meste av arbeidet med denne oppgaven har således foregått på fritiden, i helger og i ferier. Det har til tider opplevdes som veldig hektisk og krevende å være i en slik kombinasjons prosess over tid.

Vi startet tidlig å kartlegge tilgangen til informanter. Det skulle vise seg og ikke by på problemer så vi kom fort i gang med denne prosessen. I tillegg til å ha fanget intervjuene på lydopptak, ble fem av seks intervjuer transkribert. Dette skyltes stort arbeidspress hos oss begge i tidsrommet dette ble gjort på. Vi har til gjengjeld brukt tid på å gjennomgå dette lydopptaket i sin helhet sammen før vi startet på analysen. Når vi var kommet til fasen hvor vi gjennomgikk transkriberingen for å foreta analysen av det innsamlede datamaterialet, lyttet vi ofte til alle lydopptakene sammen. Dette var verdifullt med tanke på å reflektere over egne og den andres tolkning av det vi forstod av informantenes svar. Samtidig bidro dette til en mindre snever fortolkning fra vår side, og dette bidro i vårt tilfelle til en bedre reliabilitet av undersøkelsen. Vi kommer tilbake til reliabilitet og validitet senere i metodekapitlet.

4 – Tilretteleggelse av undersøkelsens forløp;

Vi har som styrere i barnehage god kjennskap til denne sektoren og er derfor godt kjent med ressurser og arbeidsbetingelser. Vi ønsket å komme tett på og få intensive data, og intervju ble således den valgte metoden. Gjennom vår problemstilling ønsket vi å få belyst hvilken betydning ledernes læringssyn har for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Vi var godt forberedt gjennom de etiske retningslinjer for forskning. I vårt studieløp hadde vi jobbet med et paper med tittel etikk i forskning, noe som hadde gjort oss kjent med gjeldende retningslinjer før vi startet med datainnsamlingen. Det første vi gjorde var å presentere oss selv som ledere for hver vår barnehage, en privat og en kommunal. Deretter fortalte vi kort

om forskningen vår, forskningens omfang og plan for ferdigstilling av masteroppgaven. Vi valgte lydopptak som vi gjorde på mobiltelefonene våre. Den ene av oss stilte spørsmålene mens den andre observerte, dette byttet vi på og gjorde annenhver gang.

Alt dette er viktige momenter i det som Everett og Furseth beskriver som viktige aspekter i informert samtykke fra informantene (Everett og Furseth, 2012). Vi informerte også om at undersøkelsen er anonym og at taleopptakene blir slettet etter at de er transkribert. I alt 6 barnehagestyrere fra ulike barnehager ble spurt om de kunne stille til intervju via mail. Mailen inneholdt presentasjon av temaene i spørsmålsguiden uten at de fikk tilsendt selve spørsmålstillingene på forhånd. Av de seks barnehagene var to av dem konseptbarnehager. Man kan derfor kunne skille noe i forhold til hvilket innhold man er styrt til å ha igjennom eiersiden. Utvalget er fra vår egen sektor som vi kjenner godt til. Vi ønsket likevel å få til et visst spenn slik at noe av mangfoldet i barnehagesektoren belyses. Vi var spent på om vi ville få andre svar fra informantene i konseptbarnehagene på det som omhandler synet på barns læring, og hvordan de organiserer sitt lederskap opp mot dette i disse barnehagene. Styringsdokumenter for barnehagesektoren er lik for alle barnehager, det være seg både kommunale, private og ulike konseptbarnehager.

Innholdet i intervjuet skal være godt kjent for styrene, men det er likevel stor rom for tolkninger rundt mange begreper. Med dette som utgangspunkt valgte vi og ikke presentere innholdet i spørsmålene på forhånd.

Da vi kom ut på de forskjellige barnehagene hvor intervjuene fant sted, ble vi hyggelig tatt imot. Alle var nysgjerrige og spent på spørsmålene de skulle få, og viste engasjement under hele intervjuet. Vi hadde ikke gjennomført «prøveintervju» på forhånd, så vi hadde satt av nokså romslig med tid for hvert intervju. Det skulle vise seg at gjennomføringen gikk mye raskere enn antatt. Dette kan nok skyldes at vi ikke spurte opp med oppfølgingsspørsmål, kun oppklaringsspørsmål. Vi møtte ingen hindringer på veien, og alle intervjuene gikk som planlagt og etter tidsskjema.

Intervjuguiden jobbet vi ut sammen med vår veileder, og her ble også noe av strukturen til selve oppgaven lagt. Gjennom å dele intervjuguiden inn i tre tema, har disse temaene gått igjen også som oppbygging av teoridelen, i presentasjonen av data og til slutt også i avhandlingens sammenhenger, perspektiver og konklusjon. Denne formen for struktur på oppgaven har for vår del vært positiv og ryddig og fungert som et godt rammeverk.

5 – Valg av data og genereringsmetode;

I et hvert forskningsprosjekt er det viktig å ha en gjennomtenkt fremgangsmåte for datainnsamlingen. Forskningen skal baseres på troverdighet og være valid, slik at de opplysningene man sitter igjen med gjenspeiler virkeligheten og det man har forsket på (Thagaard, 2013).

Et forskningsintervju kan utformes på flere måter. Det kan preges av uformell struktur med et tema som utgangspunkt, eller det kan være veldig strukturert med spørsmål som stilles i rekkefølge og det kan være gruppe intervju med både tema og oppfølgingsspørsmål som stilles underveis. I vår oppgave valgte vi en strukturert form hvor spørsmålene ble stilt i rekkefølge. Bakgrunnen for dette valget var at vi ønsket styrernes umiddelbare kunnskap, og hvilken bevissthet som danner grunnlaget for deres syn på barns læring og lederskap opp mot dette.

Intervju som metode gir mulighet for fylldige og bred informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og hva de er opptatt av, hvordan ting fungerer og henger sammen, og det gir mulighet for å belyse mange perspektiver på det fenomenet man ønsker og forsker på. Intervju gir en god inngangsport til å få innsikt i arbeidstakeres følelser, tanker, kunnskap og erfaringer på. De mange erfaringer og opplevelser de forteller om i intervjuet gjenspeiler den forståelsen de har av sine opplevelser.

Vår valgte metode gjennom strukturerte intervjuer knyttes således til fortolkninger av informanternes svar gjennom hermeneutikken og fenomenologi. Gjennom en hermeneutisk tilnærming inntar vi en fortolkende tilnærming til vårt menneskesyn, virkelighetssyn og kunnskapssyn. Virkeligheten sees på innen dette perspektivet som sosialt konstruert som er prosessorientert og hvor helheten utgjør mere enn summen av delene. Menneskesynet er meningsbærende, relasjonelt og emosjonelt betinget. Kunnskapssynet innenfor hermeneutikken er prosessuelt, kontekstavhengig og at kunnskap skapes i praksis og gjennom sosiale relasjoner (Nyeng, 2010). Fenomenologien er studien og læren om «det som viser seg» altså hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. Kort og meget enkelt fremstilt tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen der man forsøker å forstå en dypere mening i personlige erfaringer (IBID).

I følge Tove Thagaard er intervju en velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013).

Hun støtter seg også til Ryen (2002) som beskriver intervjuet som den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning.

Det er ulike perspektiver på hva intervjudata sier noe om. Et representerer et positivistisk ståsted hvor intervjudata beskriver sine kunnskaper og hvor forskeren ses på som en tilnærmet nøytral mottaker. Det andre perspektivet representerer et konstruktivistisk ståsted. Her anses intervjudata som resultat hvor både forsker og intervjudata bidrar til kunnskap. Intervjuet preges altså av konteksten som intervjudata situasjonen representerer (Thagaard, 2013).

For å tilfredsstillende vår undring har vi i denne studien basert oss på disse 6 intervjuene av styrere. Vi ønsker gjennom problemstillingen å se på hvilken betydning ledere har for barns læring i barnehagen og det ble derfor viktig for oss å spørre de som leder barnehagene. Vi møtte begge to til intervju hvor den ene hadde i oppgave å stille spørsmål. Informanten hadde ikke fått spørsmålene på forhånd. Informantene var på forhånd spurt om de ønsket å delta, samt at de fikk informasjon om temaet. Ingen av dem fikk intervjuguiden på forhånd. Intervjuene ble gjennomført med en strukturell tilnærming. Denne tilnærmingen valgte vi fordi vi ikke ønsket meningsutveksling eller refleksjon mellom forsker og informant. Vi ville unngå at våre kunnskaper og erfaringer ikke skulle farge deres svar. Spørsmålene var således utarbeidet på forhånd og alle informantene fikk de samme spørsmålene. Vi stilte ingen oppfølgingsspørsmål, men stilte oppklaringsspørsmål når det ble behov for det. En annen grunn til valget av strukturell tilnærming var at vi ønsket og lettere kunne sammenligne svarene fra informantene. Vi har begge begrenset tid og kapasitet som ledere i full jobb ved siden av denne oppgaveskrivingen, så det har også vært med å legge betingelser for valg av metode.

6 – Avgrensning av det empiriske feltet,

Vi har intervjuet 3 kommunale og 3 private barnehagestyrere, hvorav to av dem var konseptbarnehager.

Vi valgte ut barnehager utenfor vår egen kommune fordi vår nærhet til kjente kolleger ikke skulle påvirke dataens reliabilitet, det vil si hvor pålitelig dataene kan sies å være. I alle kvalitative forskningsprosjekter vil forskeren ha et minimum av sosiale og medmenneskelige relasjoner til deltakerne for å få tak i relevante data. Om vi hadde kjent informantene kunne også det ha betydning for resultater og tolkning slik at de kunne blitt for subjektiv og mindre nyansert.

4.4 Etikk i forskning

Gjennom hele prosessen med denne oppgaven har vi vært opptatt av god forskningsetikk. Det er flere etiske dilemmaer i forskning således også i vår forskningsdesign. For det første er det viktig å legge vekt på informert samtykke i forhold til informantene og dernest at informantene ikke blir skadelidende ved at de deltar i undersøkelsen. Vi har som forskere ansvar for at de som utforskes unngår skade eller får andre alvorlige belastninger. Vi har i så måte tenkt igjennom konsekvensene for deltakerne. Det har viktig for oss å vektlegge respekt for intervjupersonenes grenser. Gjennom samtalene har vi opplevd å få god kontakt med informantene, de har fortalt åpent om mange sider ved sitt arbeid som omhandler ledelse, personlige relasjoner, enkeltepisoder og faglige prioriteringer. Gjennom anonymisering og ansvarlig håndtering av svarene vektlegger vi sterkt å ivareta anonymisering. Vi må som forskere være oss bevisst vårt ansvar for å ivareta intervjupersonens autonomi. Et tredje forhold som har vært viktig for oss er kravet om konfidensialitet som innebærer at de som utforskes skal vite at all informasjon er konfidensiell.

Det er også avgjørende hvordan vi har forholdt oss til deltakerne under arbeidet med analyse og tolkning av svarene de har gitt. For oss som forskere vil det være viktig å tenke igjennom hvordan deltakernes perspektiver er representert og fremstilles i analysen, samt hvordan vi tar vare på perspektivene til deltakerne og beskytter deres integritet i tekst, analyse og i presentasjonen av materialet (Thagaard, 2013).

4.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepene over har opprinnelig sitt fotfeste innen kvantitativ forskning, men i mangel på andre alternative begreper nyttet til kvalitativ forskningsmetodes gyldighet, benyttes fortsatt begrepene reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013, s.22). Herunder også i vår forskning.

I denne oppgaven har vi forsøkt å ta høyde for både reliabiliteten og validiteten i arbeidet slik at andre med interesse for vår forskning skal kunne sjekke pålitelighet og gyldighet som vi har lagt fram, og hvilke, og hvorfor vi har tatt de valg vi har gjort.

Reliabiliteten skal kunne testes av andre, det vil si at ved å gjenta undersøkelsen skal man kunne få tilnærmet like resultat. Det byr i midlertid på utfordringer ved kvalitativ forskningsmetode siden forskeren i stor grad bruker seg selv som redskap som i liten grad kan kopieres av andre (Thagaard, 2013). Et viktig perspektiv ved bruk av denne metoden er at fremgangsmåter og utvikling av data som innhentes gjøres godt rede for. Dette for å vise kvaliteten på forskningen og dermed verdien av resultatene. Reliabiliteten økes når flere forskere deltar i prosjektet, ved at de samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen. Reliabiliteten kan både knyttes til informasjon og kvaliteten dataene baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskerne anvender og videreutvikler den informasjonen de har innhentet (Thagaard, 2013).

Vi kjenner igjen det Thagaard peker på om at flere forskere sammen beriker fortolkningsrammene vi selv hadde. Ved å lytte sammen til intervjuene og reflektere og diskutere over svarene informantene gav oss, fikk vi flere berikende innfallsvinkler enn vi hadde fått om vi satt alene og analyserte datamaterialet. Å kopiere dette for andre forskere vil i liten grad være mulig, da vi som forskere er ulike personer med ulikt engasjement, kunnskap og verdiforankring. I forlengelsen av dette har det vært viktig å forsøke å forholde oss kritisk til kvaliteten på det innsamlede datamaterialet og redegjøre for våre fortolkninger i presentasjonen av disse.

Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til det forskningen har til hensikt å måle, og tolkningen av resultatene. Dette handler i så måte om hvilke konklusjoner vi som forskere kan trekke ut fra datainnsamlingen som er foretatt (Thagaard, 2013). Det finnes en lang rekke forskjellige former for validitet som kan brukes som blant annet; begrepsvaliditet, intern og ekstern validitet. Vi trekker frem de to siste begrepene, da de er representativ i denne oppgaven.

Intern validitet tar for seg å redegjøre for i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjon med undersøkelsen. I vårt tilfelle handler det om i hvilken grad har styrers pedagogiske ledelse betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, da med fokus på barns læring. Gir vår datainnsamling informasjon som er treffende for det fenomenet vi forsker på? Et viktig element ved indre validitet er å se kritisk på hvor datamaterialet er hentet fra. Vi mener at dette er ivaretatt, da vi har intervjuet styrere og det er deres kunnskap og utøvende ledelse med fokus på barns læring som er det sentrale i oppgaven. Sakt på en annen måte ville validiteten til denne studien vært svak hvis datainnsamlingen hadde vært gjort med pedagogiske ledere i stedet for styrere. Reliabiliteten ville også vært svak, da påliteligheten ville vært svekket. En annen innfallsvinkel man vurderer intern validitet ut i fra er å se på spørsmålene som er stilt til informantene. Vi har lagt ved intervjuguiden slik at dette skal være transparent for andre med interesse som leser denne oppgaven. Spørsmålene er utarbeidet i samarbeid med veileder som har stor kompetanse på fagfeltet som omhandles i denne oppgaven. Samtidig som at det som det spørres om er vel kjent for alle som er ledere i barnehager. Spørsmålene har sitt utspring fra blant annet barnehagens lovverk (Lov om barnehager, 2006) og dens forskrift Rammeplanen (Rammeplan, 2006).

Ekstern validitet handler om forskningen har overførbarhet til andre sammenhenger og utvalg (Thagaard, 2013). Tove Thagaard har også tatt til orde for at validitet i kvalitativ forskning også skal betegnes som overførbarhet. Hun peker på rekkevidden av funnene, og hvorvidt de lar seg overføre til andre kontekster. Det krever at vi som anvender denne forskningsmetoden gir rik informasjon om konteksten til det materialet undersøkelsen viser til. Ekstern validitet og overførbarhet er nære begreper (IBID). Forskningsresultatenes overførbarhet er beskrevet av Thagaard (Thagaard, 2013, s.211) til den analytiske prosessen og handler i så måte om å få en bred forståelse av de fenomener som studeres. For å gi et eksempel kan det handle om hvordan vår forskning av styrere i Trøndelag for eksempel kan være relevant for forskning på styrere i Østfold?

Vi mener det har en viss overførbarhet, men man skal ta forbehold om at all kvalitativ forskning har en subjektiv karakter. Da tenker vi på at vi som forskere med egne kunnskaper, verdier, holdninger og kompetanse spiller en rolle for de fortolkninger som ligger til grunn for vår analyse, og ikke minst informantenes ulikheter både i erfaring, kunnskap og kompetanse i styrer rollen. Herunder hviler et forbehold om at overførbarheten kan sies å være til stedet, men man kan ikke fullt ut si at vår forskning ville gi samme resultat ved å forske på styrere i for eksempel Østfold.

Kort oppsummert mener vi at validiteten i vår oppgave er godt ivaretatt da vi har forsøkt å gjøre vår forskning så transparent som mulig slik at andre skal kunne ta stilling til om de mener det samme.

5. Presentasjon av data

5.1 Bearbeiding av data:

Etter intervjuene brukte vi litt tid sammen for å reflektere over de svarene informantene hadde gitt oss. Allerede da startet en bearbeidingsprosessen hos oss. Når alle intervjuene var ferdig startet transkriberingen. Siden det var gått noe tid fra de første intervjuene var gjort, ble denne prosessen veldig spennende. Det var mye vi hadde glemt, og de oppfatningene av svarene vi satt igjen med etter intervjuene ble noe endret underveis i transkriberingsprosessen. Vi opplevde nå at styrene hadde gitt mere utfyllende og spennende svar enn først antatt. For å få en systematisk oversikt over svarene laget vi en tabell hvor vi skrev inn stikkord og setninger av svarene på de ulike spørsmålene.

Analyse av intervjuer til masteroppgaven

Spørsmål	Kandidat 1	Kandidat 2	Kandidat 3	Kandidat 4	Kandidat 5
Tema 1 – syn på barns læring 1 - I hvilken grad mener du at din barnehage har et utvalgt læringsyn – syn på barns læring i barnehagen?	Konseptet vårt, kosthold, bevegelse. Folkehelseperspektivet	Omsorg, glede, nærhet og trygge ungene	Ja det har vi.	Jan Vi har vårt grunnsyn, og kommunens verdier i forhold til nyskapende	Vi er faglig inspirert. Vi jobber strukturert med læring, menneske og verdien vårt. Vi bruker rommene, materialene, barna og oss selv aktivt i hverdagen. Vi har aldershomogene grupper, da erfaring og teori viser at barn lærer best av jevnaldrende.
2 - Hvordan kommer dette frem? Hvordan kan andre merke det? Hvilke kjennetegn ved den pedagogiske praksis i barnehagen preges av dette læringsynet?	Aktive voksne, voksne er rollemodeller, ansatte leiker med barna. Barna skal få erfaring med matglede og smake forskjellig næringsrik mat. Prate sammen og ete. Lære å gå på ski og skøyter, bruk kroppen. Barn lærer av andre barn, ungdom og voksne. Ingen alder eller kjønns inndeling.	Vi er litt provosert av dette læringsstrykket som er i forhold til skolerettet læring. Vi er litt i opposisjon her. Vi har veldig lita trua på det. Aktive pedagoger har vi. Leken er viktig	Det kommer frem i arbeidet vårt. Hvordan vi legger opp innholdet i bhg og aktivitetene. Vi skal være god på å formidle det vi står for og pedagogikken vår gjennom dokumentasjon og muntlig til foreldre. Vi prøver å dokumentere læringsprosessene til barna overfor foreldre i månedsbrevne.	Vi er bevisst vårt menneskesyn og likebehandling, det blir visualisert gjennom dokumentasjon. Og det fysiske læringsmiljøet i forhold til barns medvirkning. Visjonen vår – Trø varsomt her vokser mennesker. Litt trinvis læring, vi har kompetanseplan for alle aldersgrupper, og	Rommene våre er utformet med materialer som gir læring, og vi har egen blogg, og gjennom daglig dialog og refleksjon. Vi jobber prosjektrelatert, vi stiller spørsmål og undrer oss, gir ikke sannheter. Vi deler hverandres kunnskap.

Fig. 5. Egenutformet tabell, kategorisering, analyse av empiri

Etter denne fasen begynte en ny stor jobb, hvordan skulle vi analysere, sortere, systematisere og presentere disse svarene?

Vi valgte å sortere svar under hovedområdene i spørsmålsguiden, og se etter hvilke likhetstrekk det er i svarene, hva skiller seg ut, og er det kjennetegn som går igjen, eller er det store variasjoner?

Når vi startet denne kategoriseringen reflekterte vi over de fortolkingsmessige aspektene som ligger i dette arbeidet. Som kvalitative forskere er det vi som fortolker svarene informantene har gitt, og gir de verdi utover det som ordrett er sagt. Dette medfører et stort etisk ansvar som vi tar på alvor, og tar hensyn til i de videre refleksjoner i analysen. For å beskrive hva vi legger i dette vil vi under fremstille Ryen sin beskrivelse av dilemmaer ved kvalitativ forskning:

Et dilemma man står overfor når man leser kvalitative rapporter, er at de presenterer bare et sterkt begrenset utdrag av dataene i form av noe få enkle sitater eller noen anekdoter eller historier som skal illustrere forskernes konklusjoner. Problemet er at disse dataene sjeldent er tilstrekkelig til at leseren selv kan vurdere hvorvidt de gir godt nok grunnlag for forskerens konklusjoner... I tillegg til at rapporten med fordel kunne lagt frem mer data, kunne forskeren også eksplisitt pekt på hvordan denne utfordringen hadde vært håndtert. En etnometodologisk analyse av dataene ville selvsagt krevd at både spørsmål og svar ble presentert siden man her er opptatt av hvordan partene i intervjuet sammen konstituerer den sosiale virkelighet.

(Ryen, 2002, s.182).

Siden vi velger å legge ved våre forkortelser i stikkord og setningsform av intervjuene, ønsker vi med gjengivelsen av Ryen, og vise hvilke svakheter og etiske dilemmaer som ligger i bearbeidelsen av innsamlet data i kvalitativ forskning som denne masteroppgaven representerer.

Kapitlet er bygd opp i kronologisk rekkefølge hvor vi starter med synet på barns læring med påfølgende tolkning av spørsmålene informantene fikk under temaet. Deretter kommer et godt læringsmiljø og til sist ledelse for barns læring, også de med tolkning av tilhørende spørsmål under temaene.

5.2 Syn på barns læring

Gjennom 5 timer med intervju har vi fått høre om styrernes beretning om synet på barns læring, barnehagens læringsmiljø og deres ledelse for barns læring. Når vi skulle starte dette arbeidet tok vi frem de transkriberte intervjuene og tabellen vi hadde laget. I tabellen hadde vi skrevet inn essensen av svarene som informantene hadde gitt oss i intervjuene. For å analysere funnene plasserte vi utsagnene inn under de ulike teoriene i kapittel 3, 4 og 5. Videre valgte vi å plassere antall post it lapper under hver teori. En slik form for kategorisering var nødvendig for å forenkle store mengder av det innsamlede datamaterialet som intervjuene gav oss.

Når vi nå presenterer datamaterialet gjengir vi informantene som kandidater med nummer 1 til og med 6. Det gjør vi med henblikk på å gi leseren en mulighet for å holde tråden i presentasjonen, og danne seg et grunnlag av hvordan vi fortolker deres svar som presenteres her. Våre tolkninger gir ingen sannhet på at vår analysen av datamaterialet er den rette måten å forstå deres utsagn på. I forlengelsen av det har det derfor vært viktig for oss å gi en åpen og transparent presentasjon av vår arbeidsform, og at leseren girs mulighet til å vurdere om våre fortolkninger er rimelige.

5.3 Uttalt læringssyn

På spørsmål om barnehagen hadde et uttalt læringssyn var det stor variasjon i svarene, vi har laget en oppsummering av disse svarene oss som vi presenterer fortløpende.

Informant 1 refererte til eier konseptet barnehagen de er en del av. I den barnehagen har man fokus på pedagogisk idrett.

«Her ser man på kroppen som menneskets grunnleggende vilkår for utvikling og læring. Våre aktiviteter har alltid et pedagogisk mål, og leken står alltid i sentrum. I tråd med vår forretningsidé ønsker vi også å ha fokus på norsk kultur, med vekt på norsk matkultur og tradisjoner. Jeg liker å bruke begrepet folkehelseperspektivet også. Videre sier styreren at det er viktig for barns kognitive utvikling at de lærer seg å krype før de lærer å gå.»

Styreren forteller ivrig om barnehagens læringssyn og knytter dette opp til fysisk aktivitet, og lek som grunnlag for barns læring og utvikling. Vi oppfatter at informanten har et klart og tydelig forhold og bevissthet til læringssynet. Lek og læring henger sammen, og fysisk aktivitet utgjør selve kjernen i de pedagogiske aktivitetene deres.

Informant 5 beskrev barnehagens utalte læringssynet på følgende måte;

«Vi er Reggio inspirert. Vi jobber strukturert med lærings, menneske og verdisynet vårt. Vi bruker rommene, materialene, barna og oss selv aktivt i hverdagen. Vi har aldershomogene grupper, da erfaring og teori viser at barn lærer best av jevnaldrende.»

I Reggio Emilia inspirerte barnehager bygger man sin pedagogikk på filosofien om at barn lærer gjennom å konstruere sin egen kunnskap i samhandling med andre barn, det fysiske miljøet og kompetente nysgjerrige voksne. Pedagogenes rolle er å legge til rette for mest mulig utvikling og la barnet få mulighet til utforske og tolke omgivelse (www.victoriahavn.barnehage.no). I intervjuet under dette spørsmålet fikk vi en åpenbar oppfatning om at styreren hadde et klart forhold til, og en umiddelbar bevissthet rundt barnehagens læringssyn.

Informant 2 vektlegger de nære mellommenneskelige forhold som grunnlag for læringssynet til barnehagen.

«Vi må trygge ungene- det må på plass, vi må gi omsorg, nærhet og vi må gi glede, bruke tid og bli godt kjent. Det er grunnstammen i læringssynet vårt. Jeg har ikke sånne flotte filosofer og psykologer å vise til nei, det har jeg ikke. Det blir på en måte så teoretisert, for vi tenker veldig praksisnært.»

Informant 3 svarer dette på spørsmål om barnehagen har et uttalt læringssyn.

«I relativt stor grad vil jeg si vi har, målet er at det skal være veldig tydelig og uttalt. Men jeg kjenner på at det er varierende i hvor stort grad og fokus man klarer å ha på det jamt over tid.»

Det gis ikke en nærmere beskrivelse av barnehagens læringssyn enn det som fortelles over. Vi opplever og ikke få svar på det vi spør om, men vi stiller heller ikke oppfølgingsspørsmål. Hadde vi stilt oppfølgingsspørsmål og spurt om styreren kunne utdypet hva hun legger i barnehagens læringssyn, kunne det tenkes at svaret ville hatt et annet utfall. Vi vil komme tilbake til begrunnelsen for hvorfor vi ikke valgte å stille oppfølgingsspørsmål i neste kapitel.

Informant 4 svarer følgende på samme spørsmål;

«Det er vi ganske tydelige på, siden vi er nyetablert har vi tatt tak i dette gjennom grunnsyntenkning. Så har vi vært bevist på dette med kommunens verdisyn og det å være nyskapende. Vi har lagt bort gamle fordommer og startet på ny. Det gjennomsyrrer mye av driften våres.»

På lik linje som med informant 3 opplever vi også her og ikke få tak på hva som er barnehagens læringssyn. Styreren svarer at de er tydelig på det, men sier ikke hva det er. Hva hun legger i å være nyskapende, og legge bort gamle fordommer, får vi ikke svar på om henger sammen med barnehagens læringssyn. Ei heller utdypes det om hvilke konsekvenser for læringssynet det arbeidet barnehagen har gjort med grunnsyntenkning har hatt å si for barnehagens læringssyn. Problematisering rundt manglene oppfølgingsspørsmål fra vår side vil også her beskrives i neste kapitel.

Vi skal nå se hva vår siste informant som er nr6, gav oss som svar;

«Vi jobber med læringssynet sammen hele personalet, hva betyr læring for oss, hva er læring for ungene. I hvilke situasjoner skjer læring, vi tenker at læring skjer i alle situasjoner i barnehagen, over alt fra morgen til kveld. Som styrer synes jeg det er viktig å ha med hele personalgruppen når vi skal definere læringsbegrepet.»

Beskrivelsen styreren gjør forteller oss at barnehagen har reflektert og jobbet med begrepet læring og hvordan de skal forstå det. De har etter det vi tolker definert et helhetlig syn på læring gjennom å beskrive at barn lærer i alle situasjoner gjennom dagen. Det gis ikke eksempler på situasjoner, men gjennom en hel dag i barnehagen opplever barn samspill med andre barn, voksne og miljøet de omgis av.

Vi har sett at å definere barnehagens læringssyn ikke kommer så umiddelbart frem hos alle. Vi opplevde at informant 1 og 5 var veldig bevist barnehagens læringssyn og gav umiddelbart utfyllende svar på dette. Kan det ha en sammenheng med at den ene tilhører en konseptbarnehage, og at den andre har en klar og tydelig filosofisk forankring i Reggio Emilia filosofien? Spørsmålet reises og drøftes videre i avhandlingen.

I forlengelse av spørsmålet over var vi interessert i å høre om barnehagenes kjennetegn på deres læringssyn, og hvordan dette kommer til uttrykk hos dem.

5.4 Pedagogiske kjennetegn på læringssynet

Når vi videre spør hvilke kjennetegn ved den pedagogiske praksis i barnehagen som preges av dette læringssynet, får vi svar fra halvparten av styrerne som går på viktigheten av engasjerte og dyktige ansatte, at læringsmiljøet som rommene og materialvalget preges av læringssynet og at pedagogisk dokumentasjon er viktig for og synliggjør læringsprosessene hos barn i hverdagen. Aldershomogene barnegrupper beskrives også som et kjennetegn på læringssyn av informant 4, mens informant 5 ikke nevner det under dette spørsmålet, men i det foregående. Vi skal nå se nærmere på svarene vi fikk.

Informant 1 utdyper barnehagens kjennetegn på sitt læringssyn på følgende måte;

«Aktive voksne som er rollemodeller, ansatte leiker med barna. Barna skal få erfaring med matglede og smake forskjellig næringsrik mat. Prate sammen og ete. Lære å gå på ski og skøyter, bruk kroppen. Barn lærer av andre barn, ungdom og voksne. Ingen alder eller kjønns inndeling. Det å være sammen alle aldre gir grunnlag for læring. 1, 3, og 5 åringer sammen, og blandet kjønn skal det være. Det gir læring. Kosthold og bevegelse er grunnpilaren.»

Styreren forteller ivrig og er tydelig engasjert, informanten viser til konkrete kjennetegn på barnehagens læringssyn som har sitt utspring i fysisk aktivitet og lek. Han utdyper betydningen av aktive ansatte og at barn lærer av andre barn, og at det er en viktig faktor å være sammen alle aldersgrupper også på tvers av generasjoner.

Informant 2 er den som skiller seg noe ut ved å svare at;

«Vi er litt provosert av dette læringstrykket som er i forhold til skolerettet læring. Vi er litt i opposisjon her. Vi har veldig lita trua på det. Aktive pedagoger har vi. Leken er viktig.»

Styreren er den eneste som beskriver at lærings begrepet kan oppleves å ha en negativ betydning. Hun fremhever at leken er viktig og at fokuset på læring kan virke provoserende på henne. Som kjennetegn på læringssynet viser hun til aktive pedagoger.

Informant 3 beskriver barnehagens kjennetegn slik;

«Det kommer frem i arbeidet vårt. Hvordan vi legger opp innholdet i barnehagen og aktivitetene. Vi skal være god på å formidle det vi står for og pedagogikken vår gjennom dokumentasjon og muntlig til foreldre. Vi prøver å dokumentere læringsprosessene til barna overfor foreldre i månedsbrevene. Vi satser på rollelek, læring gjennom det, og voksenrollen. Vi ser at barna leker lengere og mere avansert nå enn tidligere.»

Her gir styreren en nærmere beskrivelse enn hun gjorde over ved at læring skjer gjennom lek og at vektlegging på rollelek er et kjennetegn i deres barnehage. Videre løfters det frem at dokumentasjon er et viktig virkemiddel for å synliggjøre kjennetegnene overfor foreldrene. De voksne nevnes også som en viktig faktor for barns lek.

Hos informant 4 fortelles det at barnehagen har en kompetanseplan for alle aldersgrupper som vi bet oss merke i, videre beskriver hun kjennetegnene som følge;

«Vi er bevist vårt menneskesyn og likebehandling, det blir visualisert gjennom dokumentasjon. Og det fysiske læringsmiljøet i forhold til barns medvirkning. Visjonen vår – Trø varsomt her vokser mennesker. Litt trinnvis læring, vi har kompetanseplan for alle aldersgrupper, og aldersadekvate barnegrupper.»

Også her beskrives dokumentasjon som arbeidsform for å visualisere barnehagens arbeid. Trinnvis læring, aldersadekvate barnegrupper og kompetanseplan gir også et bilde på barnehagens læringssyn og kjennetegn på dette. Det kan tolkes som at de har en bevist oppfatning rundt barns læring og hvordan pedagogiske aktiviteter tilrettelegges i forhold til alder.

Videre skal vi se hvordan informant 5 beskriver sin barnehages kjennetegn på læringssynet de har;

«Det ser du i måten rommene våre er utformet på, og materialene vi har. Vi bruker blogg som beskriver aktivitetene våre, vi tar opp forskjellige spørsmål som går på å lære om livet, hvordan få en venn og få barna til å reflekter og ha dialog med voksne og kompisene sine. Hvorfor gjorde jeg det jeg gjorde, og hva vil det si for de andre. Sånn er læring og det å være en del av flokken, se meg selv i flokken.»

Vi opplever å få en god beskrivelse over hvordan de ser på barns læring. Gjennom kjennetegn som refleksjon og dialog rundt spørsmål som omhandler det å være en del av felleskapet og hvordan vi viker sammen både mennesker, rommenes utforming og materialene er viktig for denne barnehagen. De bruker også blogg som dokumentasjon på aktivitetene deres, det tolkes som et viktig virkemiddel for å få synliggjør pedagogikken og hverdagen i flere av informantenes barnehager.

Til slutt skal vi se på informant 6 sin beskrivelse;

«Våre kjennetegn kommer frem i årsplanen vår hvor det skal være en rød tråd, og gjennom det vi dokumentere til foreldrene med månedsplan, månedsbrev og informasjon. Vi har et syn på barn som at du er god nok, det skal komme frem i dokumentasjonen og arbeidet vårt i praksis. Innredning av det fysiske miljøet er også kjennetegn. Tanken er at vi skal opprette en blogg, så her er vi i dialog med foreldrene, vi ønsker og dokumenter fortløpende hvordan vi jobber med den pedagogiske røde tråen i hverdagen.»

I all hovedsak ser vi en overvekt i svarene her som peker på at dokumentasjon som virkemiddel for å beskrive læringssynet i deres barnehager som viktige. Voksenrollen, verdiforankring, samhandling og leken blir også av flere løftet frem som kjennetegn.

Videre var vi nysgjerrig på om det er meningsbrytninger innad i barnehagene på hvilket læringssyn man skal forfekte. Grunnen til at vi ønsket å spørre om dette er debatten vi registrerer blant våre kolleger både lokalt, og eksternt i offentlige og sosiale medier, på det som omhandler ulike syn på barns læring i barnehagen, og hvordan styrerne erfarer dette ut på sine enheter.

5.5 Uenighet og diskusjoner i personalgruppen på barnehagens læringssyn

Her gir informantene våre i stor grad liknende svar, de er opptatt av å diskutere og reflekter sammen personalet over meningsbrytningene de ansatte har. Vi skal se nærmere på noen utdrag av svarene vi fikk;

Informant 1

«Ja det er det. Vi diskuterer og stiller spørsmål med egen praksis. Det gjør oss bedre. Vi bruker møtestrukturen til å reflektere og diskutere. De kommer også direkte til meg for å diskutere. Jeg vil ha uenigheter, det er lov å være uenig. På den måten blir vi bedre.»

Styreren beskrivelser synes å fortelle oss at de har takhøyde for uenigheter, og at det sees på som noe positivt. Å vende blikket innover på egen praksis, kan her tolkes som en måte å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid på.

Informant 4

«Vi er også individer, så ja vi kan være uenig. Det er berikende. Et eksempel kan være om barn skal få kjøre med biler på bordet, noen mener det er greit, andre ikke. Filosofien vår er at vi sier ja, så lenge det ikke er fare for liv og helse. Vi kan bruke bordet til lek så lenge det ikke er mat der. Men dette kan vi altså være uenige om. Barn skal få utfolde seg, men vi kjenner på våre individuelle grenser. Samtidig som at grunnprinsippene er vi enige om. Vi diskuterer aktuelle situasjoner, særlig hvor skolsk aktivitetene for 5 åringene skal være, her er vi ikke enig. Noen mener det er for stort fokus på skole forberedende aktiviteter, men vi er blitt enig om at de som har ansvaret for denne aldersgruppen skal få bestemme aktivitetene de skal ha med barna.»

I denne barnehagen synliggjør informanten flere problemstillinger knyttet til pedagogisk uenighet. Det handler blant annet om hvordan barna tar i bruk det fysiske miljøet inne og det pedagogiske innholdet for 5 åringene. Det kan synes som om personlige verdier og holdninger hos personalet utfordres i skjæringspunktet til barnehagens filosofi som hun sier de er enige om. Samtidig får vi en forståelse av at ansattes ulike faglige ståsted får spillerom og gjennomslag for den delen av pedagogiske aktiviteter de er ansvarlige for, slik som aktivitetene for 5 åringene. Her kan det tolkes som om barnehagen som helhet ikke har kommet til enighet rundt det pedagogiske læringsynet, hva gjelder aktiviteter for denne aldersgruppen.

Informant 5

«Vi reflekterer og diskuterer hele tiden, både uformelt og formelt på møter. Men vi bruker ikke nødvendigvis begrepet læringssyn. Vi diskuterer hvilke leker og materialer vi skal ha, og hva som bidrar til å gjøre barn trygge og få en venn, og hva gjør det med barns læring om vi hjelper dem for mye.»

Diskusjon og refleksjon trenger ikke å handle om uenighet, det kan gjerne være perspektivrikdom som bringes inn i samtaler hos personalet. Styreren sier ingen ting om uenighet i læringssynet. De er også en Reggio Emilia inspirert barnehage med et tydelig uttalt læringssyn.

Informant 6

«Vi diskuterer og har ikke alltid likt syn. Jeg vil ikke bruke begrepet uenighet, vi diskuterer og er ikke alltid enig, slik synes jeg det skal være, hvis ikke får vi ikke noen utvikling. Vi har mange diskusjoner egentlig, vi har jo mange forskjellig erfaringer i livet som påvirker oss i hverdagen våres. Så vi har refleksjoner over ting vi er uenige i, og det skal det være rom for tenker jeg. For som sagt så får vi ikke noen utvikling uten det.»

Det er ikke så lett for oss å få tak på hva ved barnehagens læringssyn personalet kan ha ulikt syn på da det ikke trekkes frem her. Samtidig sier også styreren at diskusjoner og refleksjon ønskes velkommen og at det er viktig for deres utvikling. Hun sier at hun ikke vil omtale det som uenighet, men heller beskrive dette som og ikke alltid være enig.

Informant 2

«Vi utfordrer hverandre på å være profesjonell leker. Vi bruker Marte Meo som veiledningsdokumentasjon. Læring går inn mot de voksne, slik at vi kan hjelpe barna til å lære, og til å fungere. Vi har 5 årsklubb med fokus på det psykososiale, emosjoner og sosial fungering, få ungene til å samarbeide. Vi må snakke om lek igjen, vi må være aktive voksne, og tilstedte med barna. Det har blitt mindre fokus på dette dessverre.»

Her tolker vi at dokumentasjon gjennom Marte Meo veiledning i personalgruppa er grunnlag for refleksjon over egen praksis. Uenighet blir ikke nevnt, men metoden kan føre til refleksjon over ansattes pedagogiske praksis i møte med barn. Hun fremhever igjen leken som hun synes har fått mindre fokus. Den psykososiale dimensjonen vektlagt i svaret som vi skjønner igjen fra denne informanten i tidligere svar som kommer frem i spørsmålet om barnehagens læringssyn.

Så er det slik at informant 3 dessverre ikke ble stilt dette spørsmålet, det oppdaget vi under transkriberingen av intervjuene.

Samlet sett tolker vi svarene deres som at de fleste barnehagene har et personale som mener noe ulikt, og at styrene fremhever det som positivt. Noen sier at dette bidrar til faglig utvikling og at de lærer av å ha ulikheter i synet på barns læring.

Over ser vi at informant 2 trekker frem leken som viktig faktor og tilkjennegir at hun savner mere fokus på dette. Igjen hører vi begrepet skolsk blir nevnt, det kommer nå opp fra informant 4. Vi undrer oss på om læringsbegrepet blant annet forstås som skole rettede aktiviteter hvor formidling fra voksne til barn utgjør en tradisjon for pedagogisk praksis.

Som avslutning på temaet, synet på barns læring, ønsket vi å få kunnskap om hvordan styrerne opplevde interessen for barns læring i barnehagen fra aktører som politikere, eier og foreldre. Siden fokuset i samfunnet generelt har vært opptatt av dette i de senere årene var det spennende å høre om deres erfaringer.

5.6 I hvilken grad opplever styrene at eier, politikere og foreldre er opptatt av barns læring i barnehagen

Under analysen av disse svarene satt vi igjen med et klart inntrykk av at informantene har en ganske samstemt oppfatning av at aktørene nevnt over i stor grad viser en økende interesse for barnehagens innhold. Det beskrives også fra flere at interessen for barnehagen fra samfunnet generelt er økende.

Informant 6 beskriver det på følgende måte;

«Politikere ønsker å høre hva vi har av innhold i barnehagen, hvordan vi jobber med lek og læring. Jeg med flere har lagt frem deler av våre aktiviteter og fortalt om innholdet vårt på møte med dem. Foreldre er veldig engasjerte, de vil høre om satsningsområdene våre og verdiene våre. De shopper barnehage plasser.»

To av informantene nevner at foreldre er opptatt av fysisk aktivitet, og to andre forteller om foreldre som etterspør hvilke fokusområdet barnehagen har, og de samme styrene opplever også at foreldre shopper barnehageplasser. I barnehagen til informant 2 forteller styrer at foreldrene i økende grad gir tilbakemelding til barnehagen nå enn tidligere, på det som gjelder det pedagogiske tilbudet. Det utdypes videre at eierstyret er mere aktivt nå enn før, og de prioriterer å sende ansatte på kurs, som for eksempel Marte Meo Kollega veiledningskurs. Informant 1 forteller også om aktive foreldre og om politikere med lav grad av innsikt i barnehagens innhold, her har informanten selv tatt grep ved å invitere dem inn.

«Politikere har svak faglig tilnærming til barnehagen. Opplever at de setter seg lite inn i saker. Jeg har begynt å invitere dem hit til oss, så får de se selv. Foreldre spør mye om det pedagogiske tilbudet vi har og hva vi fokuserer på. De spør også om hvor barna sover, de shopper barnehage plasser.»

Mens tre andre styrere fremhever sin kommune som aktiv og interessert i barnehagens pedagogiske innhold og opplever at det satses på dem som et viktig tjenestetilbud for barn og deres foreldre. De styrene som forteller om forskjellige erfaringer fra kommunen, kommer fra ulike kommuner.

Informant 3 utdypet sitt svar på følgende måte;

«Eier er veldig opptatt av det, også foreldrene mere nå enn før. Kommunen er også opptatt av kvalitet i barnehagen. Samfunnet for øvrig også. Vi deltar på ulike fellesmøter i kommunen, de er opptatt av dette.»

Alt i alt får vi et inntrykk og en oppfatning av at styrerne opplever økende grad av interesse for barnehagens innhold og hva de tilbyr av pedagogisk aktivitet for barna fra aktørene som eier, kommune og foreldrene.

Vi skal nå bevege oss over til neste spørsmålsbolk som omhandler læringsmiljøet i barnehagen. Her blir informantene spurt om blant annet hvordan de forstår begrepet et godt læringsmiljø, hva som kjennetegner det, hindringer for å utvikle dette og vi spør om hva de forbinder med begrepet en lærende barnehage.

5.7. Et godt læringsmiljø

Som vi tidligere har beskrevet i teoridelen tar vi utgangspunkt i Rammeplanen (Rammeplanen, 2006) og Statsmelding 24 (Meld.St.24 kap. 8) når vi definerer begrepet et godt læringsmiljø. Det defineres således som at læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning. Barn lærer gjennom alt de opplever og erfarer og barns undring må møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlaget for et godt læringsmiljø i barnehagen.

Voksenrollen

I vårt datamateriale utpeker våre informanter to områder som de viktigste faktorene for læringsmiljøet. Voksenrollens betydning er den viktigste faktoren for læringsmiljøet. Det at både ledelse og de ansatte er seg bevisst på hvor viktige de er for barns læring er avgjørende for at barnehagen skal ha et godt læringsmiljø. Samspillet mellom menneskene som oppholder seg i barnehagen er av stor betydning for læring. Som informant 2 sier om de yngste barna i barnehagen;

«Når fanget til mor og far er forvunnet, så er det kanskje fanget til en voksen som er det viktigste i læringsmiljøet. De voksne er de viktigste brikkene inn mot ungen og det er igjennom tryggheten som ungene oppnår som er avgjørende for deres læring. Barn på en småbarnsavdeling er søkende og vil lære, med ikke uten at de har voksne rundt seg de er trygge på.»

To av informantene beskriver voksenrollen med voksne som har motivasjon, glød, tilstedeværelse og en genuin interesse for det å være sammen med barna og ønske utvikling. De voksne må gi av seg selv å finne på ting med barna.

Det fysiske læringsmiljøet

Som den andre viktige faktoren som omhandler et godt læringsmiljø utpeker våre informanter det fysiske miljøet. Det er likevel en noe ulik forståelse av hva det fysiske miljøet skal bestå av. I utgangspunktet iscenesettes det fysiske miljøet av voksne og sett i lys av den forståelsen er voksenrollen av betydning også her..

Informant 1 og informant 2 er opptatt av at det fysiske miljøet ikke skal ha for mange leker. De mener det skal være god boltreplass. Barna trenger ikke så mye å velge i. De kan heller få litt mindre alternativer. Barna bør få velge selv men også voksne skal velge hva barna skal holde på med. Informant 4 er opptatt av variasjon i tilbudet og at barna kan velge selv. Det fysiske miljøet beskrives også i forhold til uterommet og innemiljøet, små og store rom, samt viktigheten av at voksne utfordrer seg selv ved å ta barna med utenfor barnehagen for nye opplevelser. Informant 5 er opptatt av rommet og materialer som virker sammen med små og store til daglig og stemningen som rommet da gir. Materialriktighet og variert pedagogisk innhold blir også fremhevet av informant 4 og informant 6.

5.8. Kjennetegn på et godt læringsmiljø

Som Rammeplanen beskriver skal barnehagen styrke barns læring i både formelle og uformelle læringssituasjoner hvor kjerneaktivitetene i barnehagen som omsorg, lek, læring og danning skal jobbes med gjennom bruk av de syv fagområdene. Samtidig vil læring være preget av kvaliteten på samspeilet mellom barn og personalet (Rammeplan, 2006).

Kjennetegn informantene peker på samsvarer på enkelte områder. De voksnes betydning for et godt læringsmiljø er alle opptatt av. Kvaliteten på relasjonene i barnehagen er av betydning for læringsmiljøet. Flere peker på egenskaper hos de voksne som stabile, reflekterte og som vil utvikle seg og lære. Bevisste og aktive voksne som kan skape engasjement og motivasjon for læring hos barna er kjennetegn på en barnehage med et godt læringsmiljø.

Som informant 4 sier;

«Reflektert og bevisst personale, som vet balansen i forhold til ungene, det å ikke kjede seg, men samtidig ikke presses inn i noen ting da. For jeg tenker at det er vel de færreste som ønsker at ungen skal sitte på storbarnsgruppe i 3 år å perle. Så det er noe med ansvaret vi i personale har for å se ungenes utbytte av læring da.»

Informant 6 peker på ledelse som kjennetegn på et godt læringsmiljø;

«En god leder, nærværsfaktor til styrer, som er der voksne og barn er og som senser hvordan læringsmiljøet er.»

Informant 6 fremhever også lederteam sin betydning for et godt læringsmiljø. Lederteam må jobbe med læringsmiljøet i barnehagen.

I forhold til formelle læringssituasjoner blir det fysiske miljøet pekt på som kjennetegn hos flere av informantene. Gjenbruk, materialer og rom som stimulerer til kreativitet og medvirkning nevnes av en av informantene. Varierte leker og opplevelser iscenesatt av voksne, organisert læringsmiljø hvor voksne reflekterer over eget lekemiljø.

Uformelle læringssituasjoner er knyttet til hverdagsaktiviteter, i lek og samhandling og kan derfor være vanskelige å definere ved klare kjennetegn. Informant 2 fremhever trygghet som en forutsetning for læring. Hvordan kjennetegn kan vi se når læringsmiljøet er preget av trygghet? Informant 6 mener et kjennetegn også kan være en læringskultur hvor barn lærer sammen med voksne, men også at voksne lærer av barn.

5.9 Hindringer for et godt læringsmiljø

Når vi spør om hindringer for et godt læringsmiljø er dette med på å bevisstgjøre ledere og en hjelp til å sette inn riktige kompetansetiltak for utvikling av en bedre barnehage.

Når styrerne svarer at voksenrollen er en av de viktigste faktorene for å kunne ha et godt læringsmiljø i barnehagen, er det naturlig å tenke seg til hva som synes å være den største hindringen i å kunne ha et godt læringsmiljø.

Informantene beskriver lite aktive voksne, fraværende voksne, mangel på motivasjon for barnehageyrket og manglende lyst og evne til å følge med i utviklingen av barnehagesektoren. Også mangel på endringsvilje og rigid og styrt pedagogikk er hindringer som styrerne nevner. Man kan således spørre seg hvilket ansvar leder eller ledelse har for å nettopp være med å skape motivasjon tilstedeværelse?

Høyt sykefravær og ustabilitet blir nevnt som et hinder av informant 3. Med det høye fraværet i barnehagesektoren og lave budsjetter hvor det ofte ikke kan settes inn vikar synes vi det kom lite frem at dette kan være et hinder som sikkert mange barnehager jobber systematisk med.

I vårt samfunn og også innenfor barnehage er det større krav enn tidligere knyttet til rutiner og risikovurderinger. Bare informant 1 peker på dette som et hinder for et godt læringsmiljø. Informant 1 virker ikke å være imot rutiner men mener det kan være et hinder for et godt læringsmiljø om man som barnehage følger rutinene «slavisk»

Er for eksempel fravær av ledelse et hinder for et godt læringsmiljø, er det nettopp ledelse som barnehagen trenger kompetanseheving på.

5.10 En lærende barnehage

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver understreker behovet for barnehagen som en lærende organisasjon. I statsmelding 24 Fremtidens barnehage (Meld.St.24, 2012-2013) blir betydningen av at barnehagen er en lærende organisasjon beskrevet:

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon med en kunnskapsbasert ledelse. (Meld.St.24, 2012-2013; s.62)

Vi spurte så våre informanter om hva de forbinder med begrepet en lærende barnehage og hva de mener er karakteristisk for en lærende barnehage?

Svarene henger til en viss grad sammen i form av at voksenrollen og holdninger til endring og utvikling som må være tilstede.

Informant 3 svarer at en lærende barnehage er en barnehage som er i stadig pedagogisk utvikling med en delingskultur hvor personale reflekterer over egen praksis. Informant 3 fremhever også behovet for kompetanseheving hos personalet for å kunne være en lærende barnehage. Også informant 4 mener at en lærende barnehage har et reflektert personale som lærer av hverandre.

Informant 2 svarer at en lærende barnehage har trygge og glade barn hvor relasjonen mellom barn og voksne er god og nær.

Informant 5 svarer at en lærende barnehage har endringsvillige ansatte som jobber strukturert og progresjonsrettet.

Informant 1 svarer

«Vi er en del av utdanningsløpet, vi skal ikke bare leke, vi må blande inn motorikk, sosial kompetanse, språk, bokstav og tall læring sammen voksne. Bruk ordet læring, lær å gå på skøyter. Vi har egen fagskole internt med 4 moduler med fysisk aktivitet for barna. Dette er med å utvikle hjernen og evnen til å lære. Viser til teori om barns læring ut i fra fysisk aktivitet.»

Både Rammeplanen (2006) og Statsmelding 24 beskriver også at det er styrer og pedagogisk leder sitt ansvar og tilrettelegge for en systematisk og prosessorientert utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

5.11. Læringsmiljø i egen barnehage.

Vi har også spurt styrene om hvordan læringsmiljøet er i deres barnehage;

I hvilken grad vil du si at din barnehage har et godt læringsmiljø for barn?

Alle informantene fremhever voksenrollen som den viktigste faktoren for læringsmiljøet i egen barnehage. Men de vektlegger kompetansen hos personale noe ulikt. Informant 4 fremhever både pedagogtetthet og personalsammensetningen som et kriterie for et godt læringsmiljø i egen barnehage. Ansattes sammensetning i forhold til alder, kjønn og kompetanse er avgjørende. Informant 5 og informant 6 svarer at refleksjonskompetanse er en forutsetning, mens informant 6 også peker på at personalet må være endringsvillige.

Som informant 5 svarer:

«Jeg synes jo i stor grad vi har det da. På grunnlag av at vi jobber så systematisk og bevisst i forhold til akkurat det, og at vi har arbeidsmåter og arenaer hvor vi hele tida diskuterer og reflekterer over måten vi gjør ting på, for at det skal bli bedre for ungene å være her og fordi de skal lære.»

Informant 1 svarer at læringsmiljøet i egen barnehage skal være preget av aktive voksne som gir av seg selv. Også informant 2 svarer at aktive voksne er en forutsetning for godt læringsmiljø, herunder bevisstheten i forhold til egen rolle. Informant 4 sier ansvarlige voksne, mens informant 3 sier stabile voksne som har kunnskap og «drive»;

«Det handler mye om kompetanse. Det handler mye om stabilitet, at man finner –får med de rette folkene på laget, de som har driven og kunnskapen. Der er vi jo nå, så jeg tenker at nå så oppfatter jeg at barnehagen har et godt læringsmiljø.»

Både kandidat 1 og kandidat 6 påpeke det fysiske miljøet som en faktor for et godt læringsmiljø i egen barnehage. De voksne må ha et bevisst forhold til hvordan rommene skal brukes. I den ene barnehagen skal rommene ha så lite ting som mulig og rommene skal være ulikt innredet.

Kandidat 1 svarer at det er viktig ansvar som ligger hos leder for å holde personalet i gang. Kandidat 6 er også opptatt av at styringsdokument som er styrende for hva man skal vektlegge i et godt læringsmiljø.

Kandidat 2 svarer at barnehagen har et godt læringsmiljø når den har voksne som gir omsorg, ser behov og støtter barn og at de voksne er med å skaper magi i leken;

«Vi har veldig stort fokus på aktive voksne i leken, den profesjonelle lekeren.»

Dette avsnittet er subjektivt og vi vet ikke i hvilken grad dette vil være med i drøftingsdelen. Noen tendenser kan kanskje underbygges av disse svarene avslutningsvis i masteroppgaven.

5.12 Ledelse for barns læring

I vår masteroppgave definerer vi styreren i barnehagen som kunnskapsleder og de ansatte som kunnskapsarbeidere. Pedagogisk ledelse betegnes av flere som en sentral ledelsesform i en lærende organisasjon (Kompetanse for fremtidens barnehage 2014 – 2020) og av Kjell Åge Gotvassli (Gotvassli m. fl. 2016).

Når vi spør styrerne om hvem som har ansvar for barns læring i barnehagen svarer kandidat 1, kandidat 2, kandidat 3 og kandidat 4 at alle ansatte i barnehagen har dette ansvaret.

Kandidat 1, kandidat 2, kandidat 3, kandidat 5 og kandidat 6 fremhever styrer som den som har ansvaret for barns læring. Rammeplanen fremhever også at styrer må kjenne til den enkelte medarbeiders praksis og hvordan man planlegger og gjennomfører oppgaver og således legger til rette for barns læring.

Kandidat 2, kandidat 5 og kandidat 6 svarer at pedagogiske ledere også har ansvar for barns læring. I rammeplanen kapittel 4 står det at styrer og pedagogiske ledere har ansvaret for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for hele personalet og at det utvikles en felles forståelse for dette (Rammeplanen, 2006).

Kandidat 3 nevner også eier som ansvarlig for barns læring.

5.13 Ledelse av barns læringsprosesser

Når vi videre spør om hvordan ledelse for barns læringsprosesser blir utøvd i barnehagen svarer informant 3, informant 5 og informant 6 at de tar utgangspunkt i barnas interesser og jobber prosjektbasert ut i fra observasjoner i barnegruppen. Dette er for alle disse tre informantene et uttrykk for barns medvirkning. Som informant 6 sier;

«Barns medvirkning er viktig, de må høres og tilpasses deres interesser. Barnegruppens behov er viktig forutsetning for prosjektene vi setter i gang.»

Læringsprosessene ledes i denne barnehagen gjennom observasjoner, lese teori, felles ståsted i personalgruppa for deretter sette mål og danne felles forståelse. De tar utgangspunkt i barnegruppens forutsetninger for planlegging av pedagogiske aktiviteter.

I Informant 2 sin barnehage ledes læringsprosessene gjennom refleksjon på ulike møter satt i system. Refleksjonstid med alle ansatte og felles planlegging er arbeidsmetoden de bruker i barnehagen hos informant 4. Informant 6 svarer også at de utarbeider felles pedagogisk innhold og mål i personalgruppen.

Både informant 1 og informant 2 svarer at det er de pedagogiske lederne som planlegger hvordan de skal jobbe med barns læringsprosesser. Informant 2 sier også at det er de pedagogiske lederne som sørger for at alle ansatte blir involvert.

Informant 5 sier at de ansatte iscenesetter det fysiske miljøet med ulikt tilbud av materialvalg.

5.14 Styrer som kunnskapsleder

Kunnskapsledelse i vår masteroppgave rettes mot lærings- og kunnskapsprosessene som søker å utvikle og øke organisasjonens verdi for å oppfylle barnehagelovens og rammeplanens formål. Er styrere selv klar over hva de bidrar med for å fremme et godt læringsmiljø i barnehagen?

Flere av våre informanter sier de jobber strategisk med planlegging. De er opptatt av å være faglig oppdatert i barnehagesektoren, ta med impulser inn til barnehagen og involvere de ansatte. Informant 4 nevner også at det er en gjensidig påvirkning. Styrer påvirkes også av de ansattes syn. Informant 2 påpeker lederteam sin betydning sin ledelse da de bringer inn kunnskap om praksisen på avdelingen.

Mange av dem ser på seg selv som pådriver i samarbeidet. Informant 3 bruker tid i ulike møtefora på å inspirere for å skape engasjement og refleksjon;

Jeg tar med meg impulser fra sektoren generelt. Introduserer det for lederteam for å skape engasjement og refleksjon. Jeg sår noen frø hos ansatte både på ledermøter, personalmøter osv. Jeg stiller kritiske spørsmål, slik at vi kan justere kursen. Jeg ønsker å være synlig og tilstede for ansatte.

Tre av våre informanter svarer at de er opptatt av å være praksisnær. Informant 1 deltar i ulike hverdagsaktiviteter, informant 3 er synlig og tilstede og informant 2 beskriver seg selv som praksisnær.

Informant 4 er styrende i forhold til deler av det pedagogiske innholdet i barnehagen og fremhever sin egen betydning for den pedagogiske praksisen som fremmer barns læringsmiljø. Som informant 4 sier;

«Jeg tror kanskje det viktigste er, holdt jeg på å si, den jeg er. Altså det at jeg er her, og den påvirkninga jeg har direkte som rollemodell. Men som jeg sa, i forhold til hva jeg velger å sette på dagsorden. Så sånn sett kan jeg jo til en viss grad styre hvilken retning det tar. Det kan jeg jo gjøre, men for eksempel i refleksjonsmøtene så er jeg veldig bevisst at jeg er mer observatør enn deltaker. Og sånn er det på lederteam også. Jeg er jo veldig bevisst at de får komme med sitt før jeg sier noen ting. Men samtidig ser jeg jo at i noen sammenhenger så må jeg jo være tydelig også i forhold til hvilken retning det skal ta.»

Informant 5 setter som styrer ting i system og snakke om det de gjør. Styrer er med å skaper prosesser med ansatte slik at de kan utvikle seg. Informanten forsøker å skape gode prosesser på møter som personalmøter og planleggingsdager, og har overblikk på hva som skjer i barnehagen.

Informant 1 fremhever også betydningen styrer har for å legge til rette for gode arbeidsforhold.

5.15 Struktur i barnehagen for å fremme barns læring.

Som vi skriver i vår teoridel fremhever Senge (1990) betydningen av relasjoner og tilrettelegging av kollektive læringsprosesser. Han påpeker at det ikke er tilstrekkelig med individuell læring for at organisasjonen skal lære. Vi var derfor nysgjerrige å hvilken struktur barnehagene hadde for å tilrettelegge for barns læring.

Alle informantene svarer at møtestrukturen er en viktig arena. Flere av barnehagene har felles planleggingstid og refleksjonstid. Informant 2 bruker Marte Meo-metoden i veiledning av hverandre som er satt i system.

Informant 1 og informant 2 svarer at aktive voksne som er der barna er danner grunnlag for evaluering og planlegging. Informant 2 benytter ståsted- analyse som er et refleksjons- og prosessverktøy som barnehager kan bruke som et utgangspunkt for å sette gang et kvalitetsarbeid. Resultatene i analysen kan igjen brukes i forhold til nye prosjekter og satsninger i barnehagen. Informant 3 sier de observerer barna som utgangspunkt for pedagogisk aktivitet.

Informantene 5 og 6 involverer barna i tilretteleggingen av barns læring. Informant 5 sier de voksne undrer seg sammen med barna og de voksne planlegger pedagogisk aktivitet ut i fra det. Informant 6 sier de voksne inspirerer barna og skaper nysgjerrighet rundt ulike tema. Barn får ingen svar, de skal finne de selv når de starter prosjekter med barnegruppa. Voksne skal skape interesse og nysgjerrighet. Voksne og barn er i små grupper når de jobber med prosjekter.

Informant 5 sier de har en ganske streng struktur;

«Vi har en personalplan, som vi kaller det da. Enten så begynner vi med den i forhold til når vi begynner med et nytt prosjekt eller et nytt tema eller det er foran en ny årstid eller noe sånt. Og da jobber hver gruppe på den planen med det fysiske miljøet, barns medvirkning, voksenrollen, refleksjonsspørsmål. Og så skal det på en måte. Den skal være en sånn levende plan i forhold til perioden, og så er det evaluering etterpå.»

5.1.6 Bruk av pedagogiske programmer for barns læring.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet ulike veiledere for barnehagene i forhold til barnehagens innhold og barns behov. Samtidig har også flere eksterne aktører utarbeidet pedagogiske programmer som selges til barnehagene som metode for blant annet barnehagens kjerneaktiviteter.

I vår praksishverdag observerer vi motstand mot bruk av pedagogiske programmer. Mange barnehagestyrere uttrykker bekymring mot at barnehagens innhold skal bli mer «skolsk». Økt bruk av slike programmer kan marginalisere ansattes kreativitet i å velge pedagogiske aktiviteter.

I vår oppgave er vi derfor nysgjerrige på i hvilken grad barnehagene nyttiggjør seg bruk av pedagogiske programmer eller støtter seg til slike programmer når de skal jobbe med kjerneaktivitetene i barnehagen som i vår oppgave er knyttet til læringsbegrepet.

Vi opplever samlet sett at informantene har en negativ holdning til dette. Det er variasjon i hvor mange programmer de enkelte barnehagene har. En av våre informanter bruker ingen pedagogiske pakker. Informant 2 sier at dette er valgt bort;

«Det har vi glatt valg bort. Men skole og pedagogisk psykologisk hjelpetjeneste har etterspurt om vi har det, så skrivedans har vi begynt med da. Så har vi Tarkus som vi hilser på innimellom med tanke på trafikksikkerhet. Vi har også Grønne tanker, glade barn som vi nylig kjøpte. Det omhandler følelser. Alle avdelingene har språkkasse. Så vi har litt likevel.»

Informant 1 er styrer i en konseptbarnehage. Styreren svarer følgende;

«Vi er konsept bhg, de 4 modulene bruker vi, de er på en måte et teoretisk program, men jeg siler ut litt. Barn med spesielle pedagogiske behov bruker vi program i samarbeid med pedagogisk psykologisk hjelpetjeneste. Ernæringsfysiolog sine matprogram bruker vi. Ellers bruker vi sånn Marte Meo, Tras og Alle med - minst mulig. Tror det begrenser øynene som ser og tolker, hvis vi bruker for mye sånn planverk.»

Informant 3 forteller oss at de i deres barnehage bruker Tras, Snakkepakken og Steg for steg når det trengs. Styreren viser også til et refleksjons-samspill for de ansatte som heter Egenledelse i lek og læring. Det er et program som alle ansatte får kursopplæring i.

Videre forteller informant 4 om programmene de bruker i barnehagen;

«Vi har noen, som snakkepakken, språkkiste, mattekiste. Vi bruker det litt stykkevis og delt vil jeg si. Noe lager vi selv også. Så abonnerer vi på Salabi trampolinehefte. Det er litt

omdiskutert. Vi bruker dem ikke slavisk men i forbindelse med tema. Dette er i hovedsak til de eldste barna. Så har vi psykososialt førstehjelps hefte – Grønne tanker, glade barn. Det er i samarbeid med skolen. Det brukes også som tema og ikke slavisk.»

I barnehagen til informant 6 svarer styrelsen at de kun bruker et pedagogisk program. Dette heter hjerteprogrammet og tar for seg barns sosiale kompetanseutvikling.

Vi har i dette kapitlet presentert våre informanternes beskrivelse på spørsmål de fikk fra oss og vår bearbeiding av deres svar. Dette danner videre grunnlag for avhandlingens sammenhenger, perspektiv og konklusjon. Vi skal nå oppsummere og diskutere resultatene videre fra dette kapitlet.

6. Avhandlingens sammenhenger, perspektiver og konklusjon

Innholdet i dette kapitlet vil dreie seg om en grundigere behandling av empirien, og på nytt trekke frem informantenes beskrivelser på temaene; synet på barns læring, et godt læringsmiljø og ledelse for barns læring/pedagogisk ledelse. Formålet er å belyse empirien i lys av forskningsspørsmålene, samt sett opp imot teoriene i del 3, 4 og 5. Dette vil gjøre oss i stand til å svare på problemstillingen;

I hvilken grad har styrers pedagogiske ledelse betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, da med fokus på perspektivet barns læring.

Funnene blir presentert punktvis og drøftes underveis gjennom forskningsspørsmålene hver for seg. Syn på barns læring og et godt læringsmiljø omhandles under forskningsspørsmål 1.

1 -Hvilket syn på barns læring har leder/styrer i barnehagen?

Deretter behandles ledelse for barns læring under forskningsspørsmål 2.

2- Hvordan arbeider leder/styrer med ledelse av barns læring i barnehagen?

Til slutt oppsummerer og trekker en konklusjon over de store linjene av avhandlingens funn, og disse kan tilskrives svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har funnet gjennom denne forskningen. De fleste kvalitative forskninger er induktive, også denne, og av den grunn vil kategoriseringen i dette kapitlet ta utgangspunkt i de dataene som foreligger gjennom transkriberte intervju. Det blir vår fortolkning av informantenes svar som danner grunnlaget for den klassifiseringen vi gjør i vekselvirkning mellom empiri og teori. Vi har sett etter likhetstrekk i svarene, vi vil forsøke å systematisere dem og se om noe skiller seg ut, og om det er kjennetegn som går igjen.

6.1 Syn på barns læring

Vi starter med forskningsspørsmål 1, det lyder som følge;

Hvilket syn har styrer på barns læring?

Læringssyn

Gjennomgangen av det empiriske materialet viser at det er svært få av informantene som tilkjenner et klart læringssyn. Det er ingen som klart nevner at de har sitt læringssyn forankring innen den eller den teorien. Det er heller ingen som viser til sentrale dokumenter som Rammeplanen, OECD rapporter, NOU'er eller Stortingsmeldinger som eventuelt danner grunnlag for deres læringssyn eller pedagogiske praksis. Det er vi som har plassert og tolket svarene deres inn under disse, ved at vi mener at vi kjenner igjen en del formuleringer som disse dokumentene ofte inneholder. Videre forstår vi av svarene at de også samsvarer med Rammeplanens (Rammeplanen 2006) beskrivelser, hvor barnehagen som læringsarena har et helhetlig syn på barns læring, hvor både formelle og uformelle læring skjer i nært samspill med ansatte, barna og miljøet som barnehagen representerer, med forankring i lek, omsorg og danning.

Selv om det er relativt få som har et klart syn på barns læring er det likevel en del plasser vi kan knytte utsagn hos informantene både indirekte og direkte til spesifikke læringsteorier. Vi fortsetter derfor med sammendrag av informantenes læringssyn gjennom teoretisk forankring for å presisere nærmere vår tolkning av deres læringssyn. Vi ser her at særlig det sosiokulturelle synet på barns læring er ett fremtredende trekk ved mange av utsagnene.

Teoretisk forankring

Når vi ser videre på hva informantene sier er kjennetegn på barnehagens læringssyn fremhever en av styrerne omsorg, nærhet og trygghet som en viktig grunnstamme. Vi hører også at de fleste forteller at voksenrollen er avgjørende viktig, de er rollemodeller og deres motivasjon og engasjement influerer på de relasjonene som de er ansvarlig for å utvikle. Dokumentasjon av de pedagogiske aktivitetene overfor foreldre og internt på barnehagen vektlegges også som viktig kjennetegn på læringsmiljøet. Dette er også fremhevet som viktig i Rammeplanen, både som grunnlag for refleksjon og læring, men også for å jobbe med utviklingsarbeid over egen pedagogisk praksis.

Informant 1 beskriver at fysisk aktivitet og bevegelse er viktig for barns utvikling og læring og at barnehagen vektlegger motorisk lek og aktivitet, kan vi gjenkjenne noe av den kognitive læringsteorien til Piaget rundt læring. Ved at all viten tilegnes gjennom prosesser som forutsetter aktive og motoriske aktiviteter som grunnlag for all viten. Piaget viser også til etablering og omstrukturering i dannelsen av tankeskjema betegnet som akkomodasjon. Barn vil så etter hvert justerer sine tidligere erfaringer som betegnet som assimilasjon. Når disse søker mot balanse skjer et sprang i utviklingen i form av ny erkjennelse. Barn beveger seg da fra å krype til å gå. Informanten sier også at det er viktig at barn lærer å krype før de lærer å gå, da kan vi tolke at det henger sammen med den kognitive læringsteoriens forklaring, og at barnehagen bevisst, eller ubevisst forankrer noe av sin pedagogikk på dette.

Vi ser også at i informant 4 sin barnehage har de aldersinndelte barnegrupper med kompetanseplan for de ulike aldersgruppene. Det kan ha sitt utspring i et klart læringssyn med forankring i konstruktivismen som Piaget sto for. Han la blant annet vekt på barns evne til erkjennelse og til aktivt å konstruere sin egen kunnskap i tilknytning til miljøet og deres evne til å se ting fra flere perspektiver. Set i lys av dette kan man tenke at barnehagens valg av aldersinndelte barnegrupper og med kompetanseplan tar utgangspunkt i at barn på samme alder får tilrettelagt aktiviteter i formelle og uformelle situasjoner gjennom dagen ut ifra alderen sin. Gjennom en slik strukturering kan pedagogene best møte og planlegge for pedagogisk innhold som stimulerer til læring og utvikling hos barn i samme alder.

Under intervjuet av informant 5 forteller styreren at barnehagen har et bevisst forhold til materialvalget de tilbyr barna, og at de bruker rommene og personalet aktivt for å jobbe strukturert med barns læring. De har også aldershomogene barnegrupper og begrunner det med at teori viser at barn lærer best av jevnaldrende.

Ut i fra denne beskrivelsen kan vi bland annet gjenkjenner det sosiokulturelle teorigrunnlaget i dette læringssynet. Vygotsky fremhever det interaktive sosiale aspektet mellom mennesker som grunnlag for videre utgangspunkt for tenkning og læring hos barn. Samtidig som en annen viktig side ved teorien er begrepet mediere. Betydningen av det søker å forklare at vi fortolker verden gjennom redskap som er forankret i ulike sosiale praksiser. Ved hjelp av rekvitter (materialer), verktøy og tegn, gir dette barn et grunnlag for læring og utvikling. Teorien legger til grunn at ytre aktivitet i samspill med omgivelsene går forut for indre tankearbeid som fører til læring. Videre i det sosiokulturelle læringssynet beskrives at læring forgår i spesielle situasjoner i kulturelle sammenhenger, plasser og rom. Som informanten beskriver så bruker de rommene aktivt og materialene de tilbyr barna skal stimulere til utforskning og læring. De har et bevisst forhold til dette og kan sies å inneha et klart læringssyn som de praktiserer gjennom sin pedagogiske praksis. Samtidig fester vi oss med at standardisering av aldersinndelte barnegrupper kan forstås som å gå på tvers av det Vygotsky tenker er utviklingsfremmende for barn gjennom sin beskrivelse av den nærmeste

proksimale utvikling, der han mener at barns utvikling bør ta utgangspunkt i den utvikling de er i ferd med å komme til. Han gir eksempler på barn som er noen år eldre og som kan bidra til at de yngre barna tilegner seg læring og kunnskap de ikke kunne, eller visste fra før. I forståelsen av denne læringsteorien kan man tenke at barnehager med blandede aldersgrupper nyttiggjøre seg de eldre barnas lek og læringskompetanse i større grad enn de barna som er inndelt i aldershomogene barnegrupper. Hvis vi ser dette perspektivet rundt aldershomogene grupper i Piaget sin utviklings psykologiske læringsteori ser vi også spor av en praksis som kan forklares ut i fra læring gjennom fase/stadie- utvikling hos barn. Et viktig aspekt ved hans stadieteori er at når barna har nådd et stadium kan barn se flere forhold på nye måter, dette kalles horisontal forskyvning når de er i selve stadiet. Barna bygger ny kunnskap på det de vet og tidligere erfaringer, som igjen danner grunnlag for ny forståelse og kunnskap om noe eller noen.

Ved å velge aldershomogene barnegrupper kan man tilrettelegge for en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i den bestemte barnegruppens alder og utviklingsstadiet. Ved å presentere materialer og utforme rommene og læringsmiljøet for 1 åringen og 3 åringen vil man i større grad kunne stimulere disse aldersgruppens behov og forutsetning på en bedre måte enn om man har de blandet på samme avdeling ut i fra Piagets teori. Det synes som at dette læringssynet vektlegges hos flere av våre informanter.

Går vi videre til informant 2 sin beskrivelse av læringssynet styreren har vektlegger hun klart og tydelig at omsorg, trygghet, glede og nærhet er en forutsetning som barn skal oppleve i barnehagen, samtidig som at de vektlegger møte mellom mennesker, og å bruke tid på dette er viktig. Hun sier at det er grunnstammen i læringssynet til barnehagen. Videre i intervjuet beskriver hun for oss barnehagens satsning i bruk av veiledningsverktøyet Marte Meo kollegaveiledning. Her forteller hun blant annet at positiv bekreftelse og å være oppmuntrende og aktive voksne sammen barna er noen av prinsippene det fokuseres på i denne veiledningsformen.

Slik vi leser teori innenfor Behaviorismen er positiv forsterkning essensielt. Positiv oppmerksomhet og forsterkning vektlegges som et viktig element for god utvikling og læring hos barn som er med på å forme deres atferd gjennom små steg. Innenfor det sosiokulturelle læringssynet som blant annet bygger på at læring skjer i sosial omgang med andre, og slik styreren beskriver over, gis barna i denne barnehagen rom til å bli godt kjent med miljøet og ansatte, og at trygghet, glede og omsorg skal gis stor plass med tanke på at barna får gode forutsetninger for læring og utvikling i barnehagen.

Som vi påpekte innledningsvis gir ikke våre informanter noe klart svar på hva deres læringssyn er, informant 3 svarer at; *ja det har vi, men der er varierende i hvor stor grad vi har gjevt fokus på det.*

Vi får ikke tak på hva som er styrerens læringssyn ut ifra svaret hun gir oss på dette spørsmålet. Hun sier at de har et uttalt læringssyn, men forteller ikke hva det er. Vi undrer oss på om barnehagen egentlig har et uttalt læringssyn? Selv om denne informanten, slik vi ser det, ikke gir et klart svar på om de har et uttalt læringssyn, kan det også bety at de har det. Det er mulighet for at hvis vi hadde stilt oppfølgingsspørsmål her og reflektert rundt begrepet læringssyn, ville styreren kunnet gitt oss andre svar enn det vi satt igjen med.

Det pekes på aldershomogene grupper og materialvalgene barnehagen tilbyr som viktig fra flere av styrerne. En av informantene sier også at læringsmiljøet bør kjennetegnes av at barn leker i grupper på tvers av alder. De minste sammen med de største og ikke aldershomogen. Denne styreren skiller seg i så måte ut fra flere andre som praktiserer det motsatte, nemlig å inndelegge barna aldershomogent.

Når vi kategoriserte svarene, og i den grad vi finner at læringssyn er uttrykt, så er det gjennom tolkning av utsagn som representerer i størst grad sosiokulturell læringsteori, samtidig som også kognitiv teori er godt representert. Men vi ser samtidig et helhetlig læringssyn som representere en balanse mellom alle tre læringsteoriene hos informantene. Vi tolker svarene også slik at de fleste både direkte og indirekte prøver å finne en balanse mellom omsorg, læring, lek og trygghet. I Rammeplanen omtales også et helhetlig syn på barn;

«Rammeplan tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring» (Rammeplanen 2006, s. 16)

Det styrerne er mest samstemte på er verdien av voksenrollen og lekens betydning som grunnlag for barns læring. Dette er sammenfallende med den barnehagetradisjon vi kjenner godt også fra tiden før Rammeplanen 2006 ble lansert. Vekting på lek og verdien av god omsorg utgjør også i dag kjernen i barnehagens innhold sammen læring og danning. Vår nysgjerrighet på styrernes læringssyn springer jo ut fra mange refleksjoner og undring rundt implementering av økt fokus på læring for barn i barnehagen. Vi har erfart og fulgt med i meningsutvekslinger rundt dette temaet i sektoren vår hvor mange er engstelig for at lekens verdi skal falle bort for å gi mere plass til fokus på læring. Det samsvarer også med det en av informantene sier om at hun blir litt provosert over læringsstykket hun opplever i sektoren vår. Hun er imidlertid den som skiller seg ut ved å fremheve akkurat det. Da ingen av de andre styrerne gir inntrykk av at det er negativt. Det kommer ikke videre frem hva hun legger i begrepet læring og hvorfor hun provoseres av fokus på økt læring i barnehagen.

Når vi tar med i betraktningen vårt valg for intervjumetode har det sine svakheter som må belyses. Vi valgte og ikke spør opp kandidatene underveis hvis vi opplevde å ikke få svar på det vi spurte om. Samtidig som informantene heller ikke hadde fått spørsmålsguiden på forhånd og kunne forberede seg, de fikk bare temaene spørsmålene ville omhandle. Som nevnt tidligere gjorde vi dette for å få styrernes umiddelbare refleksjon og bevissthet rundt barnehagens og deres praksis og faglige forankring som omhandler barns læring, læringsmiljø og ledelse for barns læring.

Ulikheter og spenninger

På samme måte som det eksisterer spenninger mellom ansattes verdier og holdninger vil det være nærliggende å tro at det også gjelder ansattes syn på barns læring. Vi var derfor nysgjerrig på å høre om informantene opplever uenighet blant sine ansatte på barnehagens læringssyn.

De svarte mye likt her, ja alle informantene opplever meningsbrytning, og at de ansatte ikke alltid er enig i hvordan den pedagogiske praksisen utøves. De diskuterer og stiller hverandre kritiske spørsmål, og de utfordrer hverandres praksis gjennom erfaringsdeling og gjennom pedagogisk dokumentasjon. En forteller at meningsbrytning i personalgruppa oppstår både på formelle møter, men også i hverdagen her å nå, styreren beskriver at barnehagen bruker møtestrukturen som inngang til refleksjon og meningsbrytning. Det kommer også tydelig frem hos alle de andre at de ser på uenighet som en berikelse for utvikling av egen praksis. Det skal være lov å være uenig, da blir vi bedre forteller mange. Her er det altså store likhetstrekk i svarene og ingen som skiller seg ut, men det er kun en av dem som sier at de bruker møtestrukturen som arena for refleksjon, i tillegg til uformelle møtepunkter.

Det er mye gjenkjennelig over denne praksisen som gjenspeiler det praksisbaserte kunnskapsbegrepet, og det Elkjær beskriver som den tredje vei. De ansattes kunnskap, refleksjon og innsikt over egen praksis underbygges av læring i praksisfelleskapet. Styrene sier at uenighet gir en fin inngang til erfaringsutveksling og bidrar til perspektivrikdom og at de vil ha en kultur for dette. Gjennom å utfordre hverandres syn på barnas læring ligger også en erkjennelse av at tenkning er et instrument for erfarings basert læring og at denne læringen skjer i sosiale prosesser (Elkjær, 2004).

Videre beskriver også Nonakas hjelpere (Von Krog, 2011) viktigheten av at ansatte må ha tillitt og omsorg overfor hverandre slik at miljøet blir preget av åpenhet og et ønske om erfaringsdeling. Styrere som tilrettelegger for en slik kultur, vil ha gode forutsetninger for personalet til å støtte og lede læringsprosesser også for barn, da de selv er en del av en

arbeidskultur som tilrettelegger for refleksjon, erfaringsdeling og perspektivrikdom over egen praksis.

Dette er også i tråd i Rammeplanens beskrivelser om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Både formelle og uformelle møter bidrar til refleksjon og samtaler som igjen kan stimulere personalet til økt fokus på kvalitetsutvikling (Rammeplanen, 2006).

Kvalitet i barnehagen har vært sentralt i samfunnsdebatten over flere år, og som vi belyste innledningsvis hører vi nå politikere snakke om et skifte fra kvantitet til kvalitet i barnehagesektoren. Vi definerer ikke kvalitetsbegrepet i denne avhandlingen, men ser en av kjerneaktivitetene som barns læring, som en del av begrepet kvalitet i barnehagens pedagogiske innhold. I den anledning undret vi oss på om informantene opplevde økt interesse fra politikere, eier og foreldre på det som omhandler det pedagogiske innholdet i barnehagen.

Det som kommer tydelig frem er at alle opplever økt interesse både fra eier, kommune og politikere i kommunen. De opplever det som positivt, foreldre vil komme på besøk, og gjør det i større grad nå enn de har opplevd tidligere. Den ene kommune som 4 av informantene er en del av viser stort engasjement overfor barnehagene, og møtene styrerne deltar på sammen dem har fokus på det pedagogiske innholdet og vil høre om deres praksis. Mens den andre kommunen som de 2 siste informantenes barnehager sogner til, ikke beskrives som like aktiv og interessert i deres virke.

Det forteller oss at til sammen så har interessen økt, også slik vi kjenner det fra samfunnsengasjementet generelt. Det kan se ut som en rød tråd fra sentrale føringer og økt fokus på barnehagens innhold har nådd praksisfeltet med sitt engasjement.

Til nå har vi sett på ulike sammenhenger og drøftet analysen opp mot teori på det som har omhandlet synet på barns læring. Vi vil videre ta for oss temaet et godt læringsmiljø på samme måte, for ytterligere å kunne søke svar på forskningsspørsmål 1;

Hvilket syn på barns læring har styrer i barnehagen?

6.2 Et godt læringsmiljø

Vi har i vår teoridel tolket forståelsen av barns læringsmiljø innenfor det sosiokulturelle perspektivet der barns læring og kunnskapsutvikling skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet knyttet til språk, sosiale og kulturelle prosesser.

Læringsmiljøet i barnehagen blir omhandlet i Rammeplanen (2006). Der legges det stor vekt på personalets kvaliteter i samspill med barna og deres holdninger og handlinger i møte med dem som en viktig forutsetning for barns læring. Det fremheves at de skal tilrettelegge for varierte opplevelser, møte deres undring og utforskertrang, og at miljøet og materialene sammen med lek, omsorg og danning er sammenvevd med barns læring i barnehagen.

Videre omtales læringsmiljøet i barnehagens samfunnsmandat, der det beskrives at barnehagene skal tilby barn et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. Utforming av det fysiske miljøet ute og inne skal også gi viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme deres trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen skal tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. (Meld.St.19, s.28) Våre funn peker mot en rekke faktorer som har betydning for et godt læringsmiljø for barn. Det er voksenrollen, samspillet i barnehagen, ledelse og det fysiske miljøet.

Voksenrollen

Våre informanter sier alle at de voksne eller nærmere bestemt voksenrollen er den viktigste faktoren for et godt læringsmiljø. Vygotskys perspektiv på læring handler om voksenrollen, hvor de voksne møter og tilrettelegger for støtte og utfordring til barna i formelle og uformelle hverdagssituasjoner. Informantene våre setter også ord på at de voksne må være bevisst på sin rolle og hvor betydningsfulle de er for at barnehagen skal ha et godt læringsmiljø.

Flere styringsdokumenter peker på personalets kompetanse for å oppnå god kvalitet. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. (Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2015).

Sett i lys av at barnehagesektoren ser ut til å bli mer statlig styrt i forhold til innhold og oppgaver vil behovet for kompetanseheving være mer aktualisert enn tidligere. Også Statsmelding 19 har fokus på innholdet i barnehagen hvor tittelen er «Tid for lek og læring» og har således føringer for tiltak til ny rammeplan (Meld .St.19).

Denne meldingen viser at regjeringen stiller større krav til at barnehagene skal jobbe systematisk, det være seg blant annet føringer til at ny rammeplan for barnehagen skal ha tydelige krav til barnehagens arbeid for et godt omsorgs -og læringsmiljø, inkludert forebygging, avdekking og håndtering av mobbing (Meld.St.19, s.10). I Statsmelding 24 er et av satsningsområdene å heve personalets kompetanse både når det gjelder språkforståelse og kartlegging. Også Statsmelding 19 viser til tiltak for økt kompetanse for personalet i barnehagen noe vi tenker er nødvendig for å kunne styrke kvaliteten på barnehagetilbudet, herunder barns læringsmiljø.

Barnehagene har fortsatt personalgrupper hvor 1/3 del er profesjonsutdannet selv om mange større kommuner har innført to pedagoger i en barnegruppe. Så kan man spørre seg om flere profesjonsutdannede barnehagelærere vil føre til mer fokus på læring i hverdagsaktivitetene. Vatne belyser i sin artikkel at nyutdannede barnehagelærere ikke har så mye fokus på læring når de kommer ut i barnehagene. Hennes forskningsresultat viser at de voksne i barnehagen forstår læring som en del av omsorg og lek. Det er de ansatte med lengre erfaring som etter hvert legger til rette og har mer fokus på læringsperspektivet.

Våre informanter sier i likhet med Rammeplanen (2006) at kvaliteten på samspillet mellom menneskene som oppholder seg i barnehagen er av stor betydning for barns læring. *«barn på en småbarnsavdeling er søkende og vil lære, men ikke uten at de har voksne rundt seg de er trygge på»*

Dette synet på de voksne i barnehagen preges av et menneskesyn som er relasjonelt og et hermeneutisk kunnskapssyn hvor kunnskap, herunder læring, skapes i praksis og under trygge forhold i sosiale relasjoner.

Når det gjelder det fysiske miljøet har informantene noe ulik vektig av hva det bør representere. De peker likevel ut det fysiske miljøet som den andre av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø i barnehagen. Noen fremhever motorisk lek og at det må være boltreplass inne og ikke for mye leker å velge i, som viktig for læringsmiljøet. Andre ting de fleste styrerne peker på er bruk av gjenbruksmaterialer, byggeklosser, små hytter og bruk av idrettsplass, gå på turer å bruke bibliotek som viktige faktorer. En forteller også at det bør være mindre bruk av pc med barna; *vi må snakke sammen og være mere sammen.*

Rammeplanen har klare krav til personalet i barnehagen knyttet til blant annet 7 fagområder. Disse fagområdene skal det jobbes systematisk med i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er også et krav til at barnehagenes årsplaner skal ha progresjonsplaner for barna (Rammeplanen 2006). Det er i vår analyse bare en av styrerne som bruker ordet systematisk arbeid, og gjennom deres fortellinger på spørsmålene om *et godt læringsmiljø*, synes det som om at de fleste har en bevist og systematisk praksis på å jobbe med læringsmiljøene i barnehagen. Det vi også merker oss her, er at ingen av styrerne nevner Rammeplanen, kun en av dem viser til Regjeringen og Statsmeldinger som kilde for sin

praksis. De andre sier ingen ting om andre sentrale dokumenter som understøtter den praksisen de forteller om. Som vi har nevnt tidligere kan det være at om vi hadde stilt spørsmålene annerledes, eller stilt oppfølgings spørsmål om hvor de henter sin faglige forankring fra, at vi da hadde fått andre svar enn de vi fikk under intervjuene.

Samspillet i barnehagen

Kjennetegnene på et godt læringsmiljø er av informantene utpekt til å ligge i kvaliteten på samspillet mellom menneskene i barnehagens miljø. Dette kjennetegnes ved at relasjonene i barnehagen mellom barna, og mellom barn og voksne, samt mellom de voksne må være god. Informantene sier de ansatte bør inneha egenskaper som refleksjon over egen praksis, og at de vil utvikle seg og lære. De voksne bør være aktive, skape magi i leken, være engasjert og motivert for å tilrettelegge for barns læring. Disse svarene samsvarer med hva rammeplanen sier om personal et; Personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. Personalet må dele sin kunnskap, utvise engasjement og vekke interesse for læring hos barna (Rammeplanen 2006,s.33). Den sier videre at formidling av aktuell og relevant kunnskap legger grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten.

Flere av styrerne påpeker også at tema og prosjektarbeid som både initieres av de voksne, og barna selv, danner grunnlag for et lærerikt miljø. Men det vi ser er at to av styrene skiller seg noe ut, begge representerer barnehager med en klar pedagogisk profil.

Den ene forteller at eier har egen fagskole for de ansatte, her lærer de om teorier som omhandler barns læring hvor de har fokus på 4 moduler med fysisk aktivitet for barna gjennom et helt barnehageår. Fysisk aktivitet er med på å utvikle hjernen og evnen til å lære. Styreren peker på at man må bruke ordet læring i større grad. Lære å gå på ski, skøyter, sosial kompetanse, tall og bokstaver. Vi er jo en del av utdanningsløpet, og barna skal ikke bare leke i barnehagen.

Den andre styreren forteller om systematisk arbeid og bevissthet rundt materialene de tilbyr barna og hvordan de bevisst utformer rommene til de ulike aldersgruppene. De har tema som for eksempel urbefolkning. Da skapes rommene med materialer og gjenstander som er kjennetegn på deres levemåte og kultur. Styreren forteller at; *Barna skal finne sin identitet og kunnskap, og de lærer mye når de leker rundt de tema vi har.*

Begge disse styrerne viser også en rød tråd gjennom hele besvarelsen i *synet på barns læring* og *et godt læringsmiljø* og de virker å ha et meget bevisst forhold til begrepet barns læring, og hva det representerer for de pedagogiske aktivitetene de har i barnehagene sine.

Ser vi nærmere på hva Rammeplanen sier om barns læring så er det at personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte, og at deres handlinger og holdninger i møte med barnas læringserfaringer er avgjørende (Rammeplanen 2006). Hvordan styrer jobber med ledelse av pedagogiske prosesser har således stor betydning for barnehagepersonalet gjennom at det skapes en praksis som støtter barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst, og således bidrar til et godt grunnlag for læring og dannelse.

Flere av våre informanter vektlegger nettopp personalets kompetanse som avgjørende viktig. Pedagogtett og personalets ulike sammensetning i form av alder, kjønn og utdanning nevnes også som en viktig komponent for å berike læringsmiljøet i barnehagen.

Flere av informantene er opptatt av at refleksjonskompetanse og endringskompetanse må være tilstede for at læringsmiljøet er godt i egen barnehage. Dette understøttes av flere forskere som hevder at læring og endring hører sammen (Gotvassli m.fl, 2014). Gotvassli hevder at endringskompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende. En viktig faktor for utvikling av en lærende barnehage er å skape et miljø for refleksjon og gode dialoger. (Gotvassli m.fl, 2014). Hvordan ledere kan skape et slikt miljø kommer vi tilbake til under tema ledelse av barns læring som presenteres senere.

Informant 2 er opptatt av trygghet som en forutsetning for et godt læringsmiljø. Hun nevner det flere ganger og er den som skiller seg klart ut av informantene med å ha et så stort fokus på omsorg, nærhet, trygghet, gode relasjoner og glede som fundament for aktivitetene i sin barnehage. Hun er også den som fremhever leken mye, hun forteller om 5 års klubben som har fokus på emosjoner, sosial fungering og det psykososiale samspillet mellom barna. Dette, sammen fokus på leken går igjen i nesten alle svarene til informantene. I Meld.St.19 presiserer også betydningen for trygghet som forutsetning for læring. Mange barn og oftest de som trenger det mest, opplever utestenging fra felleskapet i ulike sammenhenger. Ny rammeplan vil derfor inneholde tiltak for å styrke læringsmiljøet i barnehagen herunder forebyggende arbeid mot mobbing.

Ledelse og det fysiske miljøet

Ved å ta i bruk det fysiske miljøet som metode for å nå ulike mål i rammeplanen påpekes av alle som viktig. Vi oppfatter det som en samstemt forutsetning for læring hos barn slik vi tolket svarene deres.

I OECD-rapporten fremheves det at man i Norge har et helhetlig syn på barns læring, med vekt på verdier, demokrati og medvirkning (Nygård, 2015). Det helhetlige læringssynet i

norske barnehager er både av OECD og Meld. St.24, samstemte i at det skal tas vare på, også i fremtidens barnehage. Å la barna få være med å iscenesette det fysiske miljøet, at det er valgmuligheter i bruk av rom både ute og inne, er noen eksempler på hvordan barns medvirkning er tilstede i innholdet i barnehagen.

Informant 6 fremhever leder og lederteam sin betydning for et godt læringsmiljø. «*En god leder, nærværsfaktor til styrer, som er der voksne og barn er, og som senser hvordan læringsmiljøet er. Lederteamet må jobbe med læringsmiljøet i barnehagen*»

Vi definerer i vår oppgave styreren som kunnskapsleder som sees i sammenheng med pedagogisk ledelse. Rammeplanen fremhever styrer, i likhet med våre informanter, som må kjenne til den enkelte medarbeiders praksis og hvordan medarbeideren planlegger og gjennomfører oppgaver i barnehagen. Alle våre informanter beskriver god innsikt, med innlevelse og engasjement, barnehagene sin praksis og hvordan deres medarbeidere jobber med det pedagogiske innholdet i barnehagene.

Både informant 1 og informant 2 peker på at fravær eller utydelig ledelse er et hinder for å ha et godt læringsmiljø. De peker blant annet på at utydelig ledelse og et lederteam uten tydelighet kan være en hindring. Også utydelige pedagogiske ledere som leder avdelingspersonalet kan være et hinder for et godt læringsmiljø i barnehagen, dersom kvaliteten på samspillet og den faglige kompetansen ikke er god. På side 22 i vår oppgave beskrives styrers betydning for deltakelse i læringsprosesser. Her fremhever Lillejord (Lillejord, 2003; Knutsen 2015) at pedagogisk ledelse påvirkes av leders syn og ønsket utvikling av organisasjonen. Styrer og de pedagogiske lederne på avdeling er derfor viktige for å fremme et godt læringsmiljø.

Gjennom å ha analysert og drøftet svarene på tema syn på barns læring og et godt læringsmiljø skal vi nå gjøre en oppsummering for å forsøke å besvare forskningsspørsmål

1; *Hvilket syn på barns læring har styrer i barnehagen.*

Vi har kommet til følgende oppsummering;

6.2.1 Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål 1;

Det er et gjennomgående likhetstrekk at styrerne har et sosiokulturelt syn på barns læring. Gjennom å ha tolket deres besvarelser finner vi mange kjennetegn i teoriforankring både til det kognitive læringssynet og læring innen det sosiokulturelle perspektivet. Behavioristiske teorier er etter vår oppfatning lavest representert. Men den kommer etter vår mening frem gjennom blant annet fortellinger der personalet systematisk jobber med veiledning og refleksjon gjennom Marte Meo kollegaveiledning. Her har man fokus på positiv bekreftelse gjennom videoanalyse av samspill og kommunikasjon med barna. Den positive forsterkningen har som mål å fokusere på det gode samspillet mellom barn og voksne, dette for å bidra til adferds endring hos de voksne, og derigjennom også til barna. Hensikten er å fremme et utviklende og godt samspill og læringsmiljø mellom barn og voksne.

Det vi helt klart ser, er at de to andre læringsteoriene og Rammeplanens beskrivelse av barns læring, og barnehagens læringsmiljø kommer tydelig frem gjennom de svarene informantene gir oss. Samtidig er det ingen som nevner hverken Rammeplan, spesifikke styringsdokumenter, læringsteori eller lovverk som forankring for deres læringssyn eller pedagogiske praksis. De fleste har praksisnære fortellinger på sitt læringssyn hvor hovedtrekkene av det de sier er viktigheten av ansattes faglige og relasjonelle kompetanse, engasjement og vilje til å være i utvikling. Det fysiske miljøet med materialvalg, rommenes utforming, barnegruppenes sammensetning og de pedagogiske aktivitetene er gjennomgående beskrevet og understøtter det læringssynet vi tolker at de har, som ligger nært knyttet sammen med kognitiv læring og det sosiokulturelle læringssynet. Vi oppfatter det slik gjennom informantenes svar at det ikke er noe skille mellom disse læringsteoriene. De ser ut til å være godt sammenvevd og likt representert i den pedagogiske praksisen i alle informantenes barnehager.

Det er likevel noe ved enkelte beskrivelser vi merker oss spesielt, og det er inndeling av aldershomogene barnegrupper som halvparten av våre informanters barnehager har innført. Gjennom det Mette Nygård viser til i OECD-rapporten, som ønsker en læreplan for barnehagen som knytter denne nærmere skolen med mer spesifikke mål og system for evaluering for å skape gode vilkår for læring. Kan vi tenke at de barnehagene som har innført aldershomogene grupper gjør dette for lettere å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere barns utbytte og læring av det pedagogiske innholdet? Dette er i så fall veldig likt den tradisjonen skolen har gjennom aldersinndelte klasser.

Setter vi dette inn i vitenskapsteorien er det interessant å se om vi er i ferd med å bevege oss fra sosialkonstruktivismen til positivismen. Vil det gjennom standardisering som for eksempel aldershomogene barnegrupper, bli mer fokus på det målbare kontra det dynamiske, og hva vil det i så fall gjøre med det pedagogiske innholdet i forhold til barns læringsmiljø?

6.3 Ledelse for barns læring

Vi ønsker i vår oppgave innsikt i hvordan styrerne arbeider med ledelse av barns læring i barnehagen. Vi vil gjennom denne masteren belyse hvilke ledelses- og arbeidsformer som blir tatt i bruk i praksisfeltet for å ha gode læringsprosesser for barn?

Vårt 2. forskningsspørsmål er;

Hvordan arbeider styrer med ledelse av barns læring i barnehagen?

I fortsettelsen videre vil vi forsøke å besvare dette. Våre funn har vi delt opp i overskrifter.

Rammeplanen påpeker at barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som leder utviklings- og læringsprosesser i barnehagen (Rammeplanen, 2006). Det er altså en sterk intensjon fra barnehagemyndighetene at styrer og pedagogiske ledere sammen skal bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon. Rammeverket er tydelig på at styreren i barnehagen har ansvaret for at barn lærer i barnehagen (Lov om Barnehager, 2006). I vår empiri kommer også dette frem. Rammeplanen sier i kapittel 4 at styrer har et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Den sier samtidig at pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i den barnegruppen man har ansvaret for (Rammeplanen 2006,s.53). Samtidig har både styrer og pedagogisk leder ansvaret for at mål og rammer er kjent for personalet, og at det utvikles en felles forståelse for målene.

Alle våre informanter er seg ansvaret bevisst. De svarer at de selv som styrer en ansvarlig for å fremme og tilrettelegge for barns læring i barnehagen. En av informantene nevner eier som ansvarlig. Alle svarer samtidig at hele personalgruppen har ansvar for barns læring. Disse svarene samsvarer med hva vi kan finne i rammeverket. Personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser (Rammeplanen, 2006, s. 33).

Barns medvirkning for barns læring

Flere av våre informanter fremhever barns medvirkning som viktig for barns læring. Barna skal høres, prosjektene og det pedagogiske innholdet skal tilpasses barnas interesser. Barnehageloven sier i § 1 og § 2 at barn skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet (Lov om Barnehager, 2006).

Stortingsmelding 24 viser til en undersøkelse om barns trivsel hvor barn som opplever medvirkning, trives bedre i barnehagen (Meld. St.24,s.69). Meldingen viser også til et pilotprosjekt « barnehagen som læringsmiljø og danningsarena» som viser at danningsbegrepet utfordrer synet på læring og medvirkning og krever et personale som aktivt forholder seg til verdiene i formålet. Sluttrapporten konkluderer med at barnehager som har gode læringsarenaer må ha ansatte med kompetanse i å arbeide systematisk og reflektert ovenfor det enkelte barn (Meld. St.24).

Personalet som jobber i barnehagen må inneha en felles forståelse av begrepet barns medvirkning. En ledelsespraksis som skaper arenaer for felles mentale modeller fremheves av Senge som en av betingelsene som fremmer lærende organisasjoner. Dette kan skapes gjennom blant annet møteplasser for refleksjon. Spørsmålet er hvor dyktig man er til å skape en felles forståelse rundt et begrep, hvor dyktige er man til å sette et kritisk søkelys på dominerende modeller. Det forutsettes her at de ansatte er i stand til å endre sine grunnleggende mentale modeller.

Også Gareth Morgan fremhever behovet for felles forståelsesrammer for og meningsskaping. Han påpeker at lederskap blir mer og mer et spørsmål om evnen til å mobilisere folks innsats og lojalitet ved å skape felles verdier og felles forståelsesrammer. (Irgens, 2011, s. 71).

2 av våre informanter belyser også observasjon som metode og utgangspunkt for planlegging av det pedagogiske innholdet i barnehagen. De peker på de pedagogiske lederne som de ansvarlige for planleggingen, mens i barnehagen hos informant 6 har alle ansatte et ansvar for å planlegge/iscenesette det fysiske miljøet for å tilrettelegge tilbudet til barna.

Flere av våre informanter leder barnehager hvor det jobbes prosjektbasert. I disse barnehagene tar man utgangspunkt i hva barna er opptatt av og planlegger læringsprosesser ut fra det.

Hva barns medvirkning betyr i planleggingsarbeidet for barnehagens innhold kan synes å være ulik. Samtidig som det er ulik praksis i forhold til ansvarliggjøring og planlegging. Hvilken kunnskap om det pedagogiske innholdet de ansatte har, vil naturlig nok kunne variere om man har høgskoleutdanning eller ikke, kort eller lang erfaring, samt andre forhold. Dette samsvarer likevel ikke med hva Bente Vatne finner i sin forskning (Vatne, 2012). Det er lite forskjeller på de ansattes praksis ut i fra utdanning. Hun finner at de ansatte med høgskoleutdanning vektlegger læringsbegrepet i større grad jo lengre erfaring de har i feltet. Hun påpeker at det blant nyutdannede barnehagelærere har så mange oppgaver og det er så mange ulike perspektiv de skal ha et bevisst forhold til og det kan være en årsak til at læringsbegrepet er det mest prioriterte oppgaven. Det kan virke som konseptbarnehagene som i utgangspunktet har et uttalt læringssyn med klare forventninger til sine ansatte lettere får i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet.

Dette kan understøttes av hva Von Krogh m.fl. viser gjennom sine ideer, at det å skape kunnskap eller utvikle en kultur for læringsprosesser, både er sosial og individuell. Kunnskapen blir personlig gjennom observasjon og individuell erfaring, den må således deles og skapes i en kunnskapshjelpende kontekst. Von Krogh m.fl. har utviklet 5 skritt, kalt Nonakas hjelpere. De er; 1. dele taus kunnskap, 2. utvikle begreper, 3. rettferdiggjøre begreper, 4. Utforme en prototype, 5. forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig.

Kultur for barns læring

Vår empiri viser at flere ledere er opptatt av å ha en kultur i barnehagen preget av refleksjon over egen praksis for å kunne lede gode læringsprosesser. Det å kunne ha arenaer hvor man deler praksis og at man som kunnskapsleder må bringe sammen ulike fortellinger og ulik forståelse av innholdet i barnehagen må være tilstede. Det pekes på både felles planleggingstid og møter satt i system. Vi kommer inn på bruk av programmer senere i dette kapitlet. Peter Senge fokuserer på gruppelæring i en av sine 5 disipliner for å fremme organisasjonslæring. I tette grupper får ansatte mulighet til å prøve ut sin virkelighetsforståelse i samspill med kolleger. At barnehagen har møteplasser for refleksjon både gruppevis og på tvers i organisasjonen vil således bidra til læringsprosesser hvor bruksteoriene blir diskutert og utfordret. For ledere vil det således være viktig å kjenne sin organisasjon godt og samtidig være klar over kompleksiteten som kan ligge i kulturen. Bevisstgjøring av at mye læring skjer på uformelle arenaer er viktig kunnskap for å forstå hva som skjer av læring på arbeidsplassen (Gotvassli og Vannebo, 2016: Gotvassli m. fl. 2016).

Von Krogh m. fl. understreker også betydningen av at kunnskapsledere er avhengige av at intellektuell kapital kartlegges og at man som kunnskapsleder må bringe sammen ulike mikrosamfunn og forene dem under samme visjon (Von Krogh m.fl., 2000).

De styrerne vi har intervjuet har et bevisst forhold til hvordan man organiserer hverdagen i barnehagen for å finne møteplasser for refleksjon og utvikling. En av våre informanter fremhever at hun er opptatt av å skape felles forståelse for læringsprosesser gjennom arenaer for refleksjon, gjennom å lese teori og gjennom observasjoner og for deretter å sette mål for arbeidet. Refleksjonstid med alle ansatte og felles planlegging er arbeidsmetoder som alle våre informanter benytter for ledelse av barns læring. Dette er i tråd med det vi ser i Peters Senges fem disipliner, slik vi ser i disiplin 5 om gruppelæring. De ansatte får mulighet til å prøve ut sin virkelighetsforståelse i samspill med kolleger. De får prøve ut sine oppfatninger og tolkninger av praksis.

Også Von Krogh beskriver betydningen av en kunnskapshjelpende kontekst for å utvikle kunnskap. De snakker om et Ba som først og fremst er et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling. (Von Krogh m. fl, 2000, s.203).

Et ba er et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre (Von Krogh m.fl., 2000, s.67).

To av våre informanter fremhever de pedagogiske lederne som de viktigste aktørene i barns læringsprosesser. I disse barnehagene er det de pedagogiske lederne som skal involvere resten av personalet.

Barnehagene er organisasjoner med mange ulike mennesker med ulik både formell og uformell kompetanse, samtidig som personalet også har ulik erfaring fra bransjen. Bente Vatne finner i sin forskning at nyutdannede barnehagelærere ikke har et bevisst forhold til læring. De barnehagene som har nyutdannede barnehagelærere kan således ha utfordringer i utviklingsprosesser når disse har ansvar for å involvere sine medarbeidere (Vatne, 2012). Vatne finner også at nye politiske signaler ikke har stor påvirkning på praksisfeltet. De barnehageansatte jobber slik de har gjort før. Både pedagogiske ledere og assistenter svarer at de legger vekt på omsorg og lek i det daglige arbeidet, men at begge gruppene legger mer vekt på læringsaspektet jo mer erfaring de har i barnehagen (Vatne, 2012) Våre funn viser at styrerne er opptatt av system for personalet hvor de har avsatt tid til utviklingsprosesser. Informantene peker alle på ledelse, enten sin egen styrerrolle eller pedagogisk- lederrolle, som suksessfaktor for et godt læringsmiljø for barn. Tydelig ledelse utført av pedagoger, styrer og lederteam, samt reflekterte voksne er avgjørende for læringsmiljøet. Slavisk bruk av rutiner, ustabilitet og høyt sykefravær nevnes av våre informanter som hindringer for et godt læringsmiljø. For styreren blir det således viktig å sette disse områdene inn i sitt strategiske arbeid slik at forutsetningene for ledelse av utviklings- og endringsprosesser settes i gang. Kompleksiteten i utviklingsprosesser er også uunngåelige og er derfor nødvendig å kjenne til. Som Von Krogh et.al beskriver vil alle organisasjoner bli konfrontert med både individuelle og organisasjonsmessige barrierer som kan være en naturlig del av komplekse menneskelige aktiviteter (Von Krogh m.fl.2000).

Ralph D. Stacey (2008) belyser også kompleksiteten i kunnskapsutvikling. Ved at kunnskap og mening vokser frem, muliggjøres felles handlinger. Da vil også individets identitet og fellesskapets identitet vokse frem. Samtidig er den spontane fremveksten av noe nytt avhengig av mangfold.

Stacey bygger blant annet sitt syn på sosialpsykologen Mead som utviklet forståelsen av at mening oppstår i interaksjon mellom mennesker. Mennesker kommuniserer med hverandre ved hjelp av symboler. Symbolene kan være dialog, kroppsspråk, følelser, refleksjon i handling og abstrakt tenkning. Disse symbolene er verktøy som brukes bevisst eller ubevisst i prosesser hvor kunnskap vokser frem.

Staceys perspektiv på kunnskapsutvikling kan være med å berike Elkjærs kunnskapssyn hvor hun beskriver "Den tredje vei" som en syntese mellom det objektivistiske og praksisbaserte kunnskapsbegrepet.

Det vil derfor være en viktig lederoppgave å sikre at de ansatte uavhengig av kompetansenivå føler mestring gjennom at de mestrer oppgaven og at de har en følelse av at de hører til og identifiserer seg med oppgavene og arbeidet som blir gjort (Gotvassli og

Vannebo, 2016:Gotvassli m.fl.2016). I barnehagene vil det derfor være av betydning hvilke ledelses- og arbeidsformer som blir tatt i bruk for å utvikle barnehagen til å bli en lærende organisasjon med økt fokus på læring i barnehagen.

Styrerrollen og ledelse av barns læring

Nå skal vi se nærmere på vår funn knyttet til styrerens syn på egen rolle som kunnskapsleder.

Når vi spør styrerne om deres betydning for barnehagens pedagogiske praksis som fremmer barns læringsmiljø, fokuserer vi på styreren som pedagogisk leder. Vi støtter oss her til Gotvassli sine beskrivelser av styrer som pedagogisk leder; Gotvassli deler inn i ulike perspektiver på pedagogisk ledelse som fremmer læring i barnehagen (Gotvassli, 2013,s.66).

1. Lede det pedagogiske arbeidet, produksjonen og kjerneaktivitetene i barnehagen.
2. Initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage.
3. Lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen sett i lys av det samfunnsmandatet og verdigrunnlaget slik det er skissert i Rammeplanen for barnehagen (2006). En lærende barnehage er ikke et mål i seg selv, men heller et hjelpemiddel for å utvikle en barnehage som tar barns perspektiv på alvor.

Våre informanter er som vi tidligere har beskrevet bevisst sitt ansvar for å tilrettelegge for barns læring i barnehagen. Flere av dem ser på seg selv som rollemodell. Å kjenne personalet sitt og skape arenaer for erfaringsdeling og refleksjon fremstår som sentralt i styrernes utøvelse av pedagogisk ledelse. Funnene våre tenderer til en felles oppfatning av å være praksisnær og tilstede i sin ledelse for å kunne fremme ønsket pedagogisk praksis. I lys av disse funnene kunne det vært interessant å sett på eventuelle variasjoner av funn knyttet til størrelse på barnehage og praksisnær styrer. Problemstilling rundt dette kommer vi ikke inn på i vår avhandling.

Flere av informantene holder seg selv faglig oppdatert og tar med seg impulser fra barnehagesektoren tilbake til barnehagen. For den ene konseptbarnehagen er dette styrt fra eier og styreren er aktiv med i miljøet for å se at de utøver pedagogikken som skal følges. De andre styrerne bruker observasjonene i stor grad for å justere kursen av utvikling i ønsket retning. Her virker det som de ansatte har større påvirkning og er med å skaper kursen sammen med styrer. Disse styrernes oppfatning av egen ledelse og sin betydning og tilstedeværelse, samt deres observasjoner i forkant, tyder på at dere kunnskapssyn kan understøttes av Elkjærs den tredje veg. Her er styrerne ut i feltet og tar med seg impulser og

fagstoff tilbake til barnehagen og påvirker og starter utviklingsprosesser. En av styrerne formulerer det som at man skaper en balansegang mellom de ansattes medvirkning og sin egen påvirkning. Det blir derfor som Elkjær påpeker viktig for lederne å skape erfaringsprosesser mellom individet og organisasjonen, og samtidig være klar over at intuisjon og følelser er viktige triggere både individuelt, i ulike grupper og i hele organisasjonen.

Struktur og pedagogiske programmer

Vår forskning viser tydelig at styrerne selv mener møtestruktur, herav avsatt tid til refleksjon er en avgjørende faktor for å lykkes med utvikling av innholdet i barnehagen. Både Senge og Von Krogh et al har utarbeidet «hjelpere» for å lykkes med kunnskapsutvikling i organisasjoner. Styrerne vi har intervjuet er alle opptatt av at de ansatte både har ansvar og at de tar med selv som ledere er rollemodeller og legger til rette for refleksjonstid noe som er av stor betydning for å fremme en lærende og utviklende organisasjon. Gotvassli og Vannebo viser i sin forskning at styrere er opptatt av at de ansatte jobber mot felles mål og visjoner i barnehagen. Dette kommer tydeligst frem hos konseptbarnehagene vi har med i vår undersøkelse. De har tydelige mål og satsningsområder hvor personalet ikke kan velge bort felles ståsted. Sett i lys av barnehageloven, herav oppdraget gitt til alle barnehager gjennom formålsparagrafen, er det en gitt klare føringer til alle barnehager (Lov om barnehager, 2006). Formålsparagrafen kan også forstås som en kunnskapsvisjon med tydelig retning, noe både Von Krog m.fl. og Senge har med som en av betingelsene for å lykkes med organisasjonsutvikling. Eksempelvis kan det således by på utfordringer å finne felles forståelser for begreper omhandlet i formålsparagrafen. Hva betyr for eksempel likestilling i barnehagen? Her kan personalet ha ulik oppfatning av dette begrepet og det vil da ha betydning at leder setter av tid til å sette kritisk søkelys på praksis for å skape et felles målbilde.

Når det gjelder bruk av pedagogiske programmer kan dette sees på som et systematisk vurderingsarbeid for styrere og pedagogisk ledelse. Vår forskning kan gi et lite lys over styrernes praksis på dette området. Hvordan arbeider styrerne med barns læring i barnehagen? I vår praksis som barnehagestyrere opplever vi en bekymring mot at barnehagen skal bli med «skolsk» gjennom bruk av ulike kartleggingsverktøy og programmer.

Samlet sett har våre informanter en negativ holdning til ulike pedagogiske programmer. Det er likevel bare en av våre seks informanter som ikke bruker noen pedagogiske pakker. Gjennom OECD-rapporten pekes det på betydning av en læreplan som knytter barnehagen nærmere skolen, samtidig med at det ønskes at norske barnehager skal bevare sin

helhetlige læringsforståelse (Taguma m.fl.,2013). Også stortingsmelding 24, Fremtidens barnehage har satsningsområde knyttet til å utvikle bedre kartleggingsverktøy, samt å heve kompetansen hos barnehagepersonalet i forhold til blant annet kartleggingsverktøy (Meld. St.24,2012-2013). TRAS, snakkepakke, språkkiste og mattekiste er noen av verktøyene som våre informanter benytter i sine barnehager i større eller mindre grad. To av informanter bruker også felles planleggingstid for å gi alle ansatte samme opplæring. Gjennom Senges 3.disiplin er det nettopp en slik tilnærming han mener må til for å skape et felles målbilde. Han understreker viktigheten av å skape felles mentale modeller for at de ansatte skal bli i stand til å endre sine grunnleggende mentale modeller. Departementet ønsker ikke å gi føringer i forhold til vektning av arbeidsmåter, men gjennom våre svar kan det virke som en del verktøy allerede er implementert.

Stortingsmelding 24 understreker at det bør innføres plikt om språkkartlegging til barn som har behov for språkinnvaksning. (Meld.St.24,2012-2013,s.80,84) Bare en av informantene svarer at de benytter kartlegging i forhold til barn med spesielle behov. Denne føringen kan som tidligere nevnt i vår oppgave, dreie seg om individorientering i form av at enkelte barn med behov for det skal tilbys språkkartlegging. Om det er styrerne selv som kan velge dette bort, kommer ikke frem i vår oppgave. OECD-rapporten er tydelig på anbefalinger knyttet til læringsmål med differensiering mellom aldersgrupper for å kunne gi tilpassete læringsmål for det enkelte barn. Av våre informanter er tre av barnehagene organisert med aldershomogene grupper. Dette er likevel en praksis vi kjenner til utover vår egen forskning, men gjennom kjennskap til barnehagesektoren i vår egen kommune.

Informantene forteller at de har et pedagogisk opplegg for de eldste barna. Dette er et krav i Rammeplanen og kan således ikke velges bort (Rammeplanen, 2006).

Hvordan arbeider så styrer med barns læring? Gjennom våre informanter har vi forsøkt å belyse dette.

6.3.1 Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål 2

Styrerne virker til å være særlig bevisst på å sette av tid til refleksjon over egen praksis. Ved å verdsette og systematisk sette av tid til samhandling understøttes av Van Krog (Von Krogh m.fl. 2000) for å lykkes med kunnskapsutvikling. Lederne kan oppmuntre og bidra aktivt til å bygge en organisasjon som verdsetter kunnskap i en kontekst som er preget av dybde og omsorgsbaserte relasjoner. Ved å lage en møtestruktur i barnehagen er ledere med å bidrar med nødvendige steder for at de ansatte blir inspirert og føler seg betydningsfulle for barnehagen.

Von Krogh m.fl. belyser også viktigheten av å tilføre ny energi slik at den enkelte ansatte eller hele organisasjonen kan forsterke kunnskapen. I vår undersøkelse er det flere av informantene som svarer at de henter inspirasjon og holder seg oppdatert på barnehagefeltet. De synes det er viktig å hente inspirasjon og ny forskning utenfra slik at de kan ta dette med tilbake til de ansatte i barnehagen.

Systematikk ovenfor det enkelte barn og for barnehagen som organisasjon er noe som også beskrives i Rammeplanen. Systematisk vurderingsarbeid er grunnlaget for lærings- og utviklingsprosesser i barnehagen (Rammeplanen, 2006). Styrerne fremhever betydningen av pedagogisk ledelse har for nettopp å kunne lykkes med å legge til rette for læring i barnehagen. Gjennom systemtenkning fremhever også Senge (Senge, 1990) betydningen av systematisk arbeid i alle sine 5 disipliner for å kunne realisere potensiale som ligger i den enkelte. Systematikk, helhet og gjensidighet binder systemtenkningen arbeidet sammen (Knudsen, 2015). Dette samsvarer med hva styrerne i vår undersøkelse svarer på hvem som har ansvaret for læringsprosessene i barnehagen. De ser på seg selv som både ansvarlig for læring og som rollemodell. Samtidig er alle opptatt av at alle ansatte har et ansvar for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Det vil derfor være av betydning at prosessene for å utvikle en lærende barnehage innbefatter systemer som involverer hele personalgruppen. Styrerne virker til å være opptatt av tydelig pedagogisk ledelse ved å være praksisnær hvor observasjon er et nyttig verktøy. Her er både styreren selv og de pedagogiske lederne viktige. En bør kjenne til kompleksiteten i organisasjonen og samtidig legge til rette for at personalet opplever tilhørighet og mestring i sin arbeidshverdag.

Informantene peker som tidligere beskrevet at ledelse, enten sin egen styrerrolle eller pedagogisk-lederrolle, er suksessfaktorer for et godt læringsmiljø for barn. Tydelig ledelse utført av pedagoger, styrer og lederteam, samt reflekterte voksne er avgjørende for læringsmiljøet og gode utviklingsprosesser. Det blir således en viktig strategi å være bevisst på de nyutdannede barnehagelærerne og utfordringene de har i å ha fokus på læringsmiljø og innhold i barnehagen. Ledelse som fag vil således være en viktig satsning i utdanningsløpet for å styrke nyutdannedes inntreden i praksisfeltet. Det å holde seg faglig

oppdatert beskrives også som viktig for å kunne legge til rette for gode læringsmiljø. Våre funn kan tyde på at styrerne er opptatt av hva som skjer i barnehagefeltet.

Vår forskning viser at barnehagene har flere program med fokus på læring enn de er seg bevisst. Noen av styrerne svarer at de ønsker få programmer for læring, men de har likevel en rekke ulike «ferdigpakker» som benyttes sammen med barna. Det kan også virke som styrerne i Konseptbarnehagene har mindre muligheter til selvstendighet i forhold til valg av både verktøy og satsninger. Samtidig har lederne i disse barnehagene sannsynligvis samme læringssyn som konseptet eller eierne.

7. Oppsummering og konklusjon

7.1. Problemstillingen og våre funn

Gjennom denne studien har vi intervjuet seks styrere med utgangspunkt i problemstillingen i hvilken grad og hvordan har styrers syn på barns læring betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I lys av dette vil vi nå oppsummere studiets hovedfunn. Videre vil vi drøfte hvilken betydning funnene har for praksisfeltet og refleksjon over eget læringsutbytte. Avslutningsvis peker vi på hva barnehagesektoren kan ha nytte av å forske mer på.

7.1.2. Konklusjon

Vi ser at styrernes syn på barns læring i stor grad viser en dreining mot mer standardisering i likhet med den skolske tradisjonen for læring. Gjennom at de inndeler barna i aldershomogene grupper forteller de også at de planlegger det pedagogiske innholdet ut i fra barnas alder. Flere av barnehagene har således kompetanseplan for de ulike aldersgruppene.

Samtidig ser vi at alle informantene innehar et helhetlig syn på barns læring. Alle viser til at barns læring skjer gjennom varierte hverdagsaktiviteter, god omsorg og aktive voksnes betydning for et godt læringsmiljø for barna. De viser også til det fysiske miljøet og et rikt og variert materialvalg som stimulerer til læring gjennom leik og pedagogisk aktivitet. Dette samsvarer med rammeplanens helhetlig syn på barns læring (Rammeplanen, 2006). Flere sier at de holder seg faglig oppdatert men viser ikke til styringsdokumenter i denne oppgaven. I denne sammenhengen ser vi også med kritisk blick på eget metodevalg da vi stiller ingen oppfølgingsspørsmål. Hadde vi gjort det kunne svarene blitt mer utfyllende og beskrivende. Her kan vi tenke oss at styrerne kunne svart med forankring i rammeplan og andre statsmeldinger om vi hadde spurt dem om dette.

Styreren som pedagogisk leder/kunnskapsleder har i vår oppgave vist en praksisnær tilnærming gjennom å være synlig i miljøet ute i barnehagen sammen med personalet og barna. De tar med seg impulser fra hverdagens pedagogiske praksis og skaper arenaer og tilrettelegger for erfaringsdeling og refleksjon i personalgruppen. Dette fremstår som svært sentralt hos alle informantene i deres utøvelse av pedagogisk ledelse og influerer således på styrernes ledelse ut i fra deres læringssyn. Denne lederpraksisen er forenelig med Elkjærs beskrivelse av kunnskapsledelse gjennom den tredje vei. Her fremhever hun at det blir viktig å skape erfaringsprosesser som en kontinuerlig samhandling mellom individet i organisasjonen og organisasjonen som helhet.

Vi var i starten nysgjerrige på hvordan styrerne utøvet sin pedagogiske ledelse da forskning fra Gotvassli og Vannebo hadde vist at styrerne de hadde spurt i sin forskning, la mer vekt

på barns læringsprosesser enn på organisatorisk læring. Vår studie viser imidlertid at styrerne forstår barnehagen som en lærende organisasjon som kunnskapsutvikling hos de ansatte. De har alle et system for refleksjon og ettertanke av pedagogiske prosesser.

7.1.2. Refleksjon over våre hovedfunn og eget læringsutbytte

Læringssyn

Da vi først startet på dette studiet var vi begge godt kjent med Rammeplanens innhold og diverse styringsdokumenter som Meld. St. 24. Vi spurte oss om hvilket syn på barns læring vi selv hadde. Vi tygget lenge og vel på det før vi kom til et klart svar om at det måtte ligge innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Men underveis i prosessen med masteravhandlingen ser vi at alle tre læringsteoriene vi har vist til her, også er klart representert i vårt læringssyn. Vi har børstet støv av gammel kunnskap om barns læring som vi fikk under førskolelærerstudiet i sin tid, og ser at vår lederpraksis tuftes på en bredere teoriforankring om barns læring enn vi selv var bevist.

Gjennom analyse av diverse Meld. St 24; *Fremtidens barnehage*, Meld. St 19; *Tid for lek og læring* og Mette Nygård sin diskursanalyse i *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* har vi fått en genuin innsikt i barnehagens mange pedagogiske ansikt. Det vi har blitt mere bevist på gjennom denne prosessen er at vårt læringssyn representerer mye av det Vygotsky fremhever med særlig vekt på perspektivet om at barn lærer av eldre barn. At det dynamiske samspillet mellom barn på tvers av alder er viktig å tilrettelegge for ved sammensetning av barnegrupper. Vi har reflektert over hvordan flere av våre informanter deler barna aldershomogent i sine barnehager, og ser dette opp mot den standardiseringen det pekes på som ønskelig i OECD rapporten Nygård viser til. Samtidig reflekterer vi over at det kan være andre begrunnelser informantene har når de velger å inndelegge barna aldershomogent enn det som kommer frem i vår avhandling. For vår del er dette noe som har festet seg som en viktig bevissthet i vårt syn på barns læring. Vi ser dette opp mot barnehagens lange tradisjon med lek og læring på tvers av alder og kjønn, og nå som en endring av denne praksisen for å tilnærme seg krav og forventninger om økt fokus på læringsperspektivet i dagens barnehager. I våre barnehager har vi ikke aldershomogene grupper og det har vært et bevist valg, da vi synes verdien av å kunne leke og lære på tvers av alder har vært en verdi i seg selv. Men det er først nå, etter å ha dypdykket i teori og analyse av diverse styringsdokumenter og empiri, at vi kan begrunne dette ut i fra vårt læringssyn. Det har således vært et kunnskapsløft for oss som vi er stolt over å ha ervervet oss.

Vi sitter igjen med en oppfatning av at de to barnehagene i denne undersøkelsen som har en klar pedagogisk profil som Reggio Emilia inspirert og Idrettsbarnehage, hadde en større grad av bevissthet rundt sitt læringssyn. Disse to styrerne beskrev og utdypet i stor grad barnehagens pedagogiske praksis opp mot barns læring med forankring i den pedagogiske

profilen de jobber ut ifra (Gotvassli og Vannebo 2016: Gotvassli m.fl. 2016). Vi opplevde dette som positivt med tanke på at de fremstår som kunnskapsrike på sitt konsept. Vi gjør oss tanker om at det kan være mere samlende og gir en tydeligere retning hos personalet, som igjen kan inspirere til å søke kunnskap på spesifikke områder. Dette samsvarer også med Nonakas hjelpere hvor en av hjelperne er å formulere en kunnskapsvisjon som gir en tydelig retning og som inspirerer til å søke kunnskap på spesifikke områder (Von Krogh m.fl. 2011). Peter Senge beskriver i sine 5 disipliner at en felles visjon kan stimulere til målrettet læring og kompetanseutvikling. Samtidig fremhever han også betydningen av å ha et felles målbilde. Styrene for disse to barnehagene kan i forlengelsen av sitt konsept tilrettelegge for utviklingsprosesser i stor grad da deres profil er veldig klar, tydelig og samlende på hva det pedagogiske innholdet skal være.

Ledelse

Når vi skulle velge tema for masteravhandlingen reflekterte vi mye rundt styrerens rolle opp imot ulike perspektiver og fenomener rundt ledelse, og det økte fokuset på barns læring i barnehagen. Hva har vi lært om hvilken strategi for ledelse vi bør jobbe ut i fra om vi skal lykkes med å ha gode utviklingsprosesser for personalet, og dernest legge til rette for gode læringsprosesser hos barna?

Refleksjonene førte oss således til problemstillingen vi har valgt;

I hvilken grad og hvordan har styrers syn på barns læring betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Vi tenker at både Von Krogh m.fl. sine hjelpere og Senges 5 disipliner er gode modeller som kan benyttes for å fremme organisasjonslæring og som kan være til hjelp for å implementere kravene om økt læring i barnehagen. Disse teoretikerne samsvarer i forhold til systematisk arbeid for å fremme lærende organisasjoner. Forutsetningene for å lykkes med dette er å skape felles forståelser, mestringsfølelse hos den enkelte, legge til rette for refleksjon i grupper og faste strukturer preget av omsorg og tillit. De er også opptatt av at organisasjonen har en tydelig retning gjennom en felles visjon. Vi ser at for å lykkes med å lede barnehagen i forhold til læring for barn er dette særlig viktig da oppfatningen til styrerne kan se ut til å være noe ubevisst når det kommer til hvilke programmer man skal bruke i forhold til barna. Det blir viktig for oss ledere å skape felles målbilder i forhold til læringsbegrepet. Vi ser betydningen av å ha lederverktøy. Det kan være kjennskap til modeller for organisasjonsutvikling, læringsteori og det å kunne tilrettelegge for systematisk refleksjon rundt barnehagens pedagogiske praksis for å lykkes som pedagogiske ledere eller kunnskapsledere.

Våre funn kan tyde på at styrerne er opptatt av hva som skjer i barnehagefeltet. De sier selv at de holder seg faglig oppdatert. Det kommer likevel ikke frem at de er oppdatert i forhold til

politiske dokumenter. Hva sier dokumentene og hvordan jobber vi systematisk for å implementere disse? Kanskje bør det følge med øremerkede midler til eierne slik at lederne må prioritere satsningene som kommer fra politisk hold. Barnehagene skal ifølge barnehageloven gi et likeverdig tilbud til alle barn (Lov om barnehager, 2006).

Det er derfor viktig at lederne i barnehagene vet hva begrepet læring innebærer og at alle barnehager har en felles forståelse for dette. Å legge til rette for erfaringsdeling og refleksjon i forhold til læringsbegrepet bør derfor fremstå som sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse (Knudsen, 2015).

Vi har også reflektert over kompleksiteten i barnehagen ut ifra tette relasjoner med ulike roller og betydningen alle ansatte har for å tilby et godt læringsmiljø. Det er viktig at styrere kjenner personalet sitt. Barnehagens personale består som ofte består av flere mikrosamfunn. Her blir det også viktig å kunne legge til rette og skape arenaer og møteplasser hvor man på tvers av profesjon og mikrosamfunn kan dele erfaringer og refleksjoner, for gjennom det å skape felles forståelsesrammer og målbilder. Som Stacey fremhever blir individene betydelig påvirket av relasjoner. Det er mange strømmer av kommunikative prosesser i organisasjoner. Stacey mener det er utilstrekkelig med bare formelle roller. Organisasjoner består av ulike maktrelasjoner hvor mennesker er medlemmer i ulike grupper (Stacey, 2008). Ledere må kjenne til hindringer som kan oppstå gjennom dominerende modeller og ulike oppfatninger hos personalet, og dernest være med å lede til samtaler i en atmosfære preget av omsorg og tillit.

7.2. Studiens betydning for praksis

I tiden hvor vi har arbeidet med denne avhandlingen har vi registret stort engasjement rundt temaet barns læring i barnehagen, både fra informantene og andre kolleger vi har samtalt med rundt temaet. Det er et aktuelt område som har vært politisk viktig og løftet frem som betydningsfull i debatten om bedre kvalitet i fremtidens barnehage.

Rammeplanen utgjør et godt og solid rammeverk for barnehagens innhold og oppgaver, samtidig ser vi utfordringer knyttet til implementering av hovedområdet læring. Vi har fokusert på læringsperspektivet i denne oppgaven og sett på i hvilken grad og hvordan styrernes læringssyn har betydning for deres og barnehagens pedagogiske praksis. Når vi ser tilbake på oppsummeringen av empirien hvor styrerne viser lav grad av uttalt læringssyn anbefaler vi at læringsbegrepets betydning for barnehagenes praksis i større grad fokuseres på av styrene. Da kan vi tenke oss at deres og barnehagens læringssyn kommer bedre frem og begrunnes ut i fra teori og forankring i styringsdokumenter som forplikter barnehagene i arbeidet med barns læring.

Det er interessant at styrene i så stor grad nærmer seg skolens tradisjon med aldersinndelte barnegrupper, og at flere har kompetanseplan for de ulike aldre, når de samtidig utviser en

negativ holdning til å bli mere skolsk. De fleste sier i intervjuene at de er skeptisk til pedagogiske programmer og en av barnehagene bruker ikke pedagogiske programmer i det hele tatt. Samlet sett så kommer det frem underveis i intervjuene at flere faktisk har mange pedagogiske programmer, til tross for at de innledningsvis sier at de ikke har det.

Her kan vi se at styrene har et dilemma gjennom å ha en svak grad av utalt læringssyn. Barnehagene har en praksis hvor de benytter pedagogiske programmer i større grad enn de var bevisst på. Vi tenker at hvis styrene hadde et klarere læringssyn ville de ha større bevissthet rundt bruk av for eksempel pedagogiske programmer og dens betydning for barns læring.

Vi anbefaler at læringsperspektivet behandles grundig i personalgruppa i den enkelte barnehage ut i fra styringsdokumenter for barnehagesektoren. Det må skapes en felles forståelse og mål bilde for hva man legger i barns læring, og hvordan dette skal implementeres og gjenspeiles i den daglige pedagogiske praksisen i hver barnehage. Dette vil stimulere til kompetanseutvikling i forhold til en bevisst og målrettet praksis på hva barns læring i barnehagen innebærer i praksis. Det er ikke nok at dette skrives i barnehagens årsplan. Vi mener at den enkeltes vilje og forståelse av begrepet må forankres i en felles pedagogisk forpliktelse, og at systematisk refleksjon over egne bruksteorier vil kunne bidra til at det skapes en større bevissthet rundt barnehagens læringssyn og læringsmiljø. Dette er også i tråd med hovedpoenget til Ingeborg Tvetter Thoresen som påpekte dette i 2009. Man bør gå dypere inn i forståelsen og anvendelsen av læringsbegrepet i praksisfeltet.

Gjennom denne avhandlingen har vår studie pekt på at styrere i liten grad har hatt et klart uttalt læringssyn med forankring i sentrale styringsdokumenter for barnehagesektoren. Samtidig ser vi at styrene har god forståelse og praksisnær tilnærming til utvikling av barnehagens pedagogiske praksis gjennom tilstedeværelse, møtestruktur og holdninger og handlinger i møte med de ansattes læring gjennom refleksjon over egen praksis. Utfordringer vi mener å ha kartlagt er mangel på uttalt læringssyn sett i lys av implementering av barns læring i barnehagen. Det ser altså ut til at styrerne jobber godt med barnehagens som lærende organisasjon, men paradokset er at man ikke har helt klart for seg hva man skal implementere, da synet på barns læring ikke er klart uttalt.

Som en forlengelse av vår forskning hadde det vært spennende om fremtidig forskning hadde søkt å finne svar på hva slags forståelse av barns læring vi finner i barnehagene, både blant eier, styrer, barnehagelærere og øvrige ansatte i barnehagen.

Referanseliste;

- Victoriahavn barnehage. (u.d.). *Victoriahavn barnehage*. Hentet fra <http://www.victoriahavn.barnehage.no>:
<http://www.victoriahavn.barnehage.no/innhold/side/3489>
- Børhaug, Ø., & Lotsberg, D. (2010, desember 10). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-16.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2006). Barnehageloven (Lov om barnehager 2006). Oslo. Hentet fra <http://www.Lovdata.no>.
- Det kongelige kunnskapsdepartement;. (2008-2009). *St.meld.nr.41 Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Elkjær, B. (2004). Organizational learning: The "tird way" . *Management learning*, 35 (4) , ss. s.419-434.
- Everett, E. F. (2014). *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Friis, K. (2010). *Voksnes læring under veiledning med Marte Meo metoden*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole og Norges Teknologiske Naturvitenskaplige Universitet.
- Gotvassli, K. M. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (1999). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hislop D. (2013). *Knowledge Management in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E; Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannesen, A. T. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaufmann og Kaufmann. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsen, K. E. (2015). *Jeg er viktig for at læring skal skje-styrer som pedagogisk leder*. Høgskole i Buskerud og Vestfold.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2012-2013). *Meld.St.24*. Bergen.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2016). *Meld.St.19*. bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage.Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.19 Tid for lek og læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Midt-Norsk kompetansesenter for Adferd. (u.d.). *mka.no*. Hentet fra mka.no.
- Moen, K. H., Gotvassli, K.-Å., & Granrusten, P. T. (2016). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget (under utgivelse).
- Nyeng, F. (2010). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Nygård, M. (2015, Oktober 6). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-18.
- Ryen A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Senge. (1990). *The fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Sommersel, H. B., Larsen, M. S., & Vestergaard, S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. København: Aarhus universitet.
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem*. Oslo: Gyldendal.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena. En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Høgskolen i Hedmark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, ss. s127-135.
- Trondheim kommune. (2016). <http://www.trondheim.kommune.no/kvalitetsprogrambarnehage/>. Hentet fra <http://www.trondheim.kommune.no/kvalitetsprogrambarnehage/>.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, ss. 1-13.
- Von Krogh G, I. K. (5. opplag 2011). *Slik skapes kunnskap*. Oxford: Oxford university Press, Inc.

Liste over figurer og tabeller:

Figur 1. «Læringsløken» figur etter (Kaufmann og Kaufmann 2009, s.186). S.21.

Figur 2. Fem hjelpere (Von Krog G, 5.opplag 2011). S.37.

Figur 3. Tabell basert på Nyeng (Nyeng 201, s.67) S.42 og 43.

Figur 4. Modell av Borum (199) i (Gotvassli 1999, s.7). S.45.

Figur 5. Egenutformet tabell, kategorisering, analyse av empiri. S.54.

Vedlegg

Intervjuguide

Tema 1 Syn på barns læring

1. I hvilken grad mener du at din barnehage har et uttalt læringssyn – syn på barns læring i barnehagen?
2. Hvordan kommer dette frem? Hvordan kan andre merke det?
Hvilke kjennetegn ved den pedagogiske praksis i barnehagen preges av dette læringssynet?
3. Er det uenighet blant personale om hvilket læringssyn dere forfekter? Hvordan og i hvilken grad diskuterer dere syn på barns læring?
4. I hvilken grad er andre aktører slik som foreldre, eier, politikere etc. opptatt av barns læring i barnehagen? Hvordan kommer dette frem?

Tema 2 Et godt læringsmiljø

1. Hvordan forstår du begrepet: *et godt læringsmiljø for barn i barnehagen*?
2. Hva er kjennetegn på barnehager med et godt læringsmiljø for barna?
3. Hva kan etter din mening være hindringer for å utvikle et godt læringsmiljø for barna i barnehagen?
4. I hvilken grad vil du si at din barnehagen har et godt læringsmiljø for barn?
5. Begrepet lærende barnehager er sentralt i rammeplanen og andre dokumenter. Hva forbinder du med begrepet en lærende barnehage? Hva mener du er karakteristisk for lærende barnehager?

Tema 3 Ledelse for barns læring

1. Hvem har etter din mening ansvaret for å fremme og tilrettelegge for barns læring i barnehagen
2. Hvordan ledes læringsprosesser for barn i din barnehagen?
3. Hva bidrar du som styrer med for å fremme et godt læringsmiljø for barna i barnehagen ut i fra din rolle? Kan du gi eksempler på styrerens betydning for barnehagens pedagogiske praksis som fremmer barns læringsmiljø?
4. Hvilken struktur har barnehagen for personalet for å tilrettelegge for barns læring: voksne som er aktive – passive – barns medvirkning – tilrettelagte aktiviteter – griper man inn i barns læring?
5. I hvilken grad bruker dere ferdige programmer – pedagogiske pakker i arbeidet med barns læring i barnehagen? Hva evt. brukes og hvordan brukes det? Som inspirasjon eller brukes de nøyaktig som foreskrevet