Barnehagen og profesjonelle læringsfellesskap

I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?

GUNN STRAND-BRUNVATNE

VEILEDER

Linda Hye

Nichole M.Silva Elgueta

Universitetet i Agder, [2020]
Fakultet for samfunnsvitenskap

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på erfaringsbasert master i ledelse, med spesialisering innen barnehageledelse ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Studiet har gitt meg mye kunnskap som jeg har hatt god bruk for som leder i barnehage, samtidig vil jeg si det har vært noe utfordrende å kombinere med jobb.

Denne oppgaven har jeg skrevet alene og dermed har mine veiledere vært viktige for meg. De har gitt meg tilbakemeldinger som har ført oppgaven fremover, takk Linda Hye og Nichole M. Silva Elgueta. Takk til arbeidsgiver, Kristiansand kommune, som gir en mulighet til videreutdanning. Jeg vil også takke de som tok seg tid til å svare på undersøkelsen, og til slutt takker jeg selvfølgelig min familie og mine tre gode løpevenner for tålmodig å ha hørt på frustrasjoner, analyser og monologer om oppgaven. De kan nå uforholdsmessig mye om profesjonelle læringsfellesskap.

Kristiansand, 01. desember 2020

Gunn Strand-Brunvatne

Sammendrag

Barnehagene i Norge skal være lærende organisasjoner der hele personalet skal involveres for å bygge kompetanse slik at barnehagetilbud blir av god kvalitet. Denne oppgaven handler om organisasjonsutvikling og ser på hvordan Kristiansand kommune, gjennom læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, skal utvikle barnehagene for å imøtekomme krav om at de skal være rustet til å møte nye krav og utfordringer. Med bakgrunn i at barnehagen skal være et profesjonsfaglig fellesskap er problemstillingen for oppgaven, «I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?»

Det teoretiske utgangspunktet starter med organisasjonsutvikling og hvordan organisasjoner kan lære for å møte krav og utfordringer. Videre redegjøres det for teorier fra Fullan & Quinn og profesjonelle læringsfellesskap. Disse teorier danner bakgrunnen for Kristiansand kommune`s «Rammeverket for kvalitet og mestring», en strategiplan og et verktøy for å oppnå formålet om at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet.

For å finne ut av oppgavens problemstilling er det gjennomført en kvantitativ undersøkelse som er utarbeidet av Hipp og Huffman – Professional Learning Community Assessment (PLCA) (Hipp & Huffman, 2007). Variasjonene belyses i variablene eierform, størrelse på barnehagen, erfaring som styrer / enhetsleder og kompetanse. Undersøkelsen er gjennomført i september 2020, og den er sendt ut til alle styrere / enhetsledere i private og kommunale barnehager.

Funn i undersøkelsen viser at det i stor grad arbeides med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand. Svarene viser også at det er variasjoner mellom barnehagene. Avslutningsvis foreslås det å ha fokus på å videreutvikle det gode grunnlaget barnehagene har med å arbeide med profesjonelle læringsfellesskap. Barnehageeiere anbefales å ta tak i variasjoner, da eierform og størrelse på barnehagene ser ut til å kunne belyse svarene i undersøkelsen. Støtteordninger og strukturelle forhold utpeker seg til å være området med størst variasjon mellom barnehagene. Her er det en overvekt av kommunale barnehagene som svarer med stor variasjon i undersøkelsen. Teori som er presentert viser til at støtteordningene er viktige for å kunne videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap og barnehagen som en lærende organisasjon.

Innholdsfortegnelse

Forord i

Sammendrag ii

1.0 Innledning 4

1.1 Tema 4

1.2 Relevans 5

1.3 Problemstillingen 6

1.4 Oppgavens struktur 6

2.0 Kontekst og case, kvalitetsutvikling i oppvekstsektoren 8

2.1 Nasjonal kvalitetsdebatt 9

2.2 Regional kvalitetsdebatt 11

2.3 Lokal kvalitetsutviklingsdebatt 12

2.4 Rammeverket for kvalitet og mestring 13

2.5 Lærende fellesskap og profesjonelt lærende fellesskap 15

3.0 Teori 17

3.1 Hva er en lærende organisasjon og begrepsavklaring 17

3.1.1 Barnehagen som en lærende organisasjon – forståelse og kjennetegn 18

3.1.2 Forståelsen av kunnskap i det rasjonelle perspektivet. 18

3.1.3 Forståelsen av kunnskap i det erfaringsbaserte og sosiokulturelle perspektivet. 19

3.1.4 Intuisjon og følelser 20

3.1.5 Tabell kunnskapssyn – epistemologiske forståelser 20

3.1.6 Senges fem disipliner 22

3.2 Organisasjonsdesign og organisasjonsutvikling 24

3.3 Koherens – helhetlig utvikling 27

3.3.1 Koherens – sammenheng 28

3.3.2 Riktige og gale drivere. 28

3.3.3 Modellens fire komponenter 30
3.3.4 Å målrette innsatsen 30
3.3.5 Å utvikle samarbeidskultur 31
3.3.6 Å tilrettelegge for dybdelæring 34
3.3.7 Å skape en ansvarskultur 35
3.3.8 Ledelse 36
3.4 Profesjonelle læringsfellesskap. Historikk og begrepsavklaring 37
3.4.1 Begrepet Professional Learning Community (PLC) 38
3.4.2 Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community (PLC) 40
3.4.3 Utfordringer med profesjonelle læringsfellesskap? 46
3.5 Oppsummering av teori og anvendelse for å besvare problemstilling 48
4.0 Design og metode 50
4.1 Kvantitativ metode 51
4.3 Problemstilling 53
4.4 Populasjon og utvalg 54
4.4.1 Avgrensing i rom og tid 54
4.5 Spørreskjema – PLCA 55
4.5.1 Utforming av spørsmål og svar 56
4.6 Innsamling av data 57
4.6.1 Frafall 59
4.7 Etiske avveininger 60
4.7.1 Å studere egen organisasjon 60
4.8 Analyse av data 61
4.8.1 Kausalitet 62
4.8.2 Studiens validitet og reliabilitet 62
5.0 Resultater og funn 67

5.1 Resultater fra bakgrunnsspørsmål (variabler) 67

5.2 I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene 70

5.3 Oppsummering av funn 84

6.0 Drøfting av funn 90

6.1 Drøfting av i hvilken grad barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap 90

6.2 Drøfting av variasjoner 98

6.3 Utgjør funnene en betydning for barnehagene i Kristiansand? 103

7.0 Konklusjon og veien videre 105

Litteraturliste 109

Oversikt over figurer 113

Oversikt over tabeller 113

Oversikt over diagram 114

Oversikt over vedlegg 114

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til spørreundersøkelse 115

1.0 Innledning

1.1 Tema

Denne oppgaven handler om organisasjonsutvikling og ser på hvordan Kristiansand kommune, gjennom læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, skal utvikle barnehagene for å imøtekomme krav om at barnehagene skal være rustet til å møte nye krav og utfordringer.

Barnehagene i Norge har gjennom tidene vært viktige for samfunnet og har bidratt inn mot velferdssamfunnet. I dag går 92,2% av barn mellom 1 og 5 år i barnehage ifølge Statistisk Sentralbyrå (01.04.20). Fokus har dreid fra utbygging av barnehager til å legge vekt på innhold og kvalitet. I 1996 kom første rammeplanen for barnehagen der innholdet i barnehagene ble tydeliggjort. I 2005 ble barnehagene overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. I 2006 blir rammeplanen revidert og nå settes barnehagens rammeplan og skolens lærerplaner i sammenheng (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 13).

Familier møter en institusjon tidlig og barnehagen får innflytelse og ansvar sammen med familiene for barnas oppvekst. Den er også et middel for sosial utjevning, integrering og som en forebygging, hjelp og støtte for familier og barn som har en krevende omsorgsituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 5).

Statlige styringsdokumenter og myndigheter viser til at barnehagesektoren må utvikles i takt med et samfunn i endring og være rustet til å møte endringer og behov som barn og familier vil møte i fremtiden. Regjeringen har tre hovedmål for kvalitetsarbeid i barnehagen

- Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager
- Styrke barnehagens læringsarena
- Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap

For å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager er personalets kompetanse barnehagens viktigste ressurs. Faglig og personlig kompetanse er en forutsetning for å skape en god arena for omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

1.2 Relevans

For å imøtekomme kommunale og nasjonale krav har Kristiansand kommune siden 2012 hatt et fokus på læringsmiljøet i alle barnehager og skoler i kommunen. Målinger ga lave resultater og et treårig forskningsbasert utviklingsarbeid om læringsmiljø, kalt Flik (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand), ble satt i gang. (Nordahl, et al., 2016)

Formålet var å styrke læringsmiljøet i kommunens barnehager og skoler, og øke barnas læring, trivsel og faglig utbytte.

Det ble utviklet tre effektmål:
1. Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige utvikling.
2. Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.
3. Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel og som reduserer mobbing (Nordahl, et al., 2016, s. 11).

Satsingen var forankret i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratets satsing «Bedre læringsmiljø 2009-2014», og nasjonal kompetansestrategi for framtidens barnehage 2014-2021. Alle enhetsledere i skole og barnehager fikk opplæring i hvordan man leder endrings- og utviklingsarbeid med fokus på kollektive læringsprosesser med en felles retning.

Fra 01.01.2020 videreførtes satsingen i Nye Kristiansand, der Søgne og Songdalen kommune nå inngår. Videreføringen består i et rammeverk for kvalitet og mestring i oppvekst og læring som bygger på læringsmiljøsatsingen til alle tre kommunene. Søgne og Songdalen startet i 2014 satsing på «Inkluderende læringsmiljø». Rammeverket beskrives som en operasjonalisering av strategiplan for oppvekst 2020-2025, et verktøy der barnehage og skole kan identifisere styrker og svakheter i egen praksis, gjøre kollektive endringer og velge satsningsområder. Rammeverket skal bidra til å vise en felles retning der alle, og da menes foresatte, barn og unge, ansatte ledere og kommunenivået, arbeider med noen få og felles mål for å lykkes i å gi barn en bedre oppvekst. (Kristiansand kommune, u.d.).

Rammeverket har som mål å bidra til at barn og unge får best mulig utbytte av alt arbeid som blir gjort innenfor oppvekst, den skal være et utgangspunkt for kollektiv læring og utvikling av praksis. Alle ansatte og ledere skal samarbeide om å benytte samlet ekspertise til et felles formål. Barnehagene og skolene skal arbeide gjennom profesjonelle lærende fellesskap hvor man reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler egen praksis.

1.3 Problemstillingen

Med bakgrunn i at barnehagen skal utvikles til å være et profesjonsfaglig fellesskap er problemstillingen for oppgaven:

I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 1 handler om tema og relevans, og her gir jeg en kort innføring i kvalitetskrav som blir stilt til barnehagene og hvordan Kristiansand kommune skal løse dette med strategisk videreføring av inkluderende læringsmiljøsatsing til kommunene som nå inngår i nye Kristiansand kommune. Dette leder til problemstillingen.

Kapittel 2 handler om barnehageutviklingen og bakgrunn for kvalitetsdebatten om barnehager på nasjonalt-, regionalt- og lokalt nivå. Kristiansand kommune skal løse de lokale utfordringene med strategiverktøyet, «Rammeverket for kvalitet og mestring», som blir beskrevet.

Kapittel 3 beskriver teoretisk bakgrunn for oppgaven. Det starter med organisasjonsutvikling generelt og om hvordan organisasjoner kan lære, altså å være lærende organisasjoner for å møte krav og utfordringer. I det videre redegjøres det for Galbraiths stjernemodell, som beskriver fem komponenter som påvirker en organisasjon og dens måloppnåelse. Deretter presenteres teorier som er gjeldende for kunnskapsinstitusjoner som skole og barnehage er. Her har Fullan & Quinn har utarbeidet en modell som er rettet mot skole. Modellen har som mål å skape sammenheng (koherens) i komplekse systemer. En del av modellens fire komponenter er å utvikle samarbeidskulturer, og her inngår kapasitetsbygging. Metoden profesjonelle læringsfellesskap, (Professional Learning Community (PLC)), er et verktøy som skal utvikle kollektiv kapasitetsbygging for å bedre kvaliteten i organisasjonen. Teori om profesjonelle læringsfellesskap vil bli beskrevet for å se på hvordan dette kan benyttes for å oppnå målsettinger i organisasjonen.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for metode og valg av denne samt presentere undersøkelsesverktøyet, Professional Learning Comunity Assessment, (PLCA) (Hipp &

Huffman, 2007). Dette verktøyet er utarbeidet på bakgrunn av teori om profesjonelle læringsfelleskap, Professional Learning Comunity (PLC). Denne vil benyttes som en kvantitativ undersøkelse som blir sendt ut til alle barnehagene i Kristiansand.

Kapittel 5 presenteres resultater og funn som deretter drøftes i kapittel 6 for å kunne besvare problemstilling. Kapittel 7 inneholder en konklusjon og en avslutning der jeg ser på hvordan funnene kan benyttes for å utvikle organisasjonen, samt anbefaling til videre forskning.

2.0 Kontekst og case, kvalitetsutvikling i oppvekstsektoren

Barnehagen har utviklet seg fra fokus på kvantitet og et tilbud, til et velferdsgode og barnehageplass til alle som ønsker. Denne utviklingen har skjedd raskt. I 1975 gikk 7 prosent av barn med alder 1-5 år i barnehage, mens det i dag er over 92 prosent som har barnehageplass. Den første barnehageloven kom i 1975 og allerede i 1995 ble en ny barnehagelov vedtatt som ga departementet mulighet for å fastsette en rammeplan for barnehager. Begrunnelsen for endring av loven var at sektoren hadde vært i en rask endring de siste årene, og departementet ønsket å tilpasse sektoren til utviklingen innen familie og oppvekstpolitikk. Det var og et ønske om at barnehagens oppgaver skulle være tydelige overfor barn, foreldre og generelt for samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19)

Den første rammeplanen kom i 1996, og her ble barnehagens rolle og oppgaver konkretisert. På dette tidspunkt hadde ikke barnehager et felles planverk de måtte følge. Rammeplanen ga nå barnehagen et samfunnsmandat som personalet skulle følge med forpliktende mål, krav til det sosiale samspillet, og den skisserte opp fem fagområder som alle barn skulle få erfaringer med. Rammeplanen ble viktig for å sikre et likeverdig tilbud for alle. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19)

I 2003 kommer Barnehageforliket. Målet var å ha full barnehagedekning innen 2005 og forliket innebar en innføring av maksimalpris på foreldrebetaling, og en plikt til å behandle private og offentlige barnehager likt i forhold til økonomi. Ved å redusere foreldrebetaling ble det stor etterspørsel etter heltidsplasser. Fra før var det allerede mangel på barnehageplasser noe som var bakgrunnen for barnehageforliket. Kommunen fikk nå en plikt til å tilby barnehageplasser. Det ble en stor utbygging av barnehager. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6).

2.1 Nasjonal kvalitetsdebatt

Etter den store utbyggingen av barnehager ble barnehagene overført til Kunnskapsdepartementet fra Barne- og familiedepartementet i 2006. I tiden etter 2005 kom flere styringsdokumenter som inneholdt forslag og synspunkter på barnehagens innhold og kvalitet. Den første som kom fra Kunnskapsdepartementet var Stortingsmelding nr 16 *... og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring*. (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Deretter kommer Stortingsmelding nr 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), Stortingsmelding nr 24 *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) og Stortingsmelding nr 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Utfordringene som Stortingsmelding nr 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld.St 19.(2015-2016)) viser til er:

• Ikke alle barn opplever et trygt og inkluderende omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen.
• Det er for store variasjoner i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet.
• Mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse ved skolestart.
• Mange barn med behov for særlig støtte og tilrettelegging får ikke et godt nok tilbud.
• Overgangen og sammenhengen mellom barnehage og skole kan bli bedre.
(Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 9)**.**

Den siste stortingsmeldingen som er kommet er Stortingsmelding nr 6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Denne bygger videre på stortingsmelding nr 19, *tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen* og inkluderer spesielt rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-rapporten) og NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* fra Stoltenberg-utvalget. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 9).

Denne meldingen setter fokus på en mer inkluderende barnehage, skole og SFO der barna får like muligheter uavhengig av bakgrunn, og setter dette i sammenheng med et vellykket velferdssamfunn der flere deltar i arbeidslivet. Barnehagen og skolen har ansvar for at barn utvikler seg og lærer og bli rustet for videre utdanning og delta i arbeidslivet. Målet for regjeringen er en høyere gjennomføring av videregående skole med at 90 prosent av elevene

som starter videregående opplæring skal gjennomføre og bestå innen 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 7). Stortingsmeldingen viser til rapporter som viser at det er for store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene og skolene og SFO, og at hvor mye som læres på skolen har sammenheng med hvilken kommune elevene bor i. (Utdanningsdirektoratet 2019c, Utdanningsdirektoratet 2018b). Det samme gjelder for barnehagene, det er ikke alle som gir et godt nok tilbud (Bjørnestad og Os 2018, Bjørnestad et al. 2019, Bjørnestad 2019, Rege et al. 2018) (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 10).

Stortingsmeldingens nøkkelord for innholdet er:

Kvalitet – Ved å bedre kvaliteten på det ordinære tilbudet kan man få mindre behov for særskilte ordninger. Spesialpedagogiske tiltak må også sikre barn bedre læring og utvikling.
Kultur – barnehager og skoler har en grunnleggende kultur for inkludering og tidlig innsats. Barnehage og skoleutvikling skal ha inkludering som et grunnleggende premiss.
Kunnskap- styrke forskning og kunnskap om hva som skal til for å lykkes med endring av praksis. Erfaringsdeling på en systematisk måte for å utvikle inkluderende praksis vil regjeringen legge til rette for.
Kompetanse- kompetanseheving for å sikre inkluderende pedagogisk tilbud for alle barn uavhengig av bosted.
Kapasitet- styrking av fagområder og sektorer slik at kompetanse blir tilgjengelig og helhetlig for barn og unge som trenger dette. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 11).

En tydelig forventning fra regjeringen kommer frem i denne stortingsmeldingen. Kommunene, barnehagene og skolene skal arbeide med tidlig innsats og målrettet arbeid for at alle barn og unge kan delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 14). Forventningene er tydelige til kommunen, skole og barnehageeiere om å ha nødvendige kompetanse for å gi alle barn et pedagogisk og inkluderende tilbud. Eier, skoleleder og barnehagestyrere skal arbeide systematisk med utviklingsarbeid og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 77).

Disse stortingsmeldingene og barnehagens rammeplan, som er revidert 2017, setter fokus på kvalitet i innhold og et kompetent personale. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2 Regional kvalitetsdebatt

Kristiansand inngår i region Agder. Regionplan Agder 2030 er et strategisk styringsdokument for hele Agder. Her beskrives utfordringer og muligheter for landsdelen og planen presenterer et fremtidsbilde for 2030 som skisserer opp tiltak for å nå konkret mål. Planen viser at Agder har utfordringer i forhold til levekår. Som utfordringene pekes det på lav sysselsetting og høy andel unge på uføretrygd eller arbeidsavklaringspenger. En region som har en lav andel av innvandrere i arbeid og en høy andel kvinner i deltidsstillinger. Andel barn som lever i lavinntektsfamilier øker. Planen skisserer et fremtidsbilde med et raust og likestilt samfunn med god folkehelse og mer inkludering for å få flere i arbeid og øke verdiskapning for igjen å jevne ut inntektsforskjeller og forbedre levekår. Målet er å få flere til å fullføre utdanning og redusere sosiale forskjeller for de som tar høyere utdanning. Utdanningsløpet skal gi en god sammenheng med et miljø som fremmer trivsel, helse og læring der de som har behov for særlig oppfølging og tilrettelegging vil få tidlig hjelp. Ansatte i barnehage og skole skal ha kompetanse for å gi « .. barn og unge lærelyst og kompetanse som fremmer demokrati, medborgerskap, internasjonal forståelse, god folkehelse, livsmestring og bærekraft.» (Agder Fylkeskommune, s. 19).

Personalet skal ha nødvendig og oppdatert kompetanse. Planen skisserer opp veien for å nå disse målene ved blant annet å legge til rette for etter- og videreutdanning for alle ansatte, og etablere gode rutiner for samarbeid i overganger i utdanningsløpet. Den trekker også frem at det må innføres rutiner for å sikre et trygt og godt barnehage-, skole- og utdanningsmiljø. (Agder Fylkeskommune, s. 20).

Tidligere sentraliserte kompetanseutviklingsordninger for etterutdanning er nå desentralisert til regionale ordninger for barnehager. Rekomp, regional ordning for kompetanseutvikling, startet i 2018, og er pr vår 2020 under utvikling med henhold til struktur og innhold i partnerskap mellom deltakerne jfr. (Universitetet i Agder, u.d.)

Hensikten med ordningen er å legge kompetanseutvikling og tiltak til lokale aktører som organiseres gjennom regionale nettverk. Aktørene er barnehagemyndigheter, barnehageeiere, universiteter/høgskoler og fylkesmennene. Ordningen har som mål at barnehager skal utvikle sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling som et virkemiddel i å sikre at barn får et likeverdig tilbud i barnehagene av høy kvalitet. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.3 Lokal kvalitetsutviklingsdebatt

Bakgrunnen for utviklingen av Flik og Inkluderende læringsmiljø i Kristiansand kommune var utfordringer barnehager og skoler hadde med lave resultater på nasjonale prøver. Målinger viste høy grad av spesialpedagogiske tiltak og elevundersøkelser og historier om utenforskap var tilgjengelig. Administrasjonen i oppvekst og et tverrpolitisk politikermiljø samlet seg om en helhetlig storsatsing på læringsmiljøet etter vedtak i bystyret 13.12.2012. Dette skulle omfatte samtlige ansatte i barnehager og skoler i Kristiansand. 71 barnehager med ca 3500 barn og 39 skoler med ca 10500 elever. Barnehagelærere, lærere, fagarbeidere/assistenter og ledere var med, samt støttefunksjoner til skole og barnehagen og PPT. (Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2013, s. 8). Begrunnelsen for at prosjektet ble satt i gang var også siste års forskning om læringsmiljøets betydning for barns utbytte av å gå i barnehage og skole.

Flik – Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand var i gang og en stor kartleggingsundersøkelse ble gjennomført i våren 2013. (Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2013). Satsingen ble nedfelt i kommunenes handlingsprogram og i sektorens virksomhetsplan.

Året etter, 2014, startet Søgne og Songdalen opp med «Inkluderende læringsmiljø» sammen med andre kommunene Iveland, Lillesand og Vennesla. Også her var bakgrunnen for satsingen høy andel av spesialundervisning, lave resultater på nasjonale prøver og elever som var utsatt for mobbing og krenkelser. I tillegg hadde både Aust- og Vest Agder uttalte utfordringer rundt levekår og utenforskap i Regionplan Agder 2020 (Aust- og Vest Agder Fylkeskommune).

I dag er Flik sektoromfattende. Målet er høy læringsmiljøkvalitet i et sammenhengende læringsløp 1-16 år. Gjennom en kollektiv visjon om et inkluderende læringsmiljø for alle barn skal kunnskap og praksis utvikles der samtlige ansatte skal dra i samme retning. Det er formulert tre effektmål som tjener som styringsredskap og tegn på at man er på rett vei:

1. Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte
2. Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging
3. Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel og som reduserer mobbing.

Denne felles satsingen på inkluderende læringsmiljø som Søgne, Songdalen og Kristiansand kommune har, fører til at nye Kristiansand kommune videreføre satsingen og arbeidet som er gjort i et rammeverk for kvalitet og mestring. Utgangspunktet ble fattet i et vedtak i fellesnemnda høsten 2018 om at FLiK og IL-satsingen skulle videreføres i en *strategiplan for kvalitet og mestring i barnehage og skole*. Rammeverk for kvalitet og mestring er forankret i kommuneplanens samfunnsdel «Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030» (Kristiansand kommune, u.d.).

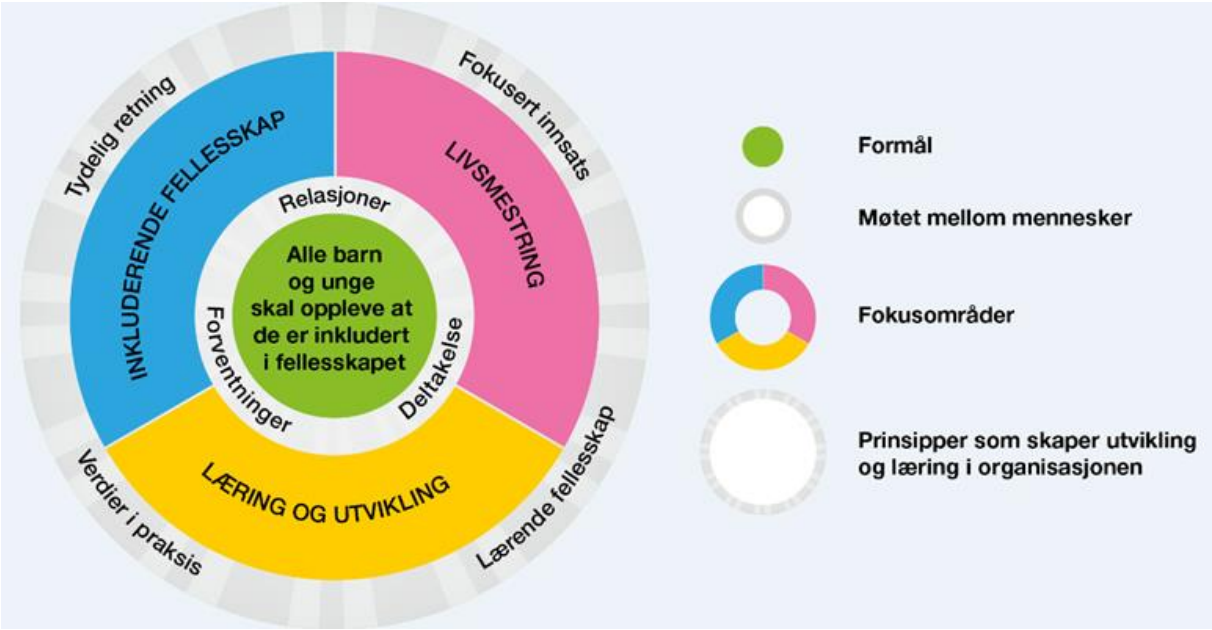
FLiK og IL hadde felles utgangspunkt i Region Kristiansand (2012-13) og var en oppfølging av regionplan Agder 2020. Fokus var utvikling av et felles rammeverk for fremragende undervisning og ledelse, en mer tilpasset opplæring og redusert bruk av spesialundervisning. Analyse og refleksjon over egen praksis skal fungere som basis for utvikling av god undervisning.

2.4 Rammeverket for kvalitet og mestring

Bakgrunnen for rammeverket for kvalitet og mestring er på denne måten en videreføring av læringsmiljøsatsingene Flik og Inkluderende læringsmiljø, i Nye Kristiansand. Modellen er en operasjonalisering av strategiplan for oppvekst 2020-2025, og skal være et verktøy og en støtte for enhetsleders strategiske planlegging på egen enhet. (Kristiansand kommune, u.d.) Verktøyet skal gi enheter hjelp til å identifisere områder for utvikling, og den skal være et utgangspunkt for kollektive samtaler om læring og utvikling. Den skal hjelpe enhetene i arbeidet med å legge planer for utviklingsarbeidet, og skal være en modell som skaper sammenheng i arbeidet innenfor hele kommunalområdet. Rammeverket skal bidra til at det velges noen få felles mål for deltakere på de ulike nivå, foresatte, barn og unge, ansatte, ledere og eiere av skole og barnehage. Målet er at alt arbeidet som gjøres innenfor oppvekst skal gi best mulig utbytte for alle barn og unge ved bruk av rammeverket for å videreutvikle praksis.

Enhetene skal hvert år gjennomføre en egenvurdering av praksis der det etter analyse skal lages en utviklingsplan for å videreutvikle praksis. Alle ansatte skal involveres og være med i prosessene for egenvurdering, for i felleskap skal dette bidra til å øke enhetens kapasitet. Enhetene skal være transparente organisasjoner og dette skal rammeverket være et verktøy for. Samfunnet med barn og unge, foreldre og politikere skal få innsikt i arbeidet som gjøres.

Figur 1: Rammeverk for kvalitet og mestring. (Kristiansand kommune, u.d.)



Modellen er bygget som et hjul som skal vise sammenheng, og er basert på en felles forståelse og praksis for alle som arbeider innen oppvekst og læring. De ulike nivåer og handlinger er gjensidig avhengig av hverandre for å skape en god utvikling.

Den innerste sirkelen beskriver formålet som er at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet der barn og unge skal bli møtt med høye forventninger og få utviklet sitt potensial for trivsel, mestring og læring.

Den andre sirkelen beskriver møtet mellom menneskene i enhetene, som her innbefatter barnehage, skole, SFO og familiens hus. Gode relasjoner og medvirkning fra barn og unge skal sammen bidra til et fellesskap.

Den tredje sirkelen er en beskrivelse av hovedområdene som skal være i fokus. Inkluderende fellesskap, livsmestring, og læring og utvikling skal være tre områder som skal sørge for at formålet skal oppnås. At alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet. Tegn på god praksis og kvalitetsindikatorer er utarbeidet for disse tre områdene for enhetene barnehage, skole og barne- og familietjenester. Disse indikatorene og tegnene på god praksis er delt på fire nivå: 1. Organisasjonen, 2. De ansatte, 3. Barna og 4. Foreldre.

Indikatorene på kvalitet og tegn på god praksis har på organisasjonsnivå fokus på videreutvikling av praksis på en undersøkende og kunnskapsbasert tilnærming. Felles verdier og kultur for utvikling er også satt opp som tegn på god praksis, samt tid til å samarbeide strukturert og organisert gjennom metoder som fremmer dialog mellom aktørene, som verktøyene IGP, SMTTE, og PA. Dette er metoder brukt av enhetene i de tidligere læringsmiljøsatsinger Flik og Inkluderende læringsmiljø. (Kristiansand kommune, u.d.)

Den ytterste sirkelen er en beskrivelse av hvilke prinsipper som skaper utvikling av en god kultur for læring og utvikling i organisasjonen. Denne sirkelen fremhever også at samspillet mellom de ulike elementene i modellen er viktig, da dette skal bidra til å heve kvaliteten av alt arbeidet som gjøres innenfor oppvekst.

2.5 Lærende fellesskap og profesjonelt lærende fellesskap

Lærende fellesskap skal være et av prinsippene som skal ligge til grunn for å skape en god kultur for læring og utvikling i organisasjonen. I modellen er lærende fellesskap beskrevet som samarbeid der ikke bare mennesker skal føle seg vel, men bidra til å dyrke alles ekspertise og rette denne kunnskapen mot et felles mål. Ledere har et særlig ansvar for å prioritere utvikling av kvalitet i samarbeid og i relasjoner som bygger tillit i organisasjoner, og det er leders oppgave å sikre at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kristiansand kommune, u.d.)

Profesjonelle læringsfellesskap er organisasjoner der leder og ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Modellen bygger videre på Louise Stoll`s definisjon av profesjonelle lærende fellesskap:

"An inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupil`s learning" (Stoll & Louis, Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas, 2007, s. 6).

Kvaliteten og et godt barnehagetilbud til alle barn i barnehagen skal skapes av personalet. Gotvassli (2014) viser til en gjennomgang av offentlige utredninger og dokumenter der det synes å være enighet om av både politikere og fagfolk at den viktigste faktoren for å utvikle kvalitet i barnehagen er personalets kompetanse. Økt kompetanse for å nå barnehagens mål og strategier vil kunne føre til endring av praksis og bedre kvalitet i barnehagen. På denne måten skjer det læring på individ- og organisasjonsnivå, og dette gjør at barnehagen må bli en lærende organisasjon. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 18).

At barnehagen skal være en lærende organisasjon har statlig styringsdokumenter og sentrale myndigheter slått fast. En lærende organisasjon er et ideal for å lære effektivt, være endringsvillig og nå målsettinger i et samfunn i endring (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 27). For at barnehagen skal være en lærende organisasjon må det være en kollektiv forståelse av mål og innhold. Dette krever et kompetent personale som tilrettelegger og tilpasser innhold i barnehagen til barnet og barnegruppen. Personalet skal være kompetent til å kunne observere, dokumentere og vurdere i disse prosessene.

Styringsdokumentene og spesielt Rammeplanen for barnehagen er et arbeidsdokument som angir hva barnehagene skal jobbe med av verdigrunnlag, mål og fagområder. Hvordan barnehagene skal gjøre dette i et samfunn i endring, sies det lite om. Når man legger til grunn at en lærende organisasjon skal ha en kollektiv forståelse av mål og innhold, og at Rammeplanen sier at barnehagene er en lærende organisasjon der alle ansatte skal involveres i disse læringsprosessene, vil jeg videre se på profesjonelle læringsfellesskap som en pedagogisk retning og metode for å bygge kapasitet i barnehagen. Dette er en retning innenfor pedagogikken som har mål om å omsette teori og forskning til kollektive læringsprosesser som skal skje kontinuerlig (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 153).

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg først gå inn i hva en lærende organisasjon er. Deretter vil jeg se på hvordan kunnskapssyn vil kunne si noe om hvordan en organisasjon lærer og utvikler seg for å bli lærende. Så vil jeg presentere organisasjonsteorier som kan vise hvilke elementer som er nødvendig å jobbe med for å sikre læring og utvikling i en organisasjon. Her vil Senge`s fem disipliner og Galbraith`s stjernemodell bli redegjort for, da deres syn på ledelse og evnen til å utføre bevisste handlinger har betydning for å skape en effektiv organisasjon som kan kalles lærende.

Fullan & Quinn er teoretikere som først og fremst ser på kunnskapsinstitusjonen skole, mens Gottvassli også beskriver barnehagen inn under denne kategorien. Modellen som Fullan & Quinn har utarbeidet vil bli redegjort for. Her vil jeg gå inn i en av de fire komponentene, og se på hvordan ledelse kan jobbe med denne komponenten, for å utvikle samarbeidskulturer. Hvordan man kan gjøre dette er redegjort for under profesjonelle læringsfellesskap av teoretikere som har forsket og skrevet om Professional Learning Communities.

3.1 Hva er en lærende organisasjon og begrepsavklaring

Barnehagen skal være en lærende organisasjon uten at begrepet lærende organisasjon blir definert i styringsdokumenter. I Rammeplanen for barnehagen fra 2006 ble begrepet «den lærende barnehage» innført med følgende ordlyd:

«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» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16).

Etter dette ble begrepet også brukt i stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen,* uten at det blir videre forklart eller utdypet.

Ifølge nyere organisasjonsteori viser begrepet en lærende organisasjon til organisasjoner som har lærings- og endringskompetanse (Gotvassli, 2013, s. 123). Senge (2004) sier at betydningen av en lærende organisasjon er «..en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid». (Senge P. , 2004, s. 19).

Disse teoriene ble populære som en motreaksjon på de økonomiske teoriene som dominerte. Her var det vektlagt økonomiske teorier som hadde et menneskesyn som innebar økonomiske incitamenter, styring og kontroll som viktige virkemidler for å lykkes.

3.1.1 Barnehagen som en lærende organisasjon – forståelse og kjennetegn

Gotvassli (2014) forklarer begrepet, barnehagen som en lærende organisasjon, ved å redegjøre for det teoretiske grunnlaget. Han starter historisk og filosofisk med å se på hva kunnskap er, og hvordan det kan utvikles i organisasjoner (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014). Her viser han til at debatten om kunnskapens natur, den epistemologiske diskusjon, kommer fra filosofiske og historiske tradisjoner. I den vestlige kulturen er forståelsen rasjonell der kunnskap er det enkeltindividet tilegner seg, og har for å kunne analysere praksissituasjoner og for å kunne handle. Rene Descartes hadde dette synspunktet på 1700 tallet og ble kalt «det cartesianske skillet». Det skulle være menneskets rasjonelle tenkning og fornuft som skulle gjøre det i stand til å sette til side sansing, følelser og inntrykk for i mest mulig grad få en sikker kunnskap om verden. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 21).

En annen forståelse for kunnskap vokste etter hvert frem. Kunnskap var bearbeidet erfaring der det å skaffe seg kunnskap i praksis og ved å ta i bruk sansing var et premiss for utvikling. Egne erfaringer i diskusjon og refleksjon med andre fikk en viktig plass der begrepet taus kunnskap blir presentert. Kunnskap ble sett på som noe mer enn det som tydelig og enkelt kan presenteres som tall og grafer. Den er personlig og opplevd i praksis, og kan by på utfordring med å dele med andre. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 22).

Det rasjonelle og strukturelle perspektivet mot det erfaringsbaserte og sosiokulturelle perspektivet utgjør to syn på hvordan begrepet en lærende organisasjon kan forstås.

3.1.2 Forståelsen av kunnskap i det rasjonelle perspektivet.

Det rasjonelle perspektivet har hatt en dominerende posisjon i den vestlige kulturen. Kunnskap er noe som kan identifiseres, behandles og deles. Det er noe en har, og er i besittelse av både som individ og i en organisasjon. Kunnskapen blir tilegnet gjennom fornuft,

rasjonelle metoder og begreper, og den analytiske tenkeren vil her være sentral. Denne tenkningen skal hindre at sansene våre eller subjektive inntrykk får ødelegge for best mulig kunnskap om verden. For å håndtere usikkerhet skal beslutninger tas mest mulig rasjonelt ved bruk av prosedyrer som minsker behov for informasjon, eller gjøre investeringer i avanserte informasjonssystemer (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 21).

3.1.3 Forståelsen av kunnskap i det erfaringsbaserte og sosiokulturelle perspektivet.

Det kom en motvekt og en reaksjon mot den rasjonelle forståelsen av hva kunnskap er. Den erfaringsbaserte og sosiokulturelle forståelsen og perspektivet var at kunnskap tilegnes gjennom praksis og erfaring gjennom sansene. Kunnskapsutviklingen skjer gjennom egne erfaringer og ved å diskutere og reflektere sammen med andre. Individet er en deltaker i et fellesskap, og det er gjennom deltakelsen i praksisfellesskapet at læring skjer. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 22).

Gotvassli viser til teorier om læring i praksisfellesskap der en har videreført denne tenkningen. Wenger (1998) sier at læring i disse praksisfellesskap er byggesteinen der kompetanse blir utviklet ved felles initiativ, gjensidig engasjement og et felles repertoar av handlinger, begreper og diskusjoner. Felles engasjement og felles praksisutøvelse vil karakterisere et miljø der kunnskap vil vokse frem som et resultat av samhandling mellom kompetanse og personlige erfaringer. Dette vil være en dynamisk måte å utvikle kunnskap på fordi den utvikles i den sosiale praksissituasjonen. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 127).

Gotvassli har gjennomført undersøkeler som viser at i arbeid i barnehagen skjer mye uformell læring i slike praksisfellesskap (Gotvassli, 2006). Han viser til fire kjennetegn:

1. Hver enkelt medarbeider arbeider med oppgaver og utvikler kunnskap om hvordan de skal løse oppgavene
2. Den enkelte observerer sine kolleger mens de utfører arbeidsoppgavene
3. Kollegene diskuterer, kommenterer og snakker mye med hverandre om hvordan oppgavene kan løses.
4. Medarbeiderne utfører arbeidsoppgavene sammen (Gotvassli, 2013, s. 128).

Gotvassli skiller her mellom den formelle læring og den uformelle læringen. Utfordringen vil bli å integrere den formelle læringen med utøvelsen av praktiske arbeidsoppgaver. Den formelle læringen skjer gjerne utenfor den sosiale konteksten.

3.1.4 Intuisjon og følelser

Gotvassli trekker frem perspektivet om intuisjon og følelser i det sosiokulturelle perspektivet. Innen organisasjonsforskning har følelser, opplevelser og intuisjon hatt liten plass, og det har vært fokus på å minimere og lage ordninger mot forstyrrende elementer som følelser. Denne tredje retningen vektlegger personlige erfaringer, følelser og intuisjon som viktig for å kunne utvikle kunnskap i organisasjoner, og som grunnlag for læring og utvikling. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 24)((Elskjær, 2005)). Gotvassli viser til at dette er i tråd med japansk forståelse av kunnskap slik Nonaka og Takeuchi presiserer denne, og slik Løvli (2009) ser på praktisk klokskap som kloke handlinger som går utover både læring av ferdigheter og teoretiske kunnskaper. Schei og Kvistad finner praktisk klokskap blant barnehagelærere som arbeider i nettverk der det å dele og reflektere gjør at man ser sin barnehage på nye måter (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 24).

3.1.5 Tabell kunnskapssyn – epistemologiske forståelser

Gotvassli (2014) oppsummerer ulike kunnskapssyn og gir en forståelse av hva som er karakteristisk innen hver av kunnskapssynene for å utvikle en lærende organisasjon.

Han viser at innfallsvinklene til den lærende organisasjonen er mange, men at det synes å være enighet om at læring i organisasjoner er ulik læring hos individet. For det andre vil det i en lærende organisasjon skje en kollektiv endring i mental innstilling og for hvordan utfordringer oppleves og tolkes. Man kan her skille mellom adaptiv læring, som er enkle tilpasninger basert på mentale modeller som eksisterer, og generative læring som vil kreve en større omstilling i oppfatninger og handlinger hos individet (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 26). Videre viser han til Argyris og Schön tre læringstyper, læringsnivåer som enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring. Enkeltkretslæring er som en feilretting der atferd justeres etter erfaringene du får underveis. Her viser han til praksis i barnehagen om f.eks å stadig flytte et barn som er urolig, eller gi belønning framfor å stille spørsmål ved

pedagogikk og organisering. Dobbeltkretslæring vil inneholde kriterier som styrer enkeltkretslæring, diskusjon om pedagogisk grunnsyn og endring av normer og målsetting. Deuterolæring vil være der organisasjonen klarer å utføre både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring i prosesser der det blir reflektert over egen praksis, og hvordan den klarer å sette igang både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 27).

Det tredje punktet han trekker frem er at ikke bare må lærende organisasjoner endre innstilling og mentale kart, men det må skje endringer i faktisk atferd. Det siste punktet som er viktig for utvikling av en lærende organisasjon er ulike former for å dele informasjon, og at organisasjonen har en kultur der det kan skje eksperimentering, prøving og feiling (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 27).

Gotvassli oppsummerer prinsipper for å kunne utvikle en barnehage som en lærende organisasjon slik:
1. Forståelse for at utvikling av læring, kunnskap og kompetanse er knyttet til sosiale og kulturelle prosesser – samt erfaring gjennom praksisdeltakelse med andre.
2. Krever arbeidsformer som erfaringslæring og refleksjon over egen og andres praksis. Sentralt her er bruk av pedagogisk dokumentasjon.
3. Kunnskap om uformell læring for å forstå læring i barnehagen.
4. Tid og ressurser til kollektiv læring. En erkjennelse av at det tar tid at individuell læring skal feste seg som kollektiv læring gjennom kollektive prosesser.
5. Ha en organisasjonsstruktur som kontinuerlig fremmer læring og kunnskapsutvikling. Det er ikke et prosjekt som går over, det er en del av barnehagens virksomhet (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 34).

Gotvassli viser til egen forskning der undersøkelser er foretatt blant styrere for å kartlegge forståelsen av begrepet en lærende organisasjon og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. Resultatene viser at praksis som er utviklet viser at barnehagen kan betraktes som en lærende organisasjon, der arbeid skjer gjennom kollektive læringsprosesser og sosiokulturell forståelse av læring. Her kobler han praksis i barnehagene til Senge`s fem disipliner, personlig mestring, felles visjoner, mentale modeller, læring i team og systemtenkning (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 73).

3.1.6 Senges fem disipliner

Peter Senge beskriver fem disipliner eller forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon. Han hevder at det som skiller lærende organisasjoner fra tradisjonelle og autoritære organisasjoner, er å kunne beherske disse fem grunnleggende disipliner. Disiplin betyr da ikke lydighet og straff, men mer som fagområder der man er i besittelse av kunnskaper og ferdigheter (Senge P. , 2004, s. 11). De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning.

Hans definisjon på begrepet en lærende organisasjon er mye brukt:

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

«En lærende organisasjon ses på som en idealtype av en organisasjon, med sin egen kapasitet til å lære effektivt og dermed bli mer endringsvillig. Det betyr at det er en organisasjon som lærer kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv (Senge, 1990)». (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, s. 27).

Personlig mestring – Senge skriver her om den ønskede tilstanden på individnivå. Det handler om at individet hele tiden klarlegger og utdyper en personlig visjon, og disiplinen handler om en ønsket fremtid. Tradisjonelle læringsteorier vektlegger tidligere erfaringer og her-og-nå situasjoner, men her er individets personlige visjon om ønsket framtid og hvordan og hva som skal til for å komme dit i fokus. Dette er viktig for en lærende organisasjon fordi evnen til å lære for organisasjonen kan ikke være større enn det den er hos medlemmene av den (Senge P. , 2004, s. 13). Gotvassli gir eksempel på denne disiplinen i langsiktig planlegging i barnehage, ved å stille spørsmål om hvor er barnehagen om fem år og hva skal til fra hver enkelt for å komme dit. (Gotvassli, 2013, s. 124).

Mentale modeller – Senge beskriver mentale modeller som antagelser, generaliseringer eller tankebilder som individet ikke er klar over at det har. Disse påvirker hvordan vi handler og oppfatter verden. Disiplinen skal lære oss å se innover, og få frem våre antakelser og forestillinger slik at disse kan være gjenstand for diskusjon gjennom lærende samtaler (Senge P. , 2004, s. 14). Gotvassli relaterer dette til barnehage ved å jobbe med for eksempel

pedagogisk grunnsyn, å synliggjøre, diskutere og ha en kritisk vurdering av oppfatningene barnehagen bygger på. (Gotvassli, 2013, s. 125).

Felles visjon – Senge beskriver at en felles visjon skal kunne svare på spørsmålet om hva vi ønsker å kunne skape. En felles visjon er ikke bare en ide, men den skal gi et likt bilde av mål og verdier av fremtiden. Visjonen skaper da en fellesskapsfølelse, og er av betydning for den lærende organisasjonen fordi det gir læringen fokusering og energi. Senge sier at den felles visjonen må komme av personlige visjoner, fordi disse som regel har med dimensjoner som angår annet enn egen interesse. Personlige visjoner handler gjerne om familie, samfunn og organisasjon. Individet må ha tro på at de kan skape en endring med den felles visjonen og inngå med forpliktende innsatsvilje, ikke bare med lydighet (Senge P. , 2004, s. 216). I barnehagesammenheng sier Gotvassli at denne disiplinen viser at det er viktig med deltakelse fra alle de ansatte, og ikke bare de som har et pedagogisk lederansvar (Gotvassli, 2013, s. 124).

Gruppelæring – Senge skriver at det i dag er et stort behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner der mennesker inngår i grupper som trenger hverandre for å handle. Beslutninger skal omformes til handling gjennom gruppen, og her vil ferdigheter som erverves kunne deles med andre grupper og individer (Senge P. , 2004, s. 239). En gruppes samlede intelligens kan være høyere enn summen av intelligensen til gruppens medlemmer, og når gruppen lærer vil hver og en kunne oppleve en raskere personlig vekst og gode resultater (Senge P. , 2004, s. 15).

Kommunikasjonsformene i gruppelæring er dialog og diskusjon. Disse er komplementære der gruppen i dialog presenterer forskjellige syn og har som mål å utforske og finne nytt syn på vanskelige tema der man ikke nødvendigvis skal bli enige, men kunne øke en forståelse. Det handler om å tenke i fellesskap, få frem tanker og ideer i gruppen som hver og en ikke kunne kommet på alene, og utforske vanskelige spørsmål fra forskjellige synsvinkler. (Senge P. , 2004, s. 243).

Gjennom diskusjon som kommunikasjon fatter man beslutninger der gruppen må komme til enighet. Formålet med diskusjon er gjerne preget at å vinne, ha rett eller feil. Dette er to typer kommunikasjon i gruppelæring som har forskjellige spilleregler og mål (Senge P. , 2004, s. 250). I barnehagen mener Gotvassli det er viktig å utnytte og utvikle kompetansen hos alle

ansatte gjennom å lære i lag, ha dialog og utforske svar og løsninger. Det er mange ufaglærte og det er viktig å utnytte og utvikle kompetansen hos alle (Gotvassli, 2013, s. 125).

Systemtenkning – Senges femte disiplin er systemtenkning. Denne disiplinen skal inngå i de andre disiplinene og føye de sammen til en enhet. Disiplinene skal ikke stå alene, de skal utvikle seg parallelt med en systemisk tenkning for å se hvordan disse henger sammen og påvirker hverandre. Tanken er at helheten er større enn summen av de enkelte delene (Senge P. , 2004, s. 18).

Det handler om at organisasjonene må se helheten, ikke bare deler og at disse påvirker hverandre. Senge sier videre at nøkkelen til å mestre systemtenkning som ledelsesdisiplin er å kunne oppdage mønstre der andre bare ser enkelthendelser. (Senge P. , 2004, s. 133).

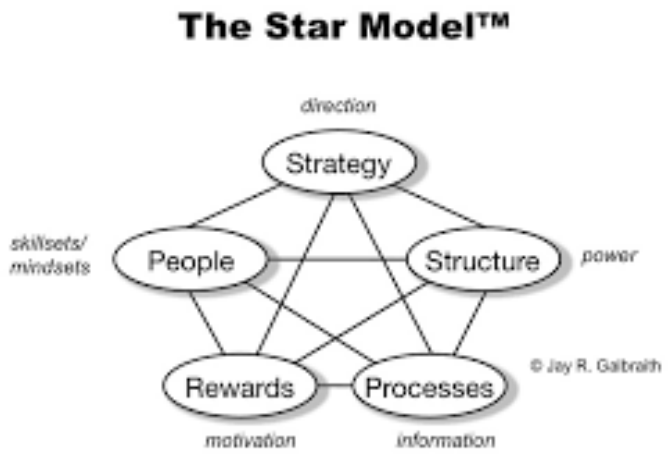
Gotvassli viser til at styrken i Senges teori er at den har et enkelt budskap og praktiske implikasjoner for utvikling mot å bli lærende organisasjoner. Senge kommer med det nye i at han vektlegger framsynthet og at det er viktig for organisasjonen å ha felles, så vel som personlige visjoner. En mening og vilje i prosessene er viktigere i Senges teori enn i andre teorier om organisasjonslæring. Andre teorier bygger gjerne på refleksjoner over fortid og tidligere erfaringer. Senge har fått kritikk for å legge vekt på prosessene og det dynamiske i hvordan man utvikler seg til å bli en lærende organisasjon, samtidig som han lager strenge manualer med strukturerte opplegg for hvordan man i praksis gjør dette. Definisjonen har også fått kritikk for å være for vag og generell slik at en organisasjon kan bli definert som lærende om den er fleksibel og lærende, men uten å legge vekt på elementet endring av praksis (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014, ss. 30-31).

3.2 Organisasjonsdesign og organisasjonsutvikling

Jay R. Galbraith har laget en modell som er mye brukt de siste tretti årene. – Stjernemodellen er en modell som beskriver grunnlaget en organisasjon baserer sine designvalg på. Organisasjonsdesign dreier seg om bevisste handlinger som er rettet mot valg av strategi, struktur, prosesser, belønning, og mennesker for å skape en effektiv organisasjon som gjør det mulig å oppnå strategiske mål. I stjernemodellen inngår fem hovedparametere: strategi,

struktur, prosesser, belønning og mennesker. Dette er parametere som bør ligge til rette for å bidra til organisasjonsutvikling.

Figur 2: The Star Model. (Galbraith, 2020)



Organisasjonsdesign har som hovedformål å samkjøre individuelle motivasjoner og interessene til organisasjonen. Det vil gjøre det enklere for hver enkelt ansatt å ta de riktige beslutningene hver dag (Kates & Galbraith, 2007, s. 2). Stjernemodellen er et rammeverk for beslutningstaking og det er leders ansvar å designe de fem hovedparametere som inngår i modellen. Vektlegging av parametere er med å påvirke organisasjonen og dens måloppnåelse. Kultur er ikke tatt med i modellen, ikke fordi det ikke har en sentral betydning for en organisasjon, men fordi leder ikke direkte kan designe en organisasjonskultur. Organisasjonen er mest effektiv der disse parametere har tilpasset seg hverandre.

Strategi handler om å gi organisasjonen en retning. Vi snakker her om visjon, formål og målsetninger, både korte- og langsiktige. En organisasjons strategi utgjør hjørnesteinen i designprosessen, fordi det vil ikke være mulig å ta rasjonelle valg uten å vite hva som er målet.

Struktur vil her være organisasjonens struktur som bestemmer hvor formell makt og autoritet er plassert i organisasjonen. Den vises ofte i form av et organisasjonskart, og er med og bestemmer for eksempel hvem som er i kontakt med hvem, informasjonskanaler og hvilke

type jobber som er viktige, arbeidsdeling og koordinering. Om ikke strukturen er rett vil det være vanskelig å tilpasse med de andre parametere for organisasjonen og realisering av mål (Kates & Galbraith, 2007, s. 8). Organisasjonens struktur kan bygges opp på fire måter, rundt funksjon, produkt, geografi eller kunder.

Prosesser- Alle strukturer vil bygge usynlige vegger eller silotenkning. Når mennesker er gruppert etter en strukturell logikk vil dette være til hinder for samarbeid og relasjoner med andre. Om strategien til en organisasjon krever mye samarbeid og samhandling vil strukturen bestemme mulighetene for dette. Utfordringen vil da være å kunne bygge en bro over grensene for å lette for eksempel beslutningstaking og informasjonsflyt. Dette kan gjøres ved å sette i stand arbeidsprosesser, prosjekter og forbindelser som nettverk, teams, integrerende roller (eks.merkevaresjef, kundesjef), og matrisestrukturer.

Belønning - Beregninger og belønningssystemer dreier seg om å tilpasse oppførsel og opptreden til menneskene mot organisasjonens mål. Økonomiske belønningssystemer kan være bonus, lønn, aksjer. Andre systemer kan være anerkjennelse, heder og ære.

Mennesker- Med dette parameter menes menneskers praksis i organisasjonen som er utviklet og etablert for å nå organisasjonens målsetninger. Denne kan bestå av personalressurser for utvelgelse og bemanning, trening og utvikling for å ha etablert et nødvendig tankesett og evner for å nå mål. Komplekse organisasjoner krever ansatte med kompetanser og evner til å inngå i nettverk og team, evner til samarbeid og kunne ta beslutninger, være fleksible og være konfliktløsende.

Galbraith viser til noen vilkår og konsekvenser av stjernemodellen der struktur inngår bare som en av parameterne i en designprosess. Den er likevel gjerne overrepresentert ved at det brukes for mye tid på å tegne et organisasjonskart, og for liten tid på prosessene og belønningene. Han mener årsaken ligger i status og makt, og at det er synlig for organisasjonen og utenforstående. I et miljø med endringer vil prosesser, belønninger og mennesker være viktigere. (Galbraith, 2020).

Nettverk, teams, integrerende roller og matrisestrukturer er plassert under prosesser, og får en viktig rolle i hvordan og om organisasjonen når sine målsettinger. I rammeverket for kvalitet og mestring er lærende fellesskap plassert i ytterste sirkel, en sirkel som er bygget på prinsipper som skaper utvikling og læring i organisasjonen. I modellen er da lærende

fellesskap beskrevet som samarbeid der ikke bare mennesker skal føle seg vel, men om å bidra til å dyrke alles ekspertise og rette denne kunnskapen mot et felles mål. Profesjonsfaglige fellesskap er organisasjonen der leder og ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Som oppgaven har beskrevet skal barnehagen være en lærende organisasjon der hele personalet skal være med i lærende fellesskap for utvikling av kvalitet. Lærende fellesskap er et prinsipp for å skape utvikling og læring i Rammeverket for kvalitet og mestring. Det skal være et verktøy for ledelse av organisasjonen og en styring for å oppnå sammenheng.

I Fullan & Quinn`s modell, Koherens, vil den riktige driveren, komponenten å utvikle samarbeidskulturer, og som underpunkt – kapasitetsbygging, være tilsvarende Galbraiths parameter prosesser i organisasjonsdesign.

3.3 Koherens – helhetlig utvikling

Rammeverket for kvalitet og mestring bygger på Michael Fullan og Joanne Quinn`s modell – Koherens i skoleutviklingen. Teorien er også aktuell for barnehagene da de i likhet med skolen er en kunnskapsorganisasjon. Gotvassli beskriver både skole og barnehage som læringsintensive virksomheter, et begrep som er tatt fra et prosjekt fra Utdannings- og forskningsdepartementet (kompetanseberetningen). Her ønsket man å styrke samfunnsdebatten ved å utvikle nye tenkemåter, begreper og kompetanse. Målinger av disse skulle igjen være som en drivkraft for innovasjon, velferd og verdiskaping (Gotvassli, 2013, s. 139). Han viser videre til at læringsintensive organisasjoner legger vekt på hva hele organisasjonen får til, og vektlegger mindre de individuelle kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for prestasjonen.

Stortingsmelding nr 6, *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020), trekker frem punkter for å utjevne kvalitetsforskjeller i barnehage, skole og SFO. Bedre kvalitet, kultur for inkludering og tidlig innsats, og styrke forskning og kunnskap om hva som skal til for å endre praksis. Det å arbeide med erfaringsdeling og kapasitetsbygging blir trukket frem for å sikre at fagområder er tilgjengelige og helhetlige.

Om sin modell sier forfatterne at koherens setter elevenes læring i sentrum. Koherens skal sette skoleledere i stand til å velge endringsdrivere for å lære i samarbeid og for å levere

resultater i fellesskap. Modellen skal være et handlingsrammeverk som kan være til hjelp for å se sammenheng i komplekse systemer. Ved bruk av riktige drivere vil man stimulere og motivere mennesker i systemene til å mobilisere krefter for å håndtere komplekse situasjoner og oppleve et mål og en sammenheng mellom disse (Fullan & Quinn, 2017, s. 32).

3.3.1 Koherens – sammenheng

Teorien viser til en definisjon av koherens på norsk som en «sammenheng, forbindelse». Det kommer fra det latinske ordet cohaerere – henge sammen. Det er koblet til å ha med mennesker å gjøre mentalt og i praksis, individuelt og i fellesskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 23).

3.3.2 Riktige og gale drivere.

Fullan deler drivere inn i de riktige drivere og de gale drivere i sitt arbeid «Choosing the Wrong drivers for Whole System Reform» (Fullan 2011a) (Fullan & Quinn, 2017, s. 24). En driver er av Roland, 2018 sett på som en kjernekomponent i en implementeringsprosess som sørger for at det er energi i læringsprosessene (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 59). Når barnehagene er med på intervensjoner (endringer), er målet fra for eksempel nasjonalt hold gjennom stortingsmelding *Kvalitet i barnehagen* å forbedre kvalitet. (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). De ansattes kompetanse er viktig for å oppnå den kvaliteten man ønsker, og Roland viser til at kompetansen må bygges kontinuerlig på grunnlag av moderne forskning, og gjennomføringen må skje i egen organisasjon. Hvordan intervensjonene kan gjennomføres for å utgjøre en forskjell i arbeidet i barnehagen og for å utvikle barnehagen til en lærende organisasjon må komme av en forståelse og en kompetanse for implementeringsarbeidet og metodikken (implementeringsdrivere) (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 55-56).

Implementeringstema deler Roland og Ertesvåg i to kjernekomponenter. For intervensjonen (hva man skal gjøre) er den ene. Den andre kjernekomponenten er implementeringsdrivere (hvordan man skal gjøre det) Roland og Ertesvåg viser til her (Fixsen mfl. 2005; Fixsen mfl. 2009; Blase, Van dyke, Fixsen & Bailey mfl. 2012) En håndtering av kjernekomponentene er nødvendig for å oppnå resultater (Blase 2012) og Roland mener det er avgjørende at barnehagene får til begge kjernekomponentene (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 57).

Fullan og Quinn`s modell mener de fire komponentene kapasitetsbygging, samarbeid, pedagogikk og systemisk arbeid, henger sammen og påvirker hverandre og framstår fra teorien som de riktige endringsdrivere som er effektive i motsetning til de gale drivere som er:

- **Konsekvensbasert ansvarlighet,** en «gulrot og pisk»-tilnærming som ikke får noen til å oppnå helhet og sammenheng ved å tvinge gjennom ordre.
- **Individualistiske strategier,** en tilnærming til individet uten tanke for at kulturen er viktig, som for eksempel belønning av lærere. Ved endringer må både individene og kulturen stå i fokus.
- **Teknologi,** noe som skal være mer enn en anskaffelse av utstyr. Forpliktelsen om å integrere digitale verktøy i endringsstrategier må utformes på nytt.
- **Ad hoc arbeid,** enkeltstående tiltak fra politikere som skal løse problemer, som lærer, ledere, standarder, læreplaner. Det blir silotenking og lite sammenheng (Fullan & Quinn, 2017, s. 24)

De riktige drivere:

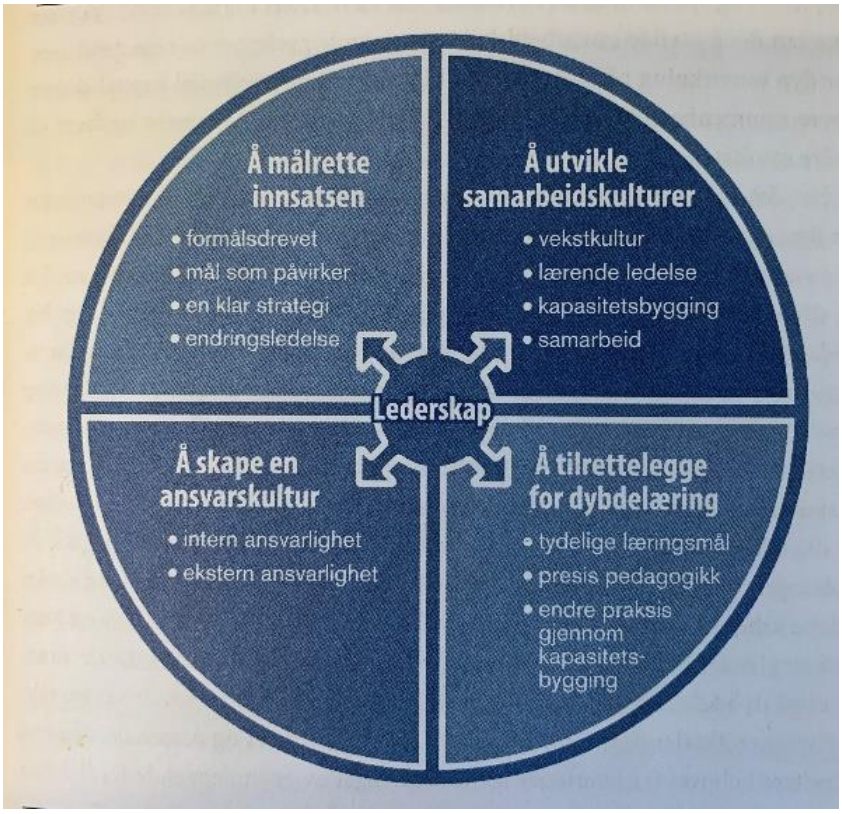
- **Kapasitetsbygging**, dette handler om ferdigheter, kompetanse og kunnskaper som individet og gruppen trenger for å nå felles mål som skal rette lyset mot resultater.
- **Samarbeid** handler her om å utvikle den sosiale kapitalen og gruppens kvalitet ved å bruke den sosiale kapitalen, for eksempel samarbeid på en målrettet måte, for å forbedre læring. En kollektiv orientering og læringsprosess vil ha større gjennomslagskraft, og kan være mer bærekraftig. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 56)
- **Pedagogikk** i blanding med kapasitetsbygging og sosial kapital vil gi en sterk synergieffekt, da med pedagogikk som er viktig for lærere.
- **Systemisk arbeid**, handler om å målrette innsats, og at sammenheng oppnås på mottakersiden uten å lage standardiserte løsninger. Måten dette skal gjøres på er blant annet å ha et lite antall mål som skal følges, man bidrar til profesjonell kapasitetsbygging og jobber med informasjon på en transparent måte. Man reduserer distraksjoner og markerer fremdrift med støttende intervensjoner og tilbakemeldinger (Fullan & Quinn, 2017, s. 28).

Effekten ved å bruke disse riktige drivere samtidig og tillegge de gale driverne mindre vekt, vil være en større klarhet og samsvar.

3.3.3 Modellens fire komponenter

Modellens fire komponenter er bygget på de riktige drivere.

Figur 3: Modell - Koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33)



Hver av de fire komponentene bidrar til de andre tre, og den totale effekten av samhandlingen mellom dem forbindes og aktiveres gjennom ledelse.

3.3.4 Å målrette innsatsen

Dette handler om å arbeide systemisk og målrettet selv om det kommer rivaliserende krav internt og ekstern som kan utfordre målene. Selv om målene er satt vil de andre kreftene i komponentene samarbeid, dybdelæring og ansvarlighet påvirke underveis. Komponenten består av fire elementer det er nødvendig for en leder å kunne kombinere skal de kunne møte andre eksterne og interne utfordringer. Disse elementene er gjengitt etter Fullan & Quinn, og er:

Å være formålsdrevet- en leder må forstå sitt eget moralske formål, og kunne bidra til å utvikle andres moralske formål. Dette gjøres ved å bygge relasjoner til alle, lytte og høre andres perspektiv og vise respekt.

Lederen må skape betingelser for at andre skal oppleve å lykkes med sitt moralske imperativ. De må se en fremgang, og forstå hva som bringer denne fremgangen.

Å ha mål som påvirker- en må finne riktige mål og strategier for egen virksomhet og vise hvordan mål og strategier virker i praksis. Man må være tydelig på hvor man skal, og se på fremgang.

Å ha en klar strategi – dette handler om å ha en klarhet og en sammenheng. Sammenhengen handler om en endring i felles tankesett og klarheten at tema må være klart i tanker og handlinger. Dette øker forpliktelsen. Endringsklima spiller her en rolle og en modell for endringskvalitet er utarbeidet.

Endringsledelse – her er det viktigste spørsmålet hvordan man kan hjelpe mennesker gjennom endringsprosesser og samtidig oppnå større sammenheng. Man ser på endringsprosessen som en organisk prosess der det skjer kontinuerlig læring. Detaljer i endringsledelse er satt med hjelp av ledende praktikere som beskriver endring som en endringsdynamikk som ikke er lineær. Ledere arbeider her for å få organisasjonen fremover, og for å delta som lærende. De balanserer push- og pull strategier, og de utvikler vertikal og horisontal kapasitet og integrasjon. (Fullan & Quinn, 2017, ss. 38-56)

3.3.5 Å utvikle samarbeidskultur

Å skape samarbeidskultur som driver handler om å bruke relasjoner og kollektiv ekspertise til å samle det som er komplisert og fragmentert til å bli en målrettet og sammenhengende endringskraft. Hver og ens ekspertise skal fremmes og brukes mot et felles formål. Det trekkes frem fire elementer som er viktige for å kunne utvikle samarbeidskultur, en vekstkultur, lærende lederskap, kapasitetsbygging og samarbeid. (Fullan & Quinn, 2017, s. 70).

Vekstkultur – Innenfor vekstkultur er det lagt vekt på at tankesett teller. Ledere med veksttankegang tenker over ord så vel som handlinger, bevisste og ubevisste budskap. Disse kan skape sammenheng og forpliktelse, eller spenninger og frustrasjon. Leders handlinger, både bevisste og ubevisste, sender budskap. En leder vil bygge opp andres kapasitet slik at de kan oppnå mer enn de forventet selv. For å utvikle en vekstkultur i organisasjonen må den støtte læring, innovasjon og handling (Fullan & Quinn, 2017, s. 71).

Lærende lederskap – Dette handler om at ledere på system-, region- og skolenivå må samarbeide på alle nivå i organisasjonen for å påvirke kulturer og prosesser som støtter læring hos elevene. Ved å være lærende ledere påvirker man indirekte for å utvikle gruppen. Man snakker om å utvikle profesjonell kapital og Fullan & Quinn viser til Hargreaves & Fullan (2014), når de trekker frem tre komponenter som Rammeverket for profesjonell kapital består av.

Menneskelig kapital, grunnleggende ferdigheter og faglige kvalifikasjoner.
Sosial kapital, kvalitet og kvantitet i samhandling og relasjoner i gruppen.
Beslutningsmessig kapital, påvirkes av menneskelig kapital og sosial kapital. Det handler om hva som kreves for å ta bedre beslutninger, og er et resultat av den praktiske ekspertisen til de to foregående. (Fullan & Quinn, 2017, s. 76).

For å utvikle denne profesjonelle kapitalen må man modellere læring, utvikle en kultur og skape størst mulig påvirkning på læring.
Å modellere læring vil si at leder deltar i læring sammen med personalet. Leder sender her ikke andre av sted for å lære, men deltar også selv som en læringspartner. Fullan og Quinn viser til forskning fra Robinson, Lloyd og Rowe (2008), der den største påvirkningen på elevprestasjoner var der rektor deltok som lærer. Den lærende leder skal også skape et miljø der alle skal delta for å samarbeide om utfordringer. Dette gjøres gjennom å jobbe med kulturen der relasjoner, tillit og engasjement er viktig, og der rollen til den lærende leder blir å utvikle støttemekanismer og prosesser slik at samarbeid og utvikling kan skje gjennom undersøkelser og i ledergruppe. Den lærende leder gir ressurser og støtter de som driver den kollektive læringen fremover (Fullan & Quinn, 2017, s. 77). For å skape størst mulig påvirkning for læring må lærende ledere ha fokus på kvalitetslæring for elever og voksne. Dette gjøres ved å ha få mål og en plan for å oppnå disse målene. Det skal være lett for alle å formidle hva som gjøres og hvorfor. De bruker data fra hva som er læringsbehovet og utvikler undervisningspraksis som virker samtidig som det skal læres i fellesskap. Dette skal være en læringssyklus som bygger kunnskap og ferdigheter og styrke den dynamiske utviklingskulturen og forbedre samarbeid. (Fullan & Quinn, 2017, s. 78).

Kapasitetsbygging – er viktig for å kunne skape en sammenheng. Dette begrunnes med at når kunnskap og ferdigheter utvikler seg skapes det kvalitet, og man vil igjen skape en ny

motivasjon og en forpliktelse for å samarbeide. Samarbeidskulturen vil bli dypere (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 131) (Fullan & Quinn, 2017, s. 78).

Å bygge kapasitet gjøres på flere nivåer. Roland beskriver dette på individnivå, i organisasjonsnivå og på samfunnsnivå. Fullan & Quinn viser også til at kapasitetsbygging skjer lokalt og regionalt. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 133) (Fullan & Quinn, 2017, s. 80).

Roland viser til Wandersman der han definerer kapasitet som «kompetanse (utdanning og erfaring), motivasjon og verdier (f.eks. inkludering) som er nødvendige for å implementere endringer» (Roland og Ertesvåg, 2018, s.133). Modellen, Koherens, viser til kapasitet som individets eller organisasjonens evne til å kunne gjøre endringer, og om å kunne lære ny kunnskap og innhente nye ressurser, som kan være ideer eller ekspertise. Kollektiv kapasitetsbygging vil være den evnen som alle i organisasjonen har til å kunne utføre endringer som er nødvendige for å kunne nå målsettinger. Roland sier det slik, «Kollektiv kapasitet betyr at alle ansatte utvikler seg og lærer nye ting, slik at de kan levere god kvalitet i arbeide med barn, foreldre og andre samarbeidspartnere» (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 139).

Tilnærmingen til kapasitetsbyggingen vil være å ha få mål og kunne opprettholde innsatsen over flere år. Alle ledere og lærere må være med i utviklingen av en felles kunnskaps- og ferdighetsbase. Tilfeldige læringsmaterialer som henvender seg til enkeltindivider og enkelte skoler ses på som lite nyttige for kapasitetsbygging, fordi det tilbys lite systematikk og oppfølging (Nordahl, et al., 2016). Hargreaves & Fullan,(2012) sier det er felleskapets innsats av lærere som utgjør en forskjell. De mener det er en misforståelse at det er den enkelte lærers innsats og kvalitet som er avgjørende for elevers læring. (Nordahl, et al., 2016).

Roland viser til Fullan (2014) som hevder at selv om individuell læring kan skape forandring er det først når læringen blir kollektiv at de virkelig store endringer skjer. Ved å samarbeide om læringsprosesser med få mål over en lengre tidsperiode vil læringen styrkes da det emosjonelle engasjementet og den profesjonelle fagutviklingen vil komme på et høyere nivå. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 139).

Samarbeid – er en viktig driver for utvikling og endring av adferd. Menneskene i organisasjonen vil motiveres gjennom å samarbeide med andre for å få til en endring. For å få til en endring må alle involverte endre sin adferd og praksis. Teorien viser til at det er ulike måter å samarbeide på, men det viktige er å ha en strategi da mye av samarbeid kan være

problematisk. Modellen trekker frem fire elementer som er viktige for en leder å kunne kombinere. For det første må en leder modellere og skape en vekstkultur gjennom ord og handling. Lærende ledere må også forme og skape en læring for alle der man har strategier for kapasitetsbygging og har tilnærminger for å utvikle dyptgående samarbeid.

«Samarbeidstilnærmingene må være bevisst utformet og implementert for å innlemmes i hele systemer, rette søkelyset mot læring, bygge kapasitet, ha målbar påvirkning, være fleksible og dynamiske og være bærekraftige.» (Fullan & Quinn, 2017, s. 97).

Ledere som kan kombinere de fire elementene utvikler en kultur i hele organisasjonen som er motstandsdyktig fordi alle har et eierskap til formål der mål og mening er internalisert. Alle arbeider med målene hver dag og disse blir sett på som sammenhengende. Det blir mål som får en betydning for «måten vi gjør ting på her hos oss» (Fullan & Quinn, 2017, s. 96).

3.3.6 Å tilrettelegge for dybdelæring

Dybdelæring er tatt med som den tredje riktig driver i modellen, da den skaper et høyere engasjement i systemene. Det handler om å bruke ny kunnskap for å løse reelle problemer og ta i bruk en rekke ferdigheter og egenskaper. Modellen sier at vi må gå over til en dypere forståelse av læringsprosessen. Det er tre punkter som bidrar til dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017).

1. Å etablere klare mål for dybdelæring. Her er det utarbeidet seks læringsferdigheter som skal utvikles gjennom en pedagogikk som er med på å bidra til framgang på disse ferdighetene; kommunikasjon, kritisk tenkning, samarbeid, kreativitet, karakter, medborgerskap.
2. Å skape en presis pedagogikk. Systemene må inkludere fire komponenter; utvikle et felles språk og en kunnskapsbase, identifisere pedagogiske praksiser som virker, bygge kapasitet, tilby klare årsaksbestemte koblinger til virkning.

3. Å endre praksis gjennom kapasitetsbygging. Modellen vektlegger at for å få til en utvikling av presisjon og varig praksis må det først og fremst utvikles klare læringsmål. Deretter må det utvikles en presis pedagogikk og ikke svevende mål og resultater. Det pedagogiske systemet må utvikles og inneholde komponentene: å

> utvikle et felles språk og en kunnskapsbase, å identifisere pedagogiske praksiser som virker, å bygge kapasitet og å tilby klare, årsaksbestemte koblinger til virkning.

(Fullan & Quinn, 2017, s. 100)

For å støtte dybdelæring er det tre «ekspertisetråder» som lærere må knytte sammen: Pedagogiske samarbeidsrelasjoner, læringsmiljøer og å benytte digitale verktøy.

I denne endringen av praksis med kapasitetsbygging må man finne prosessene som vil kunne støtte alle i en endring. For at endringen kan skje fordrer betingelser som å lære sammen og skape en kultur som har forventninger til at alle kan lære. Det å bygge kapasiteten vertikalt og horisontalt, samt å være utholdende på mål som er satt er betingelser som bidrar til dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017, s. 121).

3.3.7 Å skape en ansvarskultur

Modellen viser at for å kunne skape en ansvarskultur må det jobbes med intern (indre) ansvarlighet og ekstern (ytre) ansvarlighet. Ansvarlighet handler om å ta ansvar for egne handlinger. Indre ansvarlighet vil være å kunne ta ansvar for seg selv og gruppen, og Fullan & Quinn viser til Hargreaves og Shirley 2009 der de sier at «… dette oppstår når individer og grupper påtar seg personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer og for at alle elevene skal nå sine mål.» (Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Ytre ansvarlighet vil forsterke indre ansvarlighet, og inneholder standarder, forventninger og transparente data. Dynamikken mellom indre og ytre ansvarlighet bør være slik at det prioriteres å lede mot å skape betingelser som er nødvendig for indre ansvarlighet, og at dette strategisk må arbeides med først. Derfor vil det med bruk av modellen være målrettet innsats, utvikling av samarbeidskultur og tilrettelegging for dybdelæring som kommer før ansvarlighet i modellen – rammeverket for koherens. Når den indre ansvarlighet få utvikle seg vil det oppstå en større respons på eksterne krav og systemer da det er etablert interne prosesser som gjør det mulig å kunne møte de ytre kravene med å kunne se forskjell og ta effektive avgjørelser. (Fullan & Quinn, 2017), (Elmore (2004)). For å legge til rette for indre ansvarlighet handler det om å ha et fåtall av antall mål og ha prosesser som fremmer felles overordnede mål, gode data som fremmer utviklingsformål, ha implementeringsstrategier som er transparente der menneskene er delt i grupper for å lære av hverandre, og ha undersøkelser av fremdriften.

3.3.8 Ledelse

Ledere skal hjelpe organisasjonen med å fokusere på rammeverket for koherens i hverdagskulturen. Komponenten ansvarlighet i rammeverket må håndteres på en tydelig måte ved å være ansvarlig for det du gjør, noe som styrker målrettet innsats, samarbeid - utvikles fordi formålet er målbart, og i dag handler det om læringsmål der dybdelæring er sentralt.

Innen hver av komponentene står lederskap sterkt. Ledere skal skape sammenheng for å kunne møte de utfordringene de møter i organisasjonene de leder. Teorien i modellen viser til at det er en evighetsjobb å skape sammenheng på grunn av utskiftninger i menneskene som jobber i organisasjonene og situasjonsdynamikken er i endring selv om samarbeidskulturen blir dyp og den kan drive dybdelæringen fram ved å forsterke målrettet innsats. Det tar lang tid, og det krever mye oppmerksomhet. Modellen fremhever to viktige ting for ledere, det å mestre modellen og det å utvikle ledere på alle nivå.

Rammeverket for mestring og utvikling bygger på disse prinsippene der Fullan og Quinn anbefaler at som leder skal du tenke helhet når du jobber med hver komponent. Samhandling med gruppen i organisasjonen vil bidra til å definere formål i praksis. Kapasitet vil bygges, noe som resulterer i større tydelighet og effekt. Ved å jobbe med dybdelæring vil praksis bli preget av kontinuerlig forbedring og innovasjon.

Videre rådes ledere til å delta som lærende for å drive organisasjonene fremover. Du skal ivareta de fire ulike komponentene og de tretten underpunktene for å få et bilde av hvordan sammenheng kan oppfattes på de ulike punktene. Ved å bruke dokumentasjon fra hver av komponentene kan dette være grunnlag for refleksjon individuelt og i gruppe. Du skal kunne forklare og begrunne egen praksis på alle ledernivå i organisasjonen. I endringsprosesser der alle deltar og bygger kapasitet vil et eierskap utvikles, og dette vil være en god strategi for at forståelsen for arbeidet og prosessen blir tydelig for alle. Som leder bør du bruke rammeverket ved å se på komponentene, og vurdere sterke og svake sider slik at du ut fra dette kan starte arbeidet med koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 151).

Å mestre rammeverket vil støtte deg i å lede endringsprosesser. Dette bør gjøres sammen i en gruppe som har til formål å endre gruppen. I tillegg trengs det mange ledere for å endre denne gruppen igjen, derfor legger modellen vekt på å utvikle leder på alle nivåer. En av de viktigste rollene for utdanningsledere er å utvikle andre til å bli ledere, og ha gode lederskap. Dette skal

være de ledere som allerede finnes i organisasjonen, og utviklingen av disse skal bestå av en uformell og formell måte. Organisasjonen bør ha verktøy for å utvikle lederskap i det daglige på en systematisk måte, med rådgiving, hospitering, tilbakemelding og veiledning. Å lede mot koherens vil inkludere alt ovenfor om ledelse, samt å være en leder som skaper sammenheng i en kaotisk tid.

3.4 Profesjonelle læringsfellesskap. Historikk og begrepsavklaring

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap forkortes med PLC og stammer fra det engelske Professional Learning Communities. Begrepet dukket opp på 1990 – tallet av Shirley Hord (Qvortrup, 2018) (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 223).

Hargreaves & Shirley (2012), viser i sin bok «Den fjerde vei» ulike utdanningspolitiske retninger gjennom tidene, og sammenligner disse. De forklarer og plasserer PLC inn i retningen de kaller Den tredje vei med stikkord som prestasjoner og partnerskap. Dette var en motreaksjon på tiden som hadde vært med en fremmedgjøring og en individualistisk arbeidsmåte som preget lærere. De beskriver retningene innen utdanningspolitikk slik:

Den første vei: Innovasjon og inkonsekvens.
Den andre vei: Markeder og standardiseringer.
Den tredje vei: Prestasjoner og partnerskap

De oppsummerer mot veien man nå bør gå, mot Den fjerde vei, der det skapes sammenheng med å utvikle et bærekraftig lederskap som forstår læring, der det å ta ansvar blir satt høyere enn det å bli stilt til regnskap, der faglige nettverk skal støttes uten å overstyres, minske bruk av standardtester og ha fokus på å utvikle en inkluderende visjon og gi lærerne et kollektivt ansvar for beslutninger og mye av læreplanarbeidet. (Hargreaves & Shirley, 2012).

Professor Louise Stoll ved University College London, Center for Leadership in Learning, har forsket på hvordan utdanningssystemet kan skape kapasitet for læring gjennom å bygge profesjonelle læringsfellesskap og lærende nettverk. Hun viser til at det ikke finnes en

universal definisjon på hva profesjonelle læringsfelleskap er, men benytter en mye brukt definisjon på profesjonelle læringsfellesskap som det kan synes å være en enighet om:

"A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing reflective, collaborative, inclusive, learning oriented growth promoting way; operating as a collective enterprise". (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 223).

Definisjonen viser til felles læring, samarbeid, delingskultur og refleksjoner. Stoll beskriver videre at det også er enighet om at effektive profesjonelle læringsfellesskap har kapasiteten til å fremme og opprettholde læring av fagpersoner med det kollektive målet å styrke studentenes læring (Stoll & Louis, 2007, s. 3).

3.4.1 Begrepet Professional Learning Community (PLC)

Hvert av ordene i begrepet Professional learning community har sin egen betydning. Stoll og Louis viser til Talbert and McLaughlin 1994, når de ser på ordene. Ordet – professional – antyder at samfunnet – fellesskapet er understøttet av en spesialisert og en teknisk kunnskapsbase med en etisk orientering mot brukere, en sterk identitet gjennom en profesjonell forpliktelse og en profesjonell autonomi av en kollegial kontroll over praksis og standard (Stoll & Louis, 2007, s. 2).

På 1990 tallet kom ordet læring med, nå skiftet fokus fra prosess til objektivet som var mål for forbedring.

"Learning in the context of professional communities involves working together towards a common understanding of concepts and practices" (Stoll & Louis, 2007, s. 3).

Summen av dette, sier Stoll og Louis (2007), er at begrepet, Professional Learning Community, foreslår at fokus ikke bare skal være på den individuelle lærers læring, men på (1) profesjonell læring, (2) i en sammenhengende gruppe, (3) som fokuserer på kollektiv kunnskap, og (4) forekommer innen etisk mellommenneskelig omsorg for lærere, elever og skoleledere. (Stoll & Louis, 2007, s. 3).

Hargreaves og Fullan definerer profesjonelle læringsfellesskap ut ifra elementene i begrepet. **Fellesskap** – står for et forpliktende fellesskap mellom lærere og ledere hvor de samarbeider, setter felles utdanningsmål, tar ansvar for å styrke felles profesjonelle praksis, og respekterer hverandre som fagpersoner og som mennesker. **Lærings**fellesskap – målet for fellesskapene er å styrke elevenes læring, livskvalitet og prestasjoner. Man unngår hurtigløsninger og inntar en undersøkende holdning for å finne tiltak som virker på undervisning og læring. **Profesjonelle** læringsfellesskap – styrking av felles faglig praksis der en ser på forskning og statistikk som kan danne grunnlag sammen med delstakernes erfaringer om hva som er effektiv praksis. (Qvortrup, 2018)(Hargreaves & Fullan, 2016, s. 153-154)).

Stoll ser på en utvidet betydning av definisjonen da PLC stort sett er blitt assosiert med lærere og ledere. I et komplekst og raskt skiftende omstendigheter i verden setter hun spørsmål om det er tilstrekkelig for å kunne møte alle studenters behov i forskjellige kontekster. Hun mener det er på tide å utvide kunnskapsbaser og utvide tilnærmingen til konseptet også med en bredere medlemskap av interessenter. (Stoll & Louis, 2007, s. 3). De setter spørsmålstegn ved at det er lærere som skal ha dette ansvaret alene, og mener at skolen inngår i en videre sosial kontekst.

Andre interessenter som kan være med i profesjonelle læringsfellesskap er eksperter skolen kontakter eller får hjelp av, ansatte fra andre distrikter og høyere utdanning, foresatte, rådgivere og grenseoverskridende samarbeid som kan gi annen type kulturell kunnskap. Alle disse sitter med kunnskap som vil bidra til kunnskap og læring til det beste for studentene. (Stoll & Louis, 2007, s. 5).

Mattos m.fl (2016) fremhever også at det ikke er et enkelt team som utgjør et profesjonelt læringsfellesskap, men en hel skole eller hele skolevesenet (Qvortrup, 2018).

På dette grunnlaget gir Stoll og Louis en definisjon av profesjonelle læringsfellesskap.

"An inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupil`s learning." (Stoll & Louis, 2007, s. 6)(Stoll et al. 2006a: 5)).

Definisjonen viser til felles læring, samarbeid, delingskultur og refleksjoner. Stoll beskriver videre at målet er at lærere og administrasjon hele tiden skal søke og dele læring, og agere på læring som skal komme barna til nytte. Ertesvåg og Roland ser på Stolls definisjon og trekker frem at ut ifra denne definisjonen skal barna i barnehagen bli utsatt for den beste kvaliteten i de voksnes praksisutførelse. De viser til at Stoll peker på at læringsprosessene skjer både på individ og på et kollektivt nivå, men at definisjonen har en størst vekt på læring som skjer på det kollektive nivået. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 142).

3.4.2 Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community (PLC)

Hipp og Huffman (2007) viser til de fem dimensjonene som definerer essensen av Professional Learning Communities som Shirley M. Hord fant i 1997 ved å studere litteratur og sammenfatte dette.

Tabell 1: Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community, (Hipp & Huffman, 2007, s. 121).

Dimensjon	Kjennetegn og spørsmål i undersøkelsen
Delt og støttende lederskap	Skoleadministrasjonen deltar demokratisk med lærere ved å dele makt, autoritet og beslutningstaking, og fremmer og pleier lederskap blant ansatte For å gi en indikasjon på denne dimensjonen er spørsmål 1-11 påstand om personalet er involvert og med på avgjørelser i en stor del av barnehagens saker, og om enhetsleder/styrer tar til seg råd fra personalet. Her er påstand om demokratisk deltakelse, deling av ansvar og støtte til å lede. Det er påstand om kommunikasjon og tilgang til informasjon om viktige saker for å kunne ta avgjørelser.

Fortsettelse av tabell 1: *Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community*

Delte verdier og visjoner	Ansatte deler visjon om skolens forbedring som har fokus på studentens læring. Delte verdier støtter normer for oppførsel som kan guide beslutninger mellom det å undervise og å lære. I undersøkelsen er spørsmål 12-20 er påstander som prøver å få frem om det jobbes i fellesskap med å utvikle verdier for å bygge normer og skape retningslinjer for avgjørelser om praksis og læring. Her er det ulike påstander som stilles på ulike måter for å få frem om visjonen er gjeldende for mål, aktiviteter og retningslinjer. Samarbeid med foreldre / andre interessenter om de er aktivt involvert i å skape høye forventninger, og om dokumentasjon brukes til å prioritere tiltak for å nå visjoner, er med og konkretiserer arbeidet med begrep som kan være abstrakt.
Kollektiv læring og anvendelse	Ansatte på alle nivå på skolen deler informasjon og samarbeider om planer, problemløsninger og for å forbedre læringsmuligheter. Sammen søker de kunnskap, ferdigheter og strategier og søker ny læring i arbeidet. For å konkretisere denne dimensjonen er spørsmål fra 21 – 30 påstander om samhold og samarbeid, og spørsmål om det er dialog og kollektiv læring. Det er påstander om utviklingen har fokus på praksis om barns læring og utvikling gjennom samarbeid med andre i personalet og mellom andre interessenter. Det er spørsmål om personalet bruker datakilder og informasjon sammen for å sette inn tiltak som fremmer læring.

Fortsettelse av tabell 1: *Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community*

Delt personlig praksis	Kolleger besøker og observerer hverandre for å tilby oppmuntring og gi tilbakemeldinger om instruksjonspraksis for å hjelpe studentene til å oppnå og øke både individuell og organisasjonens kapasitet. Spørsmål 31 – 37 er påstander som går på om personalet observerer, oppmuntrer eller gir tilbakemeldinger til kolleger. Det er også påstander som går på samarbeid og læring sammen for å forbedre praksis. Deling av kunnskap og praksiseksempler er spørsmål som konkretiserer dimensjonen, samt at det skal svares på om det er muligheter for veiledning og coaching.
Støttende forhold • relasjoner • strukturer	Kollegiale relasjoner inkluderer respekt, tillit, normer for kritisk utredning og forbedring, og positive, omsorgsfulle relasjoner blant studenter, lærere og administrasjonen. Denne dimensjonen konkretiseres gjennom spørsmål 38 – 42 ved å få frem om det er relasjoner ved barnehagen som preges av omsorg, tillit og respekt, både blant personalet og barn. I tillegg fremmes påstander om at samholdet gjør det mulig å ha undersøkelser for å forbedre praksis. Strukturer inkluderer variasjoner av forhold som størrelse på skole, nærheten mellom ansatte, kommunikasjonssystemer, og tid og plass for personalet for å møtes og kunne undersøke gjeldende praksis. Spørsmål 43 – 52 undersøker og har påstander om strukturene ved barnehagen. Tid, planer, informasjon og økonomiske ressurser som kan støtte opp under samarbeid for samarbeid og læring. Både innad i barnehagen og med andre interessenter som sektor, eier og andre.

Hipp og Huffman viser videre til Argyris (1990, s. 242) råd om å være relevant og viktig. De hevder at tenkningen bør være mer reflekterende for å kunne defineres som profesjonelle læringsfellesskap. Å bruke tid på å dele praksis og dele meninger om hva som er verdt å jobbe med er bedre enn å bruke tid på utdaterte skoleregler og raske løsninger.
PLCA – bygger på Hords fem dimensjoner som definerer essensen av PLC, delt og støttende ledelse, delte verdier og visjoner, kollektiv læring, delt praksis og støttende forhold i relasjoner og struktur.
Disse dimensjonene er kombinert med Fullan`s (1985) endringsmodell for å få til et rammeverk som kan gi en struktur for varig endring og beskrive praksis på ulike nivåer.
Fullan identifiserte tre faser av endring

1. Initiation - / starting – (innvielse)Personalet tar til seg endring og tar beslutninger om å fortsette med endringen
2. Implementation / doing – (gjennomføring) Personalet begynner å operasjonalisere endringen i praksis
3. Institutionalization / embeddeding – (institusjonalisert)Endringen er gjenkjent som en del av systemet eller som «det er slik vi gjør ting her».
   (Hipp & Huffman, 2007, s. 123)

Personalet går igjennom alle Fullan`s faser når de jobber med studenter og deres muligheter for utvikling. Endringsinitiativ blir institusjonalisert og en del av kulturen.
En institusjonalisering av alle fem dimensjonene i PLC er nødvendig for at skolene skal engasjere seg i vedvarende forbedringer, og for å sikre kontinuitet av læring og fornyelse (Hipp & Huffman, 2007, s. 123).
Hipp og Huffman hevder PLCA viser seg å være mest vellykket når man blander deltakere i grupper, og ikke har de kun etter for eksempel klasse, alder eller fag. Da kan man se på tvers av systemene og ikke bare på egne enheter. Et felles språk vil også vokse frem når det er dialog rundt planer, og dette vil videre feste seg i handling.

Louise Stoll har sammen med Ray Bolam, Agnes Mcmahon, Mike Wallace og Sally Thomas laget en oversikt over litteraturen om profesjonelle læringsfellesskap. De har fem punkter som de ser kan beskrive kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006, ss. 226-227).

Roland og Ertesvåg (2018), viser til Hord (2004), og som Stoll (2006) beskriver de mer utfyllende slik:

1. **Felles verdier og visjoner**

Alle som deltar i profesjonelle læringsfellesskap må ha en felles forståelse av verdier og visjoner som skal gjelde for organisasjonen. Ved å få være med å utarbeide dette vil det føre til et større eierskap og deltakelse. Dette kan motvirk «top-down» -tilnærming, og man kan bygge ned motstand mot endring. Beslutningene rundt prosessene bør være åpne og preget av medvirkning. Målene til organisasjonen, både kortsiktig og langsiktige, bør være klare. Dette er verdier og visjoner det skal jobbes etter i den daglige praksisutførelsen. Roland og Ertevåg (2018) gir eksempler fra barnehage. Her viser de til at personalet i barnehagene jobber tett sammen, derfor må beslutningsprosesser være gjennomsiktige, og det må skapes et eieforhold til de verdier de skal utøve i sin praksis (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 144).

2. **Kollektivt ansvar**

Med kollektiv ansvarlighet handler det om at holdninger og verdier må skapes slik at alle i en organisasjon føler ansvar for å delta i læringsprosessene som er nødvendig for å få til endringer i organisasjonen. Stoll (2006) viser til at det er enighet i litteraturen om at medlemmene i profesjonelle læringsfellesskap konsekvent tar ansvar for studenters læring. Roland og Ertesvåg knytter dette til barnehage der deltakerne i et profesjonelt læringsfellesskap har en felles holdning til å ta et felles ansvar for barnas læring, trivsel og utvikling. Selv om det i det daglige er deling av grupper og avdelinger handler det om «våre barn». Alle deltar i læringsprosesser for å kunne gjennomføre endringer, og deltakerne gjennomfører prosessene med kvalitet. Med dette i fokus vil den enkelte lærer eller barnehagelærer ikke stå alene om det er behov for støtte, råd eller veiledning. Ved å ta kollektivt ansvar vil man være sammen om planlegging så vel som problemløsning som man forplikter seg til å gjennomføre. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 144).

3. **Profesjonelt reflekterende miljø**

Et viktig punkt i profesjonelle læringsfellesskap er at i samarbeid med andre skal det utvikles kontinuerlige profesjonelle refleksjoner der det er den daglige praksisutøvelsen det skal rettes fokus mot. Det skal ikke bare handle om det praktiske i hverdagen, fordeling og koordinering, men ha fokus på problemløsninger til elevenes nytte og utbytte av læring (Qvortrup, 2018, s. 51). Metoder her er blant annet kollegaobservasjoner og tilbakemeldinger over praksis. IGP

(individ-gruppe-plenum) er en metode som kan brukes i refleksjoner av praksisfortellinger, og ved å sammenligne disse mot teori og forskning. Denne koblingen er med å gi en profesjonell dybdeforståelse. Refleksjonene blir gjerne bedre ved at deltakere har lest fagstoff, og man kan få til bedre kvalitative refleksjoner. Stoll (2006) gir eksempler på profesjonelle refleksjonstemaer som caser, planer og pensumutvikling. Roland og Ertesvåg (2018) gir eksempler i barnehage som metodikk, interaksjoner mellom barn – barn og barn – voksen. Gjennom refleksjoner vil deltakere kunne utvikle et felles språk basert på forskning og teori, som de videre viser til kan motvirke barnehagesektorens kompetansesprik.

4. Samarbeid

Dette samarbeidet handler om personalets involvering i utviklingsaktiviteter som får konsekvenser for andre. Samarbeidet med andre og oppnåelse av delt formål, samt en gjensidig avhengighet kommer frem i dette arbeidet. (Stoll 2006). Samarbeidet kan være team, avdelinger, i personalet og med eksterne, for eksempel PPT, BUP, og ikke minst med foresatte. Roland og Ertesvåg viser til at det gjerne er godt samarbeid mellom ansatte på avdelinger i en barnehage. Det jobbes tett sammen i det daglige, men det finnes også et potensiale for å utvikle samarbeid mellom andre avdelinger. (Roland og Ertesvåg 2018, s. 145).

5. Individuell og kollektiv læring

Lærere lærer i fellesskap med sine kollegaer, og en kollektiv læring er tydelig ved kollektiv kunnskapsskaping (Stoll, 2018, Louis 1994) Ertevåg og Roland viser til Fullan (2014), der læring foregår individuelt og med en kollektiv orientering. Begge former for læring er viktig, men effekten er størst gjennom kollektive læringsprosesser (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 139). En metodikk som kombinerer nivåene, det individuelle og det kollektive, er sentral sammen med ledelsen i en barnehage. IGP – individ – gruppe – plenum og kollegaveiledning er eksempler på disse to nivåene. Ertesvåg og Roland knytter så dette til barnehage ved å si at ledelsen er sentral, da det er den som må organisere og drive arbeidet fremover (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 145). Prosessene krever en struktur, og det må settes av tid og anledning for tilbakemeldinger og samarbeid.

Stoll (2006) viser til egen forskning som støtter funn av disse fem karakteristika ved profesjonelle læringsfellesskap. De har også sett at det finnes tre andre.

Tillit – gjensidig tillit (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006).
Roland og Ertesvåg utdyper dette med at tillit er en kritisk faktor for å kunne drive ledelse med kvalitet. Barnehager jobber tett i sine organisasjoner der samhandling og praksis foregår med mange kolleger til stede, så man blir avhengig av et gjensidig tillitsforhold til hverandre og ledelsen (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 146).

Inkludering – et inkluderende medlemskap, der samfunnet også strekker seg utover lærere og skoleledere for å støtte ansatte (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006).
For å knytte dette til barnehager viser Roland og Ertesvåg til at begrepet går igjen i norsk utdanningspolitikk, gjennom stortingsmeldinger og i rammeplanen for barnehagen der barnehagen skal fremme et inkluderende miljø. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).
Inkludering henger sammen med medvirkning og deltakelse, der hver enkelt skal bli sett og ha en stemme i fellesskapet, samtidig som individet skal bidra for fellesskapet (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 146).

Nettverksbygging – små grupper av ansatte er erstattet av et skolefellesskap som ser utover skolen for å finne kilder til læring og ideer (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 227).
Ved å jobbe i nettverk vil man kunne få tilgang på nye ideer og miljøer. Dette vil kunne bidra til et større profesjonelt læringsfellesskap der man får innsikt i hvordan andre jobber og tenker slik at man kan vurdere egen praksisutførelse. Mellom barnehagene kan det også utveksles kompetanse og bidra til at distriktene kan jobbe ut fra de samme mål og dermed gå i samme retning. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 147).

Stoll (2006) har imidlertid ikke med første punkt som Hord, Hipp og Huffmann viser til ovenfor. Delt og støttende lederskap er ikke vektlagt i hennes punkter.

3.4.3 Utfordringer med profesjonelle læringsfellesskap?

Hargreaves & Shirley (2012) viser til at samarbeidskulturer gjerne er forbundet med bedre resultater og ved samarbeid skjer en støtte blant lærere i problemer som måtte oppstå. De viser imidlertid historisk til at det ikke alltid forekommer læring. Standardisering og prestasjonsdrevne reformer med påtvungen veiledning eller coaching, har omgjort det som i utgangspunktet kunne være reelle problemstillinger til en «påtvungen kollegialitet». PLC-

Professional Learning Communities, hevdes videre å være en statistikkdrevet reform som tar vekk læreres fokus fra elevenes innlæring og faglige drøftinger til å regne og være opptatt av målte prestasjoner. Bruk av statistikk som en kilde til informasjon mener de kan være løsningen sammen med å forvandle den læring som bidrar til resultatene, sette pris på hverandre og å bruke data og hverandres erfaringer til å forbedre praksis. (Hargreaves & Shirley, 2012, s. 135)

Fullan & Quinn (2017) hevder at konseptet profesjonelle læringsfellesskap er blitt populært, men at implementeringen er svak, gjerne gjennomført gjennom arbeidsseminarer. De viser til publikasjon fra Boston Consulting Group (BCG) der det kommer frem at det blir etablert profesjonelle læringsfellesskap mellom skoler og distrikter, men at disse fellesskapene bruker mye av sin tid på å analysere data uten å bruke den samme tiden på å få til en pedagogikk for å møte behov. Det etterlyses en implementering med mer dybde i læreres samarbeidserfaringer av daglig praksis (Fullan & Quinn, 2017, s. 85).

Qvortrup (2018) viser til forskning av Geert Kelchtermans der lærersamarbeid av profesjonelle læringsfellesskap må ses på som en organisasjonskulturell kontekst for samarbeid og kollegafellesskap. Her må det viktigste være elevenes læring, lærernes utvikling og kvalitetsheving i skolen (Qvortrup, 2018, s. 58), (Kelchtermans, 2006)). Han viser videre til en dokumentasjon av utdanningsforsker Elaine Munthe der hennes funn viste at lærerne i et team kunne mangle igangsetting, og at samarbeidet handlet om praktisk planlegging. Qvortrup (2018) viser videre til internasjonale utdanningsforskere som Jorge, Avila de Lima (2001) og Katrine Staessens (1993) som finner at positive relasjoner blant kollegaer og uformelle kulturer bidrar til trivsel og behagelige arbeidsplasser, men kan være en utfordring når endring og faglige diskusjoner kan ses på som negativt for disse relasjonene. (Qvortrup, 2018, s. 58).

I Lise Tingleff Nielsen`s doktorgradavhandling fra 2012 viser funn to kulturelle logikker som preger samarbeidet i danske folkeskoler, familiekultur og funksjonalitetsstruktur. I funksjonalitetsstruktur er samarbeidet preget av oppgavefordeling og man ser ikke sin praksis i med data som er tilgjengelig eller gjør bruk av forskningskunnskap. I familiekulturen kunne samarbeidet bli kos, og målet kom i bakgrunnen (Qvortrup, 2018, s. 59).

Louise Stoll sier at utfordringene med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap er å opprettholde prosessen som denne inngår i. Tid er også en utfordring, for man har behov for å komme sammen, analysere data, lese og snakke sammen. Hun sier det er viktig å finne denne tiden og plassen om man danner profesjonelle læringsfellesskap på tvers av skoler. Det er viktig da å rotere på møteplass for at deltakerne skal få følelsen av å delta. En utfordring er også å opprettholde energien man vil ha i starten, og kunne lære seg å gå dypere inn i samtaler og mestre å sette ord på sin egen praksis og dele med andre. (Stoll, 2019).

3.5 Oppsummering av teori og anvendelse for å besvare problemstilling

For å svare på problemstillingen, i hvilken grad arbeider barnehagene med profesjonelle læringsfellesskap, vil teori om profesjonelle læringsfellesskap og hva som kjennetegner disse fellesskapene gi indikatorer på hvordan barnehagene arbeider. Verktøyet som brukes er undersøkelsen av Hipp og Huffman, Professional Learning Community Assessment – PLCA, som samlet kan gi en indikator på i hvilken grad man arbeider med profesjonelle læringsfellesskap.

Gjennom forskning har teoretikere kategorisert fem dimensjoner som kan kjennetegn et profesjonelt læringsfellesskap. De fem dimensjonene er delt og støttende ledelse, delte verdier og visjoner, kollektiv læring og anvendelse, deling av personlig praksis og støttende forhold til relasjoner og strukturer.

Rammeverket for kvalitet og mestring har lærende fellesskap som arbeidsform for utvikling, det vil si at det må samarbeides. Samarbeid kan være problematisk og skjer ikke av seg selv, så jeg har vist til teorier om organisasjonsutvikling og læring der Galbraith sier noe om hvordan bevisst designe en organisasjon og hvordan vektlegge de ulike parametre for å oppnå effektivitet og måloppnåelse. Galbraith kan forklare struktur (eierform og størrelse), og prosesser som nettverk og samarbeid som to parametre i hans stjernemodell som bør ha en likevekt med de andre i stjernemodellen, for å få til en måloppnåelse.

Hele undersøkelsen PLCA preges av hvilken grad det samarbeides, kommuniseres og deles i organisasjonen. Variasjoner i graden man arbeider med PLC, som inngår som prosesser i

stjernemodellen, har påvirkning på hver av de ansattes adferd og beslutninger som tas. Målet er at hver ansatt har kompetanse for å ta de riktige beslutningene.

Senge beskriver gruppelæring som en av fem disipliner som er vesentlige for at organisasjoner skal lære. Variasjoner i resultater i PLCA vil gi en indikator på i hvilken grad barnehagen har gruppelæring. Barnehagen er en samarbeidsarena, og oppfyller Senge`s teori om at vi trenger å mestre gruppelæring i de organisasjonene der mennesker trenger hverandre for å handle. Kommunikasjonsformen i gruppelæring er dialog og diskusjon for å øke forståelsen, få frem flere synspunkter og sammen bli bedre til å omforme beslutninger til handling. Hver og en vil kunne få en raskere personlig vekst og gode resultater, noe som vil være bra for barnehagen som gjennom å være en lærende organisasjon skal innfri at alle ansatte skal delta. Med mange ufaglærte ansatte er dette et viktig punkt som Gotvassli trekker frem for å øke kompetanse.

Undersøkelsen vil gi svar på spørsmål som å kunne ha anledning til observasjon, veiledning, samarbeid og om organisasjonen har avsatt tid til å iverksette samarbeidsprosjekt. Tid kan bli et begrep som kan påvirke undersøkelsen om man tenker formell læring.

Gotvassli belyser og forklarer i sin forskning at det skjer uformell læring i barnehagen. Dette vil ikke undersøkelsen PLCA fange opp, da denne er bygget på at det er nødvendig med formell læring. Det er ikke mye tid til møter i barnehagene i hverdagen, så her sier Gotvassli noe om hvilket kunnskapssyn som kan påvirke hvordan vi tenker at læring kan skje i barnehagen, og hvilke prinsipper som må ligge til grunn for å kunne utvikle barnehagen til en lærende organisasjon.

Fullan & Quinn viser til det å utvikle samarbeidskulturer er en av fire drivere for å utvikle sammenheng i utviklingsarbeid. Modellen er et verktøy for hvordan drive samarbeid for å få resultater i en kompleks hverdag. Ledelse og utvikling av ledere trekkes frem som vesentlig for å skape sammenheng for organisasjonen. Teorien vil kunne belyse grad av delt og støttende ledelse i PLCA, samt at den sier noe om viktigheten av å kunne et rammeverk for å få til et lærende fellesskap, hva du skal ta tak i som leder og hvordan.

4.0 Design og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming og begrunne valg som er tatt. Oppgaven har som problemstilling i hvilken grad barnehagene i Kristiansand arbeider med profesjonelle læringsfellesskap, og ved hjelp av vitenskapelig forskning samler jeg inn empiri om dette. Vitenskapelig forskning skiller seg her fra dagliglivets forskning som kan være observasjoner og opplevelser, til å ha en annen systematikk og kjennetegnes ved at innsamling av data, behandling av informasjon og presentasjonen er systematisk (Jacobsen, 2018, s. 16).

Forskning har som hensikt å få frem gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten som kan etterprøves og diskuteres. Denne informasjonen kalles i vitenskapen for empiri og det stilles krav til hvordan informasjonen samles inn. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun går frem og denne strategien er metoden. Metode handler da om hvordan man tilnærmer seg og forsøker å "avdekke" virkeligheten på en så god måte som mulig (Jacobsen, 2018, ss. 13-16)

Hvordan man oppfatter sammenhengen mellom virkeligheten og metoden sier to sentrale begreper, ontologi og epistemologi noe om.
Ontologi – er læren om hvordan virkeligheten faktisk er. Dette er det vanskelig å svare på og filosofer har diskutert dette i flere hundre år.
Epistemologi betyr "læren om kunnskap", og handler om i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om verden. Her er utgangspunktet at det er et skille mellom hvordan virkeligheten er, og hvordan virkeligheten fremstår og oppfattes for av forskeren (Jacobsen, 2018, s. 23).

Metode blir da de teknikker som man bruker for å få kunnskap om virkeligheten. Disse teknikkene har ulike tilnærminger.
Induktiv tilnærming- vil si at man prøver å gå fra empiri til teori, som betyr at all teori bør være fundert i virkeligheten.
Deduktiv tilnærming- vil da være motsatt, at man går fra teori til empiri, som betyr at søking etter empiri skal være styrt av teoretiske antakelser (Jacobsen, 2018, s. 23).

For å svare på problemstilling har jeg valgt kvantitativ metode med en deduktiv tilnærming.

4.1 Kvantitativ metode

Denne undersøkelsen er en anonym tverrsnittsundersøkelse, dette innebærer at man studerer virkeligheten på dette tidspunktet som undersøkelsen blir sendt ut, og det er mulig å finne ut hvilke fenomener som varierer sammen på et gitt tidspunkt. (Jacobsen, 2018, s. 109). Dette vil være et ekstensivt undersøkelsesopplegg fordi jeg undersøker mange enheter.

Tverrsnittsundersøkelse benyttes ofte til å gi en forklaring på fenomener, men ifølge Jakobsen innfrir det bare til et av tre krav til kausalitet, at årsak og virkning henger sammen. Tidsrekkefølge og kontroll for andre relevante forklaringer er ikke og bare delvis innfridd (Jacobsen, 2018).

Ved innsamling av empiri kan man bruke kvalitativ metode eller kvantitativ metode. Disse egner seg i ulike sammenhenger og valg av type data disse gir vil knytte seg til hva slags type informasjon forskeren ønsker å samle inn. Et generelt skille går i å samle informasjon om virkeligheten i form av tall og i form av ord.
En kvantitativ tilnærming har som utgangspunkt at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som kan i oss informasjon i form av tall. Statistiske teknikker gir oss da opplysninger om sosial virkelighet.
En kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å gis ut i tall, derfor må man samle inn informasjon i form av ord (Jacobsen, 2018, s. 24)

Det er brukt kvantitativ metode for å svare på oppgavens problemstilling:

I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?

Den kvantitative metoden egner seg når en har god forhåndskjennskap til tema en skal undersøke og når problemstillingen er relativt klar. At en problemstilling er klar handler om at ved kvantitativ undersøkelse er man tvunget til å kategorisere før en samler inn data. Man må være sikker på at spørsmål og svaralternativer oppleves som relevante for de som skal svare. Metoden er best egnet når en ønsker å beskrive hyppighet eller omfang av et fenomen og når man har et ønske om å generalisere, altså vite noe om flere. Kvantitativ metode er gjerne individualistisk, vi får informasjon fra enkeltindivider og den er begrenset i forhold til informasjon om kontekst. Metoden skal si oss noe om flertall eller mindretall, ikke om hva enkeltindividet svarer (Jacobsen, 2018, s. 137).

Kvantitativ metode vil egne seg til oppgavens problemstilling da det finnes teori og forskning om tema profesjonelle læringsfellesskap. Teoretikere har delt begrepet opp til å bli målbart ved å dele det inn i fem dimensjoner som det er utarbeidet spørsmål som kan indikere begrepet. Spørsmål og svaralternativer er beregnet på skole som en kunnskapsorganisasjon, noe også barnehagen er å anse som. Oppgaven undersøker omfanget av begrepet og hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap og informasjonen innhentes av styrer / enhetsleder i barnehagen som representerer barnehagen. Undersøkelsen skal si noe om et gjennomsnitt og vil vise variasjoner.

Fordelen med kvantitativ metode er at den er standardisert, noe som gjør at store mengder med informasjon blir lettere å behandle av datamaskiner og statistikkprogrammer. Når data er påtvunget en struktur før de samles inn, vil strukturen for analysen i stor grad bli gitt. Dette gir oss en oversikt over informasjonen som gjør at vi enklere kan se det store bildet. Et annet kjennetegn med kvantitativ tilnærming er at metoden kan beskrive et gitt forhold relativt presist, da gjerne når det gjelder utstrekning eller omfang av et fenomen. Svarene på spørsmål kan beskrives eksakt i prosent eller antall og da med en kjent grad av usikkerhet kan man generalisere funn til å uttale oss om de vi ønsker. Vi kan også si mye om variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold, eller sammenhenger mellom mange forskjellige forhold samtidig. Slik kan vi trekke frem hovedtrekk som det typiske, det vanlige eller avvikene. Mulighet for å generalisere er en fordel med metoden. Standardisering av informasjon gjør at man kan samle inn store mengder data uten at det er dyrt og tidkrevende, derfor blir det mulig å nå ut til mange og får et representativt utvalg. Undersøkelsene får da en høy ekstern gyldighet. Avstand til de vi undersøker kan også være en fordel med kvantitative data. Det er enklere å bevare en kritisk avstand til de vi undersøker da vi ikke vil få en personlig binding (Jacobsen, 2018, ss. 134-135).

Undersøkelsen som er brukt er Professional Learning Community Assessment og er en standardisert undersøkelse som behandles gjennom programmet Surveyxact. Svarene gir tall og kan regnes om til gjennomsnitt samtidig som det beskriver variasjoner mellom respondentene. Undersøkelsen gir mulighet til å generalisere etter funn da den når ut til alle private - og kommunale barnehager i Kristiansand kommune, ved bruk av epost noe som hverken er dyrt eller tidkrevende og man når ut til mange og kan dermed generalisere om man får inn et representativt utvalg avhengig av svarprosent.

Ulempen ved kvantitativ metode kan også være denne avstanden, da den kan føre til lav forståelse av og for det som skal undersøkes og gjør at vi mister forståelse for den enkeltes situasjon. Ellers kan en annen ulempe være at kvantitative data kan gi et overfladisk preg på undersøkelsen. Vi må måle enkle forhold og det er vanskelig å gå i dybden. Det blir vanskelig å få frem individuelle variasjoner. Det blir undersøkeren som definerer på forhånd hva som er relevant å spørre om og svare på, og som undersøkerne mener er relevante og riktige, men det gir ingen garanti at de som har den samme oppfatningen. Innsamlingen av kvantitative data er også knyttet til svakheter til selve spørreskjemaer. Spørsmålene og måten de er formulert på og hvilke svaralternativer og rekkefølge, kan alle lede til svar som et resultat av undersøkelsen og ikke en undersøkelse av hva folk faktisk mener (Jacobsen, 2018, s. 136).

Ved å bruke kvantitativ metode vil jeg som undersøker bevare en kritisk avstand, men dette gjelder begge veier. Respondentene kan miste forståelse for hva som undersøkes, og ikke kunne få frem individuelle årsaker og forhold i undersøkelsen. Det er ikke sikkert at alle spørsmålene treffer, det kan oppstå usikkerhet og individuelle tolkninger kan oppstå.

4.3 Problemstilling

Problemstillingen for undersøkelsen er:

I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?

Det er lagt inn spørsmål om eierform, størrelse på barnehagen målt i antall barn, erfaring som styrer / enhetsleder i barnehage, og spørsmål om formell studiekompetanse. Dette er forhold som kan beskrive variasjonen i problemstillingen.

Ved å se på profesjonelle læringsfellesskap med bakgrunn i disse variabler vil jeg drøfte om det utgjør en betydning for barnehagene som en lærende organisasjon ut ifra organisasjonsteori som er i kapittel 3. Deretter se om det er utfordringer ved funn ut ifra både undersøkelsens avhengige variabler og variabler som kan belyse variasjon.

4.4 Populasjon og utvalg

Barnehagene i Kristiansand vil bli populasjonen, det er disse undersøkelsen ønsker å si noe om. 50 private barnehager og i 38 kommunale enheter er undersøkelsen sendt ut til. Et bevisst frafall er at familiebarnehager i Kristiansand ikke er med i undersøkelsen. Den teoretiske populasjonen vil være med disse, men den faktiske populasjonen vil være private og kommunale barnehager. Grunnen til dette bevisste frafall er at familiebarnehager er organisert og driftet på en annen måte. Egen barnehageenhet er trukket fra.

Den teoretiske populasjonen er alle som arbeider i barnehage, men styrer / enhetsledere er valgt som avgrensning fordi disse har ansvar for organisasjonens utvikling, og tilgang til å svare på undersøkelser selv om dette vil være variabelt på enhetene. Ved utsending til alle som arbeider i barnehage ville dette være et mer tidkrevende og en større undersøkelse enn hva ressursene er nå.

4.4.1 Avgrensing i rom og tid

Respondentene er valgt som representanter for hvem undersøkelsen skal si noe om, da barnehagene i Kristiansand, slik er avgrensing et geografisk kriterium. Denne undersøkelsen skal ikke si noe om barnehager utenfor Kristiansand. Undersøkelsen sier noe om hvordan barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap på et tidspunkt. Slik vil undersøkelsen være avgrenset i tid.

Ved to av oppvekstsentrene er undersøkelsen sendt til fagleder da disse driver utviklingsarbeid mot barnehagene og fungerer som styrere i det daglige. Ved en sone er undersøkelsen sendt til styrere med ansvar for styreroppgaver ved barnehagen og ikke enhetsleder, da denne sonen er organisert med soneleder på familiens hus. I en privat barnehage fordelt på to hus er undersøkelsen sendt til epost daglig leder og nest leder på det andre hus. Fire enhetsledere/styrere har ansvar for to barnehager, det er sendt ut undersøkelse til hver barnehage, så de vil kunne svare på to undersøkelser.

4.5 Spørreskjema – PLCA

Spørreundersøkelsen er ferdig utformet fra verktøyet Professional Learning Community Assessment av Oliver, Hipp og Huffman (2003). Den er bearbeidet og oversatt av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) i samarbeid med meg. Ved forespørsel kan den utleveres.

Spørsmålene vil være knyttet til teoridelene i kapittel 3 i oppgaven etter Louise Stoll og Hord`s funn og kategorisering av hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap.

Hipp og Huffman utviklet et verktøy for å implementere profesjonelle læringsfellesskap i skolen og i distrikter. Professional Learning Community Assessment (PLCA). Dette verktøyet er et rammeverk som man kan ta utgangspunkt i når en har samtaler om undervisning og læring. Å lykkes med endring og innovasjon avhenger av hvordan personalet opprettholder innsats og hvordan dette blir deres kultur. Hipp og Hoffman har forsket på dette og verktøyet Professional Learning Community Assessment er et resultat av fem års forskning som skal stimulere til dialog, skape og opprettholde profesjonelle læringsfellesskap. Verktøyet ble designet for å vurdere oppfatninger om skolenes rektorer, personal, og interessenter som foreldre og samfunn. (Hipp & Huffman, 2007, s. 124). Verktøyet har 52 punkter som skal være en hjelp i å øke dialogen mellom lærere og skoleledere når de skal jobbe med utfordringer med å lage støttende forhold for studenters læring (Hipp & Huffman, 2007, s. 119). Man kan sikre progresjon og bruke de fem dimensjonene i PLC (Hord) og enkelte punkter som en guide i praksis når planer skal utvikles for å nå mål (Hipp & Huffman, 2007, s. 124).

Instruksjonen i undersøkelsen sier at hver person går igjennom skjema som senere er utgangspunkt for samtale i gruppen. Avvikene blir gjenstand for diskusjon og man prøver å klargjøre, oppklare ulike oppfatninger slik at personalet sammen kan få en felles forståelse av virkeligheten når det jobbes i dette profesjonelle læringsfellesskapet. (Hipp & Huffman, 2007, s. 125).

4.5.1 Utforming av spørsmål og svar

Begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* er definert i informasjonsbrevet som følger med undersøkelsen. (Se Vedlegg 1). Slik kan respondentene få en lik informasjon i hva som legges i dette begrepet:

«Hva er profesjonelle læringsfellesskap? I profesjonelle læringsfellesskap er det fokus på læring i grupper og den kollektive kunnskapen som utvikles mellom lærere, elever og skoleledere. Profesjonelle læringsfellesskap defineres som kollektiv læring gjennom refleksjon, samarbeid, inkludering og læring i et utviklingsperspektiv.»

I starten av hver dimensjon det stilles spørsmål om er det opplyst hva som menes med nøkkelbegrepene, styrer – styrer/enhetsleder, personal – ansatte / personal / støttepersonell, interessenter – foreldre / samfunnet for øvrig.

Dimensjonene og spørsmålene som skal indikere profesjonelle læringsfellesskap er fordelt på denne måten:

Tabell 2: Oversikt over dimensjoner og spørsmålsfordeling.

Delt og støttende ledelse	Spørsmål 1 - 11
Delte verdier og visjoner	Spørsmål 12 - 20
Kollektiv læring og anvendelse	Spørsmål 21 - 30
Deling av personlig praksis	Spørsmål 31 - 37
Støtteordninger – Forhold	Spørsmål 38 - 42
Støtteordninger – Struktur	Spørsmål 43 - 52

Undersøkelsen har spørsmål til dimensjoner som danner essensen av profesjonelle læringsfellesskap, og svaralternativene fra spørsmålspåstander er:

Svært uenig – uenig – enig – svært enig.

Disse svaralternativene kalles en Likert-skala, og disse settes opp i såkalte «spørsmålsbatterier», noe som er vanlig når flere spørsmål brukes for å måle et mer teoretisk begrep. (Jacobsen, 2018, s. 268)

Svarene som innhentes vil være i form av rangordnede svar (ordinalt målenivå). Slike svar ønsker å måle nyanser i respondentenes svar. Dette er fordi undersøkelsen ikke bare tar for seg om enhetene barnehagene utgjør er like eller forskjellige, men kunne si noe om hvor forskjellige. (Jacobsen, 2018, s. 258). På denne måten kan rangordnede svar belyse problemstilling og om det finnes variasjoner.

Spørreskjema er opprinnelig på engelsk og rettet mot skole. Det er gjennomgått og rettet mot bruk i barnehage. Gjennomgående er dette byttet ut:

Tabell 3: Oversikt over oversettelse av begrep

Fra undersøkelsen	**Til oppgavens undersøkelse**
Principal	Styrer/enhetsleder
Staff / staff members	Ansatte/personalet/støtte- personell
Stakeholders	Interessenter – foreldre og samfunnet for øvrig
Learning	Utvikling og læring
Teaching (undervisning)	Praksis

4.6 Innsamling av data

Undersøkelsen er samlet inn ved Survayxact by Ramboll. Den er utformet med generelle spørsmål uten personvernhensyn. Universitetet i Agder, Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM), har søkt NSD som har godkjent på grunn av anonym utforming sendt ut ved hjelp av epostlister fra Universitetet i Agder.

Fordelen med web-basert spørreskjema er at det genererer lave kostnader og den er arbeidsbesparende i forhold til undersøkelser der en må legge inn svar eller skrive av intervju. Respondenten vil være anonym, slik at den sterke siden vil være opplevd anonymitet.

(Jacobsen, 2018, s. 279). De svake sidene ved web-basert spørreskjema er at problemet er svarprosent og representativitet. Frafallet kan være stort og de ligger lavt i svarprosent i forhold til undersøkelser som personlig- og telefonintervju. Samtidig skal respondentene være interessert i en problemstilling for å bruke tid på å svare eller se viktigheten av dette. (Jacobsen, 2018, s. 280). Ifølge Jacobsen vil det krever at undersøkelsen sendes ut til ressurssterke personer, her i form av enhetsledere/styrere, som han definerer som en «elite» med mulighet for å forstå komplekse spørsmålstillinger og kunne ha en interesse for tema. Her i denne undersøkelsen forventes da ikke et skjevt frafall, og undersøkelsesopplegget er egnet som datainnsamlingsmetode ifølge Jacobsen. (Jacobsen, 2018, s. 281).

Et kommentarfelt er med på hver av dimensjonene i undersøkelsen. Her vil det være mulig å kommentere spørsmål og påstander. Dette vil gi en indikasjon på selve undersøkelsen og hvordan denne oppfattes av respondentene.

Undersøkelsen har et informasjonsbrev som følger. Her beskrives formål, å kartlegge profesjonsfaglige læringsfellesskap (Professional Learning Communities) ved barnehager i Kristiansand kommune, og at masteroppgaven er en del av et samarbeidsprosjekt mellom Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) og kommunen ved virksomhetsområde oppvekst. Det informeres om at innhenting av data skal gi et bilde av det profesjonsfaglige læringsfellesskapet ved barnehager i kommunen, og at de som har fått undersøkelsen er styrere i barnehager i Kristiansand kommune og undersøkelsen sendes ut til alle styrere i kommunen. Det er videre informasjon om hva det innebærer å delta, at gjennom et spørreskjema skal det tas standpunkt til ulike påstander knyttet til profesjonsfaglige læringsfellesskap og at dette er beregnet til 10 minutter. Videre er det opplyst at Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet og at anonymiserte resultater fra undersøkelsen vil presenteres for Kristiansand kommune, virksomhetsområde oppvekst. Det er informasjon om personvern, og til slutt er det opplyst om hva som skjer med opplysningene, at anonymiserte data kan benyttes til oppfølgingsstudier når forskningsprosjektet avsluttes 15. desember 2020. Informasjon om hvor respondentene kan henvende seg ved kontakt ved spørsmål til studien er til slutt lagt med i informasjonsbrevet. (Vedlegg 1).

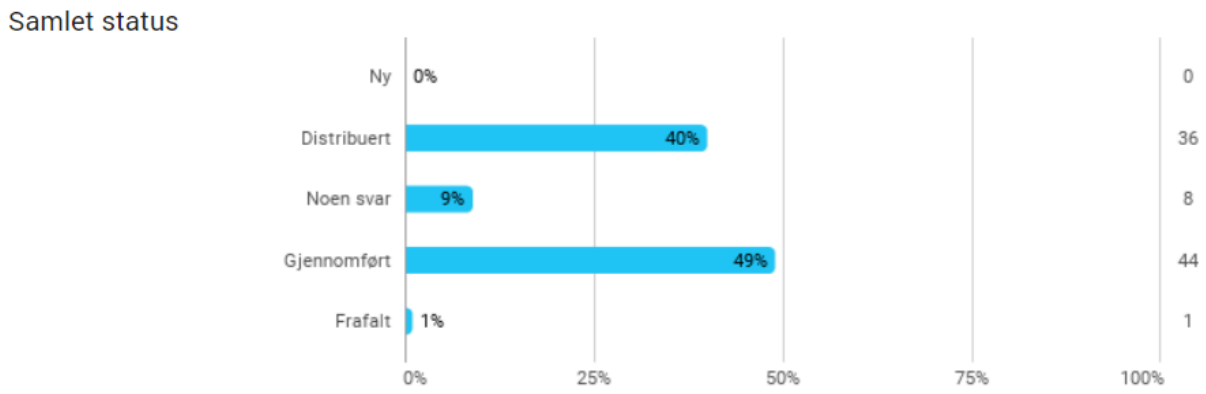
Undersøkelsen ble sendt ut 15. september med en påminnelse 22. september og 28. september. Den ble lukket 30. september. Undersøkelsen har dermed en avgrensning i tid, den er tatt september 2020.

4.6.1 Frafall

Svarprosent på undersøkelsen er 50 %. Det var 44 respondenter som gjennomførte. Ved utsendelse av undersøkelse kom en i retur på ukjent mailaddresse. Denne ble sendt ut på nytt med korrigert addresse. Undersøkelsen er forklart i informasjonsbrevet, og på denne måten er nytten av undersøkelsen forklart, samt anonymitet er sikret. Dette kunne bidra til at flere ville svare på undersøkelsen.

Ifølge Jacobsen er svarprosent over 50 % = tilfredsstillende, over 60 % = godt, over 70 % = meget godt.

Diagram 1 – samlet status av innkomne svar.



4.7 Etiske avveininger

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser har konsekvenser, både for de som blir undersøkt og for samfunnet. Forskeren har plikt til å tenke nøye igjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt. Dette stiller alle som vil gjennomføre studier, overfor noen etiske dilemma. (Jacobsen, 2018, s. 45). Tre grunnleggende krav er knyttet il forholdet mellom forsker og de det forskes på – det er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. (Jacobsen, 2018, s. 47)

Denne undersøkelsen har kravene innfridd i informert samtykke gjennom det er frivillig og de som undersøkes har mulighet til selv å bestemme om de vil delta. Det er gitt informasjon om undersøkelsens hensikt og at data skal benyttes til å gi et bilde av det profesjonelle læringsfellesskapet ved barnehagene i kommunen. Full informasjon er mye informasjon for de som blir undersøkt og kan noen ganger kunne ha effekt på undersøkelsens pålitelighet, da respondenten kan tilpasse svar til dette. (Jacobsen, 2018, s. 48). Jacobsen skriver om tilstrekkelig informasjon som en gylden middelvei.

Fra høsten 2019 mot kommunesammenslåing, er det jobbet med implementering av Rammeverket for kvalitet og mestring. Dette har skjedd i grupper på ledermøter som er blitt betegnet som styrende og lærende nettverk. Som enhetsleder har jeg snakket med mange styrere / enhetsledere og vært åpen på hva min oppgave og undersøkelse går ut på. Som ledere i barnehage får vi mange henvendelser om å svare på undersøkelser og det kan være vanskelig å få inn svar da det kan oppstå en trøtthet på undersøkelser og at ledere ofte ikke har tid. Mine kolleger kan ha følt et press på å skulle svare for å hjelpe meg da de er klar over denne utfordringen.

Informasjonen som er samlet inn er ikke følsom og heller ikke privat. Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og det er gitt tilbakemelding om at prosjektet ikke er konsesjonspliktig da den oppfyller anonymitetskravene.

4.7.1 Å studere egen organisasjon

Som ansatt i Kristiansand kommune studerer jeg nå egen organisasjon. Dette er opplyst i undersøkelsen ved kontaktinformasjon. Fordelen med å undersøke ikke bare egen, men alle

barnehagene, er at man løfter blikket fra egen enhet, det blir da ikke så tett på meg som undersøker. En annen fordel er at jeg kjenner språket og har hatt mulighet til å forme spørreskjema til barnehageformål slik at spørsmål kan være relevante, uten å forandre mening. Undersøkelsen er kvantitativ og ferdig utformet slik at jeg som undersøker kan være nøytral og unngå intervjueffekt, som påvirkning i møte og kommunikasjon. I analysedelen er det nødvendig å ikke være forutinntatt for å forhindre at studien kan bli farget av min oppfattelse av hvordan barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig kan min kjennskap til barnehagehverdagen lettere se og ane konsekvenser og utfordringer ved funn som gjennom erfaringskunnskap kan være nyttige å ha med.

4.8 Analyse av data

Som masterstudent fikk jeg tilgang til en anonymisert datafil med frafall som jeg videre har arbeidet med. I undersøkelsen har jeg brukt univariat analyse for å se hvordan respondentene fordeler seg på spørsmål om profesjonelle læringsfellesskap. Her summeres det ut et gjennomsnitt på hvert spørsmål, med kolonne for standardavvik.

Tabell 4: Eksempel på spørsmål og gjennomsnitt / standardavvik

Spørsmål	Gjennomsnitt / standardavvik
1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av	3 (0,60)

Svaralternativene er rangordnede, med fire svarkategorier, her kan det bli mye informasjon på alle de 52 spørsmål som undersøkelsen har. Derfor beregnes gjennomsnittsvar som flest har oppgitt og standardavvik som vil vise noe om hvor stort det typiske avviket fra gjennomsnittet er. Jo større standardavviket er, desto større variasjon er det i fordelingen av svar. (Jacobsen, 2018, s. 329).

Rangordning: (1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap er delt inn i fem indekser som spørsmålene skal konkretisere, (se tabell 2). Hver indeks vil vise et gjennomsnittsvar i forhold til rangordning ovenfor, og et standardavvik som kan si noe om det er variasjoner innenfor indeksene.

I undesøkelsen vil standardavvikene vise variasjon. Variablene, eierform, størrelse på barnehagen, ledererfaring i barnehage og formell utdanning, er et forsøk på å kunne belyse variasjoner i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap.

I undersøkelsen er det åpnet for eventuelle kommentarer under hvert spørsmålsbatteri. Dette kan være forklarende faktorer til spørsmål eller utdypinger som respondentene ønsker å gi.

4.8.1 Kausalitet

Oppgavens problemstilling er ikke vinklet til å være en forklarende problemstilling, og den fremstiller heller ingen hypotese. Likevel kan variablene som størrelse og eieforhold, erfaring som leder i barnehage og kompetanse, være med på å belyse spredning på svar i undersøkelsen. Her kan en forskjeller komme frem, men for de forhold vi vet om og ikke for de forholdene vi ikke kjenner til. Det kan imidlertid være flere årsaker til at barnehagene arbeider i ulik grad med profesjonelle læringsfelleskap, selv om de er på for eksempel samme størrelse, derfor vil det bli vanskelig å se i analysedel om det kan ses noe kausalitet. (Jacobsen, 2018).

Oppgavens avhengig variabel vil være være dimensjonene i begrepet profesjonelle læringsfellesskap.

4.8.2 Studiens validitet og reliabilitet

En undersøkelse skal være en metode til å samle inn empiri. Uansett hva slags empiri det dreier seg om bør den tilfredsstille to krav. Empirien må være gyldig og relevant (valid), og empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel). Med gyldighet og relevans menes at den den empirien vi samler inn skal gi svar på det eller de spørsmålene vi har stilt. Vitenskapelig

metode har to ulike typer gyldighet og relevans. Den første er intern gyldighet, den andre er ekstern gyldighet. (Jacobsen, 2018, s. 17).

I kvantitative studier er den **interne validiteten** (gyldigheten) vanligvis knyttet til spørreskjema om det måler det vi ønsker det skal måle (Jacobsen, 2018, s. 351) Undersøkelsesopplegget har som mål å få frem og konkretisere innhold i profesjonelle læringsfelleskap og i hvilken grad barnehagene arbeider med dette. Dette er et begrep som oppgaven, gjennom teori vil dele i ulike variabler. Målet er at spørsmålene vil være konkrete og virkelighetsnære og ta utgangspunkt i de som svarer på undersøkelsen, deres forståelse og den konteksten barnehagen inngår i. Det må tas høyde for at undersøkelsen kan ha en utfordring med begrepsmessig gyldighet ved at det kan være vanskelig å finne spørsmål og svaralternativer som måler det vi ønsker å undersøke. Resultatene viser at spørsmålene som hører til undersøkelsen, Professional Learning Community Assessment (PLCA), ser ut til å fungere som indikatorer på det teoretiske begrepet, profesjonelle læringsfellesskap og i hvilken grad barnehagene arbeider med dette. Den interne validiteten synes god og undersøkelsen viser at det arbeides i stor grad med profesjonelle læringsfellesskap. Hvordan barnehagene arbeider og betydningen av PLC som metode, kommer ikke frem i undersøkelsen. Dette er heller ikke oppgavens mål, men interessant sett i lys av at teori om profesjonelle læringsfellesskap fordrer en systematikk, innhenting av data og ny kunnskap, deling av erfaringer og refleksjoner, vil dette kreve tid til samarbeid.

I denne undersøkelsen er det ikke tatt noen annen form for validitetskontroll som for eksempel i tillegg ha en kvalitativ undersøkelse for å sikre oppfatninger og forståelse av begrep, eller sammenligne undersøkelsen med andre av samme type der det er benyttet andre måleapparater. Jacobsen (2018) sier at generelt kan en si at om resultatene støttes av teori om det vi undersøker kan man anta at den begrepsmessige gyldigheten er god (Jacobsen, 2018, s. 357).

Utfordringen kan være å få fram ulike nyanser og særegenheter ved enhetene, som at samspillet mellom personalet i barnehagens hverdag kan påvirker relasjonene i et profesjonelt læringsfellesskap, og det vil være vanskelig å få frem.

Den eksterne gyldigheten (validiteten) er knyttet til i hvor stor grad funnene i undersøkelsen kan generaliseres fra respondentene til populasjon, som vil være å si noe om alle barnehagene i Kristiansand. I kvantitative metoder kan man generalisere fra et utvalg til en større

populasjon. Denne undersøkelsen vil gå til alle barnehagene, men svarprosent vil kunne si om det kan vurderes å generalisere for alle barnehagene i Kristiansand og hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap. Svarprosent totalt i undersøkelsen er på 50 % med noe overrepresentasjon av kommunale barnehager som eierform. Undersøkelsen er sendt ut til 36 kommunale barnehager og 50 private barnehager. De kommunale barnehagene utgjør 52, 3 % av svarene mens de private utgjør 47,7 %. Ved at 50% av barnehagene i Kristiansand har svart på undersøkelsen, fordelt på eierform og størrelse, vil en på denne måten vurdere undersøkelsen til å ha en ekstern gyldighet, og vi kan generalisere for barnehagene i Kristiansand.

Resultatene vil kunne ha en overføringsverdi i utviklingsarbeid i det videre, da både måten å utvikle organisasjonen på, og metoder for videre utvikling, er av Kristiansand kommune og av øvrige myndigheter, satt til skal skje gjennom profesjonelle læringsfellesskap.

Reliabilitet er om empirien er pålitelig og troverdig. Dette handler om ifølge Jacobsen (2018), om selve måten undersøkelsen er gjennomført på der metodologiske forklaringer skyldes undersøkelsesopplegget med mulige feilkilder og forhold som forstyrrer resultatene. Utforming av spørreskjema kan skape spesielle svar, som:

- Ledende spørsmål som leder til å svare noe spesielt ved at svaralternativ oppfattes som svært negativt eller positivt.

- ledende spørsmålskontekst, at sammenhengen mellom spørsmålene leder til å gi spesielle svar fordi respondenten blir satt i en spesiell psykologisk situasjon.

- uklare spørsmål, at respondenten ikke vet hva som svares på. Ord eller svaralternativer kan være vanskelige å velge mellom. (Jacobsen, 2018, s. 378)

Undersøkelsen inneholder ordet «interessenter», og dette trenger ikke være et ord alle er kjent med, selv om det forklares før hvert spørsmålsbatteri. Denne undersøkelsen er ferdig utformet og brukt i skolesammenheng, og ord i undersøkelsen som opprinnelig var på engelsk er oversatt av Universitetet i Agder, og i samarbeid med meg er ord i tabell, gjennomgående byttet ut for å bruke ord som er gjenkjennelige i barnehage. Det er styrere/enhetsledere som svarer på undersøkelsen og språk og tema skal kunne være kjent, likevel kan spørsmål misforstås eller være uklare, og det kan bli gitt mangelfull eller uriktig informasjon.

Tiden vi er inne i, med korona tiltak, kan også være med å påvirke forhold det spørres om i undersøkelsen. Vurderingen av hvordan dette kan påvirke svar kan være vanskelig å måle. Dette er en undersøkelse som gis i egen organisasjon som kan være et forhold som kan hjelpe i dette vurderingsarbeidet. Styrken i undersøkelsen er at den da er anonym.

I kommentarfelt under hvert av spørsmålsbatteriene kom det inn kommentarer og utdypninger på det som ble forventet. Utdyping av svar, «tiden» vi nå er inne i, og selve ordet «interessenter». Dette kan vise at det er uklare spørsmål i undersøkelsen som kan gi en grad av feilmargin. Behov for en kategori til som svaralternativ ble også kommentert. «vet ikke»-«hverken eller», noe som i noe grad var forventet. Likevel slår dette ikke ut slik at det påvirker gjennomsnittet, variasjonene er små.

Andre årsaker til feilkilder er ifølge Jacobsen (2018) trekk ved respondentene med kunnskap og interesser. Det kan være forskjell på hva en respondent svarer på et spørsmål og hva som faktisk mener eller har gjort. (Jacobsen, 2018, s. 379) Avvik kan skyldes tre forhold:

Strategiske svar som skjer når respondenten har en egeninteresse i å snakke usant. Undersøkelsen har som mål i sin opprinnelige form at alle ansatte ved en skole svarer på undersøkelsen og bruker denne som grunnlag for videre arbeid. Denne undersøkelsen går kun ut til styrere som da svarer på hvordan de ser på egen organisasjon. Dette innebærer blant annet at de får en egenvurdering av første bolk i undersøkelsen om delt og støttende ledelse, altså undersøkelsen vil mangle ansattes perspektiv på dette. Her kan man å få svar som er høyere score enn virkeligheten om styrere mener selv de innfrir påstander.

«Tvungne» svar kan føre til avvik fordi vi tvinger respondentene til å gjøre seg opp en mening om noe de ikke har spesielt mye kunnskap om eller interesse for. (Jacobsen, 2018, s. 380). Som svarkategorier er det listet opp fire alternativer, det er ikke tatt med svarkategori – «vet ikke», eller for eksempel «nøytral». Dette kan være med på å få frem svar for en sterkere polarisering, selv om respondentene faktisk ikke vet. Undersøkelsen vil dermed tvinge respondentene til å ta stilling til spørsmål, noe som er tilfelle med denne undersøkelsen, det var respondenter som oppga at de savnet – vet ikke – både og – som svaralternativ. Dette kom frem under kommentarfeltet på spørsmål.

«Hytt og vær» svar er når respondentene kan svare helt ureflektert (Jacobsen, 2018, s. 380). Det er mange som kan ta lett på en undersøkelse, men kan føle på at det er forventet eller de

bør ta seg bryet å svare når de først har fått den. Resultatet kan være en tilfeldig avkrysning av svar. Dette må tas med som en eventuell feilkilde da respondentene er klar over at det er vanskelig å få inn svar til undersøkelser, men som kollega har jeg kjennskap til at de ønsker å støtte opp og svare på denne undersøkelsen. Trekk ved konteksten respondenten inngår i kan også påvirke her med at det tar tid å fylle ut undersøkelsen, den er beregnet til 10 minutter, og det kan være travelt i en barnehage med avbrytelser og mange ulike arbeidsoppgaver som skal løses på samme tid.
Hytt og vær svar som problem, er stort når undersøkelser går til et utvalg som ikke har direkte kjennskap til det fenomenet som spørres om (Jacobsen, 2018, s. 380). Utvalget i denne undersøkelsen er styrer / enhetsledere som har kjennskap og erfaring til det vi spør om, noe som kan redusere sannsynlighet for svar i «hytt og vær». Respondentene i undersøkelsen har i snitt lang erfaring fra å være ledere i barnehage. Med 16,1 år i snitt tyder det ikke på at det er store utskiftninger av styrere / enhetsleder i Kristiansand kommune. Av disse styrerne/enhetslederne har også en stor andel tilleggsutdanning, en formell kompetanse innen ledelse i barnehagen. Dette underbygger undersøkelsens troverdighet at respondentene har god kompetanse og erfaring, og man kan gå ut ifra at de vet og kan noe om fenomenet som spørres om.

Samlet utgjør dette undersøkelsens totale gyldighet, som vurderes som god.

5.0 Resultater og funn

Dette kapittel deles inn i to deler.

5.1 Denne delen starter med presentasjon av resultater fra variabler utformet som bakgrunnsspørsmål i undersøkelsen

5.2 Denne delen vil presentere resultater og funn i gjennomsnitt på hvert spørsmålsbatteri som hører til de fem dimensjonen i PLC, samt vise til spørsmål som viser minst variasjoner, altså det som respondentene er mest enige og, samt spørsmål som det er mest variasjon om, der respondentene er mest uenige. Dette er målt i standardavvik.

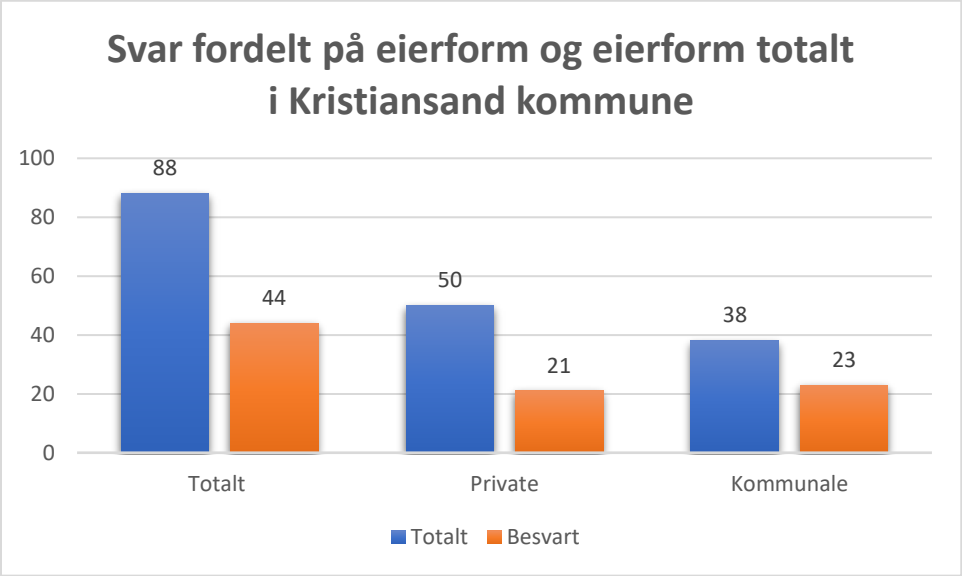
5.1 Resultater fra bakgrunnsspørsmål (variabler)

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 88 barnehager i Kristiansand kommune, hvorav 50 barnehager er private og utgjør 56,8 %, og kommunale barnehager består av 36 barnehager og utgjør 40,9 %. Totale svar er 44 barnehager, som resulterer i en svarprosent på 50 %.

Svarene fordelt etter eierform i forhold til eierform totalt i Kristiansand kommune

Undersøkelsen viser en jevn fordeling av innkomne svar fra private- og kommunale barnehager, med 21 private barnehager (47,7 %) og 23 kommunale (52,3 %).

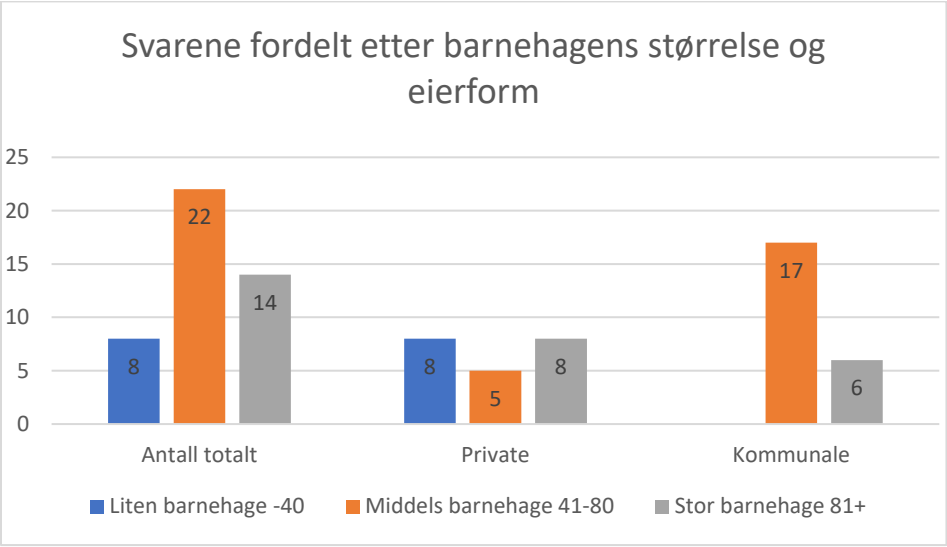
Diagram 2: Svar fordelt etter eierform i forhold til eierform totalt i Kristiansand kommune.



Svarene fordelt etter barnehagens størrelse og eierform

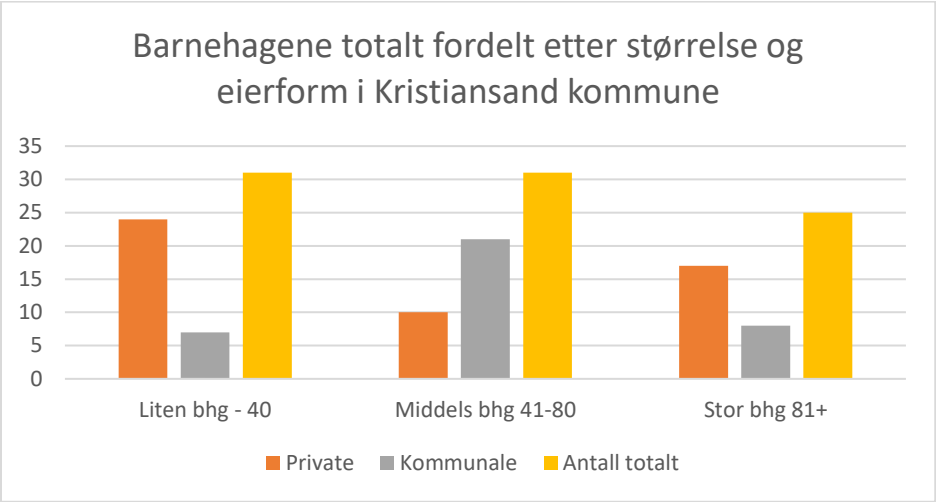
Størrelse er målt med antall barn i barnehagen. Verdiene er definert slik:
0 – 40 barn = liten barnehage, 41 – 80 barn middels barnehage, 81 < = stor barnehage.
Her er det flest respondenter som er middels store barnehager og disse er i undersøkelsen flest kommunale. Innkomne svar fra små barnehagene under 40 barn, er alle private. Etter verdiene som er satt i denne oppgaven er det en god representasjon totalt av de middels- og de store barnehagene. Det er en noe færre representasjon av de små barnehagene i forhold til det totale bildet, da særlig fra de kommunale barnehagene.

Diagram 3: Svarene fordelt etter barnehagens størrelse og eierform



Liten barnehage	private 8 (100 %)	kommunale 0
Middels barnehage	private 5 (11,4 %)	kommunale 17 (38,6 %)
Stor barnehage	private 8 (18,2 %)	kommunale 6 (13,6 %)

Diagram 4: Barnehagene totalt fordelt etter størrelse og eierform i Kristiansand kommune.



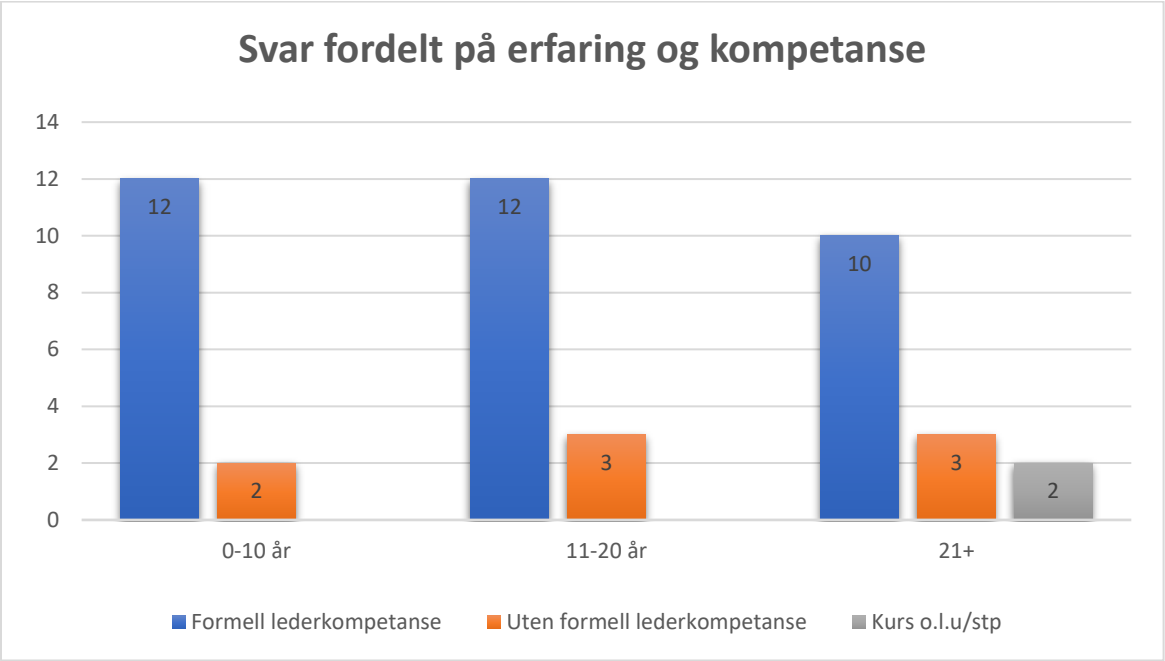
Erfaring og kompetanse

Undersøkelsen viser i snitt at respondentene har vært leder i barnehage er 16 år. Dette utvalget vil en kunne si er svært erfarne styrere med en høy andel som har lederutdanning som gir studiepoeng. Andelen som har tilleggsutdanning er totalt 77, 3 %, og andel uten noen form for tilleggsutdanning er 18, 2 %. De som har kurs og lignende innen ledelse, uten at det gir studiepoeng, utgjør 4,5 %. Årsaken til at en høy andel av styrerne / enhetsledere har tilleggsutdanning kan være Utdanningsdirektoratets (Udir) satsing på styrerutdanning. Arbeidsgivere i nye styrer- og enhetslederstillinger har gjerne med at det oppfordres eller anbefales å ha styrerutdanning under kompetanse.

Egendefinert tall kunne settes inn og de presenteres fordelt slik: 0 – 10 år, 11 – 20 år, 21+

Tilleggsutdanning i ledelse er fordelt etter kategorier:
1 – lederutdanning med studiepoeng, 2 – kurs o.l uten studiepoeng, 3 – ikke tilleggsutdanning i ledelse.

Diagram 5: Svar fordelt på erfaring og kompetanse.



5.2 I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene

For å svare på problemstillingen, *«I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjoner mellom barnehagene?»*, skal respondentene svare på spørsmål med rangordnede svaralternativer. Disse er kategorisert og kodet med høy tallmessig verdi til det svaralternativet som er høyest.

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

I det neste presenteres undersøkelsen med gjennomsnitt og standardavvik i hver dimensjon. Standardavvik og spredning i svar blir belyst med utgangspunkt i variabler; eierform, størrelse, ledererfaring, kompetanse.

Delt og støttende ledelse

Tabell 5: Resultater fra dimensjonen, delt og støttende ledelse

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av barnehagens saker	3	0,60
2. Styrer tar med / tilegner seg råd fra personalet i sine avgjørelser	4	0,50
3. Ansatte har tilgang til viktig informasjon	3	0,50
4. Styrer er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging	3	0,49
5. Ansatte har mulighet til å være med å iverksette endring	4	0,50
6. Styrer deler både ansvaret og fordelene som kommer med innovative tiltak	3	0,51
7. Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet	3	0,64
8. Ledelse er fremmet og utviklet blant personalet	3	0,62
9. Beslutningstaking skjer gjennom kommunikasjon og komiteer på tvers av grupper og avdelinger	3	0,60
10. Interessenter påtar seg delt ansvar og ansvarlighet for barns utvikling og læring uten å påtvinge makt eller autoritet	3	0,53
11. Personalet benytter seg av flere datakilder før den tar avgjørelser om metodikk, praksis og læring	3	0,60

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under delt og støttende ledelse oppgir respondentene at de svarer enig (3) på påstandene. Standardavvik ligger mellom 0,49- 0,64

Minst variasjon på spørsmål

4. Styrer er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging

- gjennomsnitt på enig (3) på påstanden, med et standardavvik på 0,49

Delt og støttende ledelse- høyest standardavvik.

Respondentene (88,6%) oppgir at det er stor enighet om *7. Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet.* Her er det 11,4 % som er uenige i dette, og dermed er det denne påstanden som respondentene er mest uenige om under dimensjonen delt og støttende ledelse.

Fem barnehager (11.3%) er uenige, og som det kan synes å være flest kommunale barnehager, middels store der lederne har en gjennomsnittserfaring med 17,6 år og der alle unntatt en har tilleggsutdanning som gir studiepoeng. Her er det ingen små barnehager som oppgir uenig på denne påstanden.

15 styrere / enhetsledere (34%) er svært enige (4). Dette er kommunale, mellomstore barnehager der flest ledere har tilleggsutdanning med studiepoeng og ledererfaring i gjennomsnitt er 14, 7 år.

25 barnehager (56%) er enige (3) i påstanden, her finner jeg ingen sammenheng mellom de uavhengige variablene med spørsmål.

Alt i alt kan dette vise at styrere / enhetsledere arbeider med delt og støttende ledelse, og at det er liten sammenheng i barnehagene etter hvem som er svært enige (4) og de som er uenige (2), annet enn at kommunale mellomstore barnehager har delt syn på dette.

Delte verdier og visjoner

Tabell 6: Resultater fra dimensjonen, delte verdier og visjoner

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
12. Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet	4	0,45
13. Delte verdier bygger normer for adferd og skaper retningslinjer for avgjørelser om praksis og læring.	4	0,47
14. Personalet deler en felles og målbevisst visjon om forbedringer i barnehagen med fokus på barnas læring og utvikling	3	0,58
15. Avgjørelser blir gjort i tråd med barnehagens verdier og visjoner.	3	0,54
16. Det arbeides i fellesskap for å etablere en felles visjon hos personalet	3	0,62
17. Barnehagens mål fokuserer på barnas utvikling og læring utover resultater fra observasjoner og kartlegginger	3	0,51
18. Retningslinjer og fagtilbud/aktiviteter er i tråd med barnehagens visjon.	3	0,56
19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling	3	0,64
20. Datakilder/dokumentasjon brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon.	3	0,61

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under delte verdier og visjoner viser gjennomsnittstallene at det en overvekt av at respondentene oppgir de er enig på påstandene (3) med 77,7 %. Resterende er svært enig (4).

Standardavvik ligger mellom 0,45 – 0,64

Minst variasjon på spørsmål

12. Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet

Her svares det kun med svaralternativ enig (3) og svært enig (4). Gjennomsnitt er svært enig (4) i påstanden, med et standardavvik på 0,45**.** Her oppgir 32 respondenter (72%) svært enig (4), fordelt på 17 kommunale (53, 1 %) og 15 private (46, 8 %). Her er svarene fordelt etter størrelsen 3, (9, 3%) små barnehager (1) – 15 (46,8) mellomstore barnehager (2), og 14 (43,7) store (3) og (4) barnehager. Innen kompetanse oppgir 27 (84,3%) respondenter med tilleggsutdanning innen ledelse som gir studiepoeng, at de er svært enige (4) i påstanden. 1 (3,1%) respondent har kurs o.l. uten studiepoeng, mens 4 (12, 5%) respondenter ikke har tilleggsutdanning.

Tolv svar (27,2 %) er enige (3) i påstanden. Her fordeles svarene med at 7 (58, 3%) av respondentene har tilleggsutdanning som gir studiepoeng (1), 1 (8,3 %) har kurs o.l uten studiepoeng, mens 4 (33.3) av respondentene har ikke tilleggsutdanning (3). Ellers fordeler svarene seg her mellom kommunal og privat, størrelse på barnehagen og ledererfaring.

Delte verdier og visjoner – høyest standardavvik

Respondentene (79,5%) oppgir stor enighet om at *19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling.* Her er det også 20,4 % som er uenige i påstanden slik at det blir et standardavvik på 0,64 som er denne dimensjonens høyeste avvik.

9 respondenter (20, 4%) er uenig i påstanden. Dette fordeles på 6 kommunale (66,6 %), og 3 private (33,3%) står for resten. 7 barnehager (77,7%) er mellomstore (2), og 2 barnehager (22.2%) er store. Ingen små barnehager svarer uenig.

Her oppgir alle de 9 respondentene at de har tilleggsutdanning som gir studiepoeng (1). Ledererfaring utgjør 15,3 år, i forhold til samlet gjennomsnittserfaring på alle ledere som er 16 år.

Gjennomsnitt totalt viser at respondentene er enige i påstanden, da 26 respondenter (59,0 %) har oppgitt enig (3). Svært enig (4) har 9 respondenter (20, 4%) svart, der svarene fordeler seg på eierform, størrelse, kompetanse og erfaring som leder i barnehage.

Det er kommenteres om hva betydning av interessenter er, slik at dette kan tyde på at det er et spørsmål det er vanskelig å ta et standpunkt til når det ikke finne «vet ikke», eller «verken enig eller uenig» som svarkategori.

Av de respondentene som er svært enige (4), vises en spredning av svar fordelt på variabler.

Kollektiv læring og anvendelse

Tabell 7: Resultater fra dimensjonen, kollektiv læring og anvendelse.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
21. Personalet arbeider i fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å implementere dette i sitt arbeid	3	0,52
22. Det finnes et kollegialt samhold blant personalet som reflekterer en forpliktelse til barnehagens forbedringstiltak	3	0,57
23. Personalet arbeider sammen for å finne løsninger på barnas mange forskjellige behov	4	0,50
24. Det er tilrettelagt for kollektiv læring gjennom åpen dialog	3	0,53
25. Personalet involverer seg i dialog som reflekterer respekt for idemangfold og åpner for kontinuerlig utvikling	3	0,56
26. Den profesjonelle utviklingen er fokusert på praksis og barns læring og utvikling	3	0,47
27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger	3	0,64
28. Personalet i barnehagen forplikter seg til tiltak som fremmer læring	3	0,56

Fortsettelse Tabell 7: Resultater fra dimensjonen, kollektiv læring og anvendelse

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
29. Personalet i barnehagen analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten av barnehagens praksis	3	0,59
30. Personalet i barnehagen samarbeider om å analysere barnas utvikling for å forbedre praksis for utvikling og læring	3	0,50

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under kollektiv læring og anvendelse er det en overvekt av respondentene som oppgir at de er enig på påstandene (3). Standardavvik ligger mellom 0,47 – 0,64

Minst variasjon på spørsmål

26. Den profesjonelle utviklingen er fokusert på praksis og barns læring og utvikling

- gjennomsnitt er enig (3), med standardavvik på 0,47. Her oppgir 32 respondenter (72,7%), enige (3), og 11 respondenter (25,0%) er svært enig (4). Standardavvik gir dermed utslag på 0,47 med en respondent som svarer kategori (2), uenig.

Kollektiv læring og anvendelse – høyest standardavvik

Respondentene (84%) oppgir en enighet om at *27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*. Her oppgir 15,9 % at de er uenige i påstanden. Over halvparten er kommunale barnehager. Størrelsen på barnehagene som er uenige i dette spørsmålet er høyest representert med mellomstore barnehager. Respondentene har alle tilleggsutdanning som gir studiepoeng og de har lang ledererfaring, 18,6 år, som ligger over gjennomsnittet.

Utslag her er da 7 respondenter som er uenige (2) i påstand. Eierform er fordelt mellom 5 kommunale (71,4 %) og 2 private (28.5%). Her fordeles størrelse seg på en liten (1) barnehage, en stor barnehage (3) og resten på mellomstore barnehager (2). Alle respondentene har tilleggsutdanning som gir studiepoeng, mens gjennomsnittserfaring tilsvarer 18,6 år.

Ved å se på spørsmålet og påstanden her i undersøkelsen opp mot kommentarfeltet er det kommentarer om mangel på tid. Ellers fordeler svarprosent seg på eierform og størrelse. Alle som er uenige i påstanden har tilleggsutdanning som gir studiepoeng og har høyere gjennomsnitt som leder i barnehage.

Deling av personlig praksis

Tabell 8: Resultater fra dimensjonen, deling av personlig praksis.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
31. Personalet i barnehagen har anledning til å observere og oppmuntre kollegaer	3	0,56
32. Personalet i barnehagen har anledning til å gi tilbakemelding til sine kollegaer på deres praksis	3	0,57
33. Personalet i barnehagen deler uformelt ideer og forslag for å forbedre barnas utvikling og læring.	4	0,50
34. Personalet i barnehagen gjennomgår barnas utvikling og læring sammen for å dele og forbedre praksis	3	0,54
35. Det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet	3	0,64
36. Enkeltpersoner og team har mulighet til å anvende nylig tilegnet kunnskap og dele resultatene av denne praksisen	3	0,58
37. Personalet deler ofte eksempler om barns utvikling og læring mellom seg for å skaffe oversikt over forbedringsarbeidet i barnehagen	3	0,61

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under deling av personlig praksis er det en overvekt av at respondentene oppgir enig på påstandene (3). Standardavvik ligger mellom 0,50 og 0,64

Minst variasjon på spørsmål -

33. Personalet i barnehagen deler uformelt ideer og forslag for å forbedre barnas utvikling og læring

- gjennomsnitt er svært enig (4) med standardavvik på 0,50. 25 respondenter har svar svært enig (4), noe som utgjør 56,8%. 19 respondenter (43,1%) er enige i spørsmål / påstand.

Av de som er svært enige fordeler svarene seg på 12 private- (48,0%) og 13 kommunale barnehager (52,0%). Svarene består av 5 små barnehager (20,0%), 10 mellomstore barnehager (40,0%), og 10 store barnehager (3) og (4), (40,0%). Av tilleggsutdanning som gir studiepoeng svarer 20 respondenter på dette (80,0%), mens 1 har kurs o.l uten studiepoeng (4,0%), og 4 har ingen tilleggsutdanning (16,0%).

De 19 respondentene som er enige (3), fordeler seg på 9 private- (47,3%) og 10 kommunale barnehager (52,6%). Her viser svarene at det er 3 små barnehager (33,3%), 12 mellomstore (63,1%) og 4 store (3) og (4) (21,0%). 14 respondenter har tilleggsutdanning (73,6%) med studiepoeng, mens 1 har kurs uten studiepoeng (5,2%). 4 respondenter har ikke tilleggsutdanning (21,0%).

Delt personlig praksis – høyest standardavvik

Respondentene (84 %) oppgir en enighet om at *35. Det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet.* Her oppgir 15,9 % at de er uenige i påstanden slik at dette blir spørsmålet det er størst variasjon på med et standardavvik på 0,64. Ingen store barnehager er uenige i påstanden. Eierformen utgjør ingen stor forskjell mellom privat og kommunal barnehage.

På dette spørsmålet / påstanden er det 7 respondenter som oppgir uenig. Dette utgjør 15,9 % totalt. Som eierform er 3 private (42,8%) og 4 er kommunale (57,1%). Videre er resultatet slik at det er 2 små barnehager (28,5%) og 5 mellomstore (71,4%). Her foreligger det ingen svar fra store barnehager (3) og (4). Av disse 7 respondentene har 5 tilleggsutdanning (71,4%) som gir studiepoeng, mens 2 er uten tilleggsutdanning (28,5%).

Respondentene her som her svært enige utgjør 11 svar og 25 % totalt. Her utgjør 6 respondenter (54,5%) private barnehager, mens 5 er kommunale barnehager (45,4%). Av barnehagene er 5 store (3) og (4) (45,4%), 1 er liten (9,0%) og 5 er mellomstore (45,4%). Her har 9 av styrere / enhetsleder tilleggsutdanning som gir studiepoeng (81,8%). 1 har kurs o.l. (9,0%) uten studiepoeng, mens 1 respondent er uten tilleggsutdanning (9,0%). Av erfaring er gjennomsnitt for de som er svært enige i påstanden, 11,9 år.

Ingen store barnehager oppgir å være uenig i påstanden. Ledererfaring i barnehagen ligger noe under gjennomsnittet med 11,9 år mot 16 år som er gjennomsnitt.

Støtteordninger – Forhold

Tabell 9: Resultater fra dimensjonen, støtteordninger – forhold.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
38. Det eksisterer relasjoner preget av omsorg mellom personalet og barn som er bygget på tillit og respekt	4	0,45
39. Det finnes en kultur av tillit til og respekt for å ta risikoer	3	0,61
40. Særlig utmerkede resultater blir anerkjent og feiret	3	0,72
41. Personalet i barnehagen og interessenter utøver en jevn og samkjørt innsats for å forankre endring i barnehagens kultur	3	0,56
42. Samholdet i personalet åpner for ærlige og respektfulle undersøkelser for å forbedre praksis for barns læring og utvikling	3	0,52

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under støtteordninger – Forhold, er det en overvekt av at respondentene som oppgir å være enig i påstandene (3). Standardavvik ligger mellom 0,45 – 0,72

Minst variasjon på spørsmål -

38. Det eksisterer relasjoner preget av omsorg mellom personalet og barn som er bygget på tillit og respekt.

Gjennomsnitt er svært enig (4), med standardavvik på 0,45. Respondentene svarte med enig (3) og svært enig (4) på denne påstand/spørsmål. Av de tolv som svarte enig (3), fordelte svarene seg på 6 private- og 6 kommunale barnehager. Her var det 2 små barnehager (16,6%,) 7 mellomstore (58,3%) og 3 store (25,0%). Av kompetanse svarte 7 respondenter at de har tilleggsutdanning som gir studiepoeng (58,3%), 1 har kurs o.l uten studiepoeng (8,3%), mens 4 er uten tilleggsutdanning (33,3%). Gjennomsnittserfaring som leder i barnehage er 13.6 år.

Støtteordninger – forhold – høyest standardavvik

Respondentene (70,4%) oppgir i gjennomsnitt en enighet om at *40. Særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.* Her oppgir hele 29,5% at de er uenige i påstanden slik at standardavvik på dette spørsmål er på 0,72. Disse fordeles uavhengig av eierform, men her er ingen store barnehager representert. Av respondentene som er uenig i påstand, er 38,4% uten tilleggsutdanning innen ledelse i motsetning til at 90% har lederutdanning av de respondentene som er svært enig i påstanden.

Respondentene som er uenig i påstanden (2) er 13 respondenter totalt (29,5%). 10 respondenter (22,7%) har svart de er svært enige (4), og resten 21 respondenter (47,7%) svarer enig (3) i påstanden / spørsmålet. Av de som er uenige (2) fordeles respondentene med 6 private- og 7 kommunale barnehager, her er 5 små (38,4%), 8 mellomstore (61,5%), mens det ikke er store barnehager i denne kategorien. Av respondentene som svarte uenig (2), har 8 tilleggsutdanning som gir studiepoeng (61,5%), mens 5 er uten tilleggsutdanning (38,4%). Gjennomsnittserfaring som leder i barnehage er 16,5 år.

Av de 10 respondentene (22,7%) som svarte svært enig (4) i påstanden / spørsmålet, er 5 private- og 5 kommunale barnehager (11,3%). Her er svarene fordelt på 2 små- (20,0%), 5 mellomstore- (50,0%) og 3 store barnehager (30,0%). Av respondentene som svarte svært enig (4), har 9 tilleggsutdanning som gir studiepoeng (90,0%), mens 1 er uten tilleggsutdanning (10,0%). Gjennomsnittserfaring som leder i barnehage er 14,9 år.

Støtteordninger – Strukturer

Tabell 10: Resultater fra dimensjonen, støtteordninger – strukturer.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
43. Det settes av tid til å iverksette samarbeidsprosjekt	3	0,56
44. Barnehagens årshjul oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis	3	0,49
45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling	2	0,89
46. Nødvendig teknologi og instruksjonsmateriale er tilgjengelig for personalet	3	0,74
47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring	3	0,79
48. Barnehagens lokaler er rene, innbydende og imøtekommende	3	0,66
49. Nærhet i utdanningsnivå blant personalet og på tvers av grupper/avdelinger åpner for enkelt samarbeid mellom kolleger	3	0,64
50. Kommunikasjonssystemene i barnehagen legger til rette for god informasjonsdeling mellom personalet.	3	0,52
51. Kommunikasjonssystemene barnehagen legger til rette for god informasjonsdeling med andre i barnehagesektoren, inkludert barnehageeier, foreldre og øvrige interessenter.	3	0,63
52. Datakilder/dokumentasjon organiseres og gjøres tilgjengelig slik at personalet har enkel adgang til dette	3	0,75

(1) Svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig.

Under støtteordninger – Strukturer, er det en overvekt av at respondentene oppgir å være enig i påstandene (3). Standardavvik ligger mellom 0,49 – 0,89

Minst variasjon på spørsmål

På spørsmålet *44. Barnehagens årshjul oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis*, er gjennomsnitt enig (3), med standardavvik på 0,49. Her er det 1 respondent som har oppgitt uenig (3), ellers er resten fordelt med 30 respondenter som er enig (3) og 13 respondenter som er svært enig (4). Av de som er svært enig (4) er 6 private- og 7 kommunale barnehager. 1 barnehage er liten (7,6%), 8 er mellomstore (61,5%) og det er 4 store representert ved svarene (30,7%). Respondentene oppgir at 11 har tilleggsutdanning med studiepoeng (84,6%), 1 har kurs o.l. uten studiepoeng (7,6%), mens 1 er uten tilleggsutdanning (7,6%). Gjennomsnittserfaring som leder i barnehage er her 12,3 år.

Støtteordninger – strukturer – høyest standardavvik

Dette er dimensjonen med størst variasjon under spørsmål og påstander som blir stilt.

Respondentene (58,6%) besvarer som uenig eller svært uenig i påstanden, *45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.* Dette er undersøkelsens første påstand som fører til et resultat der gjennomsnittet er uenig.

Tallene viser at det er flest kommunale, mellomstore barnehager som svarer svært uenig eller uenig i påstanden og mener *at økonomiske ressurser ikke er tilgjengelig for profesjonell utvikling.*

Det er en flest private, store barnehager som svarer at de er svært enige eller enige i at det er nok ressurser til profesjonell utvikling.

Antall respondenter som har svart svært uenig er 11 (25,0 %), antall på svar uenig er 17 (38,6%). Til sammen utgjør dette 28 barnehager (63,6 %)

Av de som svarer svært uenig (1), er 3 private- (27,0%) og 8 kommunale barnehager (72,7%). Disse representerer 1 liten (9,0%), 5 mellomstore – (45,4%), og 5 store barnehager (45,4%). Her har 9 respondenter tilleggsutdanning (81,8%) som gir studiepoeng, 1 har kurs o.l. uten studiepoeng (9.0%), og en er uten tilleggsutdanning (9,0%).

Av de som har svart uenig (2) er det 17 respondenter (38,6%) som er fra 7 private (41,1%) og 10 kommunale barnehager (58,8%). Av disse er 5 små- (29,4%) og det er 12 mellomstore (70,5%). Ingen store barnehager er representert her. Av respondentene har 12

tilleggsutdanning som gir studiepoeng (70,5%), 1 har kurs o.l uten studiepoeng (5,8%), mens 4 er uten tilleggsutdanning (23,5%). Gjennomsnittserfaring fra å være leder i barnehage er 15,7 år

Respondenter som har oppgitt enig (3) med påstand / spørsmål, er 13 respondenter (29,5%). Her er 8 private (61.5%) og 5 kommunale barnehager (38,4%). Av disse er 1 liten- (7,6%), 5 er mellomstore- (38,4%) og 7 er store barnehager (53,8%). Her har 10 svart de har tilleggsutdanning som gir studiepoeng (76,9%), mens 3 ikke har tilleggsutdanning (23,0%). Gjennomsnittserfaring fra å være leder i barnehage er 12,4 år.

Det er 3 respondenter som har oppgitt de er svært enige (4) på spørsmål / påstand (6,8%). Disse er private barnehager fordelt på 1 liten (33,3%) og 2 store barnehager (66,6%). Her har alle tilleggsutdanning med studiepoeng (100%). Gjennomsnittserfaring fra å være leder i barnehage er her på 26 år.

Spørsmålsbatteriet om støtteordninger – strukturer, vil presentere flere resultater fra spørsmål/ påstander. Disse representerer undersøkelsens høyeste standardavvik, selv om gjennomsnitt for disse ligger på at respondentene er enige (3) i påstand.

46. Nødvendig teknologi og instruksjonsmateriale er tilgjengelig for personalet, har et standardavvik på 0,74. Det er 18 respondenter (40,9%) som er svært uenige /uenige i påstanden. 7 kommunale (15,9%) og 11 private (25%), mens 26 er enige / svært enige i påstanden (59%), 12 kommunale (27,2%) og 14 private (31,8%). Tallene fordeles på tilleggsutdanning og størrelse på barnehagen.

47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring, har et standardavvik på 0,79. Her er 16 respondenter (36,3%) svært uenig / uenig, hvorav 7 er private (15,9%) og 9 er kommunale (20,4%). 28 respondenter (63,6%) er enige /svært enige i påstanden, da 14 er private- (31,8%) og 14 er kommunale barnehager (31,8%).

52. Datakilder/dokumentasjon organiseres og gjøres tilgjengelig slik at personalet har enkel adgang til dette, har et standardavvik på 0,75. Her er 12 respondenter (27,2%) svært uenig / uenig, hvorav 3 er private (6,8%) og 9 er kommunale (20,4%). Av størrelse er det ingen store barnehager som er representert. Det er 32 respondenter (72,7%) som er enig / svært enig i påstanden. 18 er private barnehager (40,9%) og 14 er kommunale (31,8%). Av de 10

barnehagene som er svært enig (22,7%), fordeler dette seg på 6 private (13,6%) og 4 kommunale (9,0%). Svarene fordeler seg jevnt på de ulike størrelser på barnehagene.

Det fremkommer her kommentarer som inneholder utdypninger og forklaringer på hvordan det arbeides.

5.3 Oppsummering av funn

For å oppsummere funn viser tabell gjennomsnittssvar på hver dimensjon, samt variasjon i det minste standardavvik og det største standardavvik på det enkelte spørsmål i de ulike dimensjonene. Det er på disse spørsmål / påstander det kommer frem mest spredning av svar, og som kan si noe om variasjon mellom barnehagene.

Tabell 11: Oppsummering av gjennomsnitt, enkeltspørsmål med lavest- og høyest standardavvik.

Dimensjon	Gjennomsnitt alle barnehager	Enkeltspørsmål i de ulike dimensjoner	Standardavvik Lavest / høyest
Delt og støttende ledelse	(3) Enig	4.Styrer er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging	0,49
		7.Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet.	0,64
Delte verdier og visjoner	(3) Enig	12.Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet.	0,45
		19.Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling	0,64

Forts.: Tabell 11: Oppsummering av gjennomsnitt, enkeltspørsmål med lavest- og høyest standardavvik.

Dimensjon	Gjennomsnitt alle barnehager	Enkeltspørsmål i de ulike dimensjoner	Standardavvik Lavest / høyest
Kollektiv læring og anvendelse	(3) Enig	26.Den profesjonelle utviklingen er fokusert på praksis og barns læring og utvikling	0,47
		27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger	0,64
Deling av personlig praksis	(3) Enig	33. Personalet i barnehagen deler uformelt ideer og forslag for å forbere banrs utvikling og læring.	0,50
		35. Det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet.	0,64
Støtteordninger – Forhold	(3) Enig	38. Det eksisterer relasjoner preget av omsorg mellom personalet og barn som er bygget på tillit og respekt.	0,45
		40. Særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.	0,72
Støtteordninger – Strukturer	(3) Enig	44. Barnehagens årshjul oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis	0,49
		45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.	0,89

Tabellen viser at respondentene i gjennomsnitt er enige i påstandene som ligger til hver dimensjon. Dimensjonene utgjør til sammen det et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes av. Dermed ser det ut til at barnehagene stor grad arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. I gjennomsnitt kommer det ikke frem variasjoner som påvirker det totale

gjennomsnittet. Går vi inn i de ulike dimensjonene og spørsmålene kan vi se at det er noen spørsmål det er spredning av svar på, som kan belyses med variablene eierform, størrelse på barnehagen, ledererfaring og kompetanse.

Delt og støttende ledelse- høyest standardavvik.

Respondentene (88,6%) oppgir at det er stor enighet om *7. Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet.* Samlet sett kan dette tyde på at styrere / enhetsledere arbeider med delt og støttende ledelse. Her er det 11,4 % som er uenige i dette, og dermed er det denne påstanden som respondentene er mest uenige om under dimensjonen delt og støttende ledelse.

Størrelse og eierform kan belyse denne spredning av svar. Det er fem barnehager (11,3%) som er uenige, og her er fire av disse kommunale barnehager. De er middels store barnehager. Det ingen små barnehager som er uenig i denne påstanden.

15 styrere / enhetsledere er svært enige (4). Dette er kommunale, mellomstore barnehager. De kommunale barnehagene fordeler svarene med stor spredning.

Delte verdier og visjoner – høyest standardavvik

Respondentene (79,5%) oppgir stor enighet om at *19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling.* Gjennomsnitt totalt viser at barnehagene er enige i påstanden, da 26 respondenter (59,0 %) har svart enig (3).
9 respondenter (20, 4%) har oppgitt svært enig (4), og svarene fordeler seg på eierform, størrelse, kompetanse og erfaring som leder i barnehage. Her er det 20,4 % som er uenige i påstanden slik at det blir et standardavvik på 0,64 som er denne dimensjonens høyeste avvik.

9 respondenter (20, 4%) er uenig i påstanden. Dette fordeles på 6 kommunale (66,6 %), og 3 private (33,3%) står for resten. 7 barnehager (77,7%) er mellomstore (2), og 2 barnehager (22.2%) er store. Ingen små barnehager svarer uenig i spørsmål / påstand. Alle har

tilleggsutdanning som gir studiepoeng. Svarene viser at størrelse, eierform og kompetanse kan belyse spredning av svar.

Av de respondentene som er svært enig (4), fordeles svarene over variabler.

Kollektiv læring og anvendelse – høyest standardavvik

Respondentene (84%) oppgir enighet om at *27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*. Her oppgir 15,9 % at de er uenige i påstanden. Det er 7 respondenter som er uenige (2) i påstand. Eierform er fordelt mellom 5 kommunale (71,4 %) og 2 private (28.5%). Her fordeles størrelse seg på en liten (1) barnehage, en stor barnehage (3) og resten på mellomstor barnehage (2). Det er en overvekt av kommunale barnehager, og størrelsen på barnehagene som er uenige er høyest representert med mellomstore barnehager. Slik kan eierform og størrelse belyse spredning av svar.

Respondentene har alle tilleggsutdanning som gir studiepoeng og de har lang ledererfaring, 18,6 år, som ligger noe over gjennomsnittet

Delt personlig praksis – høyest standardavvik

Respondentene (84 %) oppgir en enighet om at *35. Det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet.* Her oppgir 15,9 % at de er uenige i påstanden slik at dette blir spørsmålet det er størst variasjon på med et standardavvik på 0,64. Ingen store barnehager er uenige i påstanden. Ellers fordeler variabler som eierform og kompetanse seg.

Variabel som størrelse ser ut til å kunne belyse spredning av svar. Det er ingen store barnehager som er uenig i påstanden.

Av de som svarer de er svært enige oppgir å ha ledererfaring som i snitt er 11,9 år, som ligger under gjennomsnitt i undersøkelsen på 16,1 år. Her kan det synes som at variabel ledererfaring kan belyse spredning av svarene på dette spørsmålet.

Støtteordninger – forhold – høyest standardavvik

Respondentene (70,4%) oppgir i gjennomsnitt en enighet om at *40. Særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.* Her oppgir hele 29,5% at de er uenige i påstanden slik at standardavvik på dette spørsmål er på 0,72. Disse fordeles uavhengig av eierform, men her er ingen store barnehager representert. Av respondentene som er uenig i påstand, er 38,4% uten tilleggsutdanning innen ledelse i motsetning til at 90% har lederutdanning av de respondentene som er svært enig i påstanden. Her kan det synes som at variablene størrelse og kompetanse kan belyse spredning av svar på spørsmål om særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.

Støtteordninger – strukturer – høyest standardavvik

Dette er dimensjonen med størst variasjon under spørsmål og påstander som blir stilt. Dimensjonen får et gjennomsnitt som er enige totalt sett, men det er her det første spørsmål / påstand blir oppgitt svar slik at gjennomsnitt blir uenig. Det er også her i dimensjonen vi finner flere spørsmål som har et høyere standardavvik enn spørsmål som hører inn under de andre dimensjonene.

Respondentene (58,6%) svarer uenig eller svært uenig i påstanden *45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.* Det er altså undersøkelsen første påstand som fører til et gjennomsnitt som uenig.

Tallene viser at det er flest kommunale, mellomstore barnehager som svarer svært uenig eller uenig i påstanden og mener at økonomiske ressurser ikke er tilgjengelig for profesjonell utvikling. Det er flest private, store barnehager som svarer at de er svært enige eller enige i at det er nok ressurser til profesjonell utvikling. Av disse som er svært enige har alle tilleggsutdanning med studiepoeng og gjennomsnittserfaringen fra å være leder i barnehage er på 26 år. Det kan her synes som at eierform kan belyse dette spørsmål med størst spredning av svar.

Under spørsmålsbatteri om støtteordninger – strukturer er det flere spørsmål / påstander som gir et høyt standardavvik i forhold til resultatene i de andre dimensjonene. Det kan se ut til at eierform og størrelse kan belyse spredning av svar i de følgende:

46. Nødvendig teknologi og instruksjonsmateriale er tilgjengelig for personalet, har et standardavvik på 0,74. Det er 18 respondenter som er svært uenige /uenige i påstanden. 7 kommunale og 11 private, mens 26 er enige / svært enige i påstanden, 12 kommunale og 14 private. Tallene fordeles på tilleggsutdanning og størrelse på barnehagen.

47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring, har et standardavvik på 0,79. Her er 16 respondenter svært uenig / uenig, hvorav 7 er private og 9 er kommunale. 28 respondenter er enige /svært enige i påstanden, da 14 er private- og 14 er kommunale barnehager.

52. Datakilder/dokumentasjon organiseres og gjøres tilgjengelig slik at personalet har enkel adgang til dette, har et standardavvik på 0,75. Her oppgir 12 respondenter svært uenig / uenig, hvorav 3 er private og 9 er kommunale. Av størrelse er det ingen store barnehager som er representert. Det er 32 respondenter som er enig / svært enig i påstanden. 18 er private barnehager, og 14 er kommunale. De som er svært enige består av 10 barnehager der 6 er private og 4 kommunale. Av størrelse fordeler her svarene seg.

6.0 Drøfting av funn

Undersøkelsen som ble gjennomført skal gi et bilde av virkeligheten av hvordan barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Dette er gjort for å få en status på området da nasjonale og lokale styringsdokumenter legger til grunn at kvalitetsutvikling i barnehagene skal skje gjennom lærende fellesskap. Problemstillingen ble som følger:

I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?

Resultater av undersøkelsen viste at det arbeides i stor grad med det profesjonelle læringsfellesskapet i barnehagene i Kristiansand, og vi finner variasjon mellom barnehagene.

Kapittel 4.8.2 inneholder en metodologisk drøfting om begrepsmessig gyldighet, intern og ekstern gyldighet. Videre vil jeg sette funn i en større sammenheng og foreta en substansiell drøfting.

6.1 Drøfting av i hvilken grad barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap

Funnene i undersøkelsen viser at barnehagene i snitt er enig i spørsmål som indikerer de 5 dimensjonene som definerer essensen av profesjonelle læringsfellesskap. Delt og støttende ledelse, delte verdier og visjoner, kollektiv læring og anvendelse, deling av personlig praksis, støtteordninger til relasjoner og strukturer. (Hipp & Huffman, 2007). Funn i undersøkelsen fremkommet etter en gjennomsnittsberegning av svarene innenfor hver dimensjon, viser at barnehagene i *stor grad* arbeider med profesjonelle læringsfellesskap.

Betydningen av støttende ledelse.

Delt og støttende ledelse er dimensjonen som tidligere vist i studien er konkretisert med spørsmål som kan si noe om personalet er involvert og med på avgjørelser i en stor del av barnehagens saker, og om styrer/enhetsleder tar til seg råd fra personalet. Her er påstand om demokratisk deltakelse, deling av ansvar og støtte til å lede. Funn viser at det er enighet blant styrer/enhetsledere under denne dimensjonen, og den scorer spesielt høyt på at styrer/ enhetsleder tar med/ tilegner seg råd fra personalet i sine avgjørelser, og at ansatte har mulighet til å være med og iverksette endring. Det er en egenvurdering av ledelse som blir gjort her, så om andre enn styrere/enhetsledere selv hadde svart kunne dette påvirket resultatet. Dimensjonen er med i undersøkelsen til Hipp og Huffman, men den er ikke vektlagt hos Stoll. Når dimensjonen beskrives av Hipp og Huffman, som viser til Shirley M. Hord og hennes studie fra 1997, handler delt og støttende ledelse om å fremme og pleie lederskap blant ansatte. Vi kan her se mot Fullan & Quinn sin modell Koherens i skoleutviklingen, og hvordan de vektlegger ledelse. For å oppnå en sammenheng i skoleutviklingen trekker de frem at som leder er det viktig å utvikle ledere på alle nivåer i organisasjonen, fordi det er utskiftninger av mennesker som arbeider her, og som leder trenger man at hele gruppen deltar i endringsprosesser. Gruppen trenger mange ledere for å endre seg og bygge kapasitet, da vil eierskap oppstå og forståelsen for arbeidet og prosessen blir tydeligere for alle. (Fullan & Quinn, 2017, s. 151)

Rammeverket for kvalitet og mestring i Kristiansand kommune, bygger som modell på Fullan & Quinn`s modell Koherens i skoleutviklingen. Koherens skal sette ledere i stand til å velge de riktige drivere for å lære i samarbeid og for å levere resultater i fellesskap. (Fullan & Quinn, 2017, s. 32). Modellen fremhever to viktige ting for ledere – å mestre modellen og utvikle ledere på alle nivåer. Undersøkelsens funn tyder på at ledere fremmer og pleier lederskap hos personalet. Dette kan være et resultat av arbeidet med de pedagogiske ledere under læringsmiljøsatsingen som har foregått de siste årene i de kommunene som inngår i Kristiansand kommune. Her har det vært opplæring i ulike metoder, og det har vært en ansvarliggjøring av personalet og deres betydning for et godt læringsmiljø for alle barn.

Betydningen av samarbeidskultur.

Delte verdier og visjoner er dimensjonen det hersker en stor enighet om. Barnehagene er i gjennomsnitt enige, og dette innebærer at det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier som bygger normer for adferd og skaper retningslinjer for avgjørelser om praksis og læring. Roland og Ertesvåg, (2018), hevder at ved å ha delte verdier og visjoner, vil dette føre til et større eierskap og deltakelse i utviklingen av barnehagene. Dette kan motvirke «top-down» tilnærmingen og man kan bygge ned motstand mot endring. Medvirkning rundt prosesser og klare målsetninger vil påvirke hvordan det arbeides i praksis. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 144).

Dette var et forventet funn, arbeidet i barnehagene er verdibasert etter Rammeplanen 2017. Men noe overraskende er det at nesten alle respondentene er *svært* enig i påstanden, da gjennomsnitt ellers er enig. Dette kan tyde på at styrerne/ enhetsledere har implementert verdier og visjoner i praksis og læring. Her kan nok den store læringsmiljøsatsingen igjen hatt en stor betydning der det er jobbet med få mål over tid med tydelige verdier i satsingen.

Betydningen av kollektiv ansvarlighet i profesjonelle læringsfellesskap.

Det skal jobbes i fellesskap for å forbedre kunnskap og ferdigheter. Samhold, samarbeid, kollektiv læring og dialog er påstander som svares på av respondentene. Funn viser at dt også her er stor enighet om dimensjonen, og særlig samarbeid om å finne løsninger på barnas forskjellige behov.

Inkluderingsarbeidet i barnehagene de siste årene kan forklare enighet i denne dimensjonen. At spørsmål 26. *Den profesjonelle utviklingen er fokusert på praksis og barns læring og utvikling*, kommer som den påstanden det er størst enighet om, og at spørsmål 23. *Personalet arbeider sammen for å finne løsninger på barnas mange forskjellige behov*, er det flest respondenter svært enige om, kan tyde på at det arbeides sammen for en god praksis for barna i barnehagene.

Den kollektive ansvarlighet handler om at alle føler et ansvar for å delta i læringsprosessene som er nødvendige for å få til endringer i organisasjonen. Ved at respondentene i gjennomsnitt er enige i at kollektiv læring og anvendelse finner sted, kan det synes som at

individene, personal i barnehagene, og barnehagen som organisasjon har evne til å gjøre endringer. Fullan & Quinn beskriver dette som kapasitet, det handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser. Ettersom dette utvikler seg vil det bidra til at samarbeidskulturen blir dypere og felles mening vil fremstå klarere og dermed vil forpliktelsen bli større.

Endring og utvikling for å utjevne forskjeller og bedre kvalitet i barnehagene er et oppdrag som det ser ut til barnehagene i Kristiansand arbeider for i fellesskap. Den enkelte vil ikke stå alene om det er behov for støtte, råd eller veiledning. Å skape en ansvarskultur er også en av Fullan & Quinn`s komponenter for sin modell Koherens. Det handler om å ta ansvar for seg selv og gruppen for kontinuerlige forbedringer, og for at elever / barn skal kunne nå sine mål. Dette viderefører Rammeverket for kvalitet og mestring i Kristiansand kommune, som bygger på Fullan & Quinn`s Koherens, med å ha fokusert innsats og kapasitetsbygging under sin ytterste sirkel som skal skape prinsipper for utvikling i organisasjonen. Hos Fullan & Quinn er læring i samarbeid et viktig punkt for å jobbe med kapasitetsbygging som et verktøy for å skape sammenheng. Kapasitetsbygging inngår som et av de fire underpunktene til komponenten, å utvikle samarbeidskultur, i modellen Koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 70).

Søkelyset skal rettes mot noen få mål, og man skal opprettholde en intens innsats over flere år. (Fullan & Quinn, 2017). Satsingen til kommunene som inngår i Kristiansand i dag vil en kunne anta påvirker at barnehagene har hatt få mål med en innsats over flere år. Dette kan være med å påvirke funn i denne dimensjonen.

Kommentarfeltet under denne dimensjonen inneholder flere innspill på at tid har en påvirkning på samarbeid, særlig under påstand om at personalet lærer sammen med andre interessenter og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger. Det kan synes som at det her kommer frem at det kreves en formell møteform. Sett opp mot antall kommentarer om tid, og da også mindre tid grunnet smitteverntiltak, ser dette ut til å påvirke svar. Denne dimensjonen vil kunne ha et potensiale for forbedring ved økte ressurser som kan frigjøre personal til samarbeid. Kollektiv læring vil kreve samarbeid, noe Fullan & Quinn hevder kan være en effektiv akselerator for endring og læring. Profesjonelle læringsfellesskap som metode krever en god implementering, dype samarbeidserfaringer knyttet opp mot daglig arbeid. Dette kan understøtte barnehagenes løsning på mangel av tid, men at det allikevel arbeides med å forbedre praksis i fellesskap i det daglige arbeidet.

Betydningen av personalets arbeidsform i profesjonelle læringsfellesskap.

Deling av personlig praksis er dimensjonen som sier noe om i hvilken grad personalet observerer, oppmuntrer eller gir tilbakemeldinger til kolleger. Her er også påstander om det er mulighet for veiledning og coaching. Det er stor enighet om at dette er praksis i barnehagene. Flere av påstandene representerer personalets arbeidsform da det er et tett samarbeid i det daglige. Man observerer hverandre, gir tilbakemeldinger på kollegers praksis, man deler uformelt ideer og forslag og man har en tradisjon for å bruke praksisfortellinger som eksempler fra praksis for å gå fra Argyris og Schon`s enkeltkretslæring til dobbeltkrets- og deuterolæring. Målet er deuterolæring der barnehagen klarer å utføre både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring i prosesser der det blir reflektert over egen praksis. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014).

Det er mange av respondentene som fordeler svarene på *svært* enig eller enig på at *Personalet i barnehagen deler uformelt ideer og forslag for å forbedre barnas utvikling og læring*. Ordet uformelt kan gi utslag i dette spørsmålet og påstanden, og gi grunnlag for den høye andelen enighet. Det er få formelle møter i løpet av barnehagedagen. Uformell læring og måten personalet i barnehagen på denne måten lærer av hverandre kan være et kjent tema. Gotvassli viser til at i barnehagen skjer mye uformell læring gjennom arbeid i praksisfellesskap. Han skiller mellom uformell og formell læring der utfordringen er å få formell læring til å bli intergrert i utøvelsen av de praktiske arbeidsoppgaver. Dette kan underbygge den høye andel av enighet blant respondentene med at det foregår deling av ideer og forslag for å forbedre barnas utvikling og læring. (Gotvassli, 2013)

Betydningen av relasjoner i profesjonelle læringsfellesskap.

Støtteordninger – forhold, handler om at det finnes relasjoner som preges av omsorg, tillit og respekt, både blant personale og barn, og om dette samholdet gjør det mulig å ha undersøkelse for å forbedre praksis. Dette er det enighet om blant respondentene og lite variasjon er å spore. Barnehagene arbeider mye med relasjoner i samarbeidet i det daglige. Kvaliteten på relasjoner og hvilke typer relasjonelle samhandlinger som foregår, er med og påvirker om barnehagen legger til rette for barnas utvikling, og påvirker kvaliteten på tilbudet som blir gitt. Gotvassli viser til at barnehagen er et praksisfellesskap der den erfaringsbaserte og sosiokulturelle kunnskapsforståelsen utvikles gjennom egne erfaringer som det diskuteres og reflekteres om sammen med andre. Uformell læring skjer i dette praksisfellessekapet der hver

enkelt utvikler kunnskap om hvordan oppgaver skal løses, samtidig som observasjon skjer av sine kollegaer. Det diskuteres og snakkes mye om hvordan oppgavene kan løses og arbeidsoppgavene løses sammen. (Gotvassli, 2013, s. 128)

Om man ser på kommentarfeltet er det usikkerhet på svar fra respondentene. Disse kan ha svart enig selv ved behov for et nøytralt svar. Denne formuleringen, at utmerkede resultater blir feiret, kan fremstå som noe ukjent i barnehagen. Det er liten tradisjon for belønning av enkeltindivider, noe som også er i tråd med den kollektive tanken i profesjonelle læringsfellesskap. Ordene «særlige utmerkede resultater» er kanskje ikke ord som blir brukt i daglig vokabular. Barnehagelivet stopper ikke opp ved måloppnåelse et sted, men gir mulighet til raskt å ta fatt på neste oppgave eller arbeide med andre målsettinger. Galbraith sier noe om belønning i sin modell – The Star Model. Rewards – belønning er en viktig del av en organisasjon, og det er leders ansvar å vektlegge dette da det er med og påvirker organisasjonen og dens måloppnåelse. (Kates & Galbraith, 2007)

Potensielle utfordringer – strukturelle forhold

Støtteordninger – strukturer inngår i dimensjonen støtteordninger. Her undersøkes det forhold som tid, planer, informasjon og økonomiske ressurser som kan støtte opp under samarbeid og læring. Funn viser at styrere/ enhetsledere i gjennomsnitt er enige i påstand og spørsmål i denne dimensjonen. Likevel utløser det den største spredning av svar i hele undersøkelsen, og dette kan være en potensiell utfordring. Strukturene er naturligvis ulike i forhold til eierskap, økonomi, struktur og organisering innad i barnehagen, kommunikasjon og informasjonssystemer. Dette påvirker en organisasjon. Funn viser at i denne dimensjonen jobbes det godt med interne forhold som styrer/ enhetsledere selv kan ha påvirkning på. Det går på planverk, hvem som samarbeider og de interne kommunikasjonssystemene i barnehagen. De eksterne forhold som økonomiske ressurser, eksterne ressurspersoner, kommunikasjonssystemer utad, viser funn en spredning av svar på i denne dimensjonen.

I profesjonelle læringsfellesskap inngår struktur som en dimensjon i støttende forhold. (Hipp & Huffman, 2007). Strukturen påvirker det profesjonelle læringsfellesskapet og vil være en faktor som påvirker. Roland & Ertesvåg viser også til dette, at strukturelle forhold i barnehagen (møtetid, nærhet mellom kolleger, bruk av fellestid, tilgang til ressurser,

læringsmetodikk) skal stimulere prinsippene i profesjonelle læringsmiljøer. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 143).

Bruk av profesjonelle læringsfellesskap inngår som metode for kollektiv læring slik at barnehagen kan utvikles som en lærende organisasjon. I organisasjonsteori inngår struktur i stjernemodellen til Galbraith, der fem hovedparametere, strategi, struktur, prosesser, belønning og mennesker, bør ligge til rette for å bidra til denne organisasjonsutviklingen. Det er leders ansvar å designe de parametre som inngår, og kunne få til en effektiv organisasjon der parametrene er tilpasset hverandre. Funn i undersøkelsen viser at styrere/ enhetsledere ser ut til å ta dette ansvar internt, men det kan synes som at det behøves å styrke støtten ekstern på de forhold som ikke styrere/ enhetsleder har en makt og autoritet over.

Profesjonelle læringsfellesskap som metode ser ut til å egne seg fordi den er et utgangspunkt for å mestre læring på et kollektivt nivå. De kollektive prosessene det spørres om i undersøkelsen passer godt med hvordan barnehagen arbeider i det daglige, med mye samarbeid og prosesser i arbeidet rundt barna. (Roland & Ertesvåg, 2018). Historikken som kommunene Kristiansand, Søgne og Songdalen har med sitt inkluderingsarbeid fra 2013, Flik og IL, er også sannsynlige faktorer som påvirker måten man arbeider kollektivt i barnehagene med metoder som pedagogisk analyse (PA), IGP- metode, veiledning og observasjoner. Styrere og enhetslederne har i gjennomsnitt 16 års erfaring fra denne undersøkelsen. Mange har vært med på satsingen og opplæringen i inkluderende læringsmiljø. Det er ikke nytt for denne gruppen at de har ansvar for faglig utvikling av barnehagene for å arbeide for å minske kvalitetsforskjeller i barnehagene.

Forståelsen for at profesjonelle læringsfellesskap skal være en metode kan sammenfalle med tolkning, kunnskapssyn og kultur fra styrere / enhetsledere. Barnehagene har tradisjonelt en høy grad av samarbeidskultur. I skolene har lærerne stått mer alene i sin undervisning enn hva barnehagelærere har gjort. Fullan & Quinn sier om sin modell, Koherens i skoleutviklingen, at den skal sette elevenes læring i sentrum og skal sette skoleledere i stand til å velge endringsdrivere for å lære i samarbeid og for å levere resultater i fellesskap. En viktig driver er å skape samarbeidskultur. Det handler om å bruke relasjoner og kollektiv ekspertise til en endringskraft, der hver og ens ekspertise skal bidra til felles mål. (Fullan & Quinn, 2017) . Metoden, profesjonelle læringsfellesskap (PLC), kan brukes til å utvikle denne samarbeidskulturen.

Historisk har kunnskapssynet endret seg fra det rasjonelle og strukturelle mot det erfaringsbaserte og sosiokulturelle perspektivet om hvordan læring kan forstås i en organisasjon. Fra at kunnskap er noe som kan identifiseres, behandles og deles, til at kunnskap tilegnes gjennom praksis og erfaring. Kunnskapsutviklingen skjer gjennom egne erfaringer og ved å diskutere og reflektere sammen med andre. Individet er en deltaker i et fellesskap og det er her, i deltakelsen i praksisfellesskapet, at læring skjer. (Mørreaunet, Gotvassli, Moen, & Skogen, 2014). Gotvassli underbygger gjennom sin forskning at det deles mye læring i barnehagene i det daglige arbeidet. (Gotvassli, 2013)

Styrerne / enhetsledere kommer fra samme profesjonsutdanning, med en helhetstenkning og kunnskapssyn som er lik, og slik sett kan tolke spørsmålene i undersøkelsen på en lik måte. Ved at flere, eller andre ansattgrupper i barnehagene hadde svart på undersøkelsen, kunne dette påvirket tolkning av spørsmålene. Hvordan tiden utvikler seg med koronatiltak fremover og minsker samarbeidsformer i det daglige, kan også påvirke resultater av en senere studie av hvordan barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Dette er faktorer som påvirker gyldighetsområdet i hvordan det nå arbeides med profesjonelle læringsfellesskap.

Det er ingen selvfølge at barnehagene i *stor grad* arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Teori om profesjonelle læringsfellesskap fordrer en systematikk. Innhenting av data og ny kunnskap, deling av erfaringer og refleksjoner krever tid til samarbeid. Det var knyttet spenning til om mangel på tid kunne slå ut slik at barnehagene i mindre eller liten grad arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Kommentarfeltene inneholder bemerkninger om mangel på tid på grunn av koronatiltak. Barnehagene løser sin organisering noe forskjellig, men mangel på samarbeidstid, spesielt nå, kan en si er gjeldende for barnehagene. Bruk av avdelingsmøter eller teammøter der personalet deltar er i varierende grad flyttet utenfor enhetenes åpningstid, og hyppigheten forekommer nok noe sjeldnere. Selv i en «normaltilstand» har barnehagene en annerledes bruk av tid til utviklingsarbeid enn skolene, som undersøkelsen i sin opprinnelige form er ment for. Den ukentlige felles utviklingstiden har ikke barnehagene. Ukentlige møter brukes også på praktiske avtaler for at det tette samarbeidet mellom personalet skal kunne fungere. Louise Stoll viser også til at utfordringer generelt for profesjonelle lærende fellesskap er mangel på tid, og at skolene oppfordres og har vært kreative i hvordan de løser dette. Hun viser blant annet til skoler som har leid inn pensjonister mens personalet har holdt på med prosessene i PLC. (Stoll, What are the main challenges related to developing professional learning communities?, 2019)

6.2 Drøfting av variasjoner

I dette kapittelet, drøfting av variasjoner, skal jeg besvare andre delen av problemstillingen i studien. Jeg bygger på spredning av svar som resulterer i høyt standardavvik innenfor hver dimensjon. Finnes det variasjoner i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap mellom barnehagene? Resultatene av undersøkelsen viser at det er variasjoner arbeidet med profesjonelle læringsfellesskapet i barnehagene. Profesjonelle læringsfellesskap skal bidra til kollektiv læring og utvikling av kvalitet for å imøtekomme nasjonale-, regionale- og lokale utfordringer. Undersøkelsen har som bakgrunnsspørsmål (variabler), eierform, størrelse på barnehagene målt i antall barn, ledererfaring og formell kompetanse. Variablene skal belyse variasjonen i de svarene det er størst spredning av svar.

Delt og støttende ledelse: ***Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet***.

Under dimensjonen delt og støttende ledelse stilles det mange spørsmål for å fange opp delelementene som dimensjonene består av. På dette spørsmål er 11,4 % uenige. Disse representerer mellomstore og store barnehager, der de som eierform er overveiende kommunale. Erfaringen disse styrerne har som leder i barnehage ligger noe over gjennomsnitt (16 år), med 17,6 år. Det kan være en utfordring for de større barnehagene å involvere til demokratisk deltakelse i det daglige, samtidig som barnehagene historisk har jobbet med å komme vekk fra en flat struktur der alle skal være med i stort og smått i avgjørelser i barnehagene. Ledelse er blitt lagt vekt på og deling av makt og myndighet kan også ses på som et riktig skritt i barnehagene der ansvar og roller står tydeligere nå i forhold til styringsdokumenter. Rammeplanen (2017) har satt ansvarsforholdene tydeligere på agenda i barnehagens kvalitetsdebatt.

Delte verdier og visjoner: ***Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling***.

Variasjonene som kommer frem under delte verdier og visjoner er små. Det er stor enighet blant barnehagene rundt denne dimensjonen. Det som imidlertid kommer frem er at 20,4 % av

barnehagene er uenige. Dette er påstanden det er mest uenighet om i denne dimensjonen. Det er ingen små barnehager som er i denne kategorien, kun mellomstore og store. Dette kan tyde på at det kan være lettere for interessenter å involvere seg i små enheter. Alle de som har svart uenig i påstanden har formell lederkompetanse. Med lang erfaring og høy kompetanse går en ut ifra at styrere/enhetsledere har innsikt i at barnehagen skal inngå i en større organisasjon, men at de ser det kan være vanskelig at interessenter er med og er aktivt involvert slik det spørres om. Ellers er det kommentarer under dette spørsmålet om hvilken betydning ordet interessenter har. Dette kan tyde på at det er et spørsmål det er vanskelig å ta et standpunkt til når det ikke finnes svaralternativ «vet ikke», eller «verken enig eller uenig». Ordet interessenter er kommentert flere steder i undersøkelsen, noe som kan tyde på at det er et ukjent begrep å bruke for respondentene.

Louise Stoll ser på en utvidet betydning av definisjonen Professional Learning Community, som innebefatter flere enn lærere og ledere, som PLC stort sett var referert til. Hun satte spørsmål ved om dette var tilstrekkelig for å møte studentenes behov i forskjellige kontekster. Andre interessenter er eksperter utenfra, som skolen og i denne undersøkelsen barnehagen, kan ha nytte av å samarbeide med som vil bidra til kunnskap og læring til beste for studentene. (Stoll & Louis, Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas, 2007, s. 5)

Spørsmålet går på om disse andre interessentene er med å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns utvikling og læring. Barnehagene samarbeider med andre instanser, men om respondentene her har svart ut fra sin forståelse av interessenter, eller om de mener at disse interessentene ikke er med og skaper høye forventninger i forhold til mål eller tiltak kan her være noe uklart. Ved at andre interessenter ikke er aktivt med og skaper høye forventninger som bidrar til å øke barns utvikling og læring, vil kunne være et tap i forhold til at Stoll sier de kan bidra med annen type kunnskap for å møte alle studenters behov i ulike kontekster.

Kollektiv læring og anvendelse: ***Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*****.**

Undersøkelsen viser at respondentene i gjennomsnitt er enig i denne dimensjonen. Dimensjonen som konkretiseres gjennom spørsmål om personalet arbeider i fellesskap for å forbedre blant annet kunnskaper og ferdigheter. Det stilles spørsmål om samhold og samarbeid, og spørsmål om det er dialog og kollektiv læring. Det er størst variasjon, om ikke store, i undersøkelsens påstand *Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*. Her er det flest kommunale barnehager som er uenige i påstanden, og alle styrere/ enhetsledere har tilleggsutdanning som gir studiepoeng, samt erfaring fra å være ledere i barnehage er høyere enn gjennomsnittet. I kommentarfeltet er det innspill på at det er mindre tid i barnehagen til samarbeid, noe denne påstanden kan tolkes til å kreve. Samtidig kan lengre erfaring som leder enn gjennomsnittet, og høy kompetanse spille inn en høyere forventning av læring og anvendelse av ny kunnskap sammen for å løse problemstillinger. I påstanden kan det tolkes som at ved å anvende ny kunnskap må man kunne ha mulighet til lære sammen og bruke denne, og her kan det synes som at tiden ikke gir mulighet for dette om man tenker praktiske utfordringer og at det kreves en formell møteform. Ellers fordeler svarprosent seg på eierform og størrelse.

Det er skrevet litt om i det foregående, om andre interessenter, som Stoll beskriver som viktig for å møte alle studenters behov i ulike kontekster. Ved å samarbeide med andre kan man også arbeide mot at samarbeidet skal finne sted i hele systemer, med andre instanser, mellom barnehager, med foresatte, noe som vil få ulik kunnskap frem til nytte for barna.

Deling av personlig praksis***: Det er muligheter for veiledning og coaching***

Variasjonen er synlig i påstand om at det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet. Ingen store barnehager er uenige i påstanden. Dette kan tyde på at det er variasjon og en forskjell mellom barnehagene om det er muligheter for veiledning og coaching. Større barnehager har flere ansatte å spille på, dette kan gi muligheter for en annen organisering og samarbeid for å få til formell veiledning og coaching. Størrelsen på barnehagen som organisasjon kan her få betydning for en formell mulighet for utvikling av slike samarbeidsformer. Galbrihth viser til at struktur inngår i hans modell The Star Model.

(Kates & Galbraith, 2007). Her kan forhold som størrelse og eierform, samt arbeidsdeling og koordinering høre til. Om ikke strukturen er rett vil det være vanskelig å tilpasse de andre fire hovedparametere slik at alle delene er likt vektlagt for kunne nå organisasjonenes mål. (Kates & Galbraith, 2007, s. 8). Om organisasjonen har riktige mennesker med nødvendig tankesett, kompetanse og evner til å inngå i samarbeid med andre, er dette vanskelig om ikke det er ressurser i barnehagene til at disse faktisk kan gjøre det arbeidet.

Støtteordninger – Forhold: ***Særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.***

Under denne dimensjonen er dette påstanden som viser størst variasjon. Her oppgir hele 29,5% at de er uenige i påstanden. Disse fordeles uavhengig av eierform, men her er ingen store barnehager representert. Her kan man se tegn på at store barnehager kan være mer bevisste på å anerkjenne eller feire særlige utmerkede resultater, eller måloppnåelse som det også kan tolkes som. Det er en høyere andel av ledere med tilleggsutdanning som er enige i påstanden, noe som kan tyde på at det er bevisst strategi eller et område det er jobbet med. Galbraith viser til at belønning er en av de fem hovedparametre som han trekker frem må inngå i for å bidra til organisasjonsutvikling. Det dreier seg om å tilpasse oppførsel og opptreden til menneskene for å nå organisasjonens mål. Økonomiske belønningssystemer kan benyttes, eller systemer som anerkjennelse, heder og ære. (Kates & Galbraith, 2007)

Det er ingen store barnehager som er uenige (2) i påstanden. Formuleringen, at utmerkede resultater blir feiret, kan fremstå som noe ukjent i barnehagen, som nevnt i det tidligere. Økonomiske belønningssystemer er det ikke stor tradisjon for i barnehagene, så her faller det seg naturlig at en anerkjennelse vil tilfalle hele barnehagen eller avdeling som gruppe.

Støtteordninger – strukturer: ***Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.***

Dette er dimensjonen som det vises størst variasjon rundt i svar fra styrere / enhetsledere. Dette kan tyde på at det er her de største forskjellene er mellom respondentene, og da særlig tilgjengelige økonomiske ressurser for profesjonell utvikling. At det er tilgang på ressurspersoner og nødvendig teknologi og datakilder er også spørsmål og påstander det er størst standardavvik rundt.

Over halvparten (63%) av styrer/enhetsleder er uenige i at det er tilgjengelige økonomiske ressurser for profesjonell utvikling. Her er det flest kommunale barnehager som er representert. På den andre siden er det flest private barnehager som svarer de er enige i at det er nok ressurser.

Gjennomgående for hele dimensjonen er at det gir en variasjon på eierform. Det er flest styrere/ enhetsledere fra kommunale barnehager som er uenige i tilgangen på økonomiske ressurser, tilgang på ressurspersoner og tilgang på nødvendig teknologi og datakilder. Dette kan være en faktor som slår ut i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Dimensjonene er kjennetegn for profesjonelle læringsfellesskap og hvordan det arbeides med disse (Hipp & Huffman, 2007). Som i drøfting under foregående skal profesjonelle læringsfellesskap kunne bidra som metode for å oppnå kollektiv læring for kvalitetsutvikling av barnehagene. Funn ser ut til at de private barnehagene har en sterkere støtteordning rundt strukturelle forhold. Dette vil kunne påvirke profesjonelle læringsfellesskap. De private barnehagene har utviklet store program som er tatt i bruk i inkluderingsarbeidet, her kan tilgang på ressurser, økonomisk og ekspertise og støtte for kontinuerlig læring, ha en rolle. Noe av dette har også kommunale barnehager tatt del i. Det har vært stor etterspørsel fra kommunale barnehager om støtte i inkluderingsarbeidet for alle barn. Her har kommunens ressurser nok ikke favnet alle, noe som kan ha påvirket funn i undersøkelsen.

Barnehagene har ikke samme system som skole med å innhente data for målinger. Likevel brukes datakilder og dokumentasjon, og styrer/enhetsledere svarer på om dette er organisert og gjøres tilgjengelig slik at personal har en enkel adgang til dette. At det fremkommer en variasjon mellom private- og kommunale barnehager kan påvirke det målrettede arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap. Kritikken til profesjonelle læringsfellesskap fra Hargreaves & Shirley er at det er en statistikkdrevet reform som er opptatt av målte prestasjoner. (Hargreaves & Shirley, 2012). Dette vil nok ikke slå ut i samme grad i barnehage som i skole, men data og dokumentasjon kan være en viktig måling for å se utvikling og rette pedagogikken mot de tiltak som fungerer. Fullan & Quinn trekker frem dybdelæring som en riktig driver i sin modell Koherens. Her inngår punkter som å ha klare mål, skape en presis pedagogikk og bruk av digitale verktøy for å oppnå dybdelæring og for å skape en større forståelse av læringsprosesser. (Fullan & Quinn, 2017).

6.3 Utgjør funnene en betydning for barnehagene i Kristiansand?

Utvikling av kvalitet.

I styringsdokumenter til barnehagene påpeker blant annet Rammeplanen (2017) at barnehagen skal utvikles som en lærende organisasjon, og at arbeidet skal være preget av kollektiv læring. Når man skal skape kvalitet i en organisasjon hevder Fullan, Hargreaves, Stoll, Hall og Hord det er den kollektive kapasitetsbyggingen som gir størst virkning. (Roland & Ertesvåg, 2018)

Funn i undersøkelsen viser at det arbeides i stor grad med profesjonelle læringsfellesskap, men svarene belyser også variasjon mellom barnehagene. Undersøkelsen er med på å vise hvordan barnehagene arbeider med kapasitetsbygging gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Dimensjonene som beskriver essensen av profesjonelle læringsfellesskap er delt og støttende ledelse, delte verdier og visjoner, kollektiv læring og anvendelse, deling av personlig praksis og støtteordninger forhold og strukturer. (Hipp & Huffman, 2007). Samlet beskriver dette barnehagens praksis, altså i hvilken grad de arbeider med profesjonelle læringsfellesskap.

Undersøkelsen kan være med på å bevisstgjøre hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og dette kan være et godt utgangspunkt for å vedlikeholde og opprettholde dette arbeidet.

Målet er å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehagene for å imøtekomme utfordringer i inkluderingsarbeid. Dette skal gjøres gjennom å mestre læring på det kollektive nivå, gjennom lærende fellesskap, og som beskrevet i Rammeverket for kvalitet og mestring:

« ..gjennom velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av organisasjoner fremmer en delings- og læringskultur» (Kristiansand kommune, u.d.).

Eierform og størrelse ser ut til å være de variabler som kan belyse spredning av svarene i undersøkelsen og variasjoner i hvordan barnehagene arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Disse funn kan utgjøre en betydning for videre utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

Strategisk utvikling i oppvekstsektor.

Rammeverket for kvalitet og mestring skal brukes som et verktøy og sette enhetene i stand til å identifisere styrker og svakheter i egen praksis. Ved bruk av støtteskjemaer i rammeverket

der tegn på god praksis er med på utviklingsområdene, kan barnehagenes arbeid med profesjonelle læringsfellesskap gi et godt grunnlag for å ha samtaler om utvikling og gjøre kollektive endringer av praksis. Dette er en av hensiktene med rammeverket. En annen hensikt med rammeverket er å støtte enhetsledernes strategiske planlegging i egen enhet.

Som en operasjonalisering av strategiplanen 2020-2025 for oppvekst er rammeverket en strategi i organisasjonen Kristiansand kommune. Planen bygger på teoretiske prinsipper fra modellen til Fullan & Quinn, Koherens i skoleutviklingen. Disse er igjen preget av organisasjonsteoretiker Senge og teori for utvikling av organisasjoner. I hans fem disipliner inngår personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning. Som teori støtter og bygger Senge`s fem disipliner opp under prinsippene som profesjonelle læringsfellesskap bygger på. I og med at funn i undersøkelsen viser at det arbeides i stor grad med profesjonelle læringsfellesskap, kan dette tyde på at barnehagene har dimensjonene og forutsetningene som skal til for å være lærende organisasjoner. Men variasjonene viser også at de har forbedrings- og utviklingspotensiale som kan identifiseres i Senges dimensjoner.

Gotvassli`s forskning på barnehagene som lærende organisasjoner oppsummeres med hans fem prinsipper, som beskrevet under kapittel 3, som også vil kunne være et godt utgangspunkt for å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Støtteordninger og strukturelle forhold utpeker seg til å være området med størst variasjon mellom barnehagene. Her er det flest kommunale barnehagene som svarer med stor variasjon i undersøkelsen. Teori som er presentert viser til at støtteordningene er viktige for å kunne videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap og barnehagen som en lærende organisasjon.

7.0 Konklusjon og veien videre

Problemstillingen for denne oppgaven var «I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene?»

Funn i undersøkelsen viser at det arbeides i stor grad med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand. Ved at barnehagene arbeider i en slik grad, kan det tyde på at personalet involveres i stor grad i beslutningstaking, og det kan tyde på en stor grad av delt og støttende ledelse i organisasjonen. Videre tyder dette på at det eksisterer en stor grad av felles forståelse for verdier og visjoner, som viser retning for hvordan det skal arbeides i barnehagen. Kollektiv læring foregår også i stor grad, der personalet i stor grad deltar i læringsprosesser og tar et felles ansvar for barns utvikling og læring. Det er i stor grad mulig å observere, gi tilbakemeldinger og samarbeide om å forbedre praksis. Det er i stor grad gode relasjoner mellom personalet og barna, og det eksisterer i stor grad tillit og samhold i barnehagen slik at det kan være en åpenhet rundt tilbakemeldinger og undersøkelser av praksis. Det finnes også en stor grad av støtteordninger rundt strukturer i barnehagene.

Enkelte spørsmål i undersøkelsen viser et høyere standardavvik og disse er trukket frem. Svarene viser en variasjon i hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap, belyst med variablene eierform, størrelse, ledererfaring og kompetanse, der eieform og størrelse er de variablene som ser ut til å kunne belyse spredning av svarene i undersøkelsen.

Det er i gjennomsnitt enighet om at det i stor grad arbeides med støtteordningene – strukturelle forhold, men det er også under denne dimensjonen det kommer frem en større spredning av svarene og da en variasjon. De strukturelle forholdene omhandler tid, planer, økonomiske ressurser for profesjonell utvikling, nødvendig teknologi, organisering av samarbeid, kommunikasjonssystemer og data- og dokumentasjonsmateriell.

Det synes som at profesjonelle læringsfellesskap egner seg i barnehagene som en metode for å mestre læring på et kollektivt nivå, og dette ser ut til å være implementert i barnehagene. Dette er et godt utgangspunkt for veien videre. De kollektive prosessene det spørres om i undersøkelsen passer godt med barnehagens arbeidsform i det daglige. Historikken som kommunene Kristiansand, Søgne og Songdalen har med sitt inkluderingsarbeid fra 2013, Flik og IL, er også en sannsynlig faktor som påvirker måten man arbeider kollektivt i barnehagene med metoder som pedagogisk analyse (PA), IGP- metode, veiledning og observasjoner. I

denne undersøkelsen har styrere og enhetsledere i gjennomsnitt 16 års erfaring som ledere, i tillegg til at de er en godt utdannet gruppe med høy formell kompetanse. Mange har vært med på satsingen og opplæringen av inkluderende læringsmiljø. Det er ikke nytt for denne gruppen at de har ansvar for faglig utvikling for å redusere kvalitetsforskjeller i barnehagene.

Anbefalinger til barnehageeier

I videre arbeid med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap kan resultatene av undersøkelsen bli presentert for styrere/ enhetsledere i barnehagene. Ved å bevisstgjøre hva som skjer og se på kjennetegn for essensen på profesjonelle læringsfellesskap kan dette være med å opprettholde fokus på alt det arbeidet som respondentene svarer seg enige i, og som et gjennomsnitt resulterer i at det synes som om barnehagene i stor grad med profesjonelle læringsfellesskap. Barnehageeier kan videre legge til rette for å opprettholde fokus og mål i samsvar med kvalitetsdebatt og inkluderingsarbeid.

Enkelte spørsmål i undersøkelsen viser til dels stor spredning på svar med en overvekt av kommunale barnehager innenfor; «Delt og støttende ledelse» og spørsmål *7. Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet*. «Delte verdier og visjoner», spørsmål *19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling*. «Kollektiv læring og anvendelse», spørsmål *27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*.

Utfordringsbilde både nasjonalt og lokalt er at alle barnehagene skal ha god kvalitet. Som eiere av barnehager anbefales det å ta tak i disse variasjonene og ha de som forbedringspunkt for å videreutvikle kvalitet i barnehagene. Målet bør være en reduksjon av variasjon i hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap for å forbedre praksis. Under «Støtteordninger – strukturer», spørsmål *45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling*, oppgir de private barnehagene en større enighet om at de har sterkere støtteordning rundt strukturelle forhold, da spesielt økonomiske ressurser for profesjonell utvikling og at det er tilgang på ressurspersoner og nødvendig teknologi og datakilder. Dette er forhold som skal støtte profesjonelle læringsfellesskap og kan utgjøre en variasjon i kvalitetsutvikling mellom kommunale og private barnehager.

Anbefalinger til styrere / enhetsledere i barnehagene

Undersøkelsen kan brukes etter anbefalinger av Hipp & Huffman, i blandede grupper, gjerne på tvers av systemer og enheter, for at felles språk og forståelse kan utvikles. Avvikene i undersøkelsen kan være gjenstand for diskusjon og for å arbeide for en felles forståelse av virkeligheten. (Hipp & Huffman, 2007). Her bør styrere / enhetsleder sørge for at det blir en felles forståelse og en enighet i å redusere variasjoner i hvordan det arbeides med profesjonelle læringsfellesskap. Hver av dimensjonene påvirker hverandre og ved å arbeide med enkeltspørsmål det forekommer variasjon rundt, danner dette en helhet og en bedre sammenheng i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Dette gir et godt grunnlag for organisasjonsutvikling. For å koble dette til denne undersøkelsen kan styrere/enhetsledere se på forhold i funn som:

Delt og støttende ledelse» og spørsmål *7. Styrer legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet*. Gjennom dialog og samarbeid få til en felles forståelse av dimensjonen, og hvordan dette spørsmålet indikerer utvikling og deling av ansvar for å fremme og pleie lederskap.

Delte verdier og visjoner, spørsmål *19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke barns læring og utvikling*. Styrer / enhetsleder må legge til rette for samarbeid og deltakelse om barns utvikling og læring sammen med andre foreldre og samarbeidsinstanser, for å nå mål og visjoner som er av betydning for kompetanseutvikling i barnehagene. Styrer / enhetsleder bør legge til rette for samarbeid for å løse sammensatte oppgaver som organisasjonen har.

Kollektiv læring og anvendelse, spørsmål *27. Personalet i barnehagen og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger*. Styrer / enhetsleder må arbeide for å finne læringsarenaer og strukturer for dette. Styrer/enhetsleder må også skape en systematikk for å bringe ny kunnskap ut i praksis.

Delt personlig praksis – spørsmål *35, Det finnes muligheter for veiledning og coaching mellom personalet.* Her anbefales det å arbeide systematisk med å utvikle profesjonelle refleksjoner som skal bidra til bedre praksis for barna. Arbeide med metoder til bruk i barnehagen, som for eksempel kollegaobservarsjoner, praksisfortellinger, IGP, for å utvikle felles refleksjon og et felles språk. Dette vil være med på å motvirke kompetansesprik i barnehagene.

Støtteordninger – forhold, spørsmål *40. Særlige utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.* Styrer/enhetsleder bør sammen med personal finne hvilke motivasjonsordninger barnehagen har, innenfor gitte rammer. Hvordan kan organisasjonene stimulere for å opprettholde innsats og motivasjon?

Støtteordninger – strukturer, spørsmål *45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.* Ved at det alltid er en knapphet på ressurser må man se på fordeling og behov. Styrer / enhetsleder har en viktig rolle i å kunne formidle behov og synliggjøre disse ovenfor omgivelser.

Anbefalinger til videre studier

Denne studien måler i hvilken grad det arbeides med det profesjonelle læringsfellesskapet i barnehagene i Kristiansand. Et gjennomsnitt er målt etter oppgitte svar fra respondenter. Ved å ha tilleggsvariabler brukes disse til å belyse variasjoner ut ifra det høyeste standardavvik som trekker ut spørsmål det er størst variasjon rundt. Studien forklarer ikke forskjellen i profesjonelt læringsfellesskap. I videre studier kan det være spørsmål som kan tydeliggjøre hvordan barnehagene løser dette, da gjerne med kvalitativ undersøkelsen som kan få frem forhold som er av betydning. Dette kan være om det kan være tid og i hvilken form og systematikk det blir arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap.

Videre studier kan ha den kvantitative undersøkelsen (PLCA), til bruk innad i barnehager med respondenter utover styrer for å samle empiri om hvilken forståelse andre enn ledere har av arbeid med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene. Den kan også benyttes på tvers av kommuner for å se barnehagene i Kristiansand som en del av en større helhet.

Studien er gjort i barnehage, og det bør studeres videre i skole. En slik studie vil både bidra inn i generalisering, men også kunnskapsbygging for oppvekst i Kristiansand kommune.

.

Litteraturliste

Agder Fylkeskommune. (u.d.). *Regionplan Agder 2030.* Hentet 08. 01., 2020 fra Agder Fylkeskommune: https://agderfk.no/_f/p1/i4d721a77-52f4-49e3-ba9e-42cb0c5a8b4e/regionplan-agder-2030.pdf

Aust- og Vest Agder Fylkeskommune. (u.d.). *Regionplan Agder 2020.* Hentet 09 24, 2020 fra https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2020/03/Regionplan-Agder-2020.pdf

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne.* Oslo: Kommuneforlaget AS.

Galbraith, J. (2020, november 04). *The Star Model* . Hentet fra http://www.jaygalbraith.com/images/pdfs/StarModel.pdf

Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. I L. Stoll, & K. S. Louis (Red.), *Professioanal Learning Communities. Divergence Depth and Dilemmas.* Open University Press.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Kates, A., & Galbraith, J. (2007). *Designing your organization: Using the star model to solve 5 critical design challenges.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kristiansand kommune. (u.d.). *Rammeverket for kvalitet og mestring*. Hentet Februar 1, 2020 fra

https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html?f

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Kunnskapsdepartementet. Hentet 09 25, 2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Meld. St. 16 (2006-2007)).* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen (Meld. St. 41 (2008-2009)).* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Framtidens barnehage (Meld. St. 24 (2012-2013)).* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19 (2015-2016)).* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)).* Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf

Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, K. H., & Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage.* (E. Skogen, Red.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. (. Løtveit, *Tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling. Utdanning av lærere på Hamar - 150 år.* (ss. 357-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2013). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune.* Aalborg: Laboratorium for forskningsbasert skoleudvikling og pædaogisk praksis (LSP).

Nordahl, T., Sunnevåg, A. K., Qvortrup, L., Hansen, L. S., Hansen, O., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2016). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune i 2015 (FULM: Forskningsinformert utvikling av læringsmiljø, Vol. 1/2016).* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag og forfattere.

Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap.* (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmest Bokforlag.

Stoll, L. (Forfatter). (2019). *What are the main challenges related to developing professional learning communities?* [Film]. Hentet September 11, 2020 fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/filmer-boker-og-verktoy/filmer/utfordringene-for-utvikling-av-profesjonelle-laringsfellesskap-article117296-21334.html

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas.* (I. Goodson, & A. Hargreaves, Red.) Open University Press.

Stoll, L., Bolam, R., Mcmahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change,* ss. 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8

Universitetet i Agder. (u.d.). *De nasjonale satsningene for kompetanseheving i skole- og barnehageutvikling på Agder*. Hentet 08. 01., 2020 fra Uia.no: https://www.uia.no/om-uia/prosjekter/de-nasjonale-satsningene-for-kompetanseheving-i-skole-og-barnehageutvikling-paa-agder

Utdanningsdirektoratet. (2017, 08. 01.). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver.* Hentet fra udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018, mai 15). *Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage.* Hentet September 24, 2020 fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/

Utdanningsdirektoratet. (2020, 11 04). *Udir*. Hentet fra Regionalordning for kompetanseutvikling i barnehage: https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/

Oversikt over figurer

Figur 1: Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.)……..14

Figur 2: The Star Model, (Galbraith, 2020)……25

Figur 3. Modell - Koherens (Fullan & Quinn, 2017)…….30

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Dimensjoner som kjennetegner Professional Learning Community, (Hipp & Huffman, 2007, s. 121)……. 40

Tabell 2: Oversikt over dimensjoner og spørsmålsfordeling……. 56

Tabell 3: Oversikt over oversettelse av sentrale begrep……. 57

Tabell 4: Eksempel på spørsmål og gjennomsnitt / standardavvik…… 61

Tabell 5: Resultater fra dimensjonen, delt og støttende ledelse…….… 71

Tabell 6: Resultater fra dimensjonen, delte verdier og visjoner…… 73

Tabell 7: Resultater fra dimensjonen, kollektiv læring og anvendelse…… 75

Tabell 8: Resultater fra dimensjonen, deling av personlig praksis……. 77

Tabell 9: Resultater fra dimensjonen, støtteordninger – forhold…… 79

Tabell 10: Resultater fra dimensjonen, støtteordninger – strukturer…… 81

Tabell 11: Oppsummering av gjennomsnitt, enkeltspørsmål med lavest og høyest standardavvik……84

Oversikt over diagram

Diagram 1: Samlet status innkomne svar…… 59

Diagram 2: Svar fordelt etter eierform i forhold til eierform totalt i Kristiansand….. 67

Diagram 3: Svar fordelt etter barnehagens størrelse og eierform…… 68

Diagram 4: Barnehagene totalt fordelt etter størrelse og eierform i Kristiansand……69

Diagram 5: Svar fordelt på erfaring og kompetanse…… 70

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til spørreundersøkelse……115

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til spørreundersøkelse

Profesjonsfaglig læringsfellesskap

Formål

Denne undersøkelsen er en del av et masteroppgaveprosjekt og har som formål å kartlegge profesjonsfaglige læringsfellesskap (Professional learning communities) ved barnehager i Kristiansand kommune. Masteroppgaven er en del av et samarbeidsprosjekt mellom Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) og kommunen ved virksomhetsområde oppvekst. Masteroppgaven gjennomføres ved studiet Master i ledelse, UiA.

Ved hjelp av denne undersøkelsen vil vi innhente data som kan gi oss et bilde av det profesjonsfaglige læringsfellesskapet ved barnehager i kommunen.

Hva er profesjonsfaglige læringsfellesskap?

I profesjonsfaglige læringsfellesskap er det fokus på læring i grupper og den kollektive kunnskapen som utvikles mellom lærere, elever og skoleledere. Profesjonsfaglige læringsfellesskap defineres som kollektiv læring gjennom refleksjon, samarbeid, inkludering og læring i et utviklingsperspektiv.

Undersøkelsen er utviklet og basert på Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen da du er barnehagestyrer i en barnehage i Kristiansand kommune. Undersøkelsen sendes til samtlige barnehagestyrere i kommunen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen består av et spørreskjema hvor du skal ta standpunkt til ulike påstander knyttet til profesjonsfaglige læringsfellesskap, bl.a. om støttende ledelse, kollektiv læring og støtteordninger som tilrettelegger for læring. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Undersøkelsen er anonym, og det er frivillig å delta i prosjektet.

Undersøkelsen vil ta ca. 10 min å gjennomføre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Anonymiserte resultater fra undersøkelsen vil presenteres for Kristiansand kommune, virksomhetsområde oppvekst.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Undersøkelsen er anonym, og ingen personopplysninger innhentes eller kobles til øvrige data.

Hvem har ansvar for undersøkelsen?

Senter for anvendt kommunalforskning, UiA, vil være ansvarlig for innhenting og bearbeidelsen av anonymiserte data i prosjektet, masterstudenten vil få tilgang til data fra undersøkelsen**.**

For å samle inn, bearbeide og lagre data fra spørreundersøkelsen benyttes SurveyXact.

Opplysninger fra deltakere i studien vil anonymiseres og ikke kunne identifiseres ved publikasjoner av rapporter eller vitenskapelige artikler med utspring i prosjektet, det er kun aggregerte og ikke individdata som er aktuelle i denne undersøkelsen**.**

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Studien vil avsluttes 15. desember 2020. Anonymiserte data kan bli benyttet til oppfølgingsstudier eller andre forskningsformål ved Senter for anvendt kommunalforskning.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Masterstudent Gunn Strand-Brunvatne, gunn.strand.brunvatne@kristiansand.kommune.no

- Veiledere for masteroppgaven: forsker Linda Hye, linda.hye@uia.no eller Nichole E. Silva, nichole.e.silva@uia.no v/Senter for anvendt kommunalforskning

Med vennlig hilsen

Gunn Strand-Brunvatne og veiledere