



UNIVERSITETET I AGDER

# Læringsutvikling i barnehage – barnehage- og skolelederens syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor

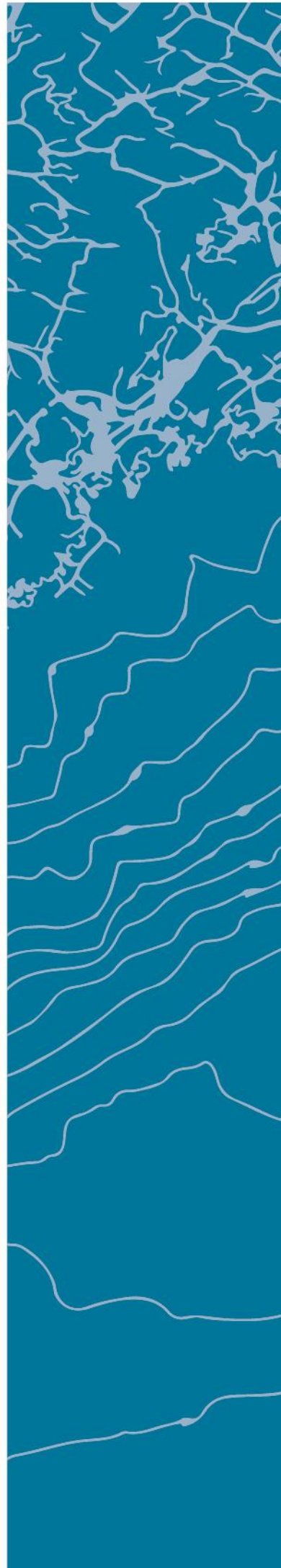
SILJE SØLVSKAR

VEILEDER

Linda Hye og Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for samfunnsvitenskap



## Forord

Våren 2013 begynte jeg på denne lange reisen i masterstudiet på UIA. I løpet av studietiden var det mange interessante temaer som dukket opp som kunne vært aktuelt å se nærmere på. Min interesse i barnehagefeltet har lenge ligget på læring i barnehagen samtidig som jeg er usikker på hva andre i feltet tenker om det. Derfor var det naturlig for meg å undersøke hvordan andre barnehagestyrere ser på læring i barnehagen. Skolerektorer kom inn i bilde etter flere arbeidsrunder med å revidere overgangsplan barnehage-skole i kommunen min.

Det har vært en utrolig interessant og lærerik tid for meg mens jeg har skrevet denne oppgaven. Det har vært mange lange kvelder og dager for å få oppgaven på plass.

Jeg hadde aldri klart å komme meg igjennom denne oppgaven uten hjelp og støtte av de rundt meg.

Først og fremst må jeg takke min tidligere leder Trine Ruud som fikk meg med på dette studiet. Jeg hadde aldri begynt på dette hadde det ikke vært for deg.

En takk til veilederne mine Linda Hye og Morten Øgård for gode råd og oppmuntring.

En takk til min arbeidsgiver som har lagt til rette for studiet. Mine kollegaer i barnehagen og spesielt Renate Tveiten som har gitt meg støtte og spurt om hvordan det går hele veien...

En takk til min familie, min gode mann Kristoffer som har pushet og støttet meg gjennom denne studien. Spesielt takk til min datter Karoline. Takk til mine foreldre og svigerforeldre for at dere alltid stiller opp som barnevakter for Karoline og lager gode middager til oss, det har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne masteroppgaven.

Tusen takk alle sammen!

## Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke læringsutviklingen i barnehagen og barnehage- og skolelederens syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor.

Den teoretiske bakgrunnen for diskusjon av resultatene i denne oppgaven var teori om læring i barnehage, kultur og ledelse, samt lærende organisasjoner og organisasjonstrekk. Det ble benyttet en kvalitativ tilnærming, med intervjuer av 3 barnehageledere(styrere) og 3 skoleledere(rektorer) i Lindesnesregionen + Hægebostad kommune.

Ledelsens betydning og organisering ser ut til å stor betydning for synet og mulighetene for læringsutvikling til disse (mellom)lederne. Viser den øvre ledelsen lite eller manglende støtte og engasjement så påvirker det disse lederne i arbeidet sitt med læringsutvikling. Deres syn på læring i barnehagen og mulighetene som finns påvirker på det utøvende ledd, men kulturen står sterkt i barnehager og skoler. Det gjør at det tar tid å implementere nye holdninger og praksis.

Utdanningsnivå og kulturen for læring i barnehage er en vesentlig utfordring for lederne som skal drifte utviklingsarbeid i barnehagene. Det er stor forskjell på utdanningsnivået i barnehager og det påvirker hvordan disse lederne kan jobbe med utviklingsarbeid og læringssynet i barnehagen.

## Summary

The purpose of this study was to study the learning development in kindergarten and kindergarten- and school managers' view of the learning development kindergarten are facing.

The theoretical background for the discussion of the results in this task was the theory of learning in kindergarten, culture and management, as well as learning organizations and organizational moves. It was used a qualitative approach, with interviews of 3 kindergarten managers (styrere) and 3 school managers (rektor) in the Lindesnesregionen + Hægebostad municipality.

Management's significance and the organization appear to be of great significance for the views and the opportunities for learning development to these leaders. If the upper management show little or lack of support and engagement it will affect these leaders in their work with the learning development. Their views on learning in kindergarten and the opportunities that are affect the executive link, but the culture is strong in kindergartens and schools. It affects the time it takes to implement the new attitudes and practices.

Level of education and the culture of learning in kindergarten is a major challenge for the leaders that is going to run development work in the projects. There is a big difference in the level of education in kindergartens and it affects how these managers can work with development and views of learning in kindergartens.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag.....	3
Summary .....	4
Kapittel 1 Innledning til oppgaven .....	6
1.1 Innledning og tema .....	7
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	9
1.3 Oppgavens oppbygging.....	11
Kapittel 2 Teori.....	12
2.1 Hva er en organisasjon.....	12
2.1.1 Organisasjonstrekk .....	12
2.2 Lærende organisasjoner .....	14
2.3 Ledelsens betydning.....	17
2.3.1 Læringskultur i barnehage- og skoleprofesjonene .....	18
2.4 Barnehagens læringstradisjon mot nye tider?.....	20
2.4.1 Læringsbegrepet .....	20
2.4.2 Lek og læring .....	21
2.4.3 Fremtidens barnehage i utdanningsløpet? .....	22
2.5 Barnehagepedagogikk kontra skoleforberedende pedagogikk .....	23
2.5.1 Barnehagen.....	23
2.5.2 Skolen .....	24
2.6 Oppsummering av teorikapittelet.....	26
Kapittel 3 Metode .....	27
3.1 Induktiv eller deduktiv.....	27
3.2 Kvantitativ eller kvalitative data .....	27
3.3 Valg av metode .....	27
3.3 Forskerrollen .....	28
3.4 Hvordan ble dataene samlet inn.....	29
3.4.1 Intervjuundersøkelsenes 7 stadier .....	29
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	31
3.4.2 Valg av informanter.....	31
3.5 Generalisering.....	32

3.6 Analyse .....	32
3.6.1 Troverdighet.....	33
3.6.2 Validitet.....	34
3.6.3 Reliabilitet.....	34
3.6.4 Mulige feilkilder.....	35
Kapittel 4 Empiriske funn .....	36
4.1 Barnehagens læringstradisjon mot nye tider?.....	36
4.1.1 Læringsbegrepet .....	36
4.1.2 Lek og læring .....	37
4.1.3 Fremtidens barnehage i utdanningsløpet? .....	38
4.2 Organisasjonstrekk.....	38
4.3 Lærende organisasjoner .....	39
4.4 Ledelsens betydning.....	40
4.4.1 Læringskultur i barnehage- og skoleprofesjonene .....	42
4.5 Barnehagepedagogikk kontra skoleforberedende pedagogikk .....	43
Kapittel 5 Avslutning.....	44
5.1 Oppsummering.....	44
5.2 Veien videre.....	46
Kapittel 6 Kildehenvisning.....	47

Figurliste:

Figur 1. Samhandling Struktur-Kultur- Prosess .....	13
Figur 2. Enkeltkretslæring/dobbeltkretslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2006) .....	16

# Kapittel 1 Innledning til oppgaven

## 1.1 Innledning og tema

Interessen for barnehagefeltet er stort i det politiske Norge. Det har i mange år vært fokus på full barnehagedekning og kvantitet. Nå dreies barnehagefeltet over på kvalitet. Regjeringen har som mål å sikre høy og likeverdig kvalitet i alle barnehager. For å nå dette har regjeringen bl.a. gått inn med midler(barnehageforliket i 2003) og sørget for at prisen på bhg er så lav at alle som ønsker det har råd til å bruke barnehage. I 2017 planlegger regjeringen å gå inn med totalt 400 mill. kr for å fremme kvaliteten i barnehagesektoren, bl.a. gjennom å styrke kompetansen til ansatte(regjeringen.no). Tidlig innsats og tilpasset tilbud skal være fokusområder i barnehagene. Rammeplanen(2006) sier at barnehagene skal gi barn grunnleggende kunnskap på aktuelle og sentrale områder. Dette defineres i beskrivelsene av de syv fagområdene:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form

Kunnskapsministeren skriver i en kronikk i dagbladet(19.09.2014) at forventninger om innhold og læring i barnehager må bli tydeligere, foreldre skal også kunne finne ut hvor gode barnehagene er og det må inn mer utdannet barnehageansatte. Han sier at barnehagen skal forberede barna til skolestart og må da jobbe mer systematisk med læring. Tydelige mål om hva barn skal lære i barnehagene må komme mer fram. Samtidig sier Røe Isaksen at dette skal skje på barnas premisser.

Ny rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold er på trappene nå og skal tas i bruk fra høsten 2017, er siste melding fra kunnskapsdepartementet. Leder for rammeplan utvalget Elin Ødegaard sier om deres tredje forslag om nye rammeplan(2014):

«Vi ser det som uhensiktsmessig at barn skal passe inn i en skoleklar form. Da lukkes muligheten for andre læringsformer. Barnehagen skal ikke overta skolens jobb. Skolen skal vite hvilke barn de skal overta og det er skolen som skal være skoleklar. Ikke barnehagebarna, sier Ødegaard bestemt. – Det siste året i barnehagen bør dreie seg om barnehageavsluttende innhold i stedet for skoleklart innhold.» (Jonassen, 2014)

Det er flere faktorer som inngår for å heve kvaliteten og tydeliggjøre arbeidet i barnehager. En av disse faktorene som jeg vil studere i oppgaven er læring. Læring i barnehagen er lekbasert. Det siste året i barnehagen før barna begynner på skolen er det i de aller fleste barnehager organisert en form for førskoletrening. Her blir det gjerne mer å sitte ved bordet å gjøre oppgaver, rekke opp hånda, vente på tur og svare på oppgaver. Altså mer skolerelatert eller instruksjonspedagogisk. Når 6 åringene skulle begynne på skolen ved innføring av Reform 97 så skulle første klasse være preget av lek og mer organisert som barnehage. Det varte ikke lenge før første klasse gikk vekk fra dette og ble ”skolsk”.

Læringen i barnehagene foregår som sagt på mer praktiske måter, gjennom lek. Barna erfarer, planlegger, tar initiativ, utfolder seg, samarbeider, tar ansvar og mye mer gjennom lek. Det finnes flere definisjoner på lek, men de mest utbredte handler om at lek er lystbetont, frivillig og indre motivert. Hva har dette å si i forhold til læring gjennom lek? Rapporten(OECD 2015) etter en Pisa undersøkelse konkluderer med at ungdommene som har gått i bhg har langt bedre resultater enn de som ikke har gått i barnehage. Disse ungdommene gikk i barnehage siste halvdel av 90 tallet. I denne perioden var barnehagen preget av frilek, sosial kompetanse og fokus på hverdagslivet. Litt utover 2000 tallet begynte det å bli mer krav til barnehagen på mer opplegg til skoleforberedelse og i 2006 kom det ny rammeplan som spesifiserte mer hva barnehagen måtte legge til rette for av læring og mestring i form av fagområdene. Disse fagområdene knyttes til fagene i skolen så sammenhengen til skolen ble litt tettere. Dette kom samtidig med at barnehagene gikk over fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet.

Med fokus på kvalitet i barnehagene må kvalitet kunne defineres. I Nou 2012 «Til barnas beste» defineres kvalitet som: «Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov.» Her påpeker de også at kvalitetsbegrepet er vanskelig å ha en klar og entydig definisjon på. Videre deler de inn kvalitet i begrepene struktur, prosess og resultat. Under struktur finner vi at voksentetthet og pedagogtetthet er sentrale faktorer for kvaliteten i



barnehagen. De viktigste innsatsfaktorene er omsorgs-, leke- og læringsmiljøet. Under prosess finner vi at det er kvaliteten på det daglige som foregår i barnehagen som er avgjørende for barnas trivsel og utvikling. Her handler prosessene om lek, læring, danning og utvikling. Under begrepet resultater står det at «Barnehage synes generelt å gi positive virkninger for barnas utdanningsløp og senere liv.»

Ferske forskningsresultater fra GoBaN-forskningen viser at barnehagelæreren har mye å si for den daglige interaksjonen mellom voksne/barn og barn/barn. Kommunikasjonen mellom voksne/barn og barn/barn har høyere kvalitet med barnehagelæreren tilstede. Det gir og bedre samspill og legger til rette for bedre språk.(Jonassen, 2016)

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og **fremme læring**(min utheving) og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et **omsorgs- og læringsmiljø**(min utheving) som er til barns beste. (rpl:2006:4)

Øyvind Kvello påpeker at ”sosialisering handler om læring”(s. 198) og at i omsorgen for barn er læring en viktig del. Han mener at det å vektlegge læring i basisfagene gir en vesentlig kunnskap for barn når de skal leve i et kompetansesamfunn. (Kvello, 2010”)

### **Problemstillingen:**

*Læringsutviklingen i barnehagen – barnehage- og skoleledere sitt syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor.*

Jeg vil se på synet på læringsutvikling i bhg, læringsutvikling og hva er ledelsens betydning.

Jeg har valgt ut Lindesnesregionen som case. Lindesnesregionen består av kommunene Marnardal, Lindesnes, Mandal, Åseral og Audnedal. I forhold til skole og barnehage er Hægebostad kommune også med, det var derfor naturlig å ta den kommunen med som en del av casen. Marnardal er en typisk innlandskommune i Vest-Agder med et innbyggertall på ca. 2294. I Marnardal er det 3 barnehager og 3 barneskoler. Audnedal kommune er en langstrakt kommune sentralt i Lindesnesregionen med et innbyggertall på ca 1770. I Audnedal er det 2 barnehager og 2 barneskoler. Lindesnes kommune er Norges sørligste kommune på fastlandet med ca. 4.951 innbyggere. I Lindesnes er det 8 barnehager og 2 barneskoler. Mandal kommune er bykommunen i Lindesnesregionen med ca 15.479 innbyggere. I Mandal er det 21 barnehager og 4 barneskoler. Åseral kommune er en innlandskommune midt i Agder med

et innbyggertall på ca.959. Åseral har en barnehage og en barneskole. Hægebostad kommune er en naturrik innlandskommunen med ca 1706 innbyggere. Hægebostad har 2 barnehager og 2 barneskoler.(innbyggertall:ssb.no:18.10.16) (barnehager og skoler hentet fra kommunenes nettsider)

Jeg har begrenset utvalget av informanter til 3 skolerektorer og 3 barnehagestyrere. Den begrensningen satt jeg på grunn av tid og mengde arbeid med oppgaven.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

#### Kapittel 1:

Innledningsvis blir valgt tema og problemstilling presentert og begrunnet.

#### Kapittel 2:

I kapittel to presenteres teorien som er aktuell for problemstillingen. Her kommer jeg inn på organisasjonsteori om formell og uformell ledelse og videre inn på en lærende organisasjon. Jeg går videre inn på ledelsens betydning og utforsker læringskulturer i barnehage og skole før jeg kommer inn på barnehagens læringstradisjoner med lek og læring og ser både på barnehage og skole i forhold til pedagogikken i utdanningsløpet.

#### Kapittel 3:

Kapittel tre er studiens metodedel. Her presenterer jeg hvilken metode jeg har benyttet. Jeg beskriver og begrunner det kvalitative forskningsintervju. Hvordan datainnsamlingen ble gjort og hvordan dataene ble bearbeidet og tolket forklares i dette kapitlet. Studiens troverdighet vurderes og mulige feilkilder blir presentert.

#### Kapittel 4:

I kapittel fire blir studiens funn presentert og drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Funnene og drøftingen blir presentert samtidig for en ryddig og oversiktlig fremstilling.

#### Kapittel 5:

I kapittel fem presenteres studiens avslutning, med utgangspunkt i funn og drøfting fra kapittel fire. Her gis det også forslag til videre forskning.

## Kapittel 2 Teori

I arbeidet med å sette oppgaven inn i en større forskningsmessig sammenheng vil jeg i dette kapitlet gå nærmere inn på det jeg har funnet av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Samtidig er det en rekke begreper det er viktig å få belyst og definert for bedre å kunne besvare problemstillingen. Jeg skal i dette kapitlet skrive om hva en organisasjon er og hva den består av, her kommer jeg inn på formell og uformell ledelse for å skape en dynamisk organisasjon. Jeg kommer også inn på hva en lærende organisasjon er og hvordan jobbe med en lærende organisasjon før jeg går videre på ledelsens betydning og sentrale begreper i oppgaven.

### 2.1 Hva er en organisasjon

Vi omtaler gjerne en bedrift som en organisasjon, men hva er det som gjør det til en organisasjon? Jacobsen og Thorsvik(2006) sier at det som bestemmer om vi kaller det en organisasjon er om deltakerne har felles mål og oppgaver, og om det er retningslinjer og prosedyrer som samordner arbeidet slik at deltakerne når de felles målene. De definerer en organisasjon slik: «et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemt mål.» (ibid:12) I denne definisjonen bruker Jacobsen og Thorsvik(2006) blant annet ordet «sosialt». Det viser til at organisasjoner består av flere mennesker som samarbeider med hverandre. Det vil si at når vi skal studere organisasjoner så må vi se på de menneskelige og sosiale faktorene som påvirker i organisasjoner. Dette er de uformelle trekkene ved en organisasjon. De formelle trekkene består av den konstruksjonen organisasjonen er, som oppgavefordeling, ansvars forhold, rutiner, systemer og målarbeid.

#### 2.1.1 Organisasjonstrekk

Hvordan mennesker i organisasjoner tenker og handler er det altså to trekk ved organisasjonen som antas å ha betydning; formelle og uformelle trekk. (Jacobsen og Thorsvik, 2006)

##### *Formelle organisasjonstrekk:*

1. Mål og strategi  
Disse kan være tydelig eller utydelig formulert. Organisasjoners mål knyttes til organisasjoners effektivitet.
2. Organisasjonsstruktur
  1. Arbeidsdeling og spesialisering. Dette kan begrense ansattes handlefrihet eller gi dem stor handlefrihet.

2. Styring og koordinering av arbeidet. Dette kan legge begrensninger på utførelse eller delegere beslutningsmyndighet

### **Uformelle organisasjonstrekk**

Uformelle trekk ved en organisasjon er forhold som gjelder personlige egenskaper, normer og sosiale relasjoner. To sentrale uformelle organisasjonstrekk som kan være av stor betydning er antatt å være:

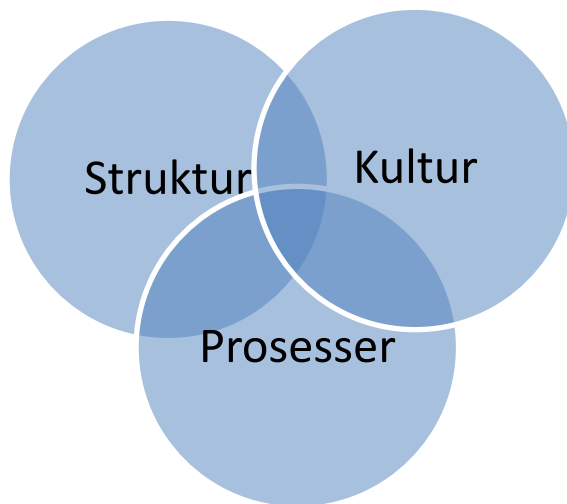
1. Organisasjonskultur

Dette er verdier, gruppenormer, sosialt samhold og gruppepress. Disse kan enten styrke arbeidet med organisasjonens mål eller det kan vanskeliggjøre realiseringen av målene.

2. Organisasjonens maktforhold

Private mål kan være i samsvar med eller være i strid med organisasjonens mål. Her vil maktforholdet ha betydning for utfallet av slike konflikter.

Man kan styre en organisasjon basert på formelle trekk eller uformelle trekk, men Jacobsen og Thorsvik(2006) hevder at begge, samt prosessene, er sentrale i arbeidet med en dynamisk organisasjon. Ledelse av en organisasjon er avhengig av både formelle og uformelle trekk. Det kan vises gjennom denne modellen:



**Figur 1. Samhandling Struktur-Kultur- Prosess**

Modellen viser prosessen i bedriften sammen med de uformelle og formelle trekkene og det er overlappingsnivået på alle tre som viser til ledelsens effektivitet i håndtering av alle tre samtidig. Vi kan si at dess større overlappingen er dess mer effektiv er organisasjonen.

## 2.2 Lærende organisasjoner

Det er utviklet et mangfold av begreper som forsøker å beskrive dette fenomenet med læring i organisasjoner som Peter Senge kaller for «å lære å lære»(i:Roald, 2010). Bidrag av begreper består av: Organisasjonslæring (Argyris and Schön 1978), den lærande organisasjon (Senge 1990), læring i organisasjonar (Simon 1996), den intelligente organisasjonen (Choo 1998a), kunnskapsorganisasjonen (Choo 1998b), kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995), kunnskapsskaping (Krogh, Ichijo og Nonaka 2001), kunnskapsleiing (Dierkes, Berthoin Antal, Child og Nonaka 2001), lærande planlegging (Amdam og Amdam 2000), aksjonslæring (Bjørnsrud 2005; Tiller 2004, 2006), læring i praksis-felleskap (Wenger 1998), og patologisk læring (Glosvik 2000). (Roald, 2010:21)

Kunnskapsløftet og Rammeplan for barnehager bruker begrepet «lærende organisasjon»(K-06:5 og Rpl 06:22). ”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen 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” (Rammeplan 2011:22)

Skolen og lærebedriften skal være **lærende organisasjoner** og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Prinsipper for opplæringen, 2006:5)

Det er derfor naturlig å legge Senges begrep til grunn i denne oppgaven.

Mange har forsøkt å definere hva en lærende organisasjon er. Irgens(2011) sier at det som går igjen i definisjoner er at lærende organisasjoner er organisasjoner som har utviklet høy grad av bevissthet om viktigheten av læring. Gotvassli(2015) sier at i utviklingen av en lærende organisasjon er mye av fokuset rettet på hva som skaper lærings- og endringsvillige organisasjoner. Gotvassli(2015) sier også at det er Senge(1990:3) sin definisjon på en lærende organisasjon som har gjort begrepet kjent: *Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.*

## Læring på ulike nivåer

Med utgangspunkt i antropologien er Bateson opptatt av spørsmål om hvordan sosiale system kan forstås. Han utvikla sine synsmåter om læring på ulike nivåer ut fra dette. Bateson vil avklare forholdet mellom samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige kunnskapsformer. Han har som utgangspunkt at enveis overføring av stimuli må ses på som lineær informasjonsoverføring som har lite med komplekse læringsprosesser å gjøre. Ut fra dette har han bygd opp logiske kategorier for ulike læringsnivåer:

Læring 0: Karakteristisk for dette læringsnivået er at et psykisk eller sosialt system responderer på en bestemt måte overfor en gitt stimulus.

Læring I: er karakterisert ved at det lærende systemet innenfor gitte rammer kan velge mellom ulike handlingsalternativ ved prøving og feiling.

Læring II: Dette tredje læringsnivået handler om måten handlinger og opplevelser blir kategoriserte på for bruk i nye sammenhenger.

Læring III: Dette nivået representerer endringer av hvordan prosessene i Læring II er konstituerte, ei gjennomgripende endring av sjølve læringskulturen.

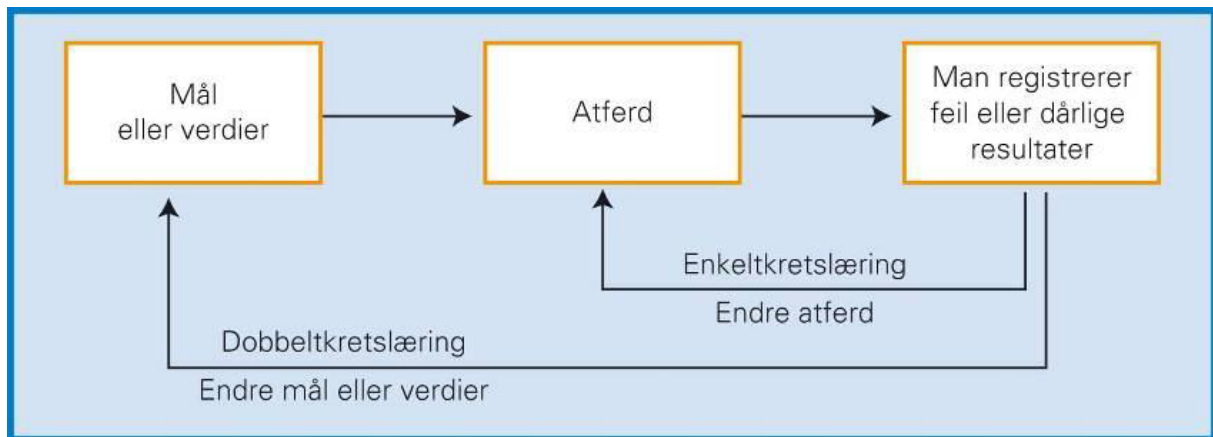
Læring IV: Denne forma for læring vil trolig ikke opptre innenfor enkeltstående levende organismer. Bare ved å kombinere slektenes og enkeltindividua si utvikling kan en nå fram til dette læringsnivået.

Kompetanseutvikling i en organisasjon kan forstås ut fra Batesons tankegang om kunnskap og læring på ulike nivå. (Roald 2010)

Argyris og Schön videreutviklet Batesons tankegang om organisasjonslæring på ulike nivåer gjennom begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. De flytter fokuset over på aktørene og mentale modeller istedenfor rutiner, strukturer og prosedyrer. (Roald, 2010)

Argyris og Schön bruker begrepet *enkelkretslæring* om endimensjonale handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål. Enkle og synlige feil blir rettet opp, men de grunnleggende verdiene og sentrale trekk i organisasjonen fortsetter som før. *Dobbeltkretslæring* innebærer at en utfordrer mål, normer og verdier, dette forutsetter en endringsvilje i forhold til

organisasjonene sine grunnleggende trekk. *Deuterolæring* beskriv Argyris og Schön som evnen til å se sammenhenger mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. (ibid)



Figur 2. Enkeltkretslæring/dobbeltkretslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2006)

Den viktigste forskjellen på enkeltkrets- og dobbeltkretslæring er viljen til konstant å vurdere og stille spørsmål ved mål, hensikt og verdier. (Jacobsen og Thorsvik, 2006) Ved å kunne se sammenhengene er de i stand til å se sin egen læring utenfra og reflektere over strategivalg og utviklingsprosesser i organisasjonen.

Peter Senge flyttet fokuset fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring samtidig som han legger vekt på det systemiske perspektivet i organisasjoner.

Gjennom arbeid med de fem disipliner beskriver Senge utviklingen av den lærende organisasjon. De 5 disipliner er:

1. Personlig mestring (Personal mastery)
2. Felles visjon (Shared vision)
3. Mentale modeller (Mental models)
4. Læring i team (Team learning)
5. Systemtenkning (Systems thinking)

Senge sitt særpreg er at i lærende organisasjoner, for å se helheten, må enn se utover og fremover. (Senge, 1990)

Senge sitt arbeid med sine organisasjonslæringsideer gjør at vi kan trekke linjene tilbake til Batesons tankegang om læring på ulike nivåer. Uten en helhetstilnærming kommer vi aldri under overflaten på det som foregår i organisasjoner. En dypere grad av læring skaper forståelse for helheten som Senge er inne på. (Roald, 2010)



I forhold til læringsbegrepet i barnehager og skoler er det vesentlig og kunne se en helhet for å kunne drive utviklingen av organisasjonene videre for å kunne møte nye krav og utfordringer.

### 2.3 Ledelsens betydning

Ledere kan påvirke organisasjonsatferd og prosesser både gjennom egen atferd og gjennom formelle og uformelle organisasjonstrekk. Samtidig kan de uformelle og formelle trekkene, sammen med medarbeidernes organisasjonsatferd påvirke lederens handlinger. (Jacobsen og Thorsvik, 2006)

”Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta.” (Sørhaug 1996:45). Carl Cato Wadel (i Fuglestad og Lillejord 2005) forstår ledelse som en prosess som både ledere og medarbeidere deltar i. Han mener at ledelse er en prosess og noe som foregår på alle nivåer i organisasjonen. Han mener at ledelsen som foregår på høyere nivåer er avhengig av ledelse som utøves på lavere nivåer. Erik Johnsen (i: Fuglestad og Lillejord, 2005) definerer ledelse som: ”målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsutviklende samspill mellom mennesker”. Johnsen mener også at god ledelse er det å sørge for å gjennomføre prosesser i organisasjonen som resulterer i at det utvikles konkrete mål, at problemer blir løst, og at de som jobber i organisasjonen har et felles begrepsapparat som legger til rette for konstruktive samtaler.

Fuglestad og Lillejord (2005) sier at ledelse kan forstås som ”en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utviklingen av kulturen i organisasjonen”. De forstår ledelse som noe som utøves gjennom relasjoner i en kulturell kontekst, og at det for ledere derfor er viktig å kjenne og kunne handle i forhold til organisasjonens kultur og delkulturer.

Skivik (2004) viser i sin bok ”relasjonell ledelse” til flere ledelsesteorier, og bekrefter at den enkleste kun fokuserer på én dimensjon, for eksempel lederens personlighet. De fleste kan være enige i at personlighet har noe å si, men langt ifra alt. Andre mener at man ikke ”er født til å være leder”, men at ledelse er noe man kan lære seg. Han påpeker også at de mer komplekse teoriene legger vekt på flere dimensjoner, og at ledere å tilpasse sin lederstil avhengig av person og situasjon. Medarbeidernes kompetanse og motivasjon, og oppgavens karakter, kan være faktorer som er avgjørende for lederstilen. Skivik (2004) er også opptatt av nødvendig kompetanse hos ledere. Han hevder samtidig at vi i løpet av de siste ti årene har sett et skifte mot større fokus på menneskene i organisasjonen og således en bedre balanse

mellom strategiske, strukturmessige og administrative forhold og de mykere verdiene. Han mener i den forbindelse gode ledere bør ha kompetanser innenfor disse fire områdene:

Faglig kompetanse (for eksempel bør en rektor ha kunnskap om læring og pedagogikk)

Strategisk kompetanse

Administrativ kompetanse

Relasjonell kompetanse (dvs. mellommenneskelig kompetanse og kunnskap om de personene som ledes)

Skivik(2005) sier videre at en leder, for å ha relasjonell kompetanse, må ha forståelsen av seg selv som leder (blant annet psykologiske reaksjonsmønstre), kunnskap om hvordan man blir oppfattet av andre, og kunnskap om de menneskene man leder. For å forstå effekten av ens egen lederatferd og for, på en hensiktsmessig måte, å kunne håndtere de relasjonelle utfordringene en leder vil møte, er ovennevnte forhold avgjørende. Videre mener han at den relasjonelle lederkompetansen kan fremstilles i en pyramide med tre nivåer, med handlingskompetanse (det lederen faktisk gjør) på det laveste nivået, refleksjonskompetanse (refleksjoner før, under og etter handlingen) på andre nivå, og på øverste nivå kompetanse for å forske i egen praksis. Målet med det øverste nivået er å få større forståelse av samspillet en har med medarbeiderne for å kunne jobbe så effektivt som mulig for å nå organisasjonens mål.

Jan Spurkeland (2005) er opptatt av relasjonskompetanse og sier at en leder på en arbeidsplass må skape tillit, trygghet og trivsel for å kunne være en god leder. Lederen må ha dialog og gi handlingsrom til sine ansatte. I forhold til voksnes relasjoner på en arbeidsplass sier Spurkeland at relasjonskompetanse er veien å gå for å kjenne folk og lede dem ved interesse og kjærlighet for deres person og for deres bidrag til din bedrift. Ledelse handler om å gjøre andre gode og da må man investere i relasjoner til dem. (Spurkeland, 2005)

### **2.3.1 Læringskultur i barnehage- og skoleprofesjonene**

Organisasjonskultur har en sterk effekt på ytelsen og den langvarige effektiviteten hos organisasjoner. Det er ikke bare på organisasjonsnivå kultur påvirker, men den påvirker også enkeltindivider (Cameron og Quinn, 2013). Det er en rekke faktorer som kan påvirke kulturen, som ansattes utdanning, sosiale bakgrunn og yrke, samt ytre faktorer fra omgivelsene (Deakin, 2014, Roald, 2010, Jacobsen og Thorsvik, 2006).

Kultur er ofte vanskelig å se, sette ord på eller tenke seg til. Det er gjerne først når en ny kollega «trækker i salaten» en får kjennskap til kulturen. (Barsøe, 2013)

Schein legger følgende mening i begrepet kultur «Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene»(Schein, 1985). Her peker han på dypere liggende lag av kultur. Synlig atferd i kulturen har han ikke med i denne definisjonen, dette begrunner han med at man ikke kan si noe presist om hva som er eller ikke er et artefakt som gjenspeiler kulturen.

«Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang 2013:327).

I definisjonen over vises det at gjennom interaksjon mellom medlemmene vokser kulturen fram. Kultur kan altså ikke vedtas i en organisasjon. Videre viser definisjonen at kultur speiler atferd og handlinger til organisasjonens medlemmer og ikke bare ønsker og tanker.

Vi har alle et verdigrunnlag som forteller oss hva som er godt og ondt, bra og dårlig osv. Det er hovedsakelig gjennom sosialiseringprosessen både i fritid og gjennom utdanning og arbeid som vi får verdiene våre. Bruksverdier er de verdiene som ligger bak handlingene våre. Dette er de levde verdiene, de er ofte ubevisste.(Bang, 2013)

Barnehagene ligger, som nevnt tidligere, innenfor sosialpedagogisk tradisjon hvor lek, læring, utvikling, oppdragelse og omsorg ses på i en helhet. Skolen er tradisjonelt mer målstyrt, og skolens læring er i stor grad kompetanseorientert noe som gir barnehage og skole ulike utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet. De er begge arena for lek og læring, men det er ulike læringskulturer. (Drugli m.fl., 2014)

Hargreaves (2000) skriver om utviklingen mot en samarbeidende lærer og en kollektiv profesjonell skolekultur fra den isolerende lærer og enkeltlærerkulturen. Han peker på at det er andre elementer enn lærersamarbeid som inngår i skolekulturen, og at det samarbeidet kan være et resultat av kulturen. Idéer, holdninger, verdier og normer en skole har, definerer han som skolekulturen, og det er denne som forsøkes å videreføre til nye ansatte. Det fysiske miljøet og strukturelle forhold i skolen påvirker og påvirkes av kulturen. (Hargreaves, 1996).

Tradisjonelt sett har barnehagene i Norge en meget flat struktur hvor kulturen har ligget på at alle ansatte skulle ha omtrent samme ansvar og oppgaver. Med den store utbyggingen de siste

årene i barnehagesektoren har lederrollene i barnehagen blitt mer profesjonalisert. Styrerrollen er mer ledelsespreget nå enn før. Det er nok ikke kommet like langt med rollen som pedagogisk leder, men den er og på vei til å bli mer ledelsesorientert enn andre roller i barnehagen. Kulturen for ledelse i barnehage har vært dårlig. Den kulturen er i ferd med å endres etter hvert som behov og struktur endres. Barnehager går mot større enheter og rask utvikling av kvaliteten. Det krever ledere som vet hvor de vil og hvordan de skal få med seg medarbeiderne. (Barsøe, 2013)

## **2.4 Barnehagens læringstradisjon mot nye tider?**

Den norske barnehagetradisjonen bygger på respekt for barndommens egenverdi og en helhetlig tilnærming til læring og omsorg. Gjennom historien har mange forskere sett på betydningen av lek. Comenius(1592-1670) sa at sang, lek og humor var en viktig del av barns oppdragelse og bidro til at de hadde det godt og var lykkelige. Lekens far, Fröbel(1782-1852) var også opptatt av at leken skulle ha en sentral plass i oppdragelse og barndommen. Forfatteren Schiller sa at bare når barn leker, er de seg selv. Barn leker fordi det er gøy og fordi de har det gøy sammen med andre. Den frie leken står fremdeles sterkt i barnehagepedagogikken i dag, men hvor lenge? (Kibsgaard, 2014 i: Glaser, Størksen og Drugli(red.) 2014)

### **2.4.1 Læringsbegrepet**

Læring er et begrep som er vanskelig å gi en helhetlig beskrivelse av. Det er flere teorier som har forsøkt å beskrive det. Eksempelvis legger den sosiokulturelle og den kognitive læringsteori størst vekt på å beskrive utvikling og læring av kognitiv kunnskap, mens den behavioristiske og den sosialkognitive læringsteori vektlegger det å beskrive læringen av observerbar atferd (Stefansson og Karlsdóttir, 2009).

Englund, Leversen og Sigmundsson definerer læring som: «Det som leder fram til mestring av ferdigheter hos barn er læring.» (i:Glaser m.fl, 2014:189)

Kari Pape(2013) sier at læring er permanent forandring i adferd. Hun sier også at barn lærer gjennom kroppen og at kroppen er en base for innlæring.

Edelmans teori beskriver biologiske mekanismer for læring, og hva som skjer i nervesystemet når vi erfarer ulike ting i miljøet. For å styrke de nerveforbindelsene som dannes, kreves det erfaring og trening av en ferdighet. Barnehage og skole må dermed legge til rette for at barn kan erfare og repetere erfaringer for å utvikle ferdigheter til å mestre sine omgivelser. Det

betyr og at man må bruke positiv oppmerksomhet og oppmuntring for at barn skal ha lyst til å øve, man kan ikke tvinge barn til å trene på ferdigheter, de må være motivert for å øve. Det er nettopp fordi barns aktiviteter skal være lystbetont, som jeg nevner tidligere at leken er. (Glaser m.fl, 2014:199)

Norsk Lærerlags historie forteller følgende: ”Barnehagepedagogikken i Norge var i liten grad vendt mot pedagogikk, skoleverk og utdanning, men vokste frem med mer tilknytning til hjem, familie og sosialsektoren.” (Rovde i Moser & Röthle, 2008:29).

St. meld nr. 16 ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring(06-07) sier noe om at man lærer hele livet, at læring skjer på alle arenaer og alle livets situasjoner. Livslang læring er et begrep som går igjen i mange offentlige dokumenter (Rammeplanen 2011, st. meld 16, 24 og 41). Livslang læring kan tolkes på ulike måter, i St.meld. nr. 16... legger de vekt på livslang læring som en del av å utjevne sosiale forskjeller. Hvor de definerer at alle skal ha like muligheter uansett bakgrunn. Stortingsmeldingen sier at: ”*Alle har potensial til læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individ og samfunnet best mulig til nytte.*” (St.meld. 16:2)

#### 2.4.2 Lek og læring

«**Lek** er aktivitet tilsynelatende uten et umiddelbart formål utover leken i seg selv. Vanligvis menes menneskers barnelek, men begrepet har også en videre betydning. Leker kan utføres alene eller sammen med andre og spiller en viktig rolle i **læring og utvikling**. Lek er selvvalgt og selvstyrt, og selve lekeaktiviteten er viktigere enn noe eventuelt resultat: leken er sin egen belønning. Fra et pedagogisk eller psykologisk standpunkt har man ment at leken er nødvendig for at mennesket kan vokse og utvikle seg. Gjennom leken møter barnet verden, sin kultur og seg selv. Lek gir rom for stimulering av språksansen og intellektet, trening av kroppen og motorikken og gir nødvendig sosial trening. Barneleken gir nyttig erfaring og er avgjørende for all slags **læring**.» (Wikipedia, 08.10.16)(min utheving)

Lek i et læringsperspektiv, altså voksenperspektiv er fremtidsrettet og nyttefokusert. Lek for lekens skyld er barnets perspektiv og fokuserer på å ha det gøy og nyte det frie og kreative. (Drugli m.fl, 2014) Leken er grunnleggende viktig for barn for å begripe omgivelsene og omverden i en flyt tilstand. Csikszentmihalyis (2002) syn på lek er at det er grunnlaget for livslang læring hvis leken flyter uten tanke på annet enn leken i seg selv.

Skogen m.fl.(2014) skriver at ulike aktører kan se forskjellig på og ha ulike oppfatninger av hvordan og hva barn skal lære i barnehagen. De poengterer at barnehagen har sin egenart om at barn lærer i sammenhengen med omsorg, danning, lek, hverdagsaktiviteter og læring. Samtidig skal barnehagen ses i sammenheng med skolens virksomhet.

Dion Summer og Jacob Klitmøller(2015) har gjennomført undersøkelse av 400 forskjellige forskningsresultater på effekten av tidlig læring. Konklusjonen deres er at jo tidligere og mer enn bruker instruksjonspedagogikk desto dårligere læring blir det i skolen. De viser til at læring gjennom lek og i hverdagssituasjoner gir de beste forutsetningene for læring senere i livet.

### **2.4.3 Fremtidens barnehage i utdanningsløpet?**

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver(2011) påpeker barnehagens rolle i utdanningsløpet. Den inneholder prosessmål og legger til rette for en helhetlig måte å gi barn erfaringer og utvikle seg på. I skolens læreverk er det kompetansemål etter 2. trinn. I 2009 kom st. meld 41 *Kvalitet i barnehagen* med en begynnende presisering av å styrke læringsmiljøet i barnehagene. I 2016 kom St.Meld 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagene* med en klar ambisjon om utviklingen i barnehagene. De meldte så vidt ifra i St.Meld 41 at fokuset i barnehagene skifter mot mer læringsfokus. Med den ferske St.Meld 19 nå gir de klare ambisjoner om skiftet i den norske barnehagekulturen. OECD(Rapport 2015 *Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*) peker på at den nordiske barnehagetradisjonen med helhet i læring og omsorg er god kvalitet for barnehager. Kunnskapsdepartementet sier i St. Meld 19(2016) at barnehagene fortsatt skal bevare den nordiske barnehagetradisjonen, men går bort fra prosessmål og heller mot ferdighetsmål og kartlegging av barna og utbyttet de får i barnehagen. Det skal være klarlagt hva barna skal kunne når de er ferdig i barnehagen, spesielt i forhold til språk, sosiale ferdigheter og kognitivt. (st. meld 19, 2015-2016)

Barnehagene er pålagt gjennom lovverk å samarbeide med skolen om overgangen for barna. Rammeplanen for barnehage (2011) legger opp til informasjonsflyt mellom barnehage og skole for å bedre overgangen for barna. I skolens læreplan(læringsplakaten), heter det at «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet 2006: 33). I veilederen «fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole»(2008) vises det

til rammebetingelsene og forutsetningene for en god overgang fra barnehagen til skolen. Det er påpekt i St.Meld 19 at lovverket rundt overgangen barnehage-skole må endres. Her vil de legge opp til at både barnehagen og skolen blir pålagt gjennom lovverket å samarbeide om overgangen for å gi barna best mulig forutsetninger for å lykkes med overgangen.

## **2.5 Barnehagepedagogikk kontra skoleforberedende pedagogikk**

Måten en møter barn på i sammenhenger som barnehage og skole handler blant annet om en yrkesetisk holdning. Den kommer til uttrykk i praksis på varierte måter, som tilrettelegging av det fysiske rom, psykiske omsorg, respekt for leken og barnet og det å skape et godt læringsmiljø som engasjerer barna. Yrkesetikken må forankres i synet på barn og være i tråd med menneskeretts tenkning. Dette krever kunnskap og tid. Grunnlaget for den yrkesetiske holdningen legges gjennom utdanningen.(Bae, 2014)

### **2.5.1 Barnehagen**

Monika Röthle (Første steg, 2008) peker på to dominerende forståelsesmåter i OECD sin rapport Starting Strong II(2006): sosialpedagogisk og skoleforberedende barnehagepedagogikk. Økt fokus på læring har gitt et økt fokus på barnehagens skoleforberedende rolle. Her er man opptatt av at fokuset på at barnehagene skal gi barna forutsetningene for å lykkes på skolen. Her kommer mer ferdighetsmål inn, spesielt i matematikk og språk, fremfor lek og hverdagsaktiviteter. Her ses barnet på som et menneske som skal formes for fremtiden og nytteperspektivet står sterkt. Her er det klare mål og vurderinger om barna har oppnådd læringsmålene som er satt. Innerrommet blir viktig for det primære læringsrommet. Uterom brukes til rekreasjon. OECD kaller dette for «children as becomings» (OECD, 2006)

Den sosialpedagogiske tradisjonen har utgangspunkt i hele barnet. Fokuset på det daglige arbeidet og erfaringer i autentiske situasjoner. Man tilrettelegger for læring i konkrete situasjoner. Innerrom og uterom er like viktige for det pedagogiske arbeidet. Barnet er en aktør i egen læring og ses på som en del av fellesskapet mellom voksen og barn. Her skjer læringen i samspill og lek og pedagogen har en støttende og veiledende rolle når barnet trenger det. OECD(2006) kaller dette for «children as beings». (Første steg, 2008)

## 2.5.2 Skolen

I skolen må man forholde seg til at det finnes krav til elevene, eller retttere sagt krav til lærerne om hva vi skal lære elevene. Det er voksnes som har ansvar for barns læring, vårt ansvar å legge til rette for læring og utvikling. Læreplanen -97 (L-97) legger vekt på lek i skolen, gjennom denne planen legges det til rette for lek – det er til og med et lite avsnitt som heter ”Leik”. I det avsnittet står det blant annet at: ”Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt dei første skoleåra. Gjennom leik utviklar barna språk, omgrep og kommunikativ kompetanse, får øvrig i kroppsmestring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, trening i å lære og følgje reglar og å prøve ut i fantasien det ein skal gjære i røynda. Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennende og allsidig”. (Læreplanverket, 1997: 76) Jeg kan dessverre ikke si at jeg ser dette avsnittet om lek i K-06. Er det tatt bort for at vi ikke skal leke skole? Her står det at lek utvikler språk, kommunikativ- og sosial kompetanse som handler om at vi vet hvordan vi kan omgås andre mennesker, og ta hånd om andre mennesker/empati. I skolen skal vi nå mål, kompetansemål. Vi skal måle kunnskap, fagkunnskap og faktisk viten. Vi skal måle barna i alle fag og vi skal kartlegge barnas kompetansemål.

Leken vil representere en risiko for uorden, og vil skape uro i skolen. I skolen er det læreplaner, faste rammer og krav som stilles til både elev og lærer. Systemer, struktur og faste rammer i skolen er viktig. Når vi ser på lekens muligheter opp i mot skolens systemer, faste rammer og struktur vil man se at dette er to forskjellige systemer å forholde seg til. Leken bryter med all logikk, rasjonalitet og forutsigbarhet, det blir da skurr mellom skolens forutsigbarhet og lekens uforutsigbarhet. Man kan til og med si at leken kan være med på å true skolens tradisjonelle struktur. Lekens frihet blir en motsetning til orden, regler og rammer. Leken blir noe farlig og urovekkende som må kontrolleres.

Jeg kikket gjennom dagens lærerplan for småtrinnet, som er Kunnskapsløftet (K- 06), for å se etter begrepet lek. Blir dette begrepet omhandlet og brukt i lærerplanen? Jeg finner lek i læreplan for norsk etter 2. trinn, der står det i mål for opplæringen at eleven skal kunne: ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser meningsbærende elementer og ord”. I tillegg er begrepet nevnt i den generelle delen av K-06, s 6 «Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor.» I læreplan i kroppsøving finner jeg lek noe mer, men her har og leken et formål, en metode for å utvikle kompetanse. Totalt finner jeg ordet lek nevnt 6 ganger i



Kunnskapsløftet 06. I rammeplan for barnehage finner jeg derimot at lek er nevnt 99 ganger. For at barn skal kunne assimilere til skolen må sammenhengen mellom barnehage og skole være så tett som mulig. Når leken er så stor del av barnehagens pedagogikk og så liten i skolens pedagogikk, blir det vanskelig for barna å assimilere på en god måte. L-97 bygger opp under at barn lærer gjennom lek. Dette er ikke noe som forandret seg etter 10 år og nytt lærerverk. K-06 har ikke gått bort i fra at barn lærer gjennom lek, selv om metodeanvisningene som viser dette er borte fra denne planen.

K-06 sier, i likhet med L -97, at utgangspunktet for opplæringa er at man skal stimulere utviklingen av hele mennesket.

- Det meningssøkende mennesket (grunnleggende verdier, kulturarv og miljø)
- Det skapende mennesket (skapende evner og kreativitet)
- Det arbeidende mennesket (allsidighet og praktisk ferdighet)
- Det allmenndanna mennesket (grunnleggende kunnskap og allmenn danning)
- Det samarbeidende mennesket (evne til samarbeid og selvstendighet)
- Det miljøbevisste mennesket (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi)
- Det integrerte menneske

(Læreplanverket, 1997 og Kunnskapsløftet, 2006)

Schiller F.(2004) (Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev, De norske bokklubbene) snakker om det å kunne leve i mellom ulike strukturer og systemer, leve med forutsigbarhet og uforutsigbarhet. Han sier at man må leve med fornuft og med sansene sine. Med dette kommer viljen, som lever i mellom fornuften og sansene. Videre sier han at det er leken som kan hjelpe oss mennesker til å leve i mellom. Vi har en vilje til å leke, denne viljen til å leke vil hjelpe oss å leve i mellom fornuft og sanser. Barna skal lære seg å leve i slike systemer, barna skal vokse opp og leve i et strukturert samfunn og i utdanningssystemet, og det er blant annet i utdanningssystemet de kan bli kjent med de ulike systemene man må leve i for å kunne leve som menneske i denne verden vi lever i dag. Selv om leken er en motsetning til skolens systemer og kan være truende ovenfor skolens tradisjonelle rammefaktor, vil det ikke si at leken ikke er viktig i skolen. Verden forandrer seg stadig, media, teknologi, lengre skoledager, flere krav, både skole og fritid påvirker hvorfor det vil være viktig å lære seg å

kunne leve i ulike systemer. Slik blir man rustet til å tåle forandringer, former for væremåter og hvordan man kan leve.

Lillemyr (1999) sier at det kan synes at det er det tradisjonelle synet på læring som er grunnleggende for lærere i skolen og som fortsatt eksisterer i skolen. Det innebærer at man er opptatt av å finne de riktige svarene på oppgavene, ikke undre seg over om hva svaret kan bli.

## 2.6 Oppsummering av teorikapittelet

Jeg har i dette kapitlet gått nærmere inn på det jeg har funnet av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Samtidig har jeg forsøkt å belyse en rekke begreper som er sentrale for å finne svar på problemstillingen min. Først har jeg sett på det overordnede i forhold til organisasjon og lærende organisasjoner. Det er ledere jeg har valgt å rette denne oppgaven mot og da er det naturlig å ha med en del om ledelsens betydning, både deres ledelse og den øvre ledelsen. Hvordan organisasjonen er organisert og om det er uformell eller formell ledelse som veier tyngst har mye å si for hvordan ledelsen blir utøvet og det påvirker lederen i tillegg til resten av organisasjonen. (Jacobsen og Thorsvik (2006))

Både barnehage og skole skal være lærende organisasjoner (K-06:5 og Rpl 06:22). Det vil påvirke hvordan læring i organisasjonen blir tilrettelagt og hvilket fokus det har. For å være en lærende organisasjon må organisasjonen ha en helhetstilnærming for å kunne drive utviklingen av organisasjonen videre for å kunne møte nye krav og utfordringer som rammeplanen og kunnskapsløftet legger til grunn. Her bruker jeg Peter Senge sin definisjon av lærende organisasjoner.

I kapitlet om ledelsens betydning har jeg lagt vekt på kultur og relasjoner da det er i stor grad det som er pregende i barnehager. Kulturen påvirker og påvirkes av strukturelle forhold og det fysiske miljøet i organisasjonen.

Videre gikk jeg inn på læringsbegrepet og utviklingen. Læringsbegrepet i barnehage har eksistert lenge, men ikke vært fremtredende som vi ser begynnelsen på nå. Læring har vært i en endring de senere år og det tyder på at det blir mer framtrødende i fremtiden.

Kunnskapsdepartementet gav ut en stortingsmelding (St.Meld 19) i vår hvor læring var mye i fokus i forhold til utbytte barn skal ha av å gå i barnehage.

Mye tyder på at læringsutviklingen til barnehagene går i en retning av klare mål og utbyttebasert læring, men hvordan ser lederne på dette?

## Kapittel 3 Metode

Forskning har til hensikt å frembringe kunnskap om virkeligheten. For å gjøre det må forskeren ha et hjelpemiddel for hvordan den skal gå fram. Dette hjelpemiddelet er metoden. Valg av metode avhenger av hva man skal undersøke. Man må ha et tema, problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg er det praktiske rammebetingelser, som tid, ressurser, kompetanse og tilgang som legger føringer for valget av den metodiske tilnærmingen. (Jacobsen, 2015)

### 3.1 Induktiv eller deduktiv

I den *induktive* tilnærmingen går man fra empiri til teori. Her samler forskeren inn data med et så åpent sinn som mulig. Problemet her er at det er vanskelig å foreta undersøkelser med helt åpne sinn og dette vil prege datainnsamlingen. I den *deduktive* tilnærmingen går man fra teori til empiri, og har gjort seg opp noen forventninger på forhånd om hvordan virkeligheten ser ut. Dermed må de teoretiske antakelsene være klare før man starter med datainnsamlingen. Kritikken til den deduktive tilnærmingen er at man kun leter etter det som vil støtte antakelsene enn har gjort seg på forhånd og risikerer dermed å miste informasjon. (Jacobsen, 2015)

### 3.2 Kvantitativ eller kvalitative data

Den kvantitative metoden tar som utgangspunkt at virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter for å gi oss informasjonen i form av tall. Den kvalitative metoden er åpen for uventet informasjon, gjennom f.eks å stille oppfølgingsspørsmål så man kan komme nærmere virkeligheten. Her er det hvordan mennesker tolker virkeligheten i form av ord. (Jacobsen, 2015)

I følge Jacobsen(2015) er begge metodene – kvalitativ og kvantitativ – like gode, men de egner seg til å belyse ulike problemstillinger.

### 3.3 Valg av metode

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» dette sier Kvale og Brinkmann(2015) i sin bok om det kvalitative forskningsintervjuet. For å belyse min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg ønsker å se nærmere på læringsutviklingen i barnehager og synet til barnehage- og skoleledere på denne utviklingen. Jeg har gått ut å intervjuet informanter og har da brukt en induktiv strategi. Jeg har hatt et så

åpent sinn som mulig. I intervjuguiden har jeg lagt opp til et semistrukturert intervju for å gi rom til informantene for å kunne gi et så helhetlig syn på læringsutviklingen som nødvendig.

### 3.3 Forskerrollen

Min problemstilling leder meg til å forske på mitt eget felt hvor jeg har profesjonell ekspertise. Det er flere ulemper med å forske på sitt eget felt, men også mange fordeler. Ulemper kan være å stå i fare for å miste den akademiske(kritiske) distansen siden man kan være tilbøyelig til å velge side. Fordeler er at man kjenner feltet og kulturen så det er lettere å vurdere kvaliteten på informasjonen og det kan være lettere å få tilgang til informasjon. Det at jeg skal forske på mitt eget felt kan gi meg en ytterligere kunnskap om feltet. Det gjør at jeg kan engasjere meg på en helt annen måte i problemstillingen og oppgaven i seg selv. Selv om det er lettere å unngå misforståelser ved å ha kunnskap i feltet må man være bevisst på forskerrollen og ikke la seg farge av egne synspunkter og meninger (Jacobsen, 2015).

Når en skal gjennomføre forskningsundersøkelser er det flere ting en må være bevisst på rollen en har ovenfor informantene. En har ulike roller som forsker og informant som kan gi en ulik «maktfordeling». Som forsker må man være ydmyk og ha respekt ovenfor informantene sine for å skape størst mulig tillit. Til informantene mine under intervjuet tenker jeg det er viktig å vise takknemlighet for at de stiller som informanter og for at de setter av tid til det.

Jacobsen(2015) nevner tre grunnleggende krav som utgangspunkt for forskningsetikken i Norge i forholdet mellom forsker og dem det forskes på, informert samtykke, krav på privatliv, og krav på å bli korrekt gjengitt.

Informert samtykke: Den som skal intervjues, deltar frivillig og er gjort klar over hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre er gjort klar over hensikten med undersøkelsen og hvordan dataene blir behandlet.

Krav på privat liv: Den som skal intervjues har rett på privatliv som ikke nødvendigvis skal undersøkes. Jeg skal undersøke informantenes syn på læringsutvikling i barnehagen, her kan jeg risikere at de oppfatter det som følsomt, selv om det er i forbindelse med jobben deres. Her er det viktig å sørge for å ivareta informantenes anonymitet, noe jeg vil informere dem om i skrivet jeg leverer dem på forhånd av intervjuene.

Krav på korrekt gjengivelse: Informantene har krav på at all data de oppgir blir riktig presentert. Sitater kan få en annen mening i forskjellige kontekster. Her er det viktig å sørge

for at dataene blir brukt så korrekt som mulig. I slutten av intervjuene oppsummerer jeg for informantene hovedtrekkene jeg har oppfattet. I informasjonsskrivet gjøres det kjent at de kan trekke sin deltakelse helt fram til innlevering av oppgaven.

### 3.4 Hvordan ble dataene samlet inn

#### 3.4.1 Intervjuundersøkelsesens 7 stadier

Før man starter intervjurunden og arbeidet med selve intervjuguiden, er det lurt å sette seg inn i det som Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på; intervjuundersøkelsesens syv stadier.

##### 1. Tematisering.

Finn ut hva formålet med undersøkelsen er. Intervjuets hvorfor, hva og hvordan er de sentrale spørsmålene i forbindelse med planleggingen som det dreier seg om;

Hvorfor: Gjøre klart formålet med oppgaven

Hva: hente inn kunnskap om emnet som skal undersøkes

Hvordan: hente inn kunnskap om ulike intervju og analyseteknikker

For denne forskningsoppgaven er temaet læring i barnehage. Dette tema hadde jeg lenge ønske om å skrive noe om, men det tok lang tid å finne ut hvordan vinklingen skulle være. Grunnen til at temaet ble valgt fra min side var fordi jeg alltid har vært opptatt av læring i barnehagen. Jeg har tidligere lest en del fagbøker om lek og læring og visste at det fantes en del fagstoff om dette tema og at det er et brennhett tema i dagens samfunnsdebatt. I tillegg syntes jeg det å vinkle det inn på synet om læringsutvikling i barnehagen og da intervju ledere i både barnehage og skole, og siden barnehagen er første del av utdanningsløpet så skal det være en sammenheng med skolen. Valg av metode ble derfor forholdsvis forutsigbar.

##### 2. Planlegging.

Planlegg studien og ta hensyn til alle syv stadiene før du går på intervjuarbeidet. Planlegg ut i fra kunnskapen du ønsker.

Jeg tok hensyn til tema for oppgaven og for å finne intervjukandidater som ville gi best svar til oppgaven min.

##### 3. Intervjue.

Utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes.

Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide jeg ønsket å bruke når jeg intervjuet mine informanter. Likevel var jeg bevisst på at jeg ville at dette skulle være en guide, et forslag, til spørsmål. Ikke helt fastsatte spørsmål jeg ikke kunne utvide hvis det skulle komme inn på andre interessante områder innenfor tema som ville være relevant for min oppgave.

#### 4. Transkribering.

Klargjør intervjumaterialet for analyse.

Jeg måtte dermed renskrive mine notater og opptak fra intervjuene. Gjennom denne reinskrivingen foregår det en fortolkningsprosess. Jeg skulle tolke det muntlige språket til det skriftlige. Når jeg transkriberer blir det sosiale samspillet med mine intervjukandidater borte. Transkripsjoner er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Det er en komplisert prosess å transkribere muntlig tale til skriftlig tekst. Dette er en fortolkningsprosess som er en start på selve analysen. Det blir lettere og mer strukturert å få oversikt over materialet. (Kvale og Brinkmann, 2009)

#### 5. Analysering.

Bestem hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene ut i fra undersøkelsens formål og i samsvar med intervjumaterialene.

For å analysere mine intervjukandidaters svar var jeg opptatt av å søke etter et fremtredende mønster. Hermeneutikken ble valgt som en nærliggende hensiktsmessig som en del av mitt analysearbeid. I tillegg var det viktig å la mitt datamateriale møte teoridelen i denne oppgaven.

#### 6. Verifisering.

Undersøke intervjufunnenes pålitelighet, validitet og generaliserbart. Validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke og reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er.

Etter beste evne har jeg gjennomført pålitelige og valide intervju. Validitet er et uttrykk for hvor stor grad resultatene i et forskningsprosjekt er gyldige. Dette vil si at vi undersøker det vi skal undersøke, og at vi ikke inkluderer andre faktorer. (Befring, 2002) Man må unngå mulige feilkilder og forhold som kan true validiteten. Målet med validitet i undersøkelser er at observasjoner og intervjuer er tilpasset undersøkelsens mål, problemstilling og teoretisk grunnlag. (Dalen, 2004)

## 7. Rapportering.

Metodebruken og undersøkelsesfunnene formidles i en form som tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, overholder vitenskapelige kriterier, og resulterer i et produkt som er lesbart.

### 3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å samle inn de dataene jeg trenger. Jeg har valgt å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt for å kunne tolke underveis i intervjuet.

Intervjuguiden utarbeidet jeg på forhånd med et sett spørsmål, men åpner opp for en åpen dialog oss i mellom for å kunne belyse forskningsspørsmålene mine best mulig. Dette gir også informantene bedre muligheter til å komme med sine synspunkter.

Jeg valgte å bruke lydopptak av intervjuene i tillegg til å ta notater underveis for så og transkribere intervjuene så fort som mulig etter intervjuene. Ved å bruke lydopptak sørger jeg for at jeg ikke går glipp av noen kommentarer eller synspunkter. Ved å ta notater underveis har jeg bedre mulighet til å fange opp hovedtrekkene for å gjengi de til informanten når intervjuet er over. Fordelen med intervju ansikt til ansikt er at det er lettere å unngå feiltolkninger og komme med oppfølgingsspørsmål. Ulempen med denne typen intervju er at det er svært tidkrevende og vil begrense antall informanter jeg har mulighet til å bruke. Det blir også store datamengder etter intervjuene som skal sorteres og gjennomgås. Jeg har valgt å bruke barnehage og skoleledere i omkringliggende kommuner og fikk en max reisetid på 1t hver vei i tillegg til intervjutiden. Selv om det er tidkrevende er det enklere å snakke med folk når intervjuet blir foretatt ansikt til ansikt. Et tillitsforhold skapes best ansikt til ansikt.

### 3.4.2 Valg av informanter

For å belyse min problemstilling har jeg valgt å intervju barnehage- og skoleledere i omkringliggende kommuner i Lindesnesregionen. Kommunene her er litt varierende i størrelse og har fra 1 til 3 skoler og fra 1 til 8 barnehager i kommunen, både private og kommunale. Jeg har ikke ressurser til å intervju de alle så jeg har trukket ut 3 barnehageledere og 3 skoleledere. Måten jeg har trukket ut hvem av dem jeg ønsker å intervju er ved trekning. Da har jeg skrevet ned navnene på lederne på hver sine lapper og trukket ut tilfeldige vinnere. Dette vil ikke være et representativt utvalg for å kunne generalisere resultater jeg får, men det vil gi en pekepinne i lindesnesregionen. Her er jeg selvfølgelig avhengig av at skolene og barnehagene er villige til å delta i undersøkelsene.

Jeg har valgt å intervju barnehage- og skoleledere fordi det er dem som leder arbeidet med læringsmiljøet. Skolelederne skal ha kjennskap til arbeidet i barnehagene og i samarbeid med barnehagene ivareta læringsmiljøet i overgangen til skolene.

### 3.5 Generalisering

Hensikten med valget om kvalitative metoder er ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe enheter. Undersøkelsen har heller til hensikt å forstå og utdype begrepet og fenomener, dvs. få tak på generelle fenomener. Jacobsen (2013) henviser til to ulike former for generalisering:

- 1) Den første formen er å generalisere ut fra data i et mindre utvalg undersøkelsesenheter (eks. intervjuobjekter) til et mer teoretisk nivå. Dette kalles teoretisk generalisering (fra empiri til teori).
- 2) Den andre måten går ut på å generalisere hyppigheten av et fenomen. Ut fra data i et mindre utvalg kan vi med en viss grad av sikkerhet uttale oss om at det samme gjelder i en større populasjon av undersøkelsesenheter. Dette kalles for statistisk generalisering (fra utvalg til populasjon)

Styrken til kvalitativ metoder er teoretisk generalisering.

Jeg har to hoved variabler som jeg ønsker å undersøke. Det ene er barnehagens læringsutvikling framover og det andre er barnehage og skolelederes syn på denne utviklingen. Som nevnt over har jeg trukket ut 6 ledere å intervju. Det er relativt få enheter som jeg skal intervju for å få frem synet på læringsutviklingen i barnehagene, men det vil gi meg en liten dybde i temaet.

Generalisering er avgrenset i tid og rom. Jacobsen (2015) henviser til en generell regel: «Vi kan aldri generalisere til noe annet enn den populasjonen utvalget er trukket fra, og til det tidspunktet undersøkelsen er foretatt på.»

### 3.6 Analyse

Målet med analysen er å finne fram til sammenhenger i datamaterialet. Det finnes ulike metoder man kan velge når man skal analysere et datamaterial. Innholdsanalyse med kategorisering etter tema er den metoden jeg har valgt å bruke. Den innebærer at jeg har valgt ut enkelte utsagn med relevans for de ulike temaene jeg har utfra teorien og forenkler datamaterialet mitt. De temaene jeg har utgangspunkt i er tatt fra aktuell teori ut fra



intervjuguiden min. Ut fra det har jeg dannet underkategorier som oftest kalles hierarkisk konkretisering. (Jacobsen, 2015)

Kategorisering vil si å sette informantens utsagn inn i et system (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom transkriberingen ble det etter hvert avdekket flere fremtredende og gjennomgående temaer. Kategoriene mine presenteres med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at når intervjuene transkriberes, forsvinner informantens kroppsspråk. På denne måten synliggjøres viktigheten av å være så nøyaktig som mulig, samt inkludere følelsesuttrykk og pauser.

For å bevare informantens anonymitet, ble informantene referert til som Styret 1, 2, 3 og Rektor 1, 2, 3. På grunn av lett identifiserbare dialekter og få informanter har jeg oversatt informantens utsagn til bokmål når utsagnene presenteres i oppgaven. Dette for å ivareta informantens anonymitet og krav på personvern. Utsagnene og hvert enkelt ord blir gjengitt direkte for å beholde informantens meningsinnhold. Ved ord som vanskelig lar seg oversette, er den opprinnelige uttalelsen beholdt. Ulempen kan imidlertid være at man går glipp av informantens personlige språk. Denne oppgaven er ikke spesifikt opptatt av språklige nyanser og uttrykk, men beskrivelser og deres syn på læringsutvikling. Med dette utgangspunkt vurderes denne fremgangsmåten som hensiktsmessig i forhold til oppgavens siktemål. En ulempe ved å gjengi sitater i analysen er at det kan bli både uoversiktlig og omstendelig. Ved å velge sitat og utsagn fra mine kandidater fikk jeg fremhevet kandidatens egne uttalelser.

### **3.6.1 Troverdighet**

For å vurdere kvaliteten på kvalitative forskningsprosjekter refererer Jacobsen (2015) til begrepet troverdighet. Johannessen et al. (2010) sier at troverdigheten kan styrkes ved å formidle resultatene til informantene slik at en kan bekrefte resultatene. Dette ble gjort underveis i intervjuene dersom det oppstod uklarheter, informantens svar ble ofte gjentatt for å bekrefte at man forstod dem riktig. Det ble også avtalt at det kunne tas kontakt i etterkant dersom man underveis i analysen var usikker på noe. Johannessen et al. (2010) sier videre at an man kan styrke troverdigheten ved å la andre personer med kompetanse på området analysere dataene for å se om de kommer frem til samme fortolkning. På grunn av tidsmessig begrensing var ikke det mulig, og ifølge hermeneutikken kan fenomener tolkes på ulike nivåer og bærer i tillegg preg av forskerens egne forutsetninger.

### 3.6.2 Validitet

I forskningslitteraturen brukes ofte begrepet validitet, som betyr gyldighet (Johannessen et al., 2010). Ifølge Johannessen et al. (2010) handler validitet om en faktisk måler det en tror man måler. Når man bruker en slik forklaring på validitet, vil ikke kvalitative undersøkelser være valide. Dette fordi de ikke kan måles, slik som for eksempel kvantitative studier. I en bredere fortolkning handler validitet imidlertid om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning handler derfor validitet om spørsmålet om forskerens funn og fremgangsmåter reflekterer hensikten med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) gjennomsyrrer validering hele forskningsprosessen.

For å validere under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål, dersom noe var uklart eller for å bekrefte riktig forståelse av et utsagn. Underveis i intervjuene og i etterkant vurderte jeg om spørsmålene som ble brukt ga meg svar på problemstillingen. Det ser ut til at spørsmålene jeg benyttet var relevante for å kunne svare på problemstillingen, og det kan derfor se ut som om studien undersøker det den er ment å undersøke. Det kan i sin helhet tenkes å styrke studiens validitet. I denne studien er det også benyttet forskning og litteratur for å kunne belyse studiens problemstilling.

### 3.6.3 Reliabilitet

Kan man stole på funnene som kommer frem? (Kvale & Brinkmann, 2015) Reliabilitet eller pålitelighet handler om dataene i undersøkelsen, hvilke data blir brukt, hvordan de blir innsamlet og bearbeidet (Johannessen et al., 2010). I kvalitativ forskning er ikke alltid begrepet reliabilitet like hensiktsmessig. For eksempel vil det være vanskelig for en annen forsker å kopiere en annens kvalitativ forskers arbeid. Dette fordi en ikke benytter seg av strukturerte datainnsamlingsteknikker som lettere lar seg etterprøve. I kvalitativ forskning er det ofte samtalen (gjennom for eksempel intervju) som styrer datainnsamlingen. Derfor vil både konteksten og intervjupersonen selv kunne påvirke resultatene. I tillegg blir forskeren selv et instrument i kvalitativ forskning. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn, og tolkningene av funnene kan derfor bli ulike (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet ble 6 ledere intervjuet om deres syn på læringsutvikling i barnehagen. Dersom lederne blir intervjuet om noen år, kan det tenkes at både meninger, erfaringer og kunnskaper har endret seg.

### 3.6.4 Mulige feilkilder

I alle forskningsprosjekt må man være oppmerksomme på ulike mulige feilkilder. I et intervju er forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet asymmetrisk. Dette fordi det er forskeren som kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at forskeren møter informantene på en nøytral måte og med et åpent sinn. Det er vanskelig å vite om min rolle som intervjuer har påvirket samtalene på en uheldig måte. I møte med informantene ble det derfor sentralt å være objektiv, og samtidig ha et fokus på deres beskrivelser og erfaringer.

Under intervjuene ble det som tidligere nevnt brukt lydbåndopptaker. Dette kan imidlertid prege respondentene og hemme svarene som blir gitt under intervjuet (Løkken & Søbstad, 2002). En av informantene ønsket ikke at jeg skulle bruke lydopptak og derfor tok jeg mer notater under det intervjuet. Jeg påpekte til alle at det kun var jeg som skulle lytte til opptakene. Det ble også orientert om at opptakene slettes ved oppgavens innlevering. Om lydbåndopptakeren har påvirket informantene er usikkert, men mulighetene er der.

## Kapittel 4 Empiriske funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere materialet jeg innhentet ved mine forskningsintervju. På grunnlag av dette materiale vil jeg kunne drøfte skrevet teori, og gi indikatorer på hva mine intervjukandidater sier og mener om læringsutviklingen i barnehagen. Jeg vil ved hjelp av mine forskningsspørsmål komme fram til mitt hovedspørsmål og problemstilling for oppgaven som er: *”Barnehage- og skolelederes syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor?”* Jeg vil drøfte funnene ved hjelp av sitater fra intervjukandidatene opp i mot teoridelen. Beskrivelsene vil bli kategorisert ut i fra ulike temaer som kom fram under intervjuene og intervjuguiden. Jeg har i tillegg valgt å se mine funn opp i mot teoridelen slik at kategoriene kan kjennes igjen fra teoridelen. Kategorisering av svarene til intervjukandidatene gir meg et systematisk blick. Noen kategorier var naturlig å komme fram til. Disse kategoriene kunne jeg se i sammenheng med teoridelen. Andre kategorier måtte jeg analysere og tolke flere ganger før jeg kom fram til. Dette vil naturlig være en subjektiv forståelse med mine egne forforståelser, erfaringer og tolkninger i lys av hermeneutikken. Likevel vil det være med faglig blick ut i fra teorien og ut i fra kunnskap jeg har tilegnet meg som fagperson innen for yrket i barnehagen.

### 4.1 Barnehagens læringstradisjon mot nye tider?

Alle informantene er samstemte om at læring i barnehagen har fått et nytt fokus og er mer synlig nå enn for bare noen få år siden. Den ene rektoren sa det så tydelig:

*«Det er mer fokus på læring nå, fokuset er vridd, mer synlig.»*

De siste årene har barnehagene hatt en stor utvikling både i omfang, men også i fokus og kvalitet. Det har alle informantene merket seg. En av styrerne påpeker at *«Spesielt kanskje de siste 8, 7-8 årene, har det vært veldig vinkling med å bruke begrepet læring.»*

Samtidig som informantene sier at vinklingen er snudd mot læring, så er de fortsatt opptatt av at læringen i barnehagen skjer gjennom lek og sosialt samspill.

#### 4.1.1 Læringsbegrepet

Første spørsmål på intervjuguiden var «Hva legger du i begrepet læringsutvikling i barnehagen?». Dette spørsmålet kom ikke tydelig nok fram i seg selv. Noen av informantene skjønnte ikke helt hva det var jeg mente og jeg måtte utdype. Her var det forskjell på rektorer og styrere. Styrene skjønnte mer hva som lå i det spørsmålet enn rektorene gjorde utfra

spørsmålsformuleringen. Styrerne gikk rett på med å snakke om lek og læringsbegrepet i barnehagen.

*«Leken som en arena for sosial læring, for samspill»*

Noen gjennom tiden med utviklingen læringsbegrepet har hatt:

*«Det har skjedd veldig mye i forhold til fokuset av læring og det å bruke begrepet læring i barnehage. Det har endra seg kjempe mye.»*

Mens andre snakket om hva læring i barnehagen er både for barn og for personalet.

*«For meg så er jo læringsutvikling det å tilegne seg kunnskap, både teoretisk, praktisk forskningsbasert kunnskap å klare å anvende det i praksis.»*

*«lære hvordan man skal lære»*

*«Litt med åssen du utvikler deg og hvordan eleven på en måte lære selv, det han lære i lek i barnehagen og i aktiviteter som skjer i barnehagen.»*

Det at styrerne så raskere hva som lå i spørsmålet enn rektorene har nok med de ulike profesjonene å gjøre og at jeg hører til den ene profesjonen. For styrerne er dette mer nærliggende enn for rektorene. Samtidig så kom alle rektorene med innsyn på læring i barnehagen og at det er mer aktuelt med bruken av begrepet læring nå enn for noen få år siden.

#### **4.1.2 Lek og læring**

En av rektorene uttalte:

*«så tenke jeg det at læringsutviklinga den har endra seg veldig, og det tru jeg nok kanskje mest dere har merket i barnehagen for det, i forhold til at det er lek, det var aktivitet når en hadde egne barn, og nå er det jo faktisk mer konkret læring som skal inn i bilde, mer fokus på innlæring i leiken»*

Fokuset på lek og læring har endret seg den senere tid. Lek og læring hører mer sammen nå i barnehagene enn det gjorde før. *«Det med lek og læring, sosial kompetanse som er utrolig viktig. Leken som en arena for sosial læring, for samspill.»*

### 4.1.3 Fremtidens barnehage i utdanningsløpet?

Læring og kartlegging er på vei inn i barnehagene. Tankene til mange går på hvordan kan vi forberede barna til skolen? Hvordan skal vi få til en god overgang til skolen? «*Samfunnet er lagt opp til sånn at de skal begynne på skolen og hvordan kan vi forberede de best mulig for den skolegangen.*» Blant dem jeg har intervjuet så ser jeg forskjellen på rektorene og styrene i planverk for overgang barnehagen-skole. Barnehagene har overgangsplaner og er nokså klare på dem. Rektorene er mer usikre på overgangsplanene. Så det vises her at det er barnehagene som er pålagt gjennom lovverket å ha overgangsplaner. Skolen har lite føringer på dette i forhold til barnehagene. Samtidig så ser Rektorene viktigheten av det og de har et ønske om bedre samarbeid og nærhet i forhold til overgangene så barna opplever en sammenheng og ikke bare et brudd med en organisasjon og inn i en annen.

*«Læring i barnehagen, de lærer mye, det er jo sosial kompetanse, lære fag gjennom fagområdene, legge grunnlag for skole.»*

### 4.2 Organisasjonstrekk

I de forskjellige enhetene og kommunene som jeg har intervjuet i er strukturen nokså lik på hverandre. Det er skole og barnehager jeg har intervjuet i og innad i de organisasjonene er strukturen lik, mens på mål og strategisiden ser jeg ulikheter. Skolene har mye tydeligere måldokumenter å jobbe etter enn barnehagen har. Skoler jobber etter resultatmål, mens barnehager jobber etter prosessmål. Da er det interessant å se på barnehagen som jobber med Puls hvordan de jobber i forhold til de andre barnehagene som ikke jobber med Puls. De jobber med Puls som refleksjonsverktøy for å måle kvaliteten ut fra de kjennetegnene de har satt i barnehagen. Hensikten deres er å øke kvaliteten på barnehagen. Med et slikt program vil det litt en enklere og mer synlig måte å måle kvaliteten på barnehagen på. Som jeg skrev innledningsvis i oppgaven, er det noe av det Kunnskapsministeren ønsker, det at det skal bli lettere å finne barnehagene med god kvalitet. Samtidig som de jobber med måling av kvaliteten så ivaretar de den nordiske barnehagemodellen. Det er de ansatte i barnehagen som setter kvalitetsindikatorene og tiltakene som skal jobbes med. Dermed jobber de med å heve kvaliteten i barnehagen utfra barnehagens arbeidsmåter, refleksjon for endring av voksenrollen og læring på barnas premisser. Alle andre barnehager jeg har intervjuet i jobber med Være sammen programmet. Dette er et kompetansehevings program for å endre voksenrollen til å være varme og grensesettende voksne med barna i sentrum. Alle barnehagene gjør det for å bedre læringsmiljøet for barna i barnehagen og heve kvaliteten på

barnehagene, men det er kun Puls barnehagen som systematisk måler kvalitetshevingen de får ut av det arbeidet de gjør.

For at arbeidet med kvalitetsheving skal være vellykket må det være kultur for det. Kaster man inn Puls eller Være sammen programmene til personalet og sier dette skal vi gjøre nå, er det (nesten) garantert at det ikke vil skje en endring til det bedre. Man må jobbe med prosessene for å få kulturen med på laget. Vis at det er behov for denne endringen nå. Først da vil den nye strukturen og målene være i gang med å bli realisert. Et sitat fra en informant er et godt utgangspunkt: *«Jeg sår det inn her mer og mer».*

### 4.3 Lærende organisasjoner

*«Det har vært mye fokus på det(læring) i forhold til kompetanse hos personalet, der læringsbegrepet er et vesentlig begrep, og at barnehagen som organisasjon, personalet har blitt veldig opptatt av å bli kurset mot at vi er en lærende organisasjon.»*

Hvis vi ser på Irgens sin forståelse av lærende organisasjon om at deltakerne må være bevisst viktigheten av læring. Så sier sitatet over at det er dit vi er på vei i barnehagene. Personalet er opptatt av det og vil dit hen at vi er en lærende organisasjon. Senge sin definisjon på en lærende organisasjon ser jeg tydelig igjen i intervjuene jeg har gjennomført. Samtlige informanter er enige om at læring, bevissthet og kapasitet til læring og lære hvordan lære sammen er tilstede, men det trenger litt mer tid for å komme helt frem i bevisstheten hos alle: *«Jeg sår det inn her mer og mer».*

Informantene forteller om hvordan de jobber med læringsutvikling i deres barnehage/skole og flere av dem forteller om systemisk arbeid med programmer for utvikling av voksenrollen og læringsmiljøet. Prosessen rundt disse utviklingsprogrammene får de ansatte med på «å lære å lære sammen». Noe av det informantene, spesielt i barnehage, snakket om som en utfordring var å få alle med. Det er en utfordring når nye kommer inn, men også de som har vært i jobb i mange år. Her sier de alle at de må hele tiden vurdere hvor de er og ta et steg tilbake for å få oversikten og gjøre justeringer *«så gjør vi gjerne en sånn loop tilbake».* De ser etter sammenhenger for å reflektere over prosesser og oppgaver for å lære. Det viser hvor langt disse barnehagene er kommet i utvikling og tanker rundt læring og at de er der som Agyris og Schön kaller for *Deuterolæring*.

#### 4.4 Ledelsens betydning

Alle informantene sitter som ledere for sine enheter. De er mellomledere og har ansvar for ansatte og enheter samtidig som de har ledere over seg igjen. Deres rolle i læringsutviklingen er noe av det interessante jeg ønsker å se på da de er nærmere det utførende ledd i organisasjonen. Samtidig kobler jeg også inn ledelsen på nivået over for å se dens betydning i forhold til fokuset og motivasjonen som styrerne og rektorene får. I de kommunene jeg har intervjuet i blir kommunallederne for skole og barnehage kalt for OK sjef/leder. Dette er fordi det er en og samme kommunalsjef/leder som har områdene oppvekt og kultur.

Informantene er enige i at deres rolle er avgjørende for det utøvende ledd i form av motivasjon, rydde tid, fokus og bevissthet. De må legge til rette og være en støttespiller i prioriteringer av oppgaver.

*«Vi skal være tett på lærernes kompetanseutvikling»*

*«Altså en leder må være involvert i alle ledd.»*

*«min jobb er å jobbe mot de voksne, hvordan de skal jobbe med det igjen med barna.»*

*«min rolle absolutt er å motivere og stimulere til god læring. Å legge til rette for de mulighetene. Passe på at en ikke bremse og at en prioriterer tid til at faktisk å sette seg inn i nye ting som kommer. Legge til rette sammen med personalet, hvilke muligheter har vi, hvilke styrker, svakheter har vi, hva skal til for å løfte oss»*

*«gjør oss bevisst på i barnehagen hva vi må jobbe videre med»*

*«Jobbe med systematisk arbeid i barnehagen»*

Ledelsen i nivået over virker det som har mest å si for styrerne og rektorene og ikke så mye på det utførende leddet, fordi her kan styrer/rektor justere på veien. Men det at de er tilstede og viser interesse for feltet betyr mye for styrerne og rektorene. Er det en manglende ledelse fra kommunalsjef nivået vil det påvirke hvor satsinger og motivasjoner er.

*«der har vært mye skifte(av kommunalsjef) som betyr at det som gjenge på barnehage og læringsmiljø, læringsutvikling i barnehage har nok jeg vært mye drivkraften på sjøl. Men jeg har hatt veldig god støtte av kommunalsjefene likevel. Men en ser jo det med kontinuitet som er avgjørende i forhold til det å stå i et arbeid.»*



*«vi mangler det leddet vi gjør det og det er frustrerende, det er det og det blir mer og mer frustrerende desto mer en ser ting som ikke svive helt som det skal.... kan ikke få tid til å jobbe internt i forhold til skole utvikling og det er jo det en har lyst til.»*

Derimot så vil en kommunalleder som er i dialog, er tett på, gir handlingsrom ha en stor innvirkning på motivasjonen og fokus for styrerne og rektorene.

*«OK har tillit til jobben rektor og styrere»*

*«OK følger oss opp, for det e nok en litt ensom jobb å sitte i de enhetslederrollene vi har, men han følge oss veldig godt opp. Veldig åpen for å diskutere ting og veldig pushans, men samtidig veldig til å gi oss rom»*

*«Det er jo bare, det er bare gøy, bare positiv støtte ifra OK»*

*«ho er jo veldig flink til å se barnehagene»*

Lederne jeg har intervjuet hører til det kommunale systemet, derfor har jeg og stilt spørsmål om politikernes støtte. Som nevnt i teorikapittelet så mener Wadel at ledelsen er avhengig av god ledelse i alle nivåer. Politikerne er det øverste leddet i en kommunal organisasjon og deres støtte vil derfor påvirke ledere i lavere nivåer.

*«det er veldig lite at jeg føler vi har noe kontakt politisk. Jeg føler det er ennå et litt langt hopp til de.»*

*«hovedutvalget til barnehagen er veldig opptatt av læring i barnehagen og læringsmiljøet. Det er det. Så sånn sett opplever jeg meg som heldig.»*

*«bare positive tilbakemeldinger heile veien au når det gjelde politisk, og jeg mener jo at det er korte linjer»*

*«det vi har med politikere syns jeg er veldig okei og det vi har i samarbeidsutvalgene er veldig okei.»*

*«Politisk si at de støtta, men sorry altså det er ikke nok å si det. Nei, vi merke det ikke»*

*«Merker ikke så mye til det politiske.»*

Gjennom disse sitatene fra informantene vises det hvor ulikt den politiske støtten oppleves. En kan kanskje tenke at disse sitatene om de opplever støtte eller ikke, kan kobles til

opplevelsene i forhold til kommunallederne. Ett av disse negative sitatene er likt med en negativ opplevelse i forhold til kommunalledernivået og ett positivt er likt med en positiv opplevelse av kommunalledernivået. Bortsett fra de to er det ulike svar fra rektorene og styrerne på støtte fra kommunalleder/politisk. Det er ikke en selvfølge at de opplever støtte fra kommunalleder OG politisk samtidig, ei heller kun fra det ene nivået. Ved sammenligning av informantenes svar finner jeg ikke noe logisk sammenheng i støtte fra de to øvre nivåene. Noen opplever støtte fra OK, noen fra politisk, men ikke nødvendigvis fra begge eller en av dem. Det er veldig interessant og sammenligne den som absolutt ikke opplever støtte fra OK eller politisk, med dens syn på læringsutvikling i barnehagen. Jeg ser at det er den som har størst utfordring i kulturen, utviklings- og systemarbeid i barnehagen/skolen. De jobber mer Ad hoc og med problemløsning enn de andre informantene forklarer. Det blir mye administrative oppgaver som stjeler tid og mindre på utviklings- og systemarbeid.

*«det er litt synd og i mitt syn så hemmer det læringsutviklinga i hele løpet for at det skulle ha vært noen flere klare standarder på noen ting.»*

#### **4.4.1 Læringskultur i barnehage- og skoleprofesjonene**

I spørsmål om hva som ligger i kulturen på skolen i forhold til læring i barnehagen ser man at rektorene og barnehagesektoren vil ha en utfordring med å forandre kulturen med fokus på læring i barnehagen. Rektorene var klare på deres mening om det, men i følge dem selv så samsvarte ikke den helt med deres tanker om lærerne sine meninger om læring i barnehagen.

*«Det er nok ikke alle lærere som tror at barnehage er læring. Det e litt sånn en oppbevaringsanstalt for enkelte, ikke alle, men noen....»*

*«Vi har ikke komme der så kan ikke si at det ligge i kulturen, men jeg har et ønske om at.... jeg sår det inn her meir og meir»*

En stiller spørsmål med barnehagefolkets egne meninger om læring i barnehagen. Hun opplever at det er veldig delt mening om det. Det finner jeg hos barnehagelederne også. De er selv opptatt av at læring i barnehagen er bra og det er slik det skal være, men samtidig opplever de at ikke alle barnehagefolk er der. Mange uttrykker at de er redde for at barnehagen skal bli «skolsk» fordi vi snakker høyt om læring i barnehagen.

*«vi i barnehage vi er litt sære, vi tør ikke å bruke de ordene...vi er så liksom så forbanna redd for å bruke det ordet fordi at jammen det er ikke skole. Dette er ikke skole, men på skolen lære de, i barnehagen lære de. Så det henge sammen.»*

Som jeg har skrevet om i teorikapittelet så har barnehage og skole to forskjellige tradisjoner for læring. Nå går barnehagene mot en ny tid hvor læringsbegrepet er mer fremme i dagen og blir mer og mer brukt som et naturlig begrep i barnehageverden. Som informantene mine opplever så er det nok fortsatt motstand blant barnehagefolket, men det kommer mer på banen og blir mer akseptert som et naturlig begrep. Så lenge vi samtidig nevner at barnehagen skal holde på «læring gjennom lek» så er det stort sett aksept for læring i barnehage, men det er avhengig av bevisste voksne. *«Læringsmiljøet er utrolig viktig, at det er kompetente voksne folk som jobber i barnehagen har videreutdanning, har den relevante utdanninga».*

#### **4.5 Barnehagepedagogikk kontra skoleforberedende pedagogikk**

I 97 begynte 6 åringene i skolen, det skulle være et førskoleår som var preget av kultur og pedagogikk både fra barnehage og skolen slik at overgangen ble så liten og god som mulig. L-97 var preget av en lekbasert førsteklasse. K-06 finnes det nesten ikke ordet lek i. Som en av mine informanter sa: *«Det tok jo ikke lange tida før leken forsvant i fra første klasse, det er jo ikke frilek lenger i første klasse.»* Lek er en del av barns væremåte og læremåte, barn slutter ikke å leke når de blir 6 år eller 7 år. Lekende barn trenger å kunne leke ute og inne før lærere kan forlange at de skal kunne konsentrere seg over en lengre periode. Leke ute/inne og leke fritt, leke for å bli glad og leke hva de selv ønsker. Denne leken gjør barna klar for å kunne lære. Slik jeg ser det blir barna mer lyttende, har lengre konsentrasjonsevne i tillegg er de mer positive og glade.

Det er forskjell på barnehage og skolepedagogikk, og det er kanskje nødvendig at det er det. Vi må nok likevel bli bedre på å se sammenhengen for å kunne dra nytte av hverandre for å gi barna det beste fra begge organisasjonene. Samtidig er det en utfordring å få alle med på den utvekslingen av erfaringer og det å lære av hverandre.

*«Der har vi mye å lære av hverandre, det at skolen må lære av barnehagen og barnehagen lære av skolen. Og særlig det at skolen skal lære av barnehagen. Det er jo et fy ord og jeg får møte litt mye motstand hos en del lærere.»*

## Kapittel 5 Avslutning

Jeg har i denne forskningsoppgaven vært opptatt av å finne barnehage- og skolelederes syn. Jeg var på forhånd forberedt på forskjeller mellom skole og barnehageprofesjonene. Det jeg ikke var forberedt på var hvor like syn rektorene og styrerne har i forhold til hverandre, men også i forhold til «de andre» og med det mener jeg barnehage- og skolepersonal. Jeg vil her oppsummere viktige trekk som påvirker barnehage og skoleledernes syn og fremtiden barnehagens læringsutvikling ser ut til å ha.

### 5.1 Oppsummering

*«Omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og bidrar samlet til barns allsidige utvikling.»* Dette sitatet står i høringsutkastet til ny rammeplan for barnehagen som kom ut på høring 20.10.16. Her vises det til en helhetlig tanke og sammenhenger for barns utvikling. Læring er en del av den sammenhengen og helhetlige tanken. Barnehagene ser ut til foreløpig å klare å holde på denne helhetlige tanken som er vesentlig i den nordiske barnehagetradisjonen og det sosiokulturelle perspektivet på læring. Lederne jeg har intervjuet er alle innforstått med en endring i læring i barnehage og at deres syn på læring i barnehage er positivt og fremtidsrettet. Det er noe forskjell på styrere og rektorer, men alt i alt er de like i dette læringssynet.

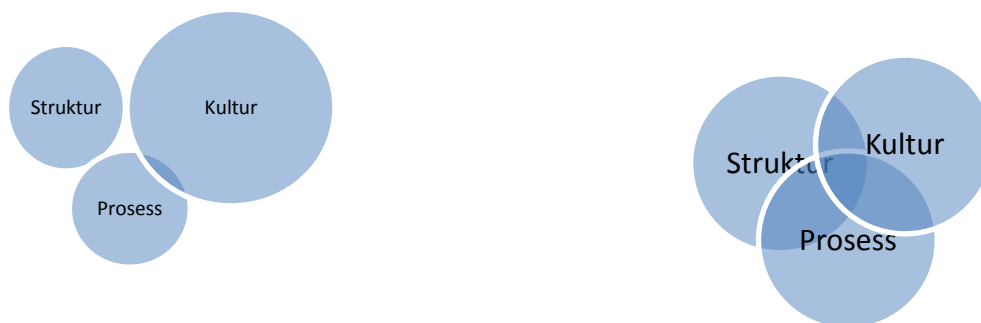
Som jeg finner i dokumenter og som en av barnehagestyrerne nevner i intervjuene så er det stor forskjell på barnehage og skole med tanke på både planverket og ikke minst på utdanningsnivå. «Alle kan jo jobbe i barnehage» var tankesettet for noen år siden. Det har forandret seg de senere årene ettersom barnehagene har blitt en mer anerkjent utdanningsinstitusjon. Fortsatt er det stor forskjell på utdanningsnivået i barnehagene. Stort sett er det kun 35-40 % barnehagelærere i barnehagene, mens i skolen er det kun fagutdannede lærere som underviser. Det påpeker også OECD rapporten at andelen barnehagelærere må opp i norske barnehager. Det finner jeg at påvirker læringssynet i barnehagen og som er en utfordring i arbeidet med læring og utviklingsarbeid for styrerne i barnehager.

Barnehagene er kommet mer inn i utdanningsløpet og er en anerkjent del av det blant lederne jeg har intervjuet og de ser på barnehagen som første ledd. Kulturen er en utfordring for barnehagene innad, men også utad. De lærdes strides kan man si. Det er svært delte meninger om læringsutviklingen i barnehagene og det kjenner disse informantene mine på. I forhold til

kulturen for læring i barnehagen påvirkes også den av spriket i utdanningsnivået på de ansatte. Samtidig så sier rektorer at noen lærerene i skolen også ser på barnehager som en oppbevaringsplass og ikke som en utdanningsinstitusjon og første ledd i opplæringsløpet. Det vil helt klart påvirke hvordan de ser på arbeidet som er gjort i barnehagen i forhold til overgangen til skolen og kanskje også opprettholde det store spriket i den overgangen. Det jobbes mye med å tette dette spriket, både i barnehager, skoler og departementet. Lærernes holdninger til barnehagene vil påvirke det arbeidet. Her er det en klar utfordring å endre holdninger og kulturtriolet for å inkludere barnehagene med det helhetlige læringssynet og gi anerkjennelse for det læringsarbeidet som barnehagene gjør. Mange er gode på det og det lykkes mer og mer, men intervjuene mine viser at det fortsatt er et stykke igjen. Det hjelper at barnehage- og skolelederne er positive til læringen i barnehagene og anerkjenner denne som en god læringsmetode.

Både skole og barnehage er lærende organisasjoner, eller skal hvertfall være det i henhold til lovverk. Om hver enkelt enhet er det, kommer an på mulighetene lederne har for å drive utviklingsarbeid i egen organisasjon. Her er det flere faktorer som spiller inn, men den øvre ledelsen og dens stabilitet og evne til støtte og motivasjon har mye å si. Styrerne og rektorene kan regulere mye mot egne ansatte og organisasjon, men når de drukner i administrative oppgaver som det øvre leddet ikke gjør, går det på bekostning av utviklingsarbeidet og deres evne til å være en lærende organisasjon. Det viser hvor viktig det er for organisasjoner å ha en sammenheng i formelle og uformelle organisasjonstrekk i prosessarbeidet.

Spriker «boblene» i samhandlingsmodellen er det en lite effektiv organisasjon.



Det er stor forskjell på effektiviteten i disse to modellene over og hvilken de forskjellige enhetene tilhører har mye å si for både deres syn på læring og utvikling og for deres drift av organisasjonens læring og utvikling.

Et uttrykk som brukes mye i både barnehage og skole er fra den kjente amerikanske pedagogen John Dewey: “Learning by doing and reflecting”. Dette oppsummerer veldig godt

det jeg har kommet fram til gjennom denne forskningen på barnehage- og skolelederes syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor. Det går mye på læring gjennom hva man gjør, reflektere over det og endre praksis deretter. Synet er i ferd med å endre praksis i forhold til læring i barnehage. Samtidig er det et stykke igjen med å få gjennomført det i praksis da det er en del motstand blant det utøvende ledd, men lederne er «om bord» og det er deres jobb å få det videre ut.

*«Jeg sår det inn her mer og mer».*

## 5.2 Veien videre

Etter å ha studert ledernes syn på læringsutvikling i barnehagen gjennom denne oppgaven, ser jeg at det hadde vært nyttig og spennende å forske mer rundt hva som påvirker læringsutviklingen i barnehager og hvordan «ståa» er i barnehager rundt forbi i Norge. I barnehagene er det et stort sprik i utdanningsnivå på de ansatte. Dette ser vi påvirker læringssynet i barnehagen. Bruke et bredere utvalg og flere nivåer som kan si noe om læringsutviklingene i barnehagene. Det ville gi en mer helhetlig temperatur på hvordan det er med læringsutviklingen i barnehagene og hvilken vei går vi. De ufaglærte i barnehager, hva er deres syn kontra pedagogenes, øverste ledelse og kanskje foreldre. Hvor mye påvirker utdanningsnivået i barnehagens læringsutvikling?

Innen ledelse ser det også ut til å være behov for mer kunnskap om hvilken betydning ledelse faktisk har for organisasjonen, arbeidstakerne og deres oppgaver, og videre undersøkelser som tar utgangspunkt i en praktisk arbeidshverdag vil kunne bidra til dette. Det er en utfordring for ledere å forstå og synliggjøre de overordnede perspektivene i den daglige virksomheten, og bidra til å etablere en kultur som ivaretar tilhørighet til organisasjonen og samtidig profesjonen. Kjennskap til teori om organisasjon og ledelse gir bedre mulighet for å håndtere de praktiske utfordringene.

Det at disse ledernes syn på læringsutviklingen i barnehager er i tråd med dit kunnskapsdepartementet ser ut til å ville ha barnehagene er et interessant funn med tanke på at det den siste tiden har vært mye oppstandelser, opprop o.l. i barnehageverden nettopp i forhold til læring, måling, utbytte osv. Hvilke konsekvenser eller muligheter det kan føre til hadde vært interessant å studere.

## Kapittel 6 Kildehenvisning

### Internett:

Barnehageloven: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>

<https://www.aseral.kommune.no>

<https://www.audnedal.kommune.no>

<https://www.haegebostad.kommune.no>

<https://www.lindesnes.kommune.no>

<https://www.mandal.kommune.no>

<https://www.marnardal.kommune.no>

<https://www.regjeringen.no>

Høringsnotat ny rammeplan 20.10.2016:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>  
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/kvartal/2016-08-18?fane=tabell&sort=nummer&tabell=275092>

Tredje forslag(2014) til ny Rammeplan for barnehagen. Hentet 10.08.2016 fra:

<http://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf>

Abrahamsen, G., Alvestad, M., Vassenden, A & Thygesen, J. (2012). *Perspektiver på kvalitet i barnehagen*. BARN nr. 2:2012, 2-22.

Alvestad, Marit(2010) ”*Perspektiver på læring i barnehager*” s.101-117 i: Kvello, Ø(red) 2010, ”*Barnas barnehage 1 – Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*”, Gyldendal Akademisk

Berit Bae, 2014, Å se barn som subject – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid I barnehage. Hentet 13.03.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bang, Henning. 2013:327, *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Barsøe, L., (2013) *Barnehagelæreren som leder. Å lede voksne i arbeid med barn*, Kommuneforlaget
- Brugli, May Britt(red.), Størksen, Ingunn og Glaser, Vibeke(2014) ”*Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis.*” Fagbokforlaget
- Cameron, K. og Quinn, R. (2013) «*Identifisering og endring av organisasjonskultur. De konkurrerende verdier*», Cappelen Damm Akademiske
- Csikszentmihalyi, M.(2002) *Flow. The classic work on how to achieve happiness.* USA:Harper & Row
- Deakin, S., 2014 *Strategisk konkurranse og posisjonering i offentlig styring*, i: Johnsen, Å.(red), 2014, *En strategisk offentlig sektor*
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Gotvassli, Kjell-Åge (2015) *Boka om ledelse i barnehagen*, Universitetsforlaget:Oslo
- Granrusten, Per Tore(red), 2016, *Barnehagen som læringsarena – Mellom styring og ledelse*, Universitetsforlaget:Oslo
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo. Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. Teachers & Teaching, 6 (2).
- Irgens, Eirik J. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner – Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*, Fagbokforlaget:Bergen
- Jacobsen, Dag Ingvar 2015, ”*Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*”, Cappelen Damm Akademiske
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan, 2006, *Hvordan organisasjoner fungerer – Innføring i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget:Bergen
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, Trine (2014), «*Barnehagebarn skal ikke lenger bli skoleklar*», hentet 3/2-16 fra: <http://barnehage.no/pedagogikk/2014/12/barnehagebarn-skal-ikke-lenger-bli-skoleklar/>



- Jonassen, Trine (2016) «Det må være en pedagog på avdelingen til enhver tid!» hentet 20.08.16 fra: <http://barnehage.no/forskning/2016/08/--det-ma-vare-en-barnehagelarer-pa-avdelingen-til-enhver-tid/>
- Klitmøller, J. og Sommer, D. 2015, ”*Læring, dannelse og utvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*”, Hans Reitzels Forlag
- Kvale og Brinkmann (2015) «*Det kvalitative forskningsintervju*»3. utgave, Gyldendal akademiske
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Kvello, Øyvind(2010) ”*Sosialisering i barnehagen: Å rustes til å lykkes som samfunnsmedlem*” i:Kvello, Ø(red) 2010, ”*Barnas barnehage 2 – Barn i utvikling*”, Gyldendal Akademisk
- Lillemyr, O. F. (2004): *Lek, læring og opplevelse, i barnehage og skole*. Universitetsforlaget
- Løkken, G. & Søbstad F. (2002). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, Thomas(2010) ”*Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen*” i:Kvello, Ø(red) 2010, *Barnas barnehage 1 – Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, Gyldendal Akademisk
- Myrmell, Rune (2013) *Læring og kunnskapsutvikling. Skinsnesheia barnehage - en barnehage i utvikling– Hvordan skjer læringen og kunnskapsutviklingen i barnehagen og hvordan har dette endret seg siden 2009?* (mastergradsavhandling – Universitetet i Agder)  
Hentet fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/193828/Rune%20Myrmel%20oppgavel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nou 2012:1 (2012) ”*Til barnas beste*” Kunnskapsdepartementet
- OECD Rapport, 2015, “Early Childhood Education and Care Policy Review Norway” lastet ned 12.03.16 fra: [www.regjeringen.no/no/dokumenter/oecd--rapport-om-undersokelse-av-norges-barnehagepolitikk-2015/id2424497/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/oecd--rapport-om-undersokelse-av-norges-barnehagepolitikk-2015/id2424497/)
- Pape, Kari, 2013, *Jakten på den gode barndom*, Kommuneforlaget

- Renate Bai Stabell (2015) *Vi må ikke sove i timen – Barnehagen i 2030*  
(mastergradsavhandling – Universitetet i Agder) Hentet fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300023/Renate%20Bai%20Stabell.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roald, Knut, 2010, *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*  
(Doktorgradsavhandling), Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen
- Røe Isaksen, T. Kronikk Dagbladet 19.09.2014 ”*Det neste barnehageløftet*” Hentet fra:  
<http://www.dagbladet.no/2014/09/19/kultur/meninger/kronikk/barnehage/isaksen/35357543/>
- Schiller F.(2004), *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*, De norske bokklubbene
- Senge, Peter (1990) *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*, Century Business:London
- Skogen, Eva(red) m.fl 2014, *Ledelse av en lærende barnehage*, Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding 16 (2006-07)....*og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 24 (2013) *Framtidens barnehage* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 41 (2009) *Kvalitetsmeldingen* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet, *Barnehagespeilet 2015*, hentet 20.03.16 fra:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf)
- Veileder: *Fra eldst til yngst* (2008) Kunnskapsdepartementet

## Vedlegg 1

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

*«Læringsutviklingen i barnehagen – barnehage- og skoleledere sitt syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor.»*

Jeg er masterstudent på «Master i ledelse» ved Universitetet i Agder. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave og har valgt å skrive om temaet, læringsutviklingen i barnehagen. Foreløpig problemstilling er: *Læringsutviklingen i barnehagen – barnehage- og skoleledere sitt syn på læringsutviklingen barnehagene står ovenfor.*

For å svare på min oppgave, ønsker jeg å intervjuere styrere i barnehager og rektorer i skolen. Spørsmålene er vedlagt så enn kan stille forberedt. Jeg vil bruke lydbåndopptaker og ta notater underveis i samtalen. Jeg regner med at intervjuet vil ha en varighet på omtrent 20-40 minutter.

Rutinene for bevaring av data samt anonymisering og konfidensialitet som jeg får tilgang til ved intervjuer av informanter til prosjektet følger NSDs retningslinjer for personvern. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, informanter vil bli anonymisert i den endelige oppgaven. Da prosjektet ikke har bruk for personsensitive opplysninger er det ikke meldepliktig

All data innhentet i forbindelse med prosjektet bevares på et sikkert sted og vil bli slettet ved prosjektslutt 15. desember 2016.

Informanter skal gi sitt samtykke til deltakelse i prosjektet. Det er frivillig å delta i prosjektet, og informanter kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Eventuelle spørsmål vedr. prosjektet kan rettes til UiA ved:

Professor Morten Øgård eller Linda Hye, veileder for masteroppgaven. Kontaktinformasjon

Morten Øgård: [morten.ogard@uia.no](mailto:morten.ogard@uia.no)

Linda Hye: [linda.hye@uia.no](mailto:linda.hye@uia.no)

Mvh

Silje Sølvskar

[silje.solvskar@audnedal.kommune.no](mailto:silje.solvskar@audnedal.kommune.no)

tlf: 93493076

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Navn:.....

Signatur:.....Tlf.nr:.....

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

Læringsutvikling i barnehagen:

1. Hva legger du i begrepet læringsutvikling i barnehage?
  - Hvordan tolker du din rolle i forbindelse med læringsutvikling?
2. Hvordan jobber dere med læringsutvikling i deres skole/bhg og hva (om) er det som gjør det til en utfordring?
  - Hva gjør du for å håndtere evt utfordringene som dukker opp?
  - Hva ligger i kulturen deres i forhold til læring i barnehage?
3. I hvilken grad føler du du får støtte fra oppvekstsjef og politisk?
  - Har dette med læring vært diskutert i felles møter

Annet:

4. Noe jeg bør stille spørsmål om som du tenker?
5. Noe du ønsker å utdype/tilføye?
6. Kan jeg ta kontakt dersom noe dukker opp i etterkant av intervjuet?