



**«Det har vært krevende, men også
veldig spennende, interessant og
frustrerende»**

En kvalitativ studie av erfaringer med et systemforankret
endringsarbeid i
barnehagen

MARIA LARSEN

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk



Forord

Livet som masterstudent har vært både utfordrende og veldig lærerikt. Som førskolelærer i barnehage føler jeg meg privilegert som har fått muligheten til å studere det jeg virkelig brenner for. Til tross for at det har vært noen krevende år, ville jeg aldri vært foruten!

Arbeidet med masteroppgaven har gjort at jeg kunnet fordype meg i et tema som engasjerer meg. Utvikling av gode barnehager hviler på at menneskene i barnehagen innehar kompetanse, vilje og motivasjon for å utføre en jobb med høy kvalitet. Undersøkelsens tematikk rundt endringsarbeid med hensikt å fremme læring og kompetanseutvikling i barnehagen ble dermed et naturlig valg. Det ble også viktig for meg å kunne gi en stemme til de som arbeider med slike endringsarbeid i praksis. Ved å kunne undersøke et slikt arbeid, har jeg erfart hvor stort og viktig felt som finnes av teorier og forskning knyttet til temaet. Det har dermed vært en utfordring å avgrense for hvilken teori som var viktigere enn andre, når ikke alle kan bli inkludert. Likevel håper jeg studien kan kaste et lite blick over tematikken, selv om jeg med stor ydmykhet innser at feltet er stort og omfattende.

Først og fremst, tusen takk til alle de fantastiske lærerne på UIA som har inspirert og delt sin kunnskap. Masteroppgaven ville heller ikke vært foruten en tålmodig, kunnskapsrik og god veileder. Tusen takk til David Lansing Cameron for alle faglige innspill, engasjement og ærlige tilbakemeldinger!

Å studere ved siden av arbeid hadde ikke vært mulig foruten en fantastisk arbeidsgiver som har vist forståelse og tilrettelagt slik at dette ble mulig. Tusen takk Nina og til verdens beste kollegaer!

En stor takk skyldes også til mine kjære og nære, venner, familie og støttende medstudenter for heiarop og motiverende ord hver gang det trengs. Dere er best og jeg hadde aldri klart det uten dere!

Sist, men ikke minst, tusen takk kjære Mia for at du har vært så tålmodig hver gang mamma må lese!

Kristiansand, 14 november 2017

Maria Larsen

Sammendrag

Flere nasjonale styringsdokumenter fordrer at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Dette er begrunnet med at det stadig stilles krav om endringer til barnehagen, i takt med endringer i samfunnet. De krav som omtales i denne studien omhandler krav om læring og kompetanseutvikling av barnehagens ansatte. En lærende organisasjon anses av flere teoretikere som en organisasjon som mestrer å møte krav om læring og endring. Denne studien undersøker hvordan et krav om endring kan gi en større forståelse av barnehagen som en lærende organisasjon.

Masteroppgaven skrives relatert til *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand*, et systemforankret endringsarbeid som har foregått i Kristiansand kommunes skoler og barnehager siden 2012. For å belyse studien fra et barnehageperspektiv, er datamaterialet hentet fra semistrukturerte intervju med seks informanter. Informantene har hatt rollen som gruppeledere i barnehagen gjennom endringsarbeidet. Studien belyses dermed gjennom et mellomleders perspektiv.

Teoretisk rammeverk for studien er hovedsakelig Peter Senges teori om lærende organisasjoner. Senges betraktes som en av de store teoretikerne innen perspektivet om lærende organisasjoner, og kan således bidra til forståelsen om hvordan barnehagen som organisasjon kan være lærende. Undersøkelsen belyses fra et mellomlederperspektiv gjennom gruppeledernes erfaringer med tematikken som undersøkes. Det blir derfor benyttet Senges teori knyttet til ledelse av lærende organisasjoner, supplert av teori av Fullan og Balogun, for å nyansere rollen som mellomleder i et endringsarbeid. Teori som omhandler læring, samarbeid, refleksjon og implementering er også benyttet.

Tittelen på studien «Det har vært krevende, men også veldig spennende, interessant og frustrerende» illustrerer en stor del av essensen i undersøkelsens funn. Studien peker på at et endringsarbeid på mange måter bidrar til læring og kompetanseutvikling i barnehagen. Det har også gitt et bedre samarbeid og bidratt til refleksjon over arbeidet som utføres i organisasjonen. Likevel opplever flere informanter at et slikt arbeid er krevende og kan by på ulike utfordringer når endringer skal implementeres i barnehagen.

Summary

Several national government documents require that preschools should be developed as learning organizations. This is justified by the fact that there are many demands for the employees in preschools, in line with changes and demands set in society. A learning organization is considered by several theorists as an organization that manages to meet the demands of learning and change set from society. This study examines how a requirement for change in national government documents can give a greater understanding of preschools as a learning organization.

This master thesis is written related to an ongoing system-based change work in Kristiansand, Norway, *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling I Kristiansand*, Flik. The project has taken place in preschools and schools since 2012, with the intention of develop better learning environment within the pedagogical organizations. To illustrate how a change like this is experienced from the preschools point of view, the informants in this study are the ones who lead a working group through the work of change in preschools. The study is therefore highlighted from a middle management perspective.

The theoretical framework in this study is mainly Peter Seng's theory of learning organizations. Senge is considered as one of the major theorists in the perspective of learning organizations, and thus can contribute to understanding preschools as learning organizations. To highlight the middle management perspective in this study, Senge's theory is used to enlighten management of learning organizations. This theory is supplemented by the theory of Fullan and Balogun, to shed light on the role of middle management in a change work. Theory on learning, collaboration, reflection and implementation has also been used.

The title of the study "It has been challenging, but also very exciting, interesting and frustrating" illustrates a large part of the essence of the study's findings. The group leaders experienced that this kind of change work contributes to new learning and competence in preschools, along with better cooperation and reflection between co-workers in the organization. Nevertheless, several informants experienced different challenges through the projects implementation.

INNHOLD

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
1.2. Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand.....	3
1.3 Begrepsavklaring og problemstilling.....	7
1.4 Oppgavens struktur.....	9

2 TEORI

2.1 Tidligere forskning på endringsrettede arbeid i barnehagen.....	10
2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon.....	11
2.2.1 Individuell og kollektiv læring i organisasjoner.....	11
2.2.2 Læring gjennom kommunikasjon, samarbeid og refleksjon.....	13
2.2.3 Organisasjonslæring kontra lærende organisasjoner.....	15
2.3 Senges fem disipliner for en lærende organisasjon.....	16
2.3.1 Personlig mestring.....	17
2.3.2 Mentale modeller.....	18
2.3.3 Felles visjon.....	18
2.3.4 Gruppelæring.....	19
2.3.5 Systemtenkning.....	19
2.3.6 Begrensninger ved Senges teori.....	20
2.4 Kompetanse- og kapasitetsbygging i barnehagen.....	20
2.4.1 Kompetanse.....	20
2.4.2 Kapasitetsbygging.....	21
2.5 Lærende organisasjoner og endringsarbeid	22
2.6 Ledelse av endringsarbeid.....	24
2.6.1 Senges perspektiv på ledelse.....	24
2.6.2 Fullans teori om ledelse.....	25
2.6.3 Mellomlederens rolle i endringsprosesser.....	27
2.6.4 Teoretisk oppsummering.....	28

3 METODE

3.1 Kvalitativ metode.....	29
3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	30
3.3 Førforståelse og forskerrollen.....	31
3.4 Beskrivelse av utvalg og kontakt med informanter.....	32
3.5 Utarbeidelse av intervjuguide.....	33
3.5.1 Prøveintervju.....	33
3.5.2 Intervjuguide.....	34
3.6 Gjennomføring av intervju.....	36
3.7 Transkribering av datamaterialet.....	37
3.8 Analyse og tolkning.....	38
3.9 Validitet, reliabilitet og kvalitet i studien.....	40
3.10 Etske betraktninger.....	41

4 FUNN OG DISKUSJON

4.1 Informantenes møte med forestillinger og holdninger knyttet til endringsarbeid.....	43
4.2 Involvering av alle ansatte gjennom en felles visjon.....	50
4.3 Læring i grupper gjennom refleksjon.....	51
4.4 Gruppelederens rolle i lys av personlig mestring.....	54
4.5 Økt samarbeid og et målrettet arbeid gjennom et systemperspektiv.....	56
4.6 Et kritisk blikk på i perspektivet om barnehagen som en lærende organisasjon.....	58

5 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

5.1 Konklusjon.....	60
5.2 Begrensninger ved studien.....	61
5.3 Studiens relevans.....	62
LITTERATUR.....	64

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagen.....	69
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	70
Vedlegg 3: Resultat av meldeplikttest.....	79

FIGUR

Figur 1: Fremgangsmåten i pedagogiske analysemodellen.....**4**

Figur 2: Peter Senges modell for en lærende organisasjon.....**17**

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Det er flere nasjonale og kommunale styringsdokumenter som ligger til bakgrunn for valg av tema. Styringsdokumentene legger føringer for hvilke krav det stilles til barnehagen i dag, og hvilke forventninger det stilles til fremtidens barnehage. Denne studien tar utgangspunkt i de styringsdokumenter som omtaler krav om kompetanseutvikling i barnehagen, samt perspektivet om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det ønskes å rette en oppmerksomhet for hvordan de ulike føringene får betydning i barnehagen, og hvordan endringsprosesser for å møte disse kravene, kan foregå.

Meld.St. nr.19 (2015 – 2016) understreker at det er personalets kompetanse som er den viktigste faktoren for at barn skal trives og utvikles i barnehagen. Det blir derfor viktig å utvikle gode barnehager hvor personalet innehar høy kompetanse og motivasjon i arbeidet som utføres. Kompetanse skal innebære en oppdatert kunnskap om barndom i et samfunn i endring, som blant annet innebærer et språklig og kulturelt mangfold, endrede familiemønstre, endringer i barnegruppens sammensetning og nye organisasjonsformer i barnehagen. Arbeid med kompetansebygging vil være nødvendig for å kunne møte disse ambisjonene.

Det samme beskrives også i *Kompetanse for fremtidens barnehage: strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*, der det påpekes at kvaliteten i en barnehage hviler på utvikling av personalets kompetanse. Dette omhandler blant annet at styrer sammen med pedagoger skal lede og drive utviklingsprosesser som fremmer kompetanse, refleksjonsprosesser og læring hos alle ansatte.

Et kompetansekrav som stilles til dagens barnehagepersonell er hvordan barnehagen tilrettelegger for et godt læringsmiljø for alle barn. Meld.St.nr.19 understreker under punkt 4.1 at det skal være en styrket innsats for et godt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen, gjennom endringsarbeid og kompetanseutvikling. Dette kravet gjenspeiles også i lovhjemmelen om spesialpedagogisk hjelp i Barnehageloven §19 *Rett til spesialpedagogisk hjelp*. Det skal her vurderes om barn med særlige behov kan få tilrettelegging og hjelp innenfor barnehagens ordinære opplæringstilbud (Gram Jemtegaard, 2016). I dette arbeidet skal pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagens personal med kompetanse- og organisasjonsutvikling (§ 19 c, Barnehageloven).

Et slikt endringsrettet arbeid har vært gjennomført de siste årene i Kristiansand kommune, hvor det har vært en gjennomgripende satsing på læringsmiljøutvikling og kompetanseutvikling i kommunens barnehager og skoler. *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand*, omtalt som Flik, har vært en omfattende kompetanseutvikling knyttet til utfordringer de ulike pedagogiske enhetene har i sin praksis. De pedagogiske ansatte i barnehager og skoler har gjennom samarbeid med profesjonsutviklere og forskere, arbeidet for å fremme kvaliteten i arbeidet (Jacobsen med flere, 2012).

For at barnehagen skal kunne møte ulike krav og endringer, trekkes det frem i flere av barnehagens rammeplaner at barnehagen må være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet 2006; 2011; 2017). Rammeplanen fra 2011 begrunner dette med at det stadig stilles nye krav til barnehagen, der personalets sammensatte kunnskap blir viktig å løfte og reflektere over for å kunne drive kvalitetsutvikling; «barnehagen må være i stand til kvalitetsutvikling og endring, som blant annet innebærer utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 22).

Rammeplanen fra 2017 viser til at selve målet for barnehagen som pedagogisk virksomhet er å gi barn et tilbud i henhold til barnehageloven og at «for å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 37). Barnehagen som en lærende organisasjon innebærer at personalet skal «reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15).

Med bakgrunn i de ulike styringsdokumentene, trekkes det frem at barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal møte samfunnets endringer og krav. I dette arbeidet ses kompetanseutvikling av barnehagens personell som sentralt. Perspektivet om lærende organisasjoner er fremtidsrettet, da det belyser hvordan organisasjoner kan etterleve krav fra samfunnet gjennom å være effektive på læring og gjennom endringsvillighet (Senge, 2006). Hvordan barnehagen kan ses som en lærende organisasjon kan dermed forklares gjennom hvordan barnehagen møter et krav om endring. I denne studien ønskes det å belyse nettopp dette emnet. Gjennom endringsarbeidet med Flik har barnehagene i Kristiansand kommune gjennomgått et stort endringsarbeid. Det som ønskes å løfte frem i denne studien er hvordan et slikt endringsarbeid kan bidra til kompetanseutvikling og læring, og på den måten å løfte frem perspektivet om barnehagen som en lærende organisasjon.

1.2 Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (Flik)

Flik er et prosjektsamarbeid mellom forskere ved Universitetet i Aalborg, Universitetet i Agder og Høyskolen i Innlandet. Bakgrunnen for satsningen var en beslutning fra Oppvekststyret i Kristiansand om å rette oppmerksomheten mot læringsmiljøutvikling i kommunens skoler og barnehager. Gjennom et systematisk arbeid i kommunens barnehager og skoler ønsker prosjektet å bidra til et inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel, læring og reduserer mobbing (Nordahl, 2012). Det ønskelige læringsmiljø er et miljø som fremmer barnas trivsel, helse og læringsutbytte. Dette skjer ved å redusere segregerende praksis og skape inkluderende læringsmiljøer i de pedagogiske enhetene. For å oppnå en slik kvalitetsutvikling blir det viktig å øke kunnskap og kompetanse hos de pedagogiske ansatte (Nordahl med flere, 2017).

Kompetanseutviklingen i Flik er basert på tilnærmingen om «capacity building», eller kapasitetsbygging. Det handler om at de ansatte får en økt kunnskap og kompetanse om de ulike utfordringer som eksisterer i deres pedagogiske enhet. Kapasitetsbygging er et prinsipp innenfor kompetansebygging og ledelse av endringsrettede arbeid innenfor pedagogiske organisasjoner. Gjennom arbeid med prinsipper knyttet til kapasitetsbygging blir en organisasjons ulike utfordringer og behov styrende for utviklingen av det som skal arbeides videre med. Kompetansen og kunnskapen som blir utviklet i dette arbeidet, blir dermed utviklet og benyttet til der det er behov. Denne tilnærmingen vil styrke kompetansen til de profesjonelle i organisasjonen, og således bidra til et positivt løft av læringsmiljøet (Jacobsen med flere, 2012). Barnehagens behov og utfordringer i praksis er basert på kartleggingsundersøkelser besvart av de ansatte, av foreldre og av 4 og 5-åringene i barnehagen. Undersøkelsen omhandler spørsmål knyttet til barnehagens læringsmiljø, og avdekker hvilke utfordringer og styrker barnehagen har. Dette vil igjen være styrende for barnehagens videre arbeid, i prinsippet om kapasitetsbygging (Nordahl med flere, 2017).

Sentralt i Flik-prosjektet er arbeidsmetodikken i LP-modellen. LP-modellen står for *læringsmiljø og pedagogisk analyse* (Nordahl, 2012). Modellen har siden 2002 vært benyttet i over 270 norske skoler, i Danmark 500 skoler og 140 barnehager. I Norge er det de siste årene flere kommuner som ønsket å inkludere barnehager til arbeidsmetodikken LP utgjør, for å utvikle personalets kompetanse og styrke barnehagens læringsmiljø (Læringsmiljøsenderet, UiS). Modellen er bygget på prinsippet om systemtenkning i læringsmiljøet, for å kartlegge og arbeide med ulike pedagogiske utfordringer. Systemtenkning vektlegger hvordan det

enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer. Gjennom alle former for kommunikasjon har individet en aktiv deltakelse i de sosiale systemene, og vil kunne påvirke helheten og selv bli påvirket (Eide og Eide, 2007). I en systemteoretisk tilnærming i pedagogisk arbeid vil det derfor være aktuelt å drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene rundt barnet, for å rette fokus mot opprettholdende faktorer i læringsmiljøet som gjør at utfordringer holder på over tid (Nordahl, 2012).

Figur 1 Fremgangsmåte i den pedagogiske analysemodellen (Høyskolen i Innlandet)



Modellen er en fremgangsmåte for hvordan de ansatte skal arbeide mot mål knyttet til utfordringer hver enkelt pedagogiske enhet har. Ved bruk av den pedagogiske analysemodellen skal ansatte i skoler og barnehager bli bevisst på hvordan atferd hos barn må ses i interaksjon med konteksten og læringsmiljøet hvor det foregår. Analysemodellen viser fremgangsmåten for hvordan ulike problemstillinger skal arbeides med. Dette innebærer de tiltak som bør settes og i etterkant evaluering av tiltakene. I modellen er det ulike deler og faser, som skal følges i en bestemt rekkefølge. Analysemodellen er delt inn i en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Avgjørende i arbeidet med modellen er at lærere gjennom samarbeid er lojale med fremgangsmetodene og at modellen anvendes systematisk over tid (Nordahl, 2012). Den pedagogiske analysemodellen er ikke en teoretisk modell som utforskes i denne studien, men den er viktig for bakgrunnen av studien og hensikten med å belyse et systemforankret endringsarbeid i barnehagen.

Et høyt prioritert mål i Flik er å styrke ledelse av endringsprosesser i de pedagogiske enhetene. Arbeidet med LP- modellen gjennomføres gruppevis i hver pedagogisk enhet, ledet av en gruppeleder. Gruppelederen skal lede de profesjonelle voksne gjennom systematikken i den pedagogiske analysen og planlegging av tiltak. De skal lede frem refleksjonsprosesser i gruppa, som blant annet styrker samarbeidet om utviklingen av læringsmiljøet. Det er viktig med systematikk i arbeidet som utføres, for å forstå hvilke utfordringer som eksisterer i læringsmiljøet. LSP ved Universitetet i Ålborg er ansvarlige for opplæring av gruppeledere til dette (Jacobsen med flere, 2012).

Flik- arbeidet i barnehagen kan dermed foregå på denne måten; Flik-gruppen og gruppeleder møtes, der gruppemedlemmene på forhånd skal ha tenkt ut en utfordring hver de ønsker å endre. Etter å ha hørt alle utfordringene, velges det ut en utfordring som skal være utgangspunkt for det neste arbeidet. Den voksne som får sin utfordring «valgt» får så en spørsmålsrunde fra de andre på gruppa, der det stilles oppklarende spørsmål for å få en så konkret problemstilling som mulig, og for å oppklare hva som kan være opprettholdende faktorer til utfordringen. Spørsmålene i spørreunden, utforsking av opprettholdende faktorer, problemstillingen og de videre tiltak og mål skal være basert på faktorer i læringsmiljøet som *kan* endres. I henhold til systemperspektivet arbeidsmetodikken baseres på, skal det derfor ikke være utfordringer «i barnet» men i omgivelsene rundt det fokuseres på. Faktorer det rettes fokus mot i endringsarbeidet kan dermed være barnehagens organisering, aktiviteter og tilrettelegging. Det rettes også en stor oppmerksomhet mot den voksnes betydning og innvirkning på den opplevde utfordringen, og hvordan den voksne kan bidra til å opprettholde en uønsket tilstand. Basert på dette, arbeides det videre med utfordringen over tid, gjennom observasjoner, oppsetting av tiltak og mål, for så tilslutt en evaluering om hvorvidt arbeidet har gitt resultater.

Hensikten er at barnehagelærerne og lærerne får verktøy til å identifisere og dermed kunne endre sin egen praksis. Hver gruppe arbeider systematisk for å møte de overordnede målene nevnt ovenfor. Ved å følge modellen systematisk går en ikke direkte fra utfordring til handling. De ulike delene i modellen skal bidra til at det arbeides i ulike faser; undersøkning, refleksjon og avklaring, innhenting av informasjon, lage analyse og sammen i gruppe velge mål og tiltak (Nordahl, 2012). Eksterne veiledere kan også bistå gruppene med veiledning. Dette vil være hensiktsmessig, når de eksterne veiledere kan bistå med oppfølging og veiledning over tid. Gruppemedlemmene vil alltid være i en relasjon til hverandre, blant annet gjennom måten de kommuniserer. I refleksjonsarbeidet vil det derfor være en viktig ressurs

med en ekstern veileder som kan gi nye bidrag og perspektiv, som gruppemedlemmene muligens ikke ser i sin daglige praksis (Nordahl, 2012).

Flik startet i desember 2012 hvor Kristiansand kommunes lærere, barnehagelærere, gruppeledere og veiledere gjennomførte ulike kompetanseforløp i arbeidet med pedagogisk analyse, med blant annet kurs og workshops. Hensikten var å legge et omfattende grunnlag i kompetanseforløpet i pedagogisk analyse. Kristiansand kommunes 2600 pedagogiske ansatte i barnehager og skoler gjennomførte dette fra høsten 2013 og våren 2014. I tilretteleggingen og gjennomføringen av kompetanseforløpene var det et tett samarbeid med Universitetet i Ålborg, *Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis* (Nordahl med flere, 2017). Enhetsledere i skoler og barnehager fikk opplæring i ledelse av endringsarbeidet. I prosjektperioden skal arbeidsmetodikken og strategiene innarbeides i de ulike pedagogiske enhetene, med støtte og veiledning fra eksterne veiledere (Nordahl mfl., 2013).

Hensikten med Flik er at satsingen ikke skal være et tidsavgrenset prosjekt, slik andre prosjekt i norske barnehager og skoler har vært. Tilnærmingen og arbeidsmetodikken til pedagogisk analyse av læringsmiljø skal være tilstrekkelig implementert og integrert i alle barnehager og skoler, slik at arbeidet kan videreføres i tiden fremover også etter endt prosjektperiode (Nordahl med flere, 2017). Etter endt prosjektperiode i desember 2016, opprettet PPT i Kristiansand i den forbindelse et lavterskeltilbud i pedagogisk analyseveiledning, som gjenspeiler arbeidsmetodikken fra Flik. På denne måten har Kristiansand kommune definert hvordan det skal arbeides med kompetanseutvikling i tiden fremover, i tråd med de ulike krav fra styringsdokumentene, nevnt innledningsvis.

1.3 Begrepsavklaring og problemstilling

Implementeringen av Flik og arbeidsmetodikken med den pedagogiske analysemodellen ble i hver barnehage ledet av en gruppeleder. Gruppelederne er barnehagelærere som gjennom kurs ble opplært i å kunne lede prosessen gjennom arbeidsmetodikken i Flik (Jacobsen med flere, 2012). Rollen som gruppeleder kan gi flere perspektiver på hvordan endringsprosesser i barnehagen kan foregå; de har rollen som en mellomleder for et endringsarbeid, samtidig som de er på praksisnivå av endringen som implementeres. Som mellomleder kan gruppelederen innta to roller; en som må holde virksomheten i organisasjonen i gang, og samtidig implementere de bestemte endringene (Balogun, 2012). Deres perspektiver og erfaringer kan kaste lys over hvordan kompetanseutvikling og læring fremmes gjennom et endringsarbeid i praksis. Gruppelederne er de valgte informanter i denne studien. Gjennom utforskning av deres erfaringer med et endringsarbeid, drøftet opp mot teorier om lærende organisasjoner, er hensikten å kunne besvare følgende problemstilling;

Hvordan kan kompetanse og læring fremmes gjennom et systemforankret endringsarbeid, og bidra til forståelsen om barnehagen som en lærende organisasjon?

Begrepet «en lærende organisasjon» ble introdusert av Peter Senge i 1990, da han gjennom sitt verk «the fifth discipline» beskrev hvordan organisasjoner kan være overlevelsesdyktige og prestere godt, i et moderne samfunn som preges av endring. En lærende organisasjon ble ansett som en idealtipe av en organisasjon, som innehar en kapasitet til effektiv læring, og dermed er mer endringsvillig (Senge, 1990). I dag blir «lærende organisasjoner» som begrep brukt til organisasjoner innenfor mange ulike fagfelt (Örtenblad, 2007). Det som kjennetegner lærende organisasjoner er at medlemmene i organisasjoner har lært hvordan de sammen kan prestere gode resultater, hvordan de kan utfylle hverandres styrker og svakheter, og hvordan de sammen kan lære. På denne måten kan lærende organisasjoner overleve i fremtiden, der samfunnet stadig stiller nye krav om endringer (Senge, 2006).

Senges teori om den lærende organisasjon legger vekt på at læreprosesser skjer på individ, kollektiv og organisasjonsnivå og at læring må ses som noe som konstrueres i samhandling mellom mennesker (Senge, 2006). Oppgaven bygger dermed på en sosiokulturell tilnærming til læring, der læring skjer gjennom kontinuerlige prosesser som foregår gjennom sosial praksis (Säljö, 2000). Læringen er situert, der kunnskap og læring utvikles i læreprosesser og i de sosiale relasjonene mennesker utfører i praksis (Filstad, 2010). I en organisasjon som barnehagen vil de ansatte bestå av styrer, pedagoger, fagarbeidere og assistenter. Læring og

kompetanse som utvikles i et endringsarbeid vil i et sosiokulturelt perspektiv være noe som skapes mellom de ansatte i barnehagen.

En sentral hensikt med Flik er kompetanseutvikling hos de pedagogiske ansatte, knyttet til pedagogiske utfordringer de opplever i sitt arbeid (Jacobsen med flere, 2012). Kompetanse kan betraktes som «..de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav» (Lai 2004, s.48). Kompetanseutvikling handler således om de tiltak som blir gjort for å styrke denne læringen som er nødvendig i organisasjonen (Lai, 2004). Når kompetanse og læring styrkes og opprettholdes hos alle ansatte i en organisasjon, der den kollektive læring fører til en forbedret praksis, vil det handle om kapasitetsbygging i organisasjonen (Stoll og Earl, 2003).

Gruppelederne i Flik utgjorde rollen som en mellomleder, og det er gjennom deres erfaringer studien ønsker å belyse problemstillingen. I rammen av oppgavens hovedteori om lærende organisasjoner, vil Senges (2006) perspektiv på lederens rolle i lærende organisasjoner bli presentert. Dette vil bli supplert av Fullans (2007;2009) teori om implementering og ledelse av endringsarbeid, samt Baloguns (2012) teori om mellomledelse i endringsprosesser.

Initiativer til endring i pedagogiske sammenhenger blir av ulike forfattere omtalt som programmer, utviklingsarbeid, innovasjoner, prosjekter og mer (Lamer, 1997; Fullan, 2009). Flik omtales i ulike dokumenter som et prosjekt og et utviklingsarbeid (Jacobsen med flere, 2012). Felles for de ulike begrepene i pedagogiske sammenhenger er hensikten om å fremme læring og kompetanse hos de ansatte. I lærende organisasjoner blir læring ansett som en endring, og på den måten vil lærende organisasjoner være de som evner å stadig endre seg (Antonacopolou med fler, 2006). Utviklingsarbeid, programmer, innovasjon og prosjekt vil derfor videre i denne oppgaven bli omtalt som ulike former for endringsarbeid, eller endringsrettede arbeid. De ulike begrepene vil bli tydeliggjort i drøfting av studiens teoretiske grunnlag som følger.

1.4 Oppgavens struktur

I innledningskapittelet introduseres begrunnelsen og bakgrunnen for valg av tema i studien. Dette omhandler blant annet ulike styringsdokumenter, samt Flik, som studien skrives relatert til. Videre presenteres sentrale begreper og problemstilling for oppgaven. I kapittel 2 blir det teoretiske grunnlaget som ligger til bakgrunn for studien fremvist. Dette omhandler tidligere forskning knyttet til endringsrettede arbeid i barnehagen, hvor det fremkommer noen utfordringer som kan oppstå i slike arbeid. Videre presenteres forholdet mellom lærende organisasjoner og læring, kommunikasjon, samarbeid og refleksjon. Det vises til hvordan barnehagen kan være en lærende organisasjon og hvordan læreprosesser i barnehagen kan foregå. Hovedteorien for studien er Senges (2006) perspektiv på lærende organisasjoner, som i den hensikt ønsker å fremme perspektivet for barnehagen som en lærende organisasjon. Begrensninger for teorien blir også nevnt. Videre vil det i teorikapittelet bli presentert ulike perspektiv på kompetanse og kapasitetsbygging, ledelse av endringer og mellomlederens rolle i endringsprosesser. I kap. 3 om metode presenteres den metodiske tilnærming som ligger til grunn for studien. Her blir metodiske valg drøftet, og videre blir forskerrollen og informantene presentert. I tillegg vises det til vurdering av reliabilitet og validitet i forskningen, samt etiske overveielser.

Kapittel 4 introduseres først gjennom å gjenta problemstilling, samt gi en kort oppsummering av resultatene opparbeidet i analysen. Deretter presenterer funn og diskusjon av analysen, gjennom seks underkapitler. Det første omtaler hvordan informantene opplevde møte med ulike holdninger og forestillinger hos de ansatte knyttet til endringsarbeid. Hvilken betydning slike holdninger og forestillinger får for arbeidet blir belyst. Neste underkapittel handler om hvordan et endringsarbeid som involverer alle ansatte, kan ledes gjennom en felles visjon. Hvordan en felles visjon bestemt fra øvrig ledelse, kan utvikles til å bli en personlig visjon, blir også drøftet. Underkapittelet etter omhandler hva læring i grupper kan gi i form av læring og refleksjon. De neste underkapittelene tar for seg gruppeliderens rolle i lys av personlig mestring, og videre blir samarbeid og målrettet arbeid i et systemperspektiv fremvist. Den teoretiske rammen som ligger til grunn for analysen er Senges(2006) fem disipliner for en lærende organisasjon, dermed blir funnene presentert i ulik grad gjennom disiplinene. Dette blir supplert av andre teorier. Til sist i kapittelet drøftes begrensningene ved teorien. Avslutningsvis blir det i kapittel 5 en oppsummering av hovedfunnene fra hvert underkapittel, sett mot studiens problemstilling. I tillegg påpekes begrensninger ved studien, samt tanker om studiens relevans for videre forskning.

2 Teori

2.1 Tidligere forskning på endringsrettede arbeid i barnehagen

Flere endringsarbeid har vært gjennomført i norske barnehager for å utvikle og styrke personalets kompetanse. Hensikten med slike endringsarbeid er blant annet å «utvikle både hver ansatt og barnehagen som organisasjon» (Ertesvåg og Roland, 2013 s. 14). Slike endringsarbeid har blant annet vært «du og jeg og vi to», som skal fremme barns sosiale kompetanse, inkluderende miljø og forebygge mobbing og problematferd (Lamer, 1997). Et annet er «de utrolige årene» (the incredible years) som har den hensikt å forebygge utvikling av problematferd hos barn og unge gjennom å fremme sosial og emosjonell kompetanse (Webster-Stratton, 2007). Flere teoretikere beskriver endringsarbeid i skolen (Fullan; 2009; Stoll, 1996) som kan vise til hvordan endringsprosesser kan foregå i pedagogiske organisasjoner. I barnehagesammenheng er det derimot generelt lite forskning som kan belyse endringsprosessen i endringsarbeid (Roland og Ertesvåg, 2013). Det vil her vises til tre forskningsbidrag som kan bidra til å gi en forståelse for hvordan det kan foregå.

En vurderingsrapport utført av Omdahl (2012) undersøkte hvordan ansatte i pilotbarnehager knyttet til endringsarbeidet «Være sammen» opplevde endringsprosessen. «Være sammen» har den hensikt å fremme de ansattes kompetanse, blant annet knyttet til den autoritative voksenrollen og tidlig innsats (Roland og Størksen, 2011). Resultatene fra undersøkelsen viste blant annet at et sterkt støttesystem i form av skolerte veiledere, egnet materiell og opplæring i teori for alle ansatte hadde en positiv innvirkning på implementeringsprosessen. Drøfting og faglig innspill av det teoretiske perspektivet som lå til grunn for arbeidet, bidro også til en kompetanseheving der de ansatte arbeidet mot felles mål i forhold til barna (Omdahl, 2012).

Studien trekker frem flere elementer som sentralt for å oppnå en god implementering.

Ledelsens rolle var betydelig for å oppnå en forpliktelse og engasjement i endringsarbeidet blant de ansatte. Et annet element ble viktigheten av å innarbeide endringsarbeidet inn i ulike plandokumenter, og avsetting av tid arbeidet krever. En tredje faktor var å arbeide med endringsarbeidets innhold og skape motivasjon og en felles kultur i barnehagen.

Refleksjonsarbeid knyttet til det teoretiske grunnlaget og til praktiske erfaringer i arbeidet bidro til å fremme en kollektiv tenkning, og en bevisstgjøring av de voksnes pedagogiske grunnsyn (Omdahl, 2012).

En utfordring som trekkes frem fra resultatene i vurderingsrapporten er midlertidig knyttet til tidsbruk. Arbeidet i «Være sammen» er blant annet knyttet til en modell for kollegaveiledning. Vurderingsrapporten viste at denne modellen tok lang tid å gjennomføre i en allerede hektisk hverdag i barnehagen (Omdahl, 2012).

I internasjonal sammenheng trekkes det frem en studie utført i australske barnehager. Studien viste at endringsprosesser i form av nye krav fra læreplanreform og styringsdokumenter kan påvirke barnehagelærerens arbeid. Den nye reformen og de statlige krav la en forventning om at barnehagelærerne i større grad sikret kvalitet i arbeidet, der ulike kvalitetskriterier innenfor arbeidet skulle vurderes og kartlegges i form av dokumentasjon. Arbeidsmengden denne reformen krevde, tok mye av barnehagelærernes tid og fokus, som gikk på bekostning av tiden til relasjonsbygging med barna (Grant med flere, 2016).

En amerikansk studie undersøkte hvordan ansatte og styrere i en amerikansk barnehage opplevde endringsarbeidet «Head Start» (Green med flere, 2012). Intensjonen bak «Head start» er å støtte barn og foreldre fra lavinntektsfamilier, gjennom ulike helhetlige tiltak. Målet er å gi barna et best mulig grunnlag i deres utvikling og fremme et godt grunnlag før skolestart. Dette skjer gjennom å fremme et godt og støttende læringsmiljø rundt barna. Det skjer gjennom å styrke de pedagogiske ansattes kompetanse om barns sosiale og emosjonelle utvikling (Green med flere, 2012). Studien peker på at et slikt endringsarbeid gir flere positive innvirkninger, men byr også på utfordringer. For det første krever et slikt arbeid tid og forpliktelse hos de ansatte. For de andre var det av styrerne et ønske om flere møter med forskergruppa og mer oppfølging av arbeidet, etter implementeringsarbeidet var over. Dette var faktorer styrerne anså som nødvendige for å oppnå en implementering av endringen. Utfordringen til dette var knyttet til de ekstra tid og ressurser endringsarbeidet krevde, særlig når de ansatte allerede hadde fullt opp med arbeidsoppgaver (Green med flere, 2012).

2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon

2.2.1 Individuell og kollektiv læring i organisasjonen

Det er en økt oppmerksomhet knyttet til læring og kunnskap i organisasjoner, der begrepet om lærende organisasjoner er fremtredende. Tanken er at læring foregår gjennom hele livet, også i arbeidslivet. Dette gir en økt fokusering mot hvordan læring kan være en integrert del av arbeidslivet (Antonacopoulou med fler, 2006). Det ble innledningsvis presentert at oppgaven bygger på et sosiokulturelt syn på læring, hvor læring ses som situert. I en organisasjon som

barnehagen vil det være mange ansatte som møter endringsrettede arbeid som Flik, som har sin hensikt å fremme læring og kompetanseutvikling. Læring som skjer gjennom kompetanseutvikling gjelder dermed både for hvordan hver ansatt lærer, og hvordan de ansatte kollektivt lærer sammen som organisasjon. Dette er fordi organisasjonslæring bare kan foregå når individene i organisasjonen lærer (Senge, 2006). For å forstå læring i organisasjoner, blir det dermed også viktig å forstå individuell kognitiv læring, og hvordan individet lærer som et resultat av kognitiv informasjonsbehandling (Filstad, 2010).

Hva læring er har lenge vært et omstridt og komplekst fenomen å definere. I dagens samfunn er det en uenighet om hvordan begrepet skal defineres, i skillet mellom det grunnleggende kognitive perspektivet, og det sosiale perspektivet. I en forenklet versjon kan det sies at det kognitive perspektivet beskriver sider ved individets kunnskap og tanker, men neglisjerer faktorer som menneskets sosiale omgivelser, samhandling og deltakelse i sosiale fellesskap. På den andre siden, har det i det grunnleggende sosiale perspektivet vektlagt de sistnevnte faktorer, men ikke de individuelle tanker og individets kognisjon (Bråthen, 2002).

En tilnærming som forsøker å integrere både grunnleggende kognitivt perspektiv og grunnleggende sosialt perspektiv på læring, er teorier innenfor sosial-kognitiv teori. I sosial-kognitiv teori blir mennesket sett som både produkter og produsenter av sine sosiale omgivelser (Bråthen, 2002). I denne tilnærmingen argumenteres det blant annet for at læring skjer i et samspill og en interaksjon mellom individets kognitive, biologiske, atferdsmessige faktorer og miljøet vedkommende befinner seg i (Bandura, 1999). De individuelle faktorene hos mennesket vil dermed stå i et gjensidig samspill og årsaksforhold til omgivelsene (Bråthen, 2002).

For å omfavne kompleksiteten av de ulike definisjoner om hva læring er, ses læring som både et individuelt og et sosialt forhold. Læring består av en tilegnelsesprosess og en samspillsprosess. Tilegnelsesprosessen er et biologisk og psykologisk samspill mellom individet og dets sosiale og materielle omgivelser. Den andre prosessen er hvordan individet bearbeider og tilegner seg kunnskap basert på dette samspillet. Ny kunnskap settes sammen med tidligere læring, som i sin tur fører til ny kunnskap og læring. De to prosessene foregår parallelt, men om refleksjon er en del av læringen, kan det være snakk om en tidsforskyvning mellom prosessene. Læring vil være enhver prosess som kan føre til en varig kapasitetsendring (Illeris, 2007).

Det har vært diskusjoner om organisasjoner faktisk kan lære, eller om det bare er individene i organisasjonen som lærer (Bolam og Deal, 2010). Sammenhengen mellom et individs læring og en organisasjons læring er kompleks og gir mange problemstillinger innen organisasjonsteori. Likevel kan det sies at individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring, da individet er en praktisk deltaker i organisasjonen. Individet deltar også i en kunnskapsdeling med de andre på arbeidsplassen, som gjør at det dannes en kollektiv læring, som igjen er en forutsetning for at en organisasjon lærer (Filstad, 2010).

Som nevnt innledningsvis, blir det av flere styringsdokumenter konstatert at barnehagen skal være en lærende organisasjon, hvor læring-, endringsprosesser foregår. Dette kjennetegnes ved at samtlige ansatte i organisasjonen deltar i kunnskapsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapssamfunnet krever organisasjonslæring (Filstad, 2010) og organisasjoner må derfor hele tiden lære og endre seg for å kunne overleve (Haugen, 2004). Lærende organisasjoner blir dermed viktige å utvikle, da de gir store muligheter til å kunne møte nye krav om fleksibilitet, endringer og tilpasninger (Senge, 2006). For at barnehagen skal innfri slike krav, krever det prosesser som fremmer læring hos personalet. Dette bygger på en forpliktelse til, og en kapasitet for å lære. Med de kravene som stilles, fordrer det at barnehagen er «*kontinuerlig lærende*» (Roland og Ertesvåg, 2013, s. 69).

De bærende prinsippene for utvikling av en lærende barnehage er basert på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Læring, kunnskap og kompetanseutvikling skjer i sosiale og kulturelle kontekster, der erfaringer og praksisdeltagelse sammen med andre står sterkt forankret. En lærende barnehage har en velfungerende organisering og har et sterkt trykk på læring. Arbeidsformer som erfaringslæring og refleksjon over egen og andres praksis vil være betydningsfullt (Gotvassli, 2013).

For å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon vil tid og ressurser være nødvendig. Dette henger sammen med at individuell læring hos organisasjonsmedlemmene skal festes som kollektiv læring i hele organisasjonen. Denne læringen skal foregå hos alle de ansatte i barnehagen, og vil kreve tid. Det blir dermed essensielt at tid og ressurser blir prioritert fra ledelsen, for at den kollektive læringen i hele barnehagen skal bli mulig (Gotvassli, 2013).

2.2.2 Læring gjennom kommunikasjon, samarbeid og refleksjon

Mennesker er lærende vesener, der erfaring, læring og kunnskapsdannelse er viktige i det enkelte menneskets liv. Læreprosesser foregår overalt, og skjer både hos individer og i grupper eller samfunn. Gjennom læring og sosiokulturelle erfaringer har menneskets

kunnskaper blitt bygget opp. Hvordan menneskets kunnskaper og ferdigheter blir videreført til nye generasjoner, er av stor betydning i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2000). Læring er tett knyttet til ulike former for kommunikasjon, der samtalen vil være den viktigste arena for videreføring av argumenter og kunnskap. Gjennom formelle og uformelle samtaler vil mennesker ta del i hverandres forståelser av verden på (Säljö, 2000). Samtalens betydning er også sentral i lærende organisasjoner. Når de ansatte virkelig lytter til hverandre og samtaler sammen, vil hvert individ bli mer oppmerksom på sin egen tankegang og sine egne begrensninger. Samtidig åpner det opp for nye perspektiver og en felles forståelse (Senge, 2006).

Refleksjonens betydning for læring blir av flere teoretikere ansett som viktig (Senge, 2006; Schön, 2001; Filstad, 2010; Illeris, 2007). Det kan anses som selve grunnlaget for læring, da individet kan gjenoppleve, vurdere og evaluere erfaringer. En refleksjonsprosess innebærer at individet kan tenke tilbake på en erfaring, bli oppmerksom på det som hendte, og evaluere det i etterkant. Gjennom samtale mellom mennesker vil refleksjon også skape kunnskapsdeling (Filstad, 2010). Det er også et viktig verktøy for å fremme erfaringsdeling og ideer (Fullan, 2007). I sammenheng med endringsarbeid blir refleksjon dermed et viktig redskap. Det gir grunnlag for en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse ovenfor arbeides som skal gjøres.

Når en barnehage skal foreta et endringsarbeid blir det derfor nødvendig for de ansatte å ha en arena for refleksjon og drøfting. Gjennom drøfting og refleksjon over egen praksis i grupper, kan de ansatte utvikle egen kompetanse, og samtidig løftes den kollektive kunnskapen frem i organisasjonen (Roland og Ertesvåg, 2013). Refleksjon sammen med andre er også et sentralt element i en lærende organisasjon. Felles refleksjon over det som berører de ansattes arbeid, vil bidra til å fornye og utvide deres perspektiv. Dette blir viktig når uventede ting skjer, når det er uenigheter eller når arbeidet blir utfordrende. Det vil uansett være fruktbart at ansatte reflekterer sammen, da refleksjon alltid vil gi en form for læring. Læringen skjer over tid, og for noen tar det lang tid før de ser effekten og viktigheten av denne form for refleksjon (Senge, 2006).

Et tredje sentralt element i lærende organisasjoner, er samarbeid (Senge, 2006). Samarbeid mellom de ansatte bidrar til kunnskapsutvikling og læring. Gjennom å samarbeide blir individer oppmerksomme på hvordan andre handler og oppfatter situasjoner, og på den måten deles kunnskap. Veiledning og støtte fra andre med større erfaring er betydningsfullt i individets deltagelse i den kollektive kunnskapen (Säljö, 2000). Det grunnleggende prinsipp

er at; «kunnskap først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning» (Säljö 2000, s. 46). Samarbeid gir læring på individ og organisasjonsnivå. I en barnehage vil en kollektiv kultur som fremmer samarbeid, kunne gi vellykkede endringsarbeid (Roland og Ertesvåg, 2013).

Den sosiale konteksten, den praktiske konteksten og den sosiale relasjonen mellom individer er kjernen av hvordan læring skjer. På denne måten kan det sies at læring er situert, der kunnskap og læring utvikles i læreprosessene og i de sosiale relasjonene individer praktisk utfører. Situert læring i sosiale praksisfellesskap vil for medlemmer i organisasjoner ofte være en del av hverdagsaktivitetene (Filstad, 2010). I komplekse samfunn vil det være ulike grupper og organisasjoner som utgjør en sentral funksjon for kunnskapsdannelse innenfor områder som er viktige for samfunnet. Læringen blir dermed situert, da de kunnskaper og ferdigheter som vokser i den sosiale praksis, er situert i visse type virksomheter (Säljö, 2000).

2.2.3 Organisasjonslæring kontra lærende organisasjoner

Begrepene «organisasjonslæring» og «lærende organisasjoner» blir i litteraturen brukt om hverandre i mange sammenhenger. I denne studien er den teoretiske hovedvekten på lærende organisasjoner. Hovedforskjellen er at teorier innen lærende organisasjoner har mer fokus på en praktisk tilnærming om hvordan en organisasjon genererer kunnskap og læring. Læring blir ansett som endring, og på den måten er lærende organisasjoner de som innehar evnen til å stadig endre seg, for på den måten å overleve i et samfunn som krever det. Læringen blir mer som et middel for å oppnå et mål, enn at læringen i seg selv er målet (Antonacopolou med fler, 2006).

Tanken om en lærende organisasjon har gitt læring i organisasjoner mye oppmerksomhet, og på den måten gitt viktige bidrag til organisasjonslæring. Den praktiske tilnærmingen i tanken om en lærende organisasjon gir et skille mellom de to ideene. Mens lærende organisasjoner ser læring som et middel til endring, ser organisasjonslæring læring som mål og ikke bare et middel (Filstad, 2010). Definisjonen av hva en lærende organisasjon er, finnes det ingen fasit over, men en lærende organisasjon har flere kjennetegn. En lærende organisasjon vet at læring er å handle og den er mer effektiv enn andre organisasjoner i sammenligning. I en lærende organisasjon har ledelsen prioritert læring og kompetanseutvikling, og på den måten har organisasjonen oppnådd mål og resultater (Haugen, 2004).

2.3 Senges fem disipliner for en lærende organisasjon

Tanken om en lærende organisasjon ble først introdusert gjennom Argyris og Schön 1973 gjennom perspektivet om «learning society». Her vektlegges betydningen av enkelkretslæring og dobbelkretslæring i organisasjoner når de omtaler lærende organisasjoner. Ved praktisering av enkelkretslæring i organisasjoner, løses problemer og utfordringer når de dukker opp, og målet er å løse disse underveis. Selve læringssystemet og organisasjonens faktiske mål og visjoner blir ikke en del av arbeidet, og derfor vil ikke enkelkretslæring kunne bidra til å gi lærende organisasjoner. For å være en lærende organisasjon må organisasjoner praktisere dobbelkretslæring, ved at grunnleggende verdier og antagelser jevnlig tas opp til vurdering, refleksjon og endring. Dette vil bidra til at organisasjonen blir bedre forberedt på mange ulike problemer, og samtidig øke sin kompetanse og kunnskap (Schön, 1978).

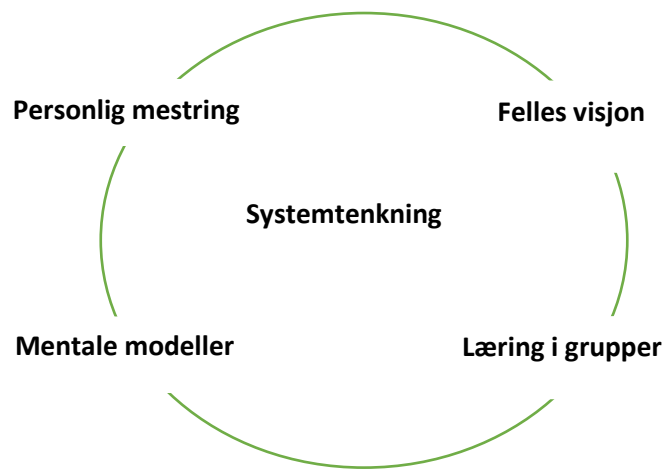
Andre teoretiske bidragsyter innenfor lærende organisasjoner er blant annet Pedler, Burgoyne og Boydell (1998) som gjennom sin beskrivelse av «the learning company» vektlegger hvordan organisasjoner kan tilrettelegge for læring, og hvordan organisasjonen kan utnytte og fremme potensialet i alle de ansatte. Et annet bidrag er Garvins (2000) teori om at lærende organisasjoner er de som mestrer å skape og transformere kunnskap, og på en hensiktsmessig måte tilpasse og utnytte denne kunnskapen. I likhet med Pedler med flere (1998) vektlegger også Garvin (2000) betydningen av å tilrettelegge for læring, og utnytte kunnskapen de ansatte i organisasjonen besitter, for å spre læring og kunnskapsdeling.

Senge (1990) videreutviklet teoriene til Schön og Argyris (1978), og utarbeidet sin teori om hva en lærende organisasjon er. I Senges (2006) perspektiv er en lærende organisasjon sammenlignbart med et meget vellykket samarbeid. Det er organisasjon som sammen har lært hvordan de kan produsere vellykkede resultater og arbeide mot et felles mål. Dette gjenspeiles i at medlemmene i organisasjonen har tillit til hverandre og at de sammen mestrer å utfylle hverandres styrker og svakheter. De har utvidet sin kapasitet til å skape det de virkelig ønsker og fremmet nytenkning i organisasjonen. For å kunne møte samfunnets kompleksitet og dynamikk, er det ikke nok at bare den øverste lederen lærer og utvikler seg; hele organisasjonens medlemmer må utvide sin kapasitet for læring. Lærende organisasjoner er mulig å oppnå, fordi mennesker innerst inne er lærende. I en lærende organisasjon har de ansatte lært hvordan de sammen kan lære (Senge, 2006).

I følge Senge (2006) vil en lærende organisasjon kjennetegnes i måten de mestrer de fem disiplinene 1) personlig mestring, 2) læring i grupper, 3) felles visjon, 4) mentale modeller og

5) systemtenkning. Disiplinene omhandler den læring og utvikling som er nødvendig for ulike kompetanser og ferdigheter i en organisasjon. Arbeidet med disiplinene er en livslang læringsprosess, noe som stadig er i utvikling og der en aldri blir ferdig utlært. De fem disiplinene må kontinuerlig arbeides med for å mestres, og de må utvikles i samspill med hverandre for å gi best mulige resultater. Den femte disiplinen, systemtenkning, understreker dette samspillet, da den integrerer alle disiplinene (Senge, 2006).

Figur 2: De fem disiplinene i en lærende organisasjon (Fritt oversatt etter Senge s. 5 – 11, 2006)



2.3.1 Personlig mestring

Disiplinen om personlig mestring beskrives som «.. the discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience, and of seeing reality objectively» (Senge 2006 s. 7). Det handler om personlig utvikling og læring hos individer i en organisasjon. De indre, personlige mål hos den enkelte ansatt er en viktig del av en lærende organisasjon, fordi en organisasjons kapasitet til læring ikke er større enn hvert enkelt medlem i organisasjonen (Senge, 2006).

Personlig mestring handler om å klargjøre det som virkelig betyr noe for hver og en ansatt, en utvikling av en personlig visjon – et bilde av hvordan en ønsker fremtiden. Det er et samspill mellom å være i en kreativ prosess, men samtidig se realistisk og objektivt på hva faktisk er mulig å gjennomføre i arbeidet. Det blir derfor viktig å klarere hva som er virkelig er viktig for den ansatte, og hva som er realistisk å kunne oppnå. Ledere i en organisasjon kan bidra til personlig mestring hos sine ansatte ved skape et klima der prinsippene for disiplinen blir praktisert i det daglige arbeidet. I et slikt klima vil de ansatte i organisasjonen føle trygghet til

å skape visjoner, forpliktelse og forholdelse til realiteten, samt tørre å utfordre seg selv. Læring i personlig mestring handler om å produsere de resultater en virkelig ønsker å oppnå (Senge, 2006).

2.3.2 Mentale modeller

Mentale modeller handler om hvilke indre forestillinger, generaliseringer eller bilder mennesker i organisasjonen har, som vil påvirke hvordan de oppfatter og handler i verden. Mennesker ser situasjoner eller hendelser ulikt, fordi de legger merke til ulike detaljer, og fordi de har ulike mentale modeller. På denne måten kan en lik hendelse oppleves helt forskjellig fra person til person. Mennesker er ofte ubevisste sine mentale modeller, og hvordan det påvirker dem. Dette gjelder også for hvordan mennesker i en organisasjon tenker om hva som er mulig i sitt arbeid. Nye ideer eller strategier kan bli hindret av de mentale modellene, særlig når det skal omsettes til praksis. De indre, mentale bildene av hvordan verden fungerer blir begrensninger for nytenkning og innføring av nye strategier i en organisasjon. Ved å arbeide med mentale modeller må det dermed rettes fokus på hvilke indre tanker mennesker i en organisasjon har. For å oppnå dette må hvert medlem i organisasjonen lære seg å se sine indre bilder av verden og således uttrykke de til de andre medlemmene. På denne måten kan hvert medlem få nye innflytelser og påvirkninger til sine mentale modeller. Ved å arbeide med å utvide våre indre mentale modeller av hvordan verden fungerer, vil være en viktig faktor for å bygge en lærende organisasjon (Senge, 2006).

Mentale modeller vil med andre ord påvirke hvordan vi tenker om muligheter og begrensninger i en organisasjon. Men – det vil også påvirke hvordan vi ser ting. Dette får betydning for ulike medlemmer i en organisasjon, og også for ledelsen av en organisasjon. Faren ved mentale modeller er at mange er ubevisste og uttrykte. Det vil derfor være vanskelig å utforske og endre dem. For å arbeide med de mentale modellene mennesker i en organisasjon har, er det ikke nok å skape et miljø for åpenhet. Det er behov for verktøy som fremmer personlig refleksjon og bevissthet, jevnlig praktisering av arbeid med mentale modeller, samt en kultur i organisasjonen som fremmer ny- og kritisk tenkning (Senge, 2006).

2.3.3 Felles visjon

“If any one idea about leadership has inspired organizations for thousands of years, it’s the capacity to hold a shared picture of the future we seek to create” (Senge 2006, s. 9).

Disiplinen om en felles visjon handler om å utarbeide et felles bilde av fremtiden som alle medlemmene i organisasjonen ønsker. Organisasjoner som innehar en genuin visjon vil ha medlemmer som utvikler og lærer, fordi de selv ønsker det, og da det gir energi og fokus på

læring. En felles visjon er noe alle medlemmer arbeider mot, som hviler på en felles forpliktelse og eierskap til arbeidet. En felles visjon gir en felles forpliktelse, fordi den reflekterer alles egne personlige visjon (Senge, 2006).

2.3.4 Gruppelæring

Disiplinen om gruppelæring handler om å se viktigheten av et godt og fungerende team i organisasjonen. De resultater som kan oppnås gjennom læring i grupper vil overgå enhver prestasjon til et enkeltindivid i organisasjonen. Samtidig vil det føre til at hvert individ vil kunne lære og utvikle seg raskere enn det de ellers kunne gjort. De store gevinstene av gruppelæring bygger på god dialog mellom medlemmene, der de lærer å tenke felles for å sammen utrette bedre prestasjoner. Dette er essensielt i en organisasjon fordi grupper er læringsenheter i moderne organisasjoner. På denne måten må grupper lære sammen, for at en organisasjon skal kunne lære (Senge, 2006).

2.3.5 Systemtenkning

Systemtenkning handler om å se at alt er vevet sammen i en sammenheng eller et mønster. Om en bestanddel endres, vil det få ringvirkninger og påvirke noe annet i systemet (Senge, 2006). Mennesker har en tendens til bare å fokusere på små deler av hele systemet, og vil da få vanskeligheter med å se det store bildet av hvordan ting henger sammen. På denne måten blir det også vanskelig å se hvordan problemer kan oppstå. Systemtenkning er et rammeverk for å få oversikt og forstå et helt system, og hvordan en kan endre noe i systemet for å få til endring. Det er den disiplinen som integrerer de fem disiplinene sammen, slik at en kan se hvordan disiplinene påvirker og henger sammen med hverandre. I den lærende organisasjonen handler det i tillegg om at mennesker ser seg selv som en tilhørende del av omgivelsene rundt. Når problemer oppstår kan ikke problemet ses som separat fra en selv, men blikket vendes mot ens egne handlinger og hvordan det påvirker problemene som oppstår. I en lærende organisasjon vil medlemmene bli bevisst på hvordan de selv opplever og ser virkeligheten, og hvordan de således kan endre på den (Senge, 2006).

2.3.6 Begrensninger ved Senges teori om lærende organisasjoner

Senges teori om lærende organisasjoner møter også kritikk, hvor flere forfattere hevder den har sine begrensninger. Et eksempel på dette er at hans modell om den lærende organisasjon heller er en normativ beskrivelse, enn en teori. De ulike disiplinene og forholdet mellom dem kan også virke uklare (Göhlich, 2016). Den kan virke fjern fra realiteten i organisasjoner, der

den i mangler historisk og sosial plassering (Fielding, 2001). Dette leder også til en annen begrensning, som er modellens anvendbarhet. Mange benytter modellen til ulike organisasjoner og sammenhenger, der det velges deler av teorien ettersom hva man trenger, og benytter det for å belyse en lærende organisasjon. Det vil nødvendigvis ikke tilsvare den fulle beskrivelsen av hva en lærende organisasjon er. Begrensningen ligger i at Senges teori kan virke uklar og for anvendbar, slik at organisasjoner kan kalle seg lærende, ved å ta i bruk en eller flere av disiplinene. Anvendbarheten som ligger i teorien gjør det også vanskelig å argumentere for om organisasjoner kan beskrives som lærende, og hvilke organisasjoner som ikke er lærende (Örtenblad, 2007).

Et tredje eksempel er synet på hvordan organisasjoner lærer. Lærende organisasjoner har blitt promotert av ledelseskonsulenter som en måte å være konkurransedyktige, ved å endre og restrukturere organisasjonen, for på den måten å kunne få konkurransefortrinn på et marked i endring. Poenget er at læring og endring i organisasjoner ikke er det samme. Læring rommer mye mer enn endring, og dette er det lite oppmerksomhet på i teori om lærende organisasjoner (Filstad, 2010).

2.4 Kompetanse- og kapasitetsbygging i barnehagen

2.4.1 Kompetanse

Kompetanseutvikling vil, som tidligere nevnt i innledningen, handle om tiltak for å oppnå eller styrke læring i en organisasjon (Lai, 2004). Relatert til barnehage, handler kompetanse om hvorvidt barnehagen er i stand til å møte aktuelle oppgaver og utfordringer, og nå sine mål. Dette gjelder både på individ og organisasjonsnivå i barnehagen. Kompetansebygging i barnehagen skjer ved å styrke og fornye kunnskaper, ferdigheter og erfaringer hos den enkelte ansatt og organisasjonen som helhet (Gotvassli, 2004).

Kompetanse er et komplekst begrep, og har derfor blitt definert på mange ulike måter (Lai, 2004). De fleste definisjoner vil likevel omfavne begreper slik som «.. å kunne utføre funksjoner, handlingsberedskap, tilstrekkelig kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger og erfaringer» (Gotvassli, s. 23, 2007). Flere definisjoner har også utvidet fokuset fra kun individuelle ferdigheter til å omfavne begrepet også i sammenheng med organisasjoner (Gotvassli, 2007).

Kompetanse kan også betraktes som «..de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav» (Lai 2004, s.48). I dette perspektivet inneholder kompetansebegrepet dermed ulike komponenter, som forklarer hva kompetanse består av. Kunnskapskomponenten i kompetansebegrepet er det et individ vet, eller det individet tror det vet. En stor del av individets kunnskap vil derimot ikke være bevisst, men ubevisst, taus kunnskap. Denne form for kunnskap blir dermed ikke formidlet til andre, og den forblir taus. En stor del av vår kunnskap er taus, som har en sammenheng med at læring også skjer gjennom automatiserte mekanismer. På denne måten er en ikke bevisst på alle kunnskaper og læring en selv besitter. Den tause kunnskapen kommer først til uttrykk gjennom utøvelsen av den. Dette gir store utfordringer ved målrettede tiltak ved overføring av kunnskap og initiering av kunnskapsbasert læring hos andre (Lai, 2004).

Ferdigheter innenfor kompetansebegrepet handler om å kunne utføre komplekse og tilpasningsdyktige løsninger for å nå de satte mål, på et mer praktisk plan. Ferdigheter kan utvikles over tid med trening og erfaring, eller gjennom å observere eller imitere andre. Evner ses som individets potensial og muligheter ved utførelse av oppgaver, i forhold til individets egenskaper og kvaliteter. Evner ses som stabile, og vil derfor i liten grad påvirkes gjennom ny kunnskapstilegnelse. Holdninger i kompetansebegrepet omhandler meninger, oppfatninger eller verdier som er knyttet til ulike jobberelaterte oppgaver. Det er også en komponent som vil indikere for om en person er kompetent eller ikke. Det gir en påvirkning for hvordan ulike oppgaver blir utført, og hvordan en person utnytter eller tilegner seg ny læring og kompetanse. En persons motivasjon og vilje får også en avgjørende rolle for holdningskomponenten i kompetansebegrepet (Lai, 2004).

2.4.2 Kapasitetsbygging

Kapasitetsbygging relatert til endringsarbeid av pedagogiske organisasjoner, ses som evnen til å engasjere og opprettholde læring hos alle ansatte i organisasjonen, uavhengig av rolle eller nivå. Hensikten med dette er å forbedre egen praksis og sådan forbedre elevenes læring. Kapasiteten bygges ved den kollektive læring som skjer når alle lærer av hverandre, og læring skjer kontinuerlig for å stadig forbedre praksisen (Stoll og Earl, 2003).

Kapasitetsbygging i en organisasjon handler om å forbedre praksis og stadig bevege seg fremover. Dette innebærer blant annet å utvinne nye kunnskaper, bygge kompetanse og ideer, ressurser og arbeide mot et felles, større mål. Kapasitetsbygging er et felles fenomen som

bygges i ulike systemer, der mennesker sammen som gruppe må arbeide sammen på nye måter for å lykkes. Dette kan gjøre kapasitetsbygging utfordrende (Fullan, 2009).

Systemperspektivet er betydningsfullt innenfor pedagogiske organisasjoner. For å kunne skape endringer eller forbedringer i et system, er det nødvendig å se alle bestanddelene i systemet, da de er påvirkelige og vil kunne påvirke hverandre. Systemendringer er store og komplekse, og varige endringer vil avhenge av kontinuerlig læring, både kollektivt og individuelt i en organisasjon (Stoll, 2010). Uavhengig av hvilken rolle individene i en organisasjon har, må de møtes til et lærende fellesskap der de lærer sammen. Slike lærende fellesskap bygger på refleksjon, inkludering, støtte og samarbeid. Forskning fra skolen viser at dette kan forbedre pedagogisk praksis, som igjen kan forbedre elevenes læringsutbytte. For å oppnå dette vil det være nødvendig med kapasitetsbygging (Stoll, 2010). I barnehagen vil kapasitetsbygging hvile på hvorvidt kapasiteten til den enkelte ansatte utvikles. Læring og utvikling hos de ansatte må ses som en naturlig del av den profesjonelle rollen i barnehagen (Roland og Ertesvåg, 2013).

2.5 Lærende organisasjoner og endringsarbeid

I teorier om lærende organisasjoner vektlegges relasjonen mellom organisasjoner, læring og endring (Filstad, 2010). Lærende organisasjoner vil være de som klarer å mestre endringer og krav fra samfunnet (Senge, 2006). Det vil derfor være viktig å se hvordan organisasjoner håndterer endringer, for på den måte å tilegne seg ny læring og således omtales som «lærende».

Endringsarbeid i organisasjoner kan ses som en grunnleggende forandring i organisasjonens kultur (Burke, 2017). En endring kan også anses som en idé som blir omgjort til praksis, og som skaper en verdi i organisasjonen. Dette skjer gjennom ulike faser og endringer underveis i endringsprosessen. Endringsprosessen kan deles inn i tre faser; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen/institusjonaliseringen (Fullan, 2007). De tre fasene går inn i hverandre, og ses som en sirkulær prosess, men de viser likevel en retning i endringsprosessen fra initiering, via implementering og til videreføring/institusjonalisering (Fullan, 2007).

Initieringsfasen er den innledende delen av endringsprosessen, der det besluttes at en endring skal gjennomføres. Beslutningen kan komme fra organisasjonen innad, en initiering *bottom-up*, der de ansatte ser et behov for en endring eller økt læring. Det kan også være en bestemmelse fra øvrige hold som høyere ledelse, kommunen eller staten, som da omtales som

top-down initiativ. Den ideelle initieringen er når det er både en bottom-up og en top-down beslutning. Dette skjer hvis de ansatte ser et behov og har et engasjement for endringen, samtidig som det gis støtte fra øvrige hold (Fullan, 2007).

Barnehager som har gjort et grundig initieringsarbeid, vil være bedre forberedt på å møte utfordringene som kommer frem i implementeringsarbeidet. Når endringer skal implementeres i hele organisasjonen, kan en oppleve ulike former for motstand og likegyldighet. Ansatte i barnehagen kan oppleve endringsarbeid som krevende, da det stadig stilles nye krav til arbeidet i barnehagen. Et nytt endringsarbeid kan dermed virke som et av mange i rekke av initiativer (Roland og Ertesvåg, 2013).

Implementering handler om å endre eller utvikle en ny praksis i arbeidet. Det blir forklart som «the process of putting into practice an idea, a programme, or a set of activities and structures, new people attempting or expected to change» (Fullan, 2007 s.84). Det handler altså om at ideen om endring blir omgjort til praksis i en organisasjon som barnehagen. Implementering i en organisasjon som barnehagen kan by på ulike former for motstand og likegyldighet (Roland og Ertesvåg, 2013). En svært betydningsfull faktor i implementeringsfasen er de ansattes forpliktelse til endringen som utføres. Forpliktelsen i arbeidet handler om hvordan gjennomføringen gikk som den var planlagt. Dette krever at de ansatte er involvert og motivert for arbeidet, og at de føler en forpliktelse til å nå målet for endringen. Involvering og motivasjon er oppnåelig om de ansatte føler at endringen er viktig og mulig å gjennomføre (Fullan, 2007).

I implementeringsfasen er det viktig at det bygges en felles forståelse og refleksjon hos personalet i hele organisasjonen, slik at den kollektive kompetansen øker og det utvikles et eierskap til endringsarbeidet. Refleksjon er et viktig verktøy for å fremme deling av erfaringsutveksling og ideer blant personalet. Dette kan bidra til økt motivasjon og interesse for arbeidet, der de ansatte sammen drøfter metoder og mål i arbeidet. En suksessfull endring vil også gi læring hos de ansatte underveis i implementeringsfasen (Fullan, 2007).

Videreføring av et endringsarbeid vil si at endringen er blitt en integrert del av organisasjonens arbeid. Den største utfordringen i endringsarbeid er å oppnå en varig effekt i praksis, som fortsetter etter det aktive implementeringsarbeidet er over (Greenberg, 2005). Fra initieringsfasen av et endringsarbeid, til det er en del av den pedagogiske virksomheten, kan ta fra 3 – 5 år. Dette er fordi organisasjonene trenger en periode av tid til å tilpasse seg endringene, videreutvikle og fornye arbeidet i organisasjonen. På denne måten kan

endringsarbeidet ha effekt slik det i utgangspunktet var tenkt (Fullan, 2007). Dette krever et systematisk og metodisk arbeid, der ledelsen prioriterer oppfølging, evaluering og fornyelse av endringsarbeidet. Ledelsen må derfor sette av ressurser og tilrettelegge for vedlikehold av den nye kompetansen som endringsarbeidet gir. Uten slik oppfølging vil det over tid kunne utvikles en tretthet, et fall i entusiasmen i arbeidet eller en forglemmelse av den nye kompetansen i praksis (Fullan, 2007).

2.6 Ledelse av endringer

Betydningen av ledelse blir understreket av flere forfattere som nødvendig for å utvikle kompetanse, kapasitet, læring og endringer i organisasjoner (Filstad, 2010; Fullan, 2007, Senge, 2006). Det vil her bli trukket frem tre komponenter ved ledelse for å belyse oppgavens hensikt. Det første aspektet er Senges (2006) perspektiv på ledelse, og det som fremheves som viktige kvaliteter for ledere i en lærende organisasjon. Det andre er bidrag fra Michael Fullans (2009) teori om hvilke kunnskaper lederen av endringsprosesser burde inneha, for å mestre implementering av endringer i en organisasjon. Det tredje aspektet er mellomlederens rolle i endringsarbeid, belyst av blant annet Bolagun (2003).

2.6.1 Senges perspektiv på ledelse i lærende organisasjoner

Senges perspektiv på ledelse av endring legger vekt på en investering i organisasjonens evne til læring (Senge, 2006). Ledelse av lærende organisasjoner krever en annen form for ledelse enn den tradisjonelle og autoritære ledelsestilnærmingen (Senge, 2006). Ledere i lærende organisasjoner investerer i å forbedre kvaliteten på organisasjonsmedlemmenes tenkning, evne til refleksjon, gruppelæring og felles visjon for arbeidet. Ledelse i organisasjoner vokser frem ved å holde en kreativ spenning, som oppstår når personlige visjoner hos organisasjonsmedlemmene kommer til uttrykk. Dette innebærer organisasjonsmedlemmenes egne visjoner og deres uttrykk for hva de tenker om og opplever den nåværende realitet i arbeidet sitt (Senge, 2007).

Vellykket endringsarbeid i organisasjoner skjer ved å vekke til live personalets motivasjon og lyst for læring. Dette kan gi grobunn for å skape en organisasjonsmessig, gjennomgripende forandring. Endringen skjer ved å forandre personalets verdsett, mål og atferd, og forbinde dette sammen med endringer i ytre prosesser og systemer. På denne måten kan organisasjoner bygge opp sin evne til forandring og utvikling. Denne formen for endring er vanskelig å

oppnå ved bare lydighet blant de ansatte, som ved den tradisjonelle, autoritære ledelsesformen. Det er nettopp derfor det er behov for en annen form for ledelse. Ledelse i lærende organisasjoner er et felleskap mellom mennesker i organisasjonen, og deres evne til å felles forme fremtiden og holde fast ved avgjørende endringsprosesser som er nødvendige for at dette skal skje (Senge, 2006).

Senge (2006) påpeker tre faktorer ved lederen sin rolle i lærende organisasjoner; lederen som en *designer* (s. 321), lederen som *lærer* (s. 329) og lederen som *forvalter* (s. 333). I perspektivet om lederen som designer legges det vekt på at lederen er med på å skape rammebetingelser for å skape muligheter for læring, kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen. Dette vil også gi et bedre og åpent arbeidsmiljø og redusere konflikter. Rammefaktorene innebærer å skape prosesser og strukturer som tilrettelegger for dette. Perspektivet om lederen som lærer legger vekt på å være en motivator for de ansatte i organisasjoner, selv i en hektisk hverdag der arbeidsoppgavene er mange. Lederen som lærer hjelper mennesker i organisasjoner til å se muligheter i arbeidet, istedenfor bare å se begrensningene og således skaper rom for læring. Lederen som lærer ses som en pågangsdriver for å stadig øke kompetansen i organisasjonen gjennom motivasjon av de ansatte. Lederens rolle som forvalter handler om å holde oversikt og skaffe det som er behovet i organisasjonen. Like viktig vil det være at lederen aktivt deltar og hjelper organisasjonsmedlemmene i deres arbeid, samt arbeider effektivt for å nå organisasjonens mål og visjon. Lederen som forvalter forstår den kreative spenningen som ligger mellom det som er visjonen og det som er realiteten i arbeidet (Senge, 2006).

Senges perspektiv på lederskap og ledelse av endringer handler om å drive alle medlemmene i organisasjonen gjennom motivasjon, skape rom for utvikling og læringsprosesser. Lederen ses som en aktiv deltager i organisasjonens arbeid, og lederen står nærme sine ansatte. Ledelse er noe som drives av flere i en organisasjon for å oppnå resultater og en felles visjon (Senge, 2006).

2.6.2 Fullans perspektiv på ledelse av endringer

Senges(2006) teori kan knyttes til Michael Fullans (2009) teori om ledelse av endringsprosesser, da det påpekes at den viktigste egenskapen hos lederen vil være kapasiteten til å mestre utviklingen av ledelse hos andre i organisasjonen. I tillegg vektlegges endringskunnskap hos lederen som nødvendig for å fremme endringer i organisasjoner.

Endringskunnskap handler om at lederen vet hvordan en skal lede, og hva slags lederskap som skal til, for å oppnå en suksessfull endring. Ledere må også vite om de åtte grunnleggende faktorer som gir varig og forbedret endring i arbeidet. Den første faktoren handler om å fremme moralsk hensikt hos de ansatte, som er en sterk drivkraft i et endringsarbeid. Moralsk hensikt handler om at de ansatte får en forståelse for hvorfor en endring skal skje. I pedagogiske sammenhenger handler dette om å forbedre pedagogisk praksis, slik at mennesker i et samfunn lærer mer, som igjen vil gi en samfunnsmessig gevinst. Om de ansatte får en slik forståelse, vil det gi et engasjement for endringen som skal skje, og således være en viktig faktor for endringsledelse. I tillegg vektlegges de syv andre faktorene, som innebærer å bygge kapasitet i organisasjonen, forstå endringsprosessen, utvikle en kultur for læring, utvikle en kultur for evaluering, utvikle lederskap som fokuserer på endring, skape sammenheng i arbeidet og skape utvikling på individ- organisasjon- og systemnivå (Fullan, 2009).

En av utfordringene som møtes for ledere av endring, er å forstå selve endringsprosessen og hva den innebærer. For å gjennomføre en endring kreves det tid og krefter, samt ideer og eierskap hos alle som er med i implementeringen. Eierskap er ikke noe de ansatte har i oppstarten av endringsprosessen, men som utvikles ved en kvalitetsprosess av endringen. Endringsprosessen handler om å legge forholdene til rette for stadige forbedringer, for på den måten å kunne overvinne barrierer som oppstår. Endringer i organisasjoner vil ofte utløse at ting blir eller oppleves uoversiktlig og mangler sammenheng. En viktig kunnskap for lederen vil da være å kunne samle bitene sammen og se det store bildet av hvordan alt henger sammen. I en organisasjon vil det si å kunne fremme kapasitetsbygging, kultur for læring og evaluering, og gjennom godt lederskap, skape sammenheng og nye mønstre slik at medlemmene i organisasjonen kan fokusere på strategier for effektiv læring (Fullan, 2009).

En annen faktor lederen må vite om endringer i organisasjonen, er å forstå at endring skjer på tre nivå; individene må endres, organisasjonen må endres og systemet må endres. En må være varsom på troen om at bare en endrer nok individer, så vil hele systemet endres. Dette vil ikke skape endringer, da systemet i seg selv også må endres samtidig. For å oppnå dette må det skje læring i kontekst; det må skje i de situasjonene som de ønskede endringene skal skje. Ved å ha et fokus på hele systemet og gi medlemmer av organisasjonen muligheter for læring på alle tre nivå, vil endring kunne oppstå der det er aktuelt. Etablering av en kultur for læring vil være viktig i endringsarbeid, som omhandler to dimensjoner. Den ene er kunnskapsdimensjonen, som handler om hvordan mennesker lærer av hverandre. Den andre er

den affektive dimensjonen, som omhandler den kollektive forpliktelsen til å stadig forbedre seg. Denne kollektive læringen, hvor kunnskap og ideer deles, er en sterk drivkraft i en positiv endringsprosess (Fullan, 2009).

2.6.3 Mellomlederens rolle i endringsprosesser

En rolle er et sett av forventninger som rettes mot en person i en bestemt stilling eller posisjon. Den blir formet ut fra de formelle krav til stillingen, andres forventninger og lederens egne valg (Gotvassli 2006, s. 183). Rollen som mellomleder innebærer et ansvar om å lede i kombinasjon med krav satt fra toppledelsen, og forventninger fra de ansatte (Filstad, 2010).

Organisasjoner er ofte komplekse og uklare, og dermed svært vanskelige å forstå og lede (Bolman og Deal, 2010). Denne kompleksiteten gjør mellomlederens rolle mer fremtredende og viktig (Balogun og Johnson, 2004). Mellomledere er ansvarlige for arbeidet som foregår i organisasjonen, og skal skape mening i organisasjonen når det besluttes å sette i gang med implementering av endringsarbeid. Det er dermed et stort potensial i mellomlederen ved endringsprosesser, fordi de innehar kunnskap om det som er etablert praksis i organisasjonen, og hvilke endringer som er nødvendig for å oppnå vellykkede endringsarbeid. I implementeringsarbeid vil mellomlederne være tett på de ansatte i organisasjonen, og de som skal lede og endre etablert praksis (Filstad, 2010). I mellomlederrollen i Flik, bestod arbeidet av å lede gruppen gjennom endringsarbeidet. Gruppelederens avgjørende oppgave er å hjelpe gruppemedlemmene til å utvikle en felles retning for arbeidet og en forpliktelse til denne (Bolman og Deal, 2010). Det vil også være viktig at gruppelederen leder de ansatte gjennom utfordringer i arbeidet, men at dette også gir en felles motivasjon til å utføre arbeidet på en god måte (Hackman, 2002).

Kompleksiteten i endringsarbeid gjør at mellomlederens rolle blir krevende (Balogun, 2003). Dette gjenspeiles i at ledelse av endringsarbeid i barnehagen kan være spennende og lærerikt, men vil nesten alltid være krevende prosesser (Roland og Ertesvåg, 2013). Når implementering av en endringsprosess i organisasjonen skjer, inntar mellomlederen to roller; mellomlederen må både holde virksomheten av organisasjonen i gang og samtidig implementere endringene som er bestemt. Mellomlederens rolle blir da å finne en balanse mellom de to rollene, og vite hvor ressurser, tid og oppmerksomhet må rettes. De må håndtere

endringene, videreformidle og sette i gang endringene innad i organisasjonen (Balogun, 2003).

Mellomlederne er også med på å forme endringsprosessene, og deres deltagelse i arbeidet kan således bidra til endringens utfall. Ofte beskrives mellomlederen som enten endringsagenter eller endringsmottakere. I perspektivet om lederen som endringsagent, ses mellomlederen som er viktig ressurs i endringsprosessen, som bidrar til at endringen blir implementert i organisasjonen. I motsetning er perspektivet om mellomlederen som en passiv endringsmottaker, som verken inspirerer andre til endringsarbeidet eller arbeider for at endring blir gjennomført (Balogun, 2003). Mellomlederen er også med på å forme endringene gjennom sin egen fortolkning og forståelse av endringen som skal implementeres. Om det er en uklarhet i forståelsen på hvordan endringen skal implementeres og gjennomføres i organisasjonen, kan mellomledere tilpasse og prøve ut slik at endringen blir gjennomførbar i praksis (Balogun og Johnson, 2004).

2.6.4 Kort oppsummering av gjennomgått teori

I teorikapittelet har det blitt presentert tidligere forskning på endringsarbeid i barnehagen, der det blant annet ble påpekt ulike utfordringer som kan oppstå når barnehagen møter et krav om endring (Grant med flere, 2016; Green med flere, 2012; Omdahl, 2012). Videre ble det presentert at læring i lærende organisasjoner fordrer en individuell og en kollektiv læring, der refleksjon og samarbeid er sentralt (Säljö, 2000; Senge, 2006). Dette er prosesser som dermed blir viktig å ivareta for å utvikle en lærende barnehage (Gotvassli, 2013). Senges fem disipliner er blitt fremvist ved beskrivelse av mentale modeller, personlig mestring, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 2006). Videre ble det fremvist at ledelse betraktes av flere teoretikere som viktig for å implementere endringer og for å få frem læring og kompetanseutvikling i organisasjoner (Fullan, 2007; Senge, 2006; Balogun, 2003).

3. Metode

I dette kapittelet presenteres den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien. Valg av metode vil avhenge av undersøkelsens hensikt, forskerens syn på verden og hvordan kunnskap blir konstruert (Kvale og Brinkmann 2009). Det vil bli redegjort for valg og refleksjoner knyttet til valg av informanter i studien, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering, analyseprosessen og forskerrollen. Det blir også drøftet studiens reliabilitet og validitet, samt etiske overveielser i arbeidet. Valg av metode er på bakgrunn av studiens hensikt om å besvare problemstillingen;

Hvordan kan kompetanse og læring fremmes gjennom systemforankret endringsarbeid, og bidra til forståelsen om barnehagen som en lærende organisasjon?

3.1 Kvalitativ metode

Intensjonen med studien er å belyse hvordan gruppeledere i Flik-prosjektet har opplevd et endringsarbeid, med den hensikt å fremme kompetanseutvikling og læring i barnehagen. Hensikten er å kunne beskrive prosessene som foregår ved et endringsrettet arbeid, og hvordan læring og kompetanse fremmes gjennom et slikt arbeid. I lys av teori om lærende organisasjoner (Senge 2006) ønsker studien å belyse hvordan læring og kompetanse utvikles gjennom et krav om endring, og dermed få et perspektiv på hvordan barnehagen kan ses som en lærende organisasjon.

Gruppeledere i barnehagen er de valgte informanter, og det er informantenes opplevelser, erfaringer, fortellinger og refleksjoner danner grunnlag for dataen. Undersøkelsen bygger dermed på et fenomenologisk perspektiv, ved å ta utgangspunkt i den enkelte gruppeleders opplevelse. Det fenomenologiske perspektivet har som utgangspunkt at virkeligheten er slik informanten selv oppfatter den, og løfter frem sosiale fenomener fra informantenes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009).

Fenomenologisk forskning har som mål å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva mennesker har opplevd. Det rettes oppmerksomhet mot etter forståelsen av sosiale fenomener fra aktørenes perspektiv, og deres beskrivelse av verden slik de selv oppfatter og erfarer den. Målet blir å undersøke fenomenenes vesen, ved å beskrive ulike enkeltfenomen og søke etter fenomenenes allmenne vesen. I tillegg benyttes tolkning når en ønsker å forstå mellommenneskelige fenomener som oppstår (Kvale og Brinkmann 2013).

Undersøkelsen baseres på kvalitativ metode. En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Aubert, 1985). Valg av metode handler om hvordan en kan fremskaffe eller etterprøve kunnskap, for å best mulig kunne gi data som kan belyse et spørsmål på en faglig måte. Metoden er et redskap når det er noe som skal undersøkes; den hjelper å samle data til det spørsmål som ønskes belyst. Kvantitative metoder vil kunne gi informasjon om målbare enheter, mens kvalitative metoder i større grad vil kunne belyse meninger eller opplevelser, som ikke lar seg måle i tall (Dalland, 2008).

Kvalitativ metode kan gi grunnlag for å danne forståelse over sosiale fenomen, med bakgrunn i fylldig data om personer eller situasjoner som blir studert (Thagaard, 2013). I denne studien var hensikten å få dybdeinformasjon om hvordan kompetanse og læring kan fremmes gjennom et systemforankret endringsarbeid i barnehagen. Gjennom å anvende en kvalitativ metode var det dermed ønskelig å få frem fylldig data om hvordan mellomlederne har erfart en slik endringsprosess.

Thagaard (2013) viser også til at en kvalitativ metode egner seg når det rettes oppmerksomhet mot prosess og mening. I studien var det viktig å få frem hvordan informantene opplevde prosessen i organisasjonens møte med en endring, og hvilke meninger de hadde etter en slik erfaring. Dette for å kunne svare på hvilken kompetanse og læring som kan fremmes gjennom arbeidet, og således kunne forstå barnehagen som en lærende organisasjon. En kvalitativ forskningsmetode egnes til studier av emner det er lite forsket på, og der det stilles krav om åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013). På bakgrunn av at det er relativt lite forskning knyttet til endringsprosesser i barnehagen (Roland og Ertesvåg, 2013) ble kvalitativ metode et naturlig valg, da endringsprosessen var en sentral del av det studien undersøkte. Det vil være den beste fremgangsmetoden for å kunne gi dybdekunnskap om det emne en ønsker å belyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Det egnes også godt når det er et mindre utvalg informanter i undersøkelsen (Thagaard, 2013).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

For å innhente datamateriale ble det benyttet kvalitativt intervju. Dette for å få frem informantenes stemme, og beskrivelser fra deres perspektiv og erfaringer på fenomenet som studeres (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å bruke et kvalitativt intervju kunne det dermed gi en dypere forståelse for hvordan gruppelederne hadde erfart og opplevd endringsarbeidet. Intervjuet blir som en dialog som gir muligheter for å utdype viktige innspill fra informantene (Kvale og Brinkmann 2015). Den metodiske tilnærmingen med intervju ga muligheter for

ulike innspill og nyanser, og kan sådan berike studien med en dypere innsikt i temaet som undersøkes. Det finnes flere former for intervju, og de kan være utforskende eller hypotesetestende. Hypotesetestende intervju er preget av struktur og er mindre åpent. Et utforskende intervju er åpent og har minimalt med struktur, der intervjueren ønsker å presentere et tema, kartlegge et område eller problemstilling. Semi-strukturerte intervjuer har bestemte temaer som skal dekkes, med introduksjonsspørsmål og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å velge semi-strukturert intervju ga det dermed mulighet for å skifte mellom ulike temaer og følge informantenes beskrivelser. Det ble også mulig å stille oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte om, og gjøre endringer underveis under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.3 Førforståelse og forskerrollen

Forskerens integritet er avgjørende for forskningens kvalitet og de etiske beslutninger i den kvalitative forskningen. Dette innebærer forskerens empati og sensitivitet i moralske spørsmål og handlinger som inntreffer under hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom hele prosessen i studien ble det dermed viktig å reflektere over egen forskerrolle, og hvilket ansvar det innebærer. En viktig faktor å være bevisst på er at forskning alltid vil innebære fortolkning fra forskerens side, da egen førforståelse av det som undersøkes bringes inn i hele forskningsprosessen, og kan sådan påvirke datainnsamling og analysen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Dette gjenspeiles i at forskningen alltid vil være preget av forskerens eget teoretiske ståsted, erfaringer og opplevelser. Det blir dermed viktig at forskeren redegjør og synliggjør dette i forskningen (Postholm, 2013). Som forsker er min egen førforståelse av temaet erfaring som førskolelærer i barnehage gjennom fire år. Med denne erfaringen, vil min førforståelse av endringsarbeid i barnehage kunne prege forskningen. Som ansatt i en barnehage i Kristiansand kommune, har jeg også dermed kjennskap til Flik-arbeidet. Egne erfaringer og opplevelser av endringsarbeidet kan dermed ha preget studien. I henhold til Flik var jeg en av flere gruppe-medlemmer, som deltok i arbeidsmetodikken med den pedagogiske analysemodellen. For å unngå at egne førforståelser for tematikken som undersøkes påvirke forskningen, har jeg hele veien forsøkt å inneha en nøytral stilling og ikke la egne forestillinger prege forskningen.

Egne erfaringer og kunnskap om det som skulle undersøkes, gjorde at jeg hadde en viss kjennskap om emnet som skulle undersøkes. På denne måten ble det viktig at jeg gjennom hele prosessen fra det valgte tema, til spørsmål i intervjuguide, gjennomføringen av intervjuet og den videre prosessen med analyse og tolkning inntok en bevisst naivitet. Dette vil innebære at jeg som forsker er åpen og nysgjerrig til det informantene forteller, og kritisk ovenfor egne forutsetninger og forkunnskaper (Kvale og Brinkmann, 2015). Dalen (2011) fremhever også at i en kvalitativ forskningsmetode vil det vært en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Dette begrunnet med at kvalitativ metode bygger på tilnærmingen om at mennesker konstruerer egen virkelighet og gir mening til sine egne erfaringer. I rollen som forsker må en dermed være varsom mot egne tolkninger gjennom hele prosessen.

Roller som intervjuer var jeg også bevisst på, men det var først etter intervjuene var gjennomført at jeg merket meg hvordan rollen påvirket relasjonen mellom meg selv som forsker og informanten i intervjusituasjonen. Selv om jeg som intervjuer ønsket å fremtre som åpen og likestilt ovenfor informantene, vil et forskningsintervju innebære en asymmetri i maktforholdet mellom intervjuer og informant. Intervjueren vil blant annet være den som styrer den profesjonelle samtalen, og innta rollen som den spørrende, mens den intervjuede rolle er å svare. Intervjuet er også et middel for å få frem beskrivelser som fortolkes og rapporteres av forskeren, i overensstemmelse med egne forskningsinteresser (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4 Beskrivelse av utvalg og kontakt med informanter

I dette avsnittet beskrives hvilke kriterier som lå til grunn for valg av informanter, og hvordan informantene ble rekruttert til undersøkelsen.

Den kvalitative metoden gir flere måter å velge ut informanter til intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Det blir et viktig poeng å finne felles erfaringer og opplevelser intervjudeltakerne har hatt (Postholm, 2010). Undersøkelsen ønsket å belyse hvordan endringsarbeid i barnehagen foregår, fra et mellomleders perspektiv. Valg av gruppeledere som informanter var dermed et strategisk valg, som vil være å velge informanter som har noe å bidra med i forhold til studiens problemstilling (Dalland, 2008). Kriteriene for valg av informanter var for det første at informanten hadde rollen som gruppeleder for Flik i barnehagen. Det andre kriteriet var at informantene ble valgt ut fra hver sin barnehage, for på den måten å kunne belyse emnet ut fra flere perspektiver. Det var ingen kriterier angående kjønn, alder eller lengde av arbeidserfaring i barnehage.

Antall intervjupersoner vil avhenge av undersøkelsens formål (Postholm, 2005), men kan knyttes til; «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 148). Antallet informanter kunne ikke være for stort, da datainnsamling- og bearbeiding er tidkrevende, men materialet skal samtidig være nok til å danne grunnlag for analysen (Dalen, 2004). I forhold til tid og oppgavens omfang, hadde jeg i forkant av intervjuene sett for meg et antall på 6 – 8 informanter.

Det er 70 kommunale og private barnehager som deltar i Flik, og minst 2 gruppeledere per enhet (Kristiansand kommune, 2017). Forespørsel ble sendt per mail til i overkant av 25 tilfeldige styrere i kommunens barnehager, der jeg fortalte om formålet med intervjuet og hva det skulle brukes til. Flere barnehager måtte beklage og takke nei til intervju, da tiden deres ikke strakk til, og mange barnehager besvarte ikke forespørselen. 6 styrere responderte derimot positivt i løpet to uker, og tidspunkt for intervju ble avtalt. På denne måten ble informantene både et strategisk og et tilgjengelighetsutvalgt, som er basert på informanter som har tid og mulighet til å intervjues (Thagaard, 2013).

Etter å ha gjennomført og transkribert 6 intervjuer, besluttet jeg at antallet var tilstrekkelig nok til å belyse oppgavens intensjon og mening. I påfølgende uker var det ytterligere 2 barnehager som takket ja til intervju, men på grunn av eget tidspress i forhold til oppgavens innleveringsfrist, lot det seg ikke gjennomføre. Det endelige utvalget bestod dermed av 6 gruppeledere fra ulike barnehager, i ulike bydeler. For å sikre informantenes anonymitet, nevnes ikke opplysninger som navn, alder, kjønn, navn på barnehagen, eller andre direkte eller indirekte personopplysninger. Informantene omtales senere som gruppeleder -1, -2, -3, -4, -5 og -6. Samtlige intervjuer ble foretatt på et kontor i gruppelederens respektive barnehage, og i gruppeledernes arbeidstid.

3.5 Intervjuguide og prøveintervju

3.5.1 Prøveintervju

Dalen (2004) viser til at et prøveintervju kan være nyttig i kvalitative studier. I utarbeidelsen av intervjuguide, kontaktet jeg en bekjent som hadde hatt rolle som gruppeleder i Flik. Ved å utføre et prøveintervju basert på innhentet teori og forskerspørsmål, fikk jeg undersøkt flere aspekter for videre valg i undersøkelsen. For det første ønsket jeg å undersøke hvilke sider ved tematikken som hadde engasjert informanten under prosjektperioden, og hvilke sider som det nødvendigvis ikke var så mye å hente fra. Det tematiske fokus i en undersøkelse vil i følge Kvale og Brinkmann (2015) påvirke hvilke sider av et tema som spørsmålene retter seg mot,

og hvilke sider som ikke blir vektlagt. Prøveintervjuet ble til stor hjelp for å kunne innsnevre hvilke sider av tematikken som var verdt å undersøke nærmere.

Det andre aspektet jeg ønsket å undersøke ved prøveintervjuet var spørsmålene jeg hadde utarbeidet, og rekkefølgen av dem. Etter intervjuet så jeg at dette måtte endres noe på for å kunne stille best mulige spørsmål. Prøveintervjuet var med andre ord en god metode for å planlegge og forbedre intervjuguiden til de neste intervjuene. Det tredje jeg ønsket var å prøve meg på selve intervjusituasjonen, for å øve meg på hvordan jeg kunne tillegge pauser, stemmeleiet under intervjusituasjonen og skape en rolig og trygg atmosfære for den som ble intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5.2 Intervjuguide

Det er viktig at forskeren skaffer seg en teoretisk og begrepsmessig forståelse av fenomenet det ønskes å undersøke, for å stille de riktige spørsmålene i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). Parallelt med prøveintervjuet og planlegging av masteroppgaven høsten 2016, ble det samlet teori som jeg ønsket å benytte for å få en økt forståelse av emnet jeg ønsket å belyse. I etterkant av intervjuene ble den teoretiske tilnærmingen endret noe, da empirien fra intervjuene ledet en ny vei for undersøkelsen. Den teoretiske tilnærmingen som lå til grunn for intervjuguiden var opprinnelig ment til å belyses emnet fra et systemteoretisk perspektiv gjennom Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Ettersom innsamlet funn av data gjennom analysen handlet mer i retning av læring og kompetanseutvikling i organisasjoner, ble det valgt å benytte Senges (2006) teori som hovedramme for studien. Senges (2006) teori omfavner hvordan organisasjoner lærer og endrer seg, og egnes dermed til å kunne belyse hvordan barnehagene gjennom endringsarbeidet utviklet kompetanse og læring. I tillegg vektlegger Senge (2006) systemperspektiv som nødvendig i organisasjoner, og kan dermed relateres til Fliks systemforankrede perspektiv.

En slik endring av teoriramme kan forklares gjennom en undersøkelses tilnærming mellom teori og empiri. Kvalitative undersøkelser har ofte en induktiv tilnærming, hvor det utvikles teoretiske perspektivet med bakgrunn av analysen av innsamlet data (Thagaard, 2013).

Motsetningsvis vil deduktiv tilnærming være en fremgangsmåte der en tester teorien i forhold til datamaterialet. Deduktiv fremgangsmetode blir ofte benyttet i kvantitativ forskning, med tanken om at empirisk forskning kan brukes til å teste ulike hypoteser som er hentet fra teori. De fleste forskningsprosesser vil ofte veksle mellom induktiv og deduktiv fremgangsmetode. Denne vekslingen fremhever det dialektiske forholdet mellom datamateriell og teori, og kalles

abduksjon (Thagaard, 2013). Undersøkelser kan i utgangspunktet være induktive, men i løpet av undersøkelsen vil en ofte gå mot abduksjon, om forskeren på forhånd har oppfatninger som blir avkreftet eller bekreftet gjennom undersøkelsen (Alvesson og Sköldberg, 2009). I denne undersøkelsen var det teori som representerte utgangspunktet for undersøkelsen, men gjennom undersøkelsens prosess med intervju og analyse av datamateriell, så jeg nye sammenhenger, som igjen ga grunnlag for nye teoretiske perspektivet. Forskningsprosessen kan dermed sies å være abduktiv, da meningsinnholdet i det innsamlede datamateriell var hovedfokus for undersøkelsen.

Ved å velge kvalitativ metode og forskningsintervju, var det ønskelig å få rike beskrivelser av informantenes perspektiv og opplevelser. Spørsmålene i intervjuguiden skulle være mest mulig åpne, og innlede til at informantene kunne snakke fritt om emnet som skulle undersøkes. Intervjuguiden inneholdt både fakta spørsmål og meningsspørsmål. På den måten ble det også viktig å være oppmerksom på informantenes beskrivelser og meninger, og det som sies «mellom linjene» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg var bevisst på at denne tilnærming til intervju kunne gi rom for oppfølgingsspørsmål, for å få frem så rike beskrivelser som mulig og følge det som opptok informantene.

Tematisering av en intervjuundersøkelse handler om å avklare emnet for undersøkelsen. Forskeren må derfor utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaet som skal undersøkes. På denne måten legges det grunnlag for tilegnelse av ny kunnskap (Kvale og Brinkmann 2015). Den endelige intervjuguiden (se vedlegg) ble strukturert i fire hoveddeler, med utgangspunkt i den utvalgte teori, og det emnet jeg ønsket å belyse. Den første delen omhandlet gruppeledernes forståelse av hva systemarbeid i barnehagen innebærer. Dette for å belyse hva informantene legger i begrepet «systemarbeid» og hvordan dette foregår i barnehagen. Det var ønskelig å få frem hva systemtenkning kan bidra med i barnehagen, og ulike måter dette påvirket arbeidet i praksis.

Den andre delen handlet om hvordan gruppeledere som mellomledere hadde erfart et endringsarbeid som Flik. Dette for å få frem hvordan endringsarbeidet foregår i barnehagen, fra initiering til implementering og videreføring av arbeidet. Den tredje delen handlet om gruppelederrollen i et slikt arbeid, der jeg ønsket å få frem deres erfaringer med hvordan det opplevdes å være i en mellomlederposisjon i prosessen og arbeidet. Den fjerde delen handler om tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til å arbeide med den pedagogiske analysemodellen. Dette for å få frem hvordan alle ansatte har arbeidet med samme arbeidsmetodikk og arbeidet mot et felles mål, i et systemforankret perspektiv.

Min hensikt var å møte informantene på en mest mulig åpen måte, og datamaterialet jeg fikk ble vektlagt i det videre arbeid med analyse og teoriarbeid. Undersøkelsen har aldri vært ment til å skulle evaluere Flik, eller utforske effekten eller resultatene av Flik. Hensikten med studien er som tidligere nevnt, å belyse hvordan et endringsarbeid kan bidra til læring og kompetanseutvikling, og dermed forståelsen av barnehagen som en lærende organisasjon.

3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene til undersøkelsen ble foretatt i løpet av januar/februar 2017. Dette var perioden der Flik-prosjektets implementeringsfase offisielt var avsluttet, der intensjonen og forventningene var at implementeringsfasen gikk over til videreføringsfasen (Jacobsen med flere, 2012). Dette tidspunktet var en mulighet for å få frem refleksjonene knyttet til hvordan et slikt endringsarbeid har vært gjennom prosessen med initiering og implementering. Ved å intervjuer i denne fasen av prosjektet, var hensikten å få frem erfaringene etter implementeringsfasen var over, samtidig som det var friskt i minne hos gruppelederne. Om intervjuene hadde funnet sted i en annen fase i prosjektet, ville muligens informantenes beskrivelser vært annerledes.

Ulempen ved å intervju informantene i et retroperspektiv av arbeidet, kan være glemte detaljer eller minner, og følelser fra et tidligere tidspunkt i arbeidet. Utfordringen i arbeid med intervjuguide var da å stille spørsmål som kunne bidra til å friske opp minner fra implementeringsperioden, for å få så berikende svar som mulig. Retroperspektivet kan likevel være fruktbart og interessant, da tanker og refleksjoner i ettertid av implementeringsfasen kan rette lys mot hvordan arbeidet i sin helhet har opplevdes.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass for å gjøre det enklere praktisk sett, og at det skulle være en trygg atmosfære for informantene. Jeg presenterte først meg selv og ønsket å skape en god og trygg kontakt med informantene. En god kontakt vil i følge Kvale og Brinkmann (2015) være avgjørende for om informantene snakker fritt om egne følelser og opplevelser. Intervjueren bør derfor være avslappet, lytte oppmerksomt og vise interesse og respekt for det informanten sier. Intervjueren må også være klar over det hen ønsker å vite (Kvale og Brinkmann 2015).

Da jeg opplevde at kontakt med informanten var etablert, presenterte jeg formålet med intervjuet og kort tematikken for oppgaven. Informantene ble informert om at hensikten med intervjuet var å belyse deres erfaringer som gruppeledere av Flik-arbeidet i barnehagen. De

ble også informert om at undersøkelsen skulle være anonymisert, og at de som informanter når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi grunn. Det ble med informantenes samtykke brukt båndopptaker av intervjuet, samt notatblokk. Båndopptak av intervjuet kan i følge Kvale og Brinkmann (2015) hjelpe intervjueren til å fokusere på intervjuets emne og dynamikk. Pauser, ordbruk og tonefall blir registrert, og forskeren kan lytte til opptaket flere ganger. Informantene ble informert om at båndopptaket ville bli slettet rett etter transkribering, og informasjonen de gav på ingen måte ville kunne knyttes tilbake til dem.

Under intervjuene opplevde jeg informantene som engasjerte og positive til å snakke om temaet, og samtalene gikk stort sett flytende og lett. Intervjuguiden ble som et redskap og et hjelpemiddel, som sørget for at alle temaene mine ble dekket. Det store engasjementet hos enkelte av informantene gjorde at intervjuguiden ikke punktvis ble fulgt, da de svarte med berikende og utfyllende svar som dekket flere spørsmål på tvers av intervjuguiden. Dette gjorde at jeg fikk et dypere blikk i hva som virkelig engasjerte, og jeg stilte oppfølgende spørsmål der det passet. Ved å ha lest meg opp på teori knyttet til emnet, samt kjennskap til Flik-prosjektet, opplevde jeg å kunne stille oppfølgingsspørsmål som kunne berike og nyansere informantenes svar. Det var også lettere å stoppe opp og få bekreftelse på at jeg forstod informantenes utsagn slik de var ment, ved å validere kommunikasjonen i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuene hadde en varighet mellom 25 – 50 minutter.

Intervjuferdigheter læres gjennom erfaringer med å intervju, og «et intervjus kvalitet hviler på styrken og verdien av kunnskapen som produseres» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 36). Etter hvert intervju lyttet jeg til hvordan jeg som intervjuer fulgte opp med oppfølgingsspørsmål, informantenes utsagn, hvordan jeg benyttet (og ikke benyttet) meg av pauser, for på den måten å lære av egen erfaring og utvikle meg til å bli en bedre intervjuer. Intervjuet kan dermed ses som et håndverk, som må øves og erfares av forskeren for å mestres (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.7 Transkribering av datamaterialet

Å transkribere betyr å transformere, der transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Transformasjonen fra en intervjusamtale til et skriftlig språk innebærer en abstraksjon, og blir en måte å strukturere intervjuene i en analyse, slik en får oversikt over datamaterialet. Denne struktureringen blir en begynnelse på analysen

(Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte intervjuene etter hvert enkelt intervju, og opplevde selv at jeg lærte noe nytt for hver gang. Det var lettere å se egenskaper og mangler hos meg selv som intervjuer, ved å lytte og nedskrive intervjusamtalens forløp. Jeg merket meg spesielt etter det første intervjuet, at jeg flere steder kunne tatt lengre pause og hadde muligheter for flere oppfølgingsspørsmål. Dette prøvde jeg å ta med meg i de senere intervjuene, for å forbedre mine kvaliteter som intervjuer.

Transkriberingen av dataen ble gjort manuelt til tekstprogram på data, som er passende om blant annet datamaterialet utgjør mindre enn 500 sider, eller om forskeren ønsker en nærhetsfølelse til datamaterialet (Creswell, 2014).

Etter hvert intervju noterte jeg ned tanker og refleksjoner i tankekart. På denne måten kunne jeg etter hvert se ulike sammenhenger de ulike intervjutekstene gav. Lydbåndene ble spilt av flere ganger under transkripsjonen, for å forsikre meg at overgangen fra muntlig taleform til skriftform ble så korrekt som mulig. For å få så virkelige opplevelser og beretninger som mulig, transkriberte jeg ned intervjuene ord for ord, og inkluderte pauser og gjentakelser. Dette for å øke intervjumaterialets pålitelighet, i det videre arbeidet med analysen. For å ivareta informantenes anonymitet, oversatte jeg den transkriberte teksten til bokmål (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.8 Analyse og tolkning

Analysen ble inspirert av fenomenologisk meningsfortetting utviklet av Giorgi (1985). I denne forbindelse er det ofte fem trinn i analysen. Første steg i analysen bestod av å gjennomgå tekstene transkripsjonene utgjorde. Dette ble gjennomlest mange ganger for å få en helhetsfølelse over funnene. Thagaard (2013) påpeker også viktigheten av at forskeren blir fortrolig med innsamlet datamateriale. Allerede i denne fasen innså jeg at helheten av funnene handlet om læring, kompetanseutvikling i barnehagen, og hvordan et endringsarbeid som Flick hadde bidratt med dette. Det vil i følge Kvale og Brinkmann (2015) være viktig at det teoretiske grunnlaget for det som skal undersøkes, legge føringer for hvilken metode som skal benyttes i analyse av innholdet. Etter mange gjennomlesninger av funnene, ble det som tidligere nevnt, noe av den utvalgte teorien endret. Fra å benytte hovedteori knyttet til systemteori, innså jeg at funnene fra intervjuene i større grad handlet om hvordan et endringsarbeid som Flick kunne bidra med kompetanseutvikling og læring i barnehagen, og mellomlederens rolle i dette. Som nevnt innledningsvis i kapitlet, vil det gjennom abduksjon

være et dialektisk samspill mellom teori og empiri i forskning (Thagaard, 2013). På denne måten ble noe av teorien endret underveis i prosessen. I denne studien ble Senges teori om lærende organisasjoner en ramme for analysen. Gjennom hans teori om de fem disipliner for en lærende organisasjon, blir funnene sett i lys av denne teoretiske rammen. Begrensninger knyttet til valg av teori blir drøftet videre under kap 5.2.

Neste trinn i analysen handler om å finne mening i funnene (Giorgi, 1985). Gjennom en systematisk lesning av datamaterialet begynte jeg å se mer presise detaljer og fenomener innenfor de ulike temaene. Jeg brukte fargekoding i tekstprogram for å sortere informantens utsagn i dette arbeidet. De mange kategoriene ble deretter satt sammen i større, da jeg etter mange gjennomlesninger begynte å se hovedkategorier. Hele veien var jeg bevisst på å se sammenhengen mellom problemstilling og det jeg ønsket å kunne besvare, sammen med de ulike meningsbærende enheter (Giorgi, 1985). Det var her viktig å være oppmerksom på at meningen var slik informantene uttrykte dem, og ikke en subjektiv tolkning fra forskerens side (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det tredje trinnet i analysen handlet om å gruppere de ulike meningsbærende enhetene inn i grupper. Her så jeg ulike nyanser på tvers av datamaterialet, og ville få frem de ulike stemmene til informantene, fra deres synsvinkel. Videre i analysen ble det arbeidet for å se funnene i tråd med den teoretiske rammen som lå til grunn for studien, for på den måten å kunne gi et svar på problemstillingen. Tilslutt ble det jeg anså som de viktigste funnene fra intervjuene valgt med til den endelige presentasjonen av funnene.

Tolkningsprosessen handler om å finne mening i funnene og vil alltid bære preg av forskerens førforståelse (Nilssen, 2012). Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet, var jeg derfor bevisst på dette. Likevel kan dette være faktorer som har påvirket analysen og tolkning av funn. Det kan også være vanskelig å skille mellom tolkning og analyse, fordi ideer om funnene utvikles parallelt som en arbeider med analysen av funnene (Nilssen, 2012). I denne forbindelse er det også en fare for at jeg som forsker tilpasser funn til teoretisk grunnlag, eller motsatt.

3.9 Validitet, reliabilitet og kvalitet i studien

For å vurdere en forsknings kvalitet, er det relevant å se på studiens reliabilitet og validitet. Undersøkelsens reliabilitet og validitet reiser spørsmål om kunnskapen som er produsert gjennom forskningen, kan anses som objektiv. Denne objektiviteten knytter seg til pålitelig og troverdig kunnskap, som er kontrollert og kan etterprøves, og fri for personlige holdninger og

fordommer (Kvale og Brinkmann, 2015). En forsknings pålitelighet kan styrkes ved å gi nøye beskrivelser av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Underveis har jeg forsøkt å etterleve en gjennomsiktighet og åpenhet i fremgangsmetoden, valg av metode og hele undersøkelsesprosessen. Dette for å kunne etterleve troverdighet i forskningen (Thagaard, 2013).

Som tidligere drøftet rundt forskerrollen, var jeg oppmerksom på egne førforståelser knyttet til tema som undersøktes i studien, og forsøkte å etterleve en bevisst naivitet (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette for å etterleve krav om studiens objektivitet, slik at egne subjektive tanker, erfaringer og førforståelser ikke ble trukket inn og påvirket kunnskapen som ble produsert.

Undersøkelsens reliabilitet hviler på hvorvidt studien kan etterprøves og reproduseres av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015). Ettersom denne studien er basert på kvalitative intervjuer, en form for samtale mellom mennesker, kan dette være vanskelig å svare sikkert på. Selv om jeg som forsker gjennom hele prosessen har forsøkt å etterleve en objektiv tilnærming, vil forskerrollen uansett prege forskningen. I kvantitative undersøkelser kan forskningens reliabilitet være enklere å fremvise og sikre, fordi funnene er basert på tall (Postholm, 2010). Reliabilitet i kvalitative intervju må dermed knyttes til om informanten ville svart annerledes, hvis en annen forsker utførte intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Studiens validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Valg av kvalitative intervju som metode var, som tidligere nevnt, begrunnet i å undersøke informantenes opplevelser og erfaringer med temaet som undersøktes. Under intervjuene ble det likevel viktig å validere hvorvidt intervjusamtalen undersøkte det som var hensikten med studien. Det ble stilt avklarende spørsmål underveis, hvis noe opplevdes uklart, eller for å bekrefte at det var en felles oppfattelse av utsagn eller begreper. På slutten av hvert intervju ble informantene spurt om det var noe de ønsket å tilføye av de temaene som hadde vært gjennomgått i intervjuet. Her ville flere av informantene understreke poenger de særlig var opptatt av, noe som kunne være en form for validering av det de allerede hadde svart på tidligere i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Studiens bekræftbarhet handler om kvalitet i tolkningen, og om funn kan støttes eller bekrefte av annen forskning. Overførbarheten sier noe om hvorvidt tolkninger av studiens funn kan gjelde i andre situasjoner eller sammenhenger (Thagaard, 2013). Om studiens funn kan overføres eller gjelde i andre sammenhenger, kan være vanskelig å si konkret, i og med at det er lite forskning knyttet til endringsprosesser i barnehagen. Det vil likevel være flere poeng i funnene som kan knyttes til andre sammenhenger, når det gjelder endringer i barnehagen. Dette drøftes i det kommende kapittel 4 «Funn og diskusjon».

3.10 Etiske betraktninger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil det være etiske problemstillinger gjennom hele forløpet i en intervjuundersøkelse, derfor må forskeren være varsom på dette fra starten av undersøkelsen til den endelige rapporten er ferdig. Det ble gjennom hele forløpet av studien blitt reflektert over etiske overveielser, for å utføre forskningen på en etisk forsvarlig måte. Dette handlet blant annet om forskerrollen, førforståelse for det undersøkte tema, egne tolkninger og objektivitet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etiske overveielser handler om å hele tiden overveie, reflektere og vurdere de etiske aspektene av hele prosessen i undersøkelsen, slik at den foregår på en etisk forsvarlig måte (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble drøftet med veileder i forhold til meldeplikt til NSD, og foretatt en meldetest på NSD (vedlegg 3) om undersøkelsen var meldepliktig. I tillegg ble det drøftet med NSD per telefon for å kunne oppfylle kriteriet om at intervjuene og undersøkelsen skulle være helt anonyme og dermed ikke meldepliktig. Kriteriet for informantene var rolle som gruppeleder i Flik, der det i hver av prosjektets 70 barnehager er kurset minimum 2 gruppeledere, i tillegg til at det fortsatt arrangeres gruppelederkurs ettersom flere rekrutteres. Ettersom kriteriene for informantene kun var at de hadde hatt rolle som gruppeledere i Flik, og hverken kjønn, alder, arbeidsplass, navn, personnummer, arbeidserfaring eller andre direkte eller indirekte persongjenkjennende opplysninger ble nevnt eller nedskrevet i løpet av undersøkelsen, behandlet ikke undersøkelsen noe form for personopplysninger som kunne knyttes tilbake til den enkelte informant. Spørsmålene i intervjuguiden ble også skrevet slik at personopplysninger ikke skulle nevnes. Før lydopptaket under intervjuet ble startet, ble informantene også informert om å ikke nevne slike opplysninger, for på den måten å sikre anonymitet under intervjuet og i datamateriell. Transkriberingen foregikk rett etter hvert

intervju, og lydopptak ble deretter slettet. I transkripsjon og videre arbeid med analyse og funn, refereres gruppelederne som gruppeleder 1 – 6.

Informasjonsskriv ble sendt per mail, som nevnt under kapittel 3.3, til styrere i ulike barnehager, der formål og hensikt med studien ble presentert. Det var så opp til styrere å spørre sine gruppeledere om de ønsket å delta i studien. Det ble også gitt et informasjonsskriv til hver enkelt informant i forkant av intervjuet, der de kort ble informert om studiens hensikt, og hva datamateriell skulle bli brukt til. Det ble også informert om at undersøkelsen var frivillig og anonymt, og at de som informanter når som helst i undersøkelsens fase kunne trekke seg uten å måtte oppi grunn. Et informert samtykke vil si at deltakerne i undersøkelsen blir informert om overordnede formål og hovedtrekk i undersøkelsen, og sikrer at det er basert på frivillighet, slik at deltakerne når som helst kan trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etter å ha gitt informantene tid til å lese gjennom informasjonsskrivet, ble det foretatt en kort forberedelse der jeg muntlig gjentok det informasjonsskrivet presenterte, for å høre om det var eventuelle spørsmål eller tanker knyttet til undersøkelsen. Informasjonsbrevet presiserte at undersøkelsen var basert på muntlig samtykke for å sikre full anonymitet, og dette gjentok jeg også før selve intervjuet startet, slik at jeg var sikker på at informanten hadde gitt sitt muntlige samtykke. Informert samtykke, fortrolighet, og konsekvenser for intervjudeltakerne er etiske overveielser som er viktig å ta i en undersøkelse, og ble reflektert underveis i hele prosessen (Kvale og Brinkmann, 2015).

4. Funn og diskusjon

I denne delen presenteres og diskuteres funnene fra analysen av datamaterialet. Funnene ble analysert gjennom Senges (2006) modell for en lærende organisasjon, for å kunne belyse hvordan et endringsarbeid kan bidra til perspektivet om barnehagen som en lærende organisasjon. Et hovedpoeng i teorien er nødvendigheten av systemtenkning i organisasjoner. I tillegg beskriver den hvordan organisasjoner kan fremme læring og inneha evnen til å endre seg for å imøtekomme krav om endringer (Senge, 2006). Gjennom denne teorirammen ønsker studien å besvare problemstillingen;

Hvordan kan kompetanse og læring fremmes gjennom systemforankret endringsarbeid, og bidra til forståelsen om barnehagen som en lærende organisasjon?

Kapittelet blir inndelt i kategorier basert på Senges(2006) fem disipliner; mentale modeller, gruppelæring, personlig mestring, felles visjon og systemtenkning. Under kategoriene blir det i ulik grad supplert med teori om implementering og ledelse av endringer, for å belyse mellomlederens rolle i endringsarbeidet. Funn og diskusjon presenteres integrert for å unngå gjentakelse og gi større rom for refleksjon og drøfting.

4.1 Informantenes møte med ulike forestillinger og holdninger knyttet til endringsarbeid

Mentale modeller handler om de indre forestillinger, antagelser eller bilder individer i organisasjonen har, som igjen vil påvirke oppfattelsen av situasjoner, muligheter og begrensninger i organisasjonen (Senge, 2006). På bakgrunn av at mentale modeller er indre forestillinger, og ofte ubevisste (Senge, 2006), blir det vanskelig å kunne undersøke og uttrykke dem. Det vil derfor i denne delen trekkes frem informantenes erfaringer med holdninger til et endringsarbeid, og hvilken betydning holdninger utgjør. Lai (2004) beskriver holdninger som en integrert del av kompetansebegrepet, og som en påvirkende faktor for tilegnelse av ny læring og kompetanse. En persons holdninger er knyttet til motivasjon og vilje til arbeid som skal utføres. I samsvar med Senges(2006) teori, vil en persons mentale modeller kunne påvirke en persons holdninger og vilje til å endre og lære. Igjen vil dette påvirke hvordan nye ideer og endringer omsettes i praksis i en organisasjon (Senge, 2006).

FliK prosjektet ga de ansatte i barnehagene nye og omfattende arbeidsoppgaver. I initieringsfasen besluttet Oppvekststyret å sette i gang prosjektet i hele kommunen, et *top down initiativ* (Fullan, 2007). Dette resulterte i at alle pedagogisk ansatte i kommunens skoler og barnehager deltok på ulike kompetansehevingsprogram; kurs, workshops, opplæring av gruppeledere og mer. Dette skulle så arbeides videre med og implementeres i barnehagen, ledet av barnehagenes gruppeledere (Jacobsen med flere, 2012).

Endringsarbeidet med FliK utgjorde et krav for barnehageansatte, i tillegg til styringsdokumenter og lovverk som nevnt innledningsvis (Kunnskapsdepartementet 2017, Meld.St. 19, Barnehageloven). Felles for kravene er vektleggingen av at barnehagen og de ansatte skal være endringsvillige og ha en kapasitet for endring. Et nytt initiativ kan dermed virke som en av uendelige mange krav til barnehageansatte (Roland og Ertesvåg, 2013). Det kom frem i intervjuene at holdninger og motivasjon betyr mye for at det skal være mulig å gjennomføre et endringsarbeid i barnehagen. For informantene, med rollen som gruppeledere, vektla de i intervjuene betydningen av de ansattes holdninger i arbeidet;

Nei det har jo alt å si.. du kan jo ikke få gjort noe hvis du ikke har holdningene der.. når alle ser nytteverdien av det.. men det er lett å også se utfordringene, for hvordan vi skal få utført det.. med tanke på tid og oppgaver.. men hvis man har den holdningen og tenker på alt som er vanskelig så kan du nesten gi opp.. så man må være positiv til det.. du skal ikke være blind for utfordringene, men tenke liksom «kan vi få det til».. og det er jo en utfordring i seg selv (gruppeleder 1).

Holdninger det har veldig mye å si i forhold til endringer generelt(..) hvis holdningene er negative til et arbeid som flik, så er det veldig mye mer krevende for en gruppeleder.. jeg har ingen opplevelse av at de ikke kommer på personalmøte på grunn av flik, ingen boikotting.. alle er ivrige og deltar, at alle sier «åja man kan tenke sånn ja» og gir hverandre positiv påvirkning (Gruppeleder 4).

Sitatene illustrerer hvor betydningsfullt gruppeleder 1 og 4 har opplevd holdninger hos de ansatte i barnehagen, i initiering og implementering av et endringsarbeid. Holdningen, eller forestillingen, om at endringen og arbeidet er mulig å gjennomføre, kan variere. Dette kan ses i lys av hvordan de mentale modellene organisasjonsmedlemmene innehar, kan bli styrende for nytenkning og innføring av nye strategier i organisasjonen (Senge, 2006).

Jeg har snakka med flere lærere på skolen.. og de har jo holdt på med flik i mange år(..)de er litt sånn at «det er stadig noe nytt vi skal» også blir det litt sånn ja, «nå er det i vinden, nå

kommer dere etter oss liksom..» og lærerne er nok litt tøffere til å protestere litt, vi er litt sånn «ja selvfølgelig gjør vi det» også innretter vi oss etter det (gruppeleder 2).

Informantene viste til at holdningene knyttet til tanken om noe nytt også kan by på utfordringer. Holdningen om at «det stadig er noe nytt» av arbeidsoppgaver eller krav i barnehagen hadde flere av gruppelederne erfart. Det ble blant annet nevnt av en gruppeleder forskjellige kompetansekurs innen ulike fag- eller satsningsområder som de ansatte hadde vært gjennom før. Erfaringene fra dette var at de ansatte ble sendt på kurs, som ga inspirasjon der og da, men som av ulike grunner ikke ble tilstrekkelig implementert i barnehagen, og på sikt mistet det fokus i arbeidet. Dette samsvarer med at utfordringer knyttet til implementering av endringer i barnehagen, kan være avhengig av erfaringer fra tidligere endringsarbeid. Om barnehagene gjentatte ganger har opplevd negative, eller «halvhjertede» forsøk på å implementere noe nytt, kan dette muligens bidra til at de ansattes holdninger til «noe nytt igjen» påvirkes av dette. Det er mange barnehager som kan ha mindre vellykkede erfaringer fra tidligere endringsarbeid, der nye initiativ blir glemt og erstattet av noe nytt (Roland og Ertesvåg, 2013). Dette illustrerer gruppeleder 5 sitt møte med personalets holdninger til initiering og implementering av et endringsarbeid;

«Ahhh..noe nytt igjen». Det var tungt for de og det var tungt for oss (..) men så fikk vi mange kurs, så det gikk jo inn litt etter litt (...) Så det har jo vært en tung prosess, men nå er de helt med».

Nye ideer eller strategier i en organisasjon kan bli hindret av organisasjonsmedlemmenes mentale modeller, særlig når det skal omsettes til praksis (Senge, 2006). Slik gruppeleder 5 illustrerer, kan det oppleves tungt å stadig etterleve nye krav om endringer i barnehagen. Informantene beskriver initiering og implementeringsprosessen som krevende, da det var mye fagstoff å tilegne seg, mye nytt å sette seg inn i både for dem som gruppeledere og for de ansatte for øvrig.

Til tross for mye og nytt arbeid knyttet til initieringen og implementeringen av arbeidsmetodikken i Flik, forteller informantene at arbeidet gikk seg sakte men sikkert til. Dette kan tyde på at organisasjonsmedlemmenes mentale modeller ikke var til hindring for at endringsarbeidet kunne gå fra initieringsfase til implementeringsfasen. Gruppeleder 2 påpeker noe interessant i denne sammenheng. Informanten påpeker at det som skilte Flik-arbeidet fra andre forsøk på kompetanseutvikling- eller endringsarbeid tidligere, var at det helt siden oppstart i initieringsfasen var en tydelighet fra ledelsen, både styrer og fra kommunen, på at

prosjektet skulle innføres i barnehagen, det var ikke et valg, men en forpliktelse. Dette kan ses i samsvar med at ledelse er uunngåelig for å oppnå endringsprosesser (Fullan, 2009).

Flere av gruppelederne erfarte ulike utfordringer knyttet til endringsarbeidet. I implementeringsfasen av Flik, der gruppelederne skulle gjennomføre arbeidsmetodikken med sin tilhørende refleksjonsgruppe, var det flere utfordringer som oppstod. To faktorer var gjennomgående temaer og utfordringer for flere av gruppelederne. Utfordringene handlet om *tid og ressurser* til implementeringsarbeidet. Mangel på tid og ressurser opplevdes av flere som sterke utfordringer i endringsarbeidet. Arbeidet i grupper var tidkrevende, i tillegg var det viktig å få til en god organisering av den praktiske gjennomføringen. Dette kunne bidra til at holdningen til de ansatte i barnehagen, og også dem som gruppeledere, til tider ble negativ påvirket. De mentale modellene, der forestillingen om at noe er mulig å gjennomføre, kunne dermed bli påvirket (Senge, 2006). Dette illustreres av gruppeleder 1 og 2 som opplevde en frustrasjon både for dem som gruppeledere, men også for personalet for øvrig;

det er frustrerende å få tid til å gjør det.. til å utføre det.. alle skal få sjans til å være en del av prosessen.. det er ikke satt av noe midler eller noe sånt noe for at vi skal implementere det i barnehagen, vi skal bare gjøre det på toppen av alt det andre.. og det du gjør, det er å stjele tid fra ungene, som voksne fra avdeling (gruppeleder 1)

de er ikke like positive, kan jeg si det, det er ikke alltid like lett.. og spesielt for at det er vanskelig å gjennomføre praktisk mange ganger (gruppeleder 2)

Tid og ressurser er nødvendig for å oppnå en kollektiv læring i hele barnehagen, og utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Gotvassli, 2013). En mangel på tid og ressurser kan dermed tenkes å påvirke endringsarbeidet. I lys av mentale modeller har frustrasjonen over de gitte rammefaktorene påvirket de mentale modellene, og holdningene, til å utføre endringsarbeidet i praksis. I en lærende organisasjon understrekes det viktigheten av rom til tid og refleksjon (Senge, 2006). Gruppelederne erfarte at rom til tid og refleksjon i gruppearbeidet ble utfordrende i en allerede hektisk hverdag, som gjenspeilet seg i holdninger mange av de ansatte i barnehagen fikk til endringsarbeidet (Senge, 2006).

Det trekkes frem av flere gruppeledere at den pedagogiske analysemodellen som lå til grunn for refleksjonsarbeidet, på mange måter bidro positivt til økt læring, bevissthet rundt hverandres arbeid og dermed løftet frem den kollektive kompetansen. Det som ble utfordrende var at modellen er omfattende, og at det krevde mye tid for å gjennomgå alle steg i modellen. Dette samsvarer også med hvordan barnehagene som deltok i «Være sammen»

opplevde tidsbruk av modellen for kollegaveiledning (Omdahl, 2012). Noen gruppeledere uttrykte at om en ikke rakk å gå gjennom alle steg i modellen på den tiden som var avsatt, kunne det bidra med en demper for motivasjonen for arbeidet.

En annen utfordring med tanke på ressurser som tid og organisering, er at innføring av noe nytt som krever endringer, vil gå på bekostning av noe annet. Endringsarbeid med hensikt om å øke kvalitet kan være tidkrevende, slik at det kan gå på bekostning av andre kvalitetsfaktorer i pedagogisk arbeid, som relasjonsbygging med barna (Grant med flere, 2016). Det er derfor relevant å belyse om gruppelederne opplever endringsarbeidet som «verdt det», når det går på bekostning av andre arbeidsoppgaver og tid på avdeling med barna. Gruppeleder 2 uttaler blant annet at slikt endringsarbeid kan kreve mye, og at det i praksis var lite tid til å gjennomføre det. For at pedagogiske og praktiske oppgaver som ulike planer, dokumentasjon og informasjonsflyt ble opprettholdt, ble det sårbart hvis det ble prioritert vekk til fordel for Flikarbeidet. Av den grunn hadde gruppelederen erfart at motivasjonen til endringsarbeidet ikke alltid var like tilstede.

Noen føler nok at «kunne vi ikke ta det ikke like ofte nå som en gang i måneden» for det koster såpass mye. Spesielt på vinterhalvåret. På høsten og våren når barna kan være ute så er det lettere. For de som skal passe barna må være der i påkledning, på toalettet.. og når det ikke bare er joggesko og jakke så ja.. en er litt ferdig når en kommer hjem den dagen altså (Gruppeleder 2).

Utfordringene nevnt av gruppelederne er med andre ord knyttet til praktisk gjennomføring av endringsarbeidet, med tanke på tid og ressurser. Slike faktorer kan være en utfordring, når de ansatte allerede har fullt opp med arbeidsoppgaver (Omdahl, 2012; Green med flere, 2012). Likevel påpekte gruppelederne at de til tross for disse utfordringene, mestret å gjennomføre endringsarbeidet i praksis. De mentale modellene og holdningene som var negativt ladet til å gjennomføre endringsarbeidet på grunn av mangel på tid og ressurser, hindret ikke de ansatte i å gjennomføre implementeringsarbeidet. For informantenes rolle som gruppeledere i dette arbeidet, krevde det å forstå selve endringsprosessen og hva den innebærer ved å lede gruppen gjennom implementeringsprosessen (Fullan, 2009).

I denne sammenheng nevner gruppeleder 2 hvor viktig det var som gruppeleder å ikke la seg påvirke eller hindres av negative holdninger eller tanker, både hos seg selv eller fra de andre ansatte. Det var dager der det praktisk sett ikke var hverken tid eller rom for å gjennomføre

gruppearbeidet i barnehagen, men det skulle likevel gjennomføres. Det ble her en viktig lederfunksjon å la gruppemedlemmene uttrykke sine følelser og frustrasjoner;

..alle skal få lov å uttrykke litt frustrasjon og litt sånn «å, nå er det vanskelig», det er jo menneskelig tenker jeg.. men så er det farlig hvis alle kommer inn i den trenden da, for det smitter jo. Og der kjenner jeg jo ansvar som gruppeleder (..) Jeg må gjøre det beste ut av gruppa. Og det krever jo litt oppi her noen ganger, og jeg må jo være bevisst på det.

De mentale modellene er ofte ubevisste i barnehagen, men vil være styrende for atferden, og må derfor løftes til kritisk vurdering og diskusjon (Gotvassli, 2013). Gruppeleder 2 løftet frem sine gruppemedlemmers mentale modeller frem i lyset ved å la de uttrykke sine tanker om det som virket vanskelig i arbeidet, og deres forestillinger om hva som var mulig å gjennomføre. På denne måten hjelper *lederen som lærer* de ansatte til å få innsikt og kunnskap om sine forestillinger og oppfattelser av virkeligheten (Senge, 2006). Samtidig passet gruppelederen på at denne uttrykkelsen over frustrasjonen ikke «tok overhånd» for hva som var mulig i arbeidet, men arbeidet med å utvide de mentale modellene (Senge, 2006) Gruppelederen hadde også en rolle som designer, som finner organisasjonsløsninger og skaper struktur med muligheter for endring og læring (Senge, 2006).

Endringsarbeidet Flick utgjorde, krevde med andre ord tid og krefter fra de ansatte og fra gruppelederne (Fullan, 2009). Endringsprosesser vil i tillegg innebære at de ansatte utvikler et eierskap til endringen gjennom en kvalitetsprosess av endringen (Fullan, 2009). Etter hvert som implementeringsarbeidet ble arbeidet med over tid, opplevde flere gruppeledere at motivasjonen til de ansatte på gruppa økte, i takt med kunnskapen de lærte og endringene de opplevde i praksis som følge av endringsarbeidet;

helt i starten så vet jeg at det var litt sånn sukk «det er så stress med de PA [pedagogisk analyse] møtene, vi har jo jobbet i mange år og vi kan jo sånn» men det er noe med at du får på deg, du ser ting annerledes når du jobber sånn som dette, du går mer i dybden, og det tror jeg etter hvert har det blitt mer implementert hos alle (gruppeleder 6).

Dette samsvarer også med at motivasjon og involvering blant personalet er oppnåelig om de føler at endringen er viktig (Fullan, 2007). Gruppeleder 4 snakker om hvor betydningsfullt det er å snu blikket fra å bare å se utfordringene, men også mulighetene i arbeidet (Senge, 2006);

jeg tror mange skoler og barnehager har strevd med det med motstand, og da begynner du ikke på null, du begynner på minus.. og da er det litt lang vei for å føle at det er suksess.. men

det er jo alt som krever ekstra av oss er det jo gjerne litt motstand mot.. men så er det å se at dette er noe som kan hjelpe oss, det er ikke noe ekstra for oss, det er noe man bruker på våre hverdagslige problemstillinger (Gruppeleder 4).

Involvering og motivasjon for arbeidet er viktige faktorer hos de ansatte, for å kunne implementere endringen (Fullan, 2007). Gruppeleder 3 vektlegger også viktigheten av å arbeide med holdninger generelt i barnehagen;

det er viktig å tenke og hele tiden gå i seg selv, og.. at vi har diskusjoner på hva slags holdninger har vi egentlig. Vi kan tro vi har holdninger som er sånn og sånn, men har vi det egentlig? Hva vi egentlig står for, er det det vi sier? (Gruppeleder 3).

Denne form for refleksjon og kritisk tenkning kan ses i tråd med en organisasjonskultur som er preget av ny og kritisk tenkning. Ved å arbeide på denne måten kan medlemmer i en organisasjon få nye innflytelser og påvirkninger til å utvide sine mentale modeller (Senge, 2006). Ettersom intervjuene ble foretatt i sluttfasen av implementeringsdelen i Flik, var det flere tanker gruppelederne hadde om hvordan et slikt endringsarbeid kunne videreføres og gi en varig, gjennomgripende endring i organisasjonen også i tiden fremover (Senge, 2006). Gruppeleder 2 påpeker at det stadig er nye fokusområder det forventes at barnehagen skal satse på, og selv om ny kompetanse ikke skal glemmes eller legges vekk, er det mye for de ansatte i barnehagen å ta innover seg når det stadig er endringer og forventninger. Spenningen ligger dermed om et endringsarbeid som Flik kan vedvare. I denne sammenheng trekkes det frem av flere informanter at oppfølging og forventninger fra ledelsen må fortsette, også utover implementeringsperioden. Gruppeleder 1 påpeker også viktigheten over å opprettholde fokus i arbeidet, og at det er eksterne veiledere som kan kontaktes når det blir behov for veiledning.

Prioritering fra ledelsen om oppfølging og fornyelse av endringsarbeidet anses dermed som viktig for å kunne videreføre det arbeidet som er gjort i implementeringsfasen (Fullan, 2007). Dette blir også viktig for vedlikehold av den nye kompetansen som er utarbeidet i barnehagen. Flere gruppeledere påpeker også at holdninger og vedlikehold av kompetansen blir nødvendig for å videreføre arbeidet.

jeg tenker jo det er en del av en oppfølging.. også er det jo holdningene og du må holde det ved like, ellers kan du bare glemme det.. det er jo en typisk ting at vi er på kurs og kommer tilbake helt oppglødd, men så forsvinner det, eller det er noe nytt og da forsvinner på en måte fokus på det gamle (gruppeleder 1).

Gruppelederen understreker at de ansatte i barnehagens holdninger og motivasjon blir viktige for å vedlikeholde arbeidet i barnehagen (Senge, 2006). Oppfølgingen blir også viktig for holde entusiasmen i arbeidet, og vedlikeholde den nye kompetansen i praksis (Fullan, 2007)

4.2 Involvering av alle ansatte gjennom en felles visjon

Her vil det trekkes frem hvordan et endringsarbeid som Flik kan bidra med å gi organisasjonsmedlemmene en felles retning i arbeidet, gjennom en felles visjon. Et overordnet mål i Flik er blant annet å fremme inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel, læring og reduserer segregerende praksis (Nordahl, 2012). Arbeidstilnærmingen til denne visjonen er en felles arbeidsmetodikk med LP-modellen, og på denne måten skal de ansatte arbeide mot en felles visjon, og en felles tilnærming i endringsarbeidet. Informantene trakk det frem som svært positivt at alle i organisasjonen deltok, og at det lå en forventning om at alle skulle delta helt fra begynnelsen av arbeidet. I følge gruppeleder 2 la dette en føring for hvilke forventninger det var til at endringsarbeidet skulle inkludere alle, med et felles mål for arbeidet (Senge, 2006).

det at alle er involvert er nok det som har gjort at det har vært såppas vellykka som det har vært (..) alle har en eierfølelse til prosjektet da (..). vi får nok mer innblikk i hverandres arbeid og problemer og tiltak og hele den biten der.. alle får mer ansvarsfølelse for det (gruppeleder 2).

Sitatet understreker hvordan en felles visjon kan utløse energi og ønske om å skape endringer i arbeidet (Senge, 2006). Flere av gruppelederne trekker frem nettopp dette fellesskapet i arbeidet som en sentral faktor for å oppnå suksess i et endringsarbeid. Det samsvarer også med studien til Omdahl (2012) som viser at en involvering av alle ansatte gjennom opplæring og drøfting av teorien som ligger til grunn for endringsarbeidet, kan gi en positiv innvirkning ved at de ansatte arbeider mot felles mål.

Visjoner satt av ledelse kan by på flere utfordringer, men det er likevel ikke visjonens opprinnelse som er viktig. Prosessen som gjør en visjon til en felles visjon er betydningsfull (Senge, 2004). En felles visjon vil få sin kraft ved å være bunnet i personlige visjoner hos de ansatte (Senge, 2006). I forhold til endringsarbeid kan dette knyttes til at en endring er initiert ut fra et personlig ønske om endringen, et bottom-up initiativ (Fullan, 2007). Felles visjon i Flik-arbeidet er derimot knyttet til et felles mål og visjon satt av høyere ledelse, i et top-down

perspektiv (Fullan, 2007). En måte å knytte de to perspektivene på, er gjennom prinsippet om kapasitetsbygging som står sentralt i Flik, der utfordringene i den enkelte pedagogiske praksis blir styrende for arbeidet. Felles visjon og mål for arbeidet kan dermed ses i både et top-down, og et bottom-up perspektiv. Det ideelle i denne sammenhengen er hvis de ansatte ser et behov og har et engasjement for endringen, og samtidig gis støtte fra øvrige hold (Fullan, 2007).

Det blir dermed interessant å belyse hvordan en felles visjon satt av høyere ledelse kan knyttes ned til en gjenspeiling av personlige visjoner hos de ansatte. Som drøftet i kapitlet om «holdninger», opplevde informantene at de ansatte gjennom endringsarbeidet i praksis, erfarte at det kunne bidra med flere positive bidrag i arbeidet. En faktor som bidro til at flere gruppeledere opplevde engasjement i endringsarbeidet var å finne en utfordring i læringsmiljøet som flere av de ansatte kunne oppleve som utfordrende.

... det å finne en problemstilling som engasjerer alle.. da får du en hel barnehage som gløder, når de ser nytteverdien av det.. på min gruppe er det jo ansatte fra forskjellige avdelinger og alle skal liksom jobbe videre med de vi har snakka om.. og når da dette engasjerer og går videre.. da er det gøy (gruppeleder 1).

Gjennom å finne en utfordring som engasjerte alle, kunne arbeidet knyttes til tanken om en felles visjon, gjenspeilet i en personlig visjon. Om de ansatte opplevde arbeidet som et personlig ønske om å bidra til endringer i arbeidet, kan det ses i sammenheng med at de delte en felles visjon for forbedret praksis (Senge, 2006). Det kan også ses som at arbeidet kan knyttes til det ideelle med tanke på bottom-up og bottom-down perspektivet, ved at behovet på praksisnivå blir sentral og meningsfull i arbeidet (Fullan, 2007). Den felles visjonen satt fra øvrig ledelse kan bli til en personlig visjon hos de ansatte når de opplever at endringen dekker et behov i organisasjonen, og bidrar til et bilde av en felles, ønsket tilstand (Senge, 2006).

4.3 Læring i grupper gjennom refleksjon

I barnehagen ble det dannet Flik-grupper, som gjennom arbeidstilnærmingen til den pedagogiske analysemodellen arbeidet målrettet for å øke sin kompetanse, for å løfte kvaliteten i den pedagogiske praksis (Nordahl, 2012). Grupper kan ses som læringsenheter i barnehagen, og må derfor lære sammen for at organisasjonen skal lære (Senge, 2006). Informantene la særlig vekt på to hovedfaktorer som hadde gitt økt læring og kompetanse gjennom endringsarbeidet. Dette handlet om økt refleksjon hos dem selv som gruppeledere,

og hos de ansatte for øvrig. Det handlet også om et bedre samarbeid på tvers av avdelingene i barnehagen, da gruppa besto av ansatte fra ulike avdelinger.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegger betydningen av kollektive refleksjoner (Säljö, 2000; Senge, 2006). Gruppelederne uttrykte at de opplevde felles refleksjonsprosesser i gruppa hadde bidratt til ny kunnskap og læring i barnehagen. Dette foregikk ved at gruppemedlemmene delte hverandres synspunkter og erfaringer med hverandre i forhold til utfordringer de møtte i praksis. Den nye kunnskapen som genererte ved refleksjon i fellesskapet kunne bidra med å heve hverandres kunnskaper (Säljö, 2000), åpne for andre måter å se virkeligheten på (Senge, 2006) og endre praksis som følger av dette;

Det har vært noe av det beste med det! At vi er en gruppe og vi deler erfaringer og problemstillinga.. med de samme barna.. det gjør noe med hele personalet. Og vi vokser på en måte sammen og vi vokser og utvider grensene (gruppleder 3).

Flere av gruppeledernes uttalelser viser at refleksjonsarbeidet i grupper har bidratt til at de ansatte har blitt mer bevisste på sine egne handlinger og tenking, og således hvordan dette kan bidra til problemer (Senge, 2006). I henhold til tilnærmingen i Flik, handler det blant annet om å se betydningen av egen rolle som en del av læringsmiljøet. Om utfordringen som det arbeides med er rettet til utfordringer den voksne opplever rundt et barn i barnehagen, handler dette om å reflektere i gruppe for å se hva som bidrar til at utfordringer holder på over tid (Nordahl, 2012).

Det som jeg synes har vært mest spennende det er at det skjer endringer blant personalet.. og det er det som er skummelt.. for det at mange ganger før vi har kommet i gang med tiltakene så ser vi endringer på barnet.. og da går det jo på oss personalet ikke sant.. hva slags øyne vi har, og hvordan vi ser på det.. og det er jo der vi har fått aha- opplevelser..(gruppleder 3).

Refleksjon over egen praksis, sammen i gruppe, har dermed bidratt til å påvirke endringsarbeidet i en positiv retning, og løftet frem personalets kompetanse og den kollektive kunnskap i barnehagen (Roland og Ertesvåg, 2013; Omdahl, 2012). Dette ble fremmet gjennom å løfte frem gruppemedlemmenes synspunkter og forståelse for hverandre og egen praksis (Gotvassli, 2013). Refleksjonsarbeidet i grupper trekkes derfor frem som positivt og læringsrikt;

Det er veldig gøy, jeg synes det. For nå har en vært sammen med pedagoger som en aldri får jobbet med, siden en er pedagog selv, høre hvordan de tenker og ser ting på kryss og tvers,

store og små (aldersinndelte avdelinger) sammen..en tenker så forskjellig.. og jeg kan tenke sånn med en person, men annerledes med en annen person.. det utfordrer en kanskje litt (gruppeleder 5).

Læring ved refleksjon i grupper kan dermed bidra til gode gevinster, ved at hver enkelt også lærer med. På denne måten skjer læring både på individ og organisasjonsnivå (Senge, 2006). Refleksjonsarbeidet kan handle om utfordringer som møtes i den pedagogiske praksis (Nordahl, 2012), men i lærende organisasjoner vil det være like viktig å reflektere hvorfor noe fungerer bra (Senge, 2006). Gruppeleder 1 påpekte dette ved at gruppearbeidet også kunne reflektere over hvorfor noe fungerer godt, og opprettholdende faktorer som gjorde at gruppen lykkes. Refleksjon i grupper kan også knyttes til tanken om at læring i grupper vil overgå enhver prestasjon til hvert enkeltmedlem i organisasjonen (Senge, 2006), illustrert av neste sitat;

det jeg syns er bra med dette er at det gir et felles fokus på huset, og vi er faktisk ikke bedre enn det svakeste ledd her, det viktig å ha alle med seg, alle avdelinger er like viktige, vi jobber mye mer helhetlig og i team så det syns jeg er stor forskjell (gruppeleder 4).

De store gevinstene ved læring i grupper bygger på god dialog mellom medlemmene, der de lærer å tenke felles for å sammen utrette bedre prestasjoner (Senge, 2006). Deling av erfaringer og refleksjon over egen og andres praksis er betydningsfullt i lærende barnehager (Gotvassli, 2013). Refleksjonsarbeid kan derimot også by på utfordringer. En interessant utfordring flertallet av gruppelederne møtte i gruppearbeidet, var tilnæringsmetoden som lå til grunn for refleksjonsarbeidet. I henhold til arbeid med den pedagogiske analysemodellen, skal utfordringer være det den voksne opplever som utfordrende i sitt arbeid, der det rettes fokus blant annet mot den voksne som en viktig del av læringsmiljøet (Nordahl, 2012). Den voksne som får sin utfordring valgt til videre arbeid, kan dermed ikke skilles fra det som oppleves som utfordrende. Dette har for flere opplevdes som sårbart eller ubehagelig, da problemstillingen blir *personlig* rundt en utfordring. Flere av gruppelederne uttrykte at den etterfulgte spørsmålsrunden da har vært en utfordring, som de har merket som gruppeledere. Den ene utfordringen i rollen som gruppeleder har da vært å gjøre gruppemedlemmene trygge på å være «veisøkere» og kunne uttrykke det som oppleves som utfordrende i arbeidet.

Jeg ser jo også at det har vært en utfordring å stille spørsmål i forhold til veisøker og voksenrollen.. en er jo redd for å såre hverandre eller trække på hverandre.. eller at noen skal tenke at «når tror de at jeg ikke gjør jobben min godt nok».. så det å få folk så trygge at de tør

å være veisøker og tenke at «dette kan hjelpe meg i forhold til en vanskelig situasjon» det har vært en utfordring (gruppeleder 1).

Denne utfordringen kan ses i tråd med at reflekterende arbeid kan være vanskelig. Virkelig åpenhet og ekte samtaler med andre krever organisasjonsmiljøer som hjelper hverandre til å vokse, ved og skape gjensidig tillit til hverandre (Senge, 2006). I sitatet til gruppeleder 1 viser det at gruppen sammen ville skape en gjensidig tillit og en grobunn for åpenhet.

Gruppelederen kan dermed innta rollen som lærer, gjennom å hjelpe gruppemedlemmene til å se muligheter i det refleksjonsarbeidet kan gi, heller enn begrensningene. På denne måten skapte gruppelederen som lærer, rom for læring (Senge, 2006). Gruppeleder 3 tilpasset også refleksjonsrunden i sin gruppe ved å komme med hjelpende spørsmål og eksempler på åpne spørsmål som kunne stilles til veisøkeren. Dette gjenspeiler også at mellomlederrollen i endringsarbeid er krevende, og at arbeidet av og til må tilpasses for å kunne gjennomføres i praksis (Balogun og Johnson, 2004).

4.4 Gruppelederens rolle i lys av personlig mestring

Kompleksiteten ved endringsarbeid gjør at mellomlederens rolle kan være utfordrende (Balogun, 2003). Gruppelederens rolle i Flik var å lede sin gruppe gjennom implementeringsfasen, og lede gruppemøter i arbeid med tilnærmingen om den pedagogiske analysemodellen. Gruppeleder 1 understreker hvordan endringsarbeidet har vært en variert erfaring; *«Det har vært krevende, men også veldig spennende, interessant og frustrerende..»*. Rollen var en kombinasjon av å lede etter krav satt fra høyere ledelse og forventninger til de ansatte på gruppa (Filstad, 2010). Flere av informantene uttrykte under intervjuene at de hadde kjent på forventningene fra høyere ledelse til dem som gruppeledere i barnehagen. Gjennom ekstern veiledning ble de ulike barnehagene fulgt opp gjennom implementeringsperioden (Nordahl, 2012). Dette kunne oppleves både som positivt og motiverende, da det for flere hadde opplevdes som en støtte ovenfra (Fullan, 2007). Samtidig påpeker gruppeleder 2 at det også var krevende, da en kjente «presset» om forventningene til å drive arbeidet fra ledelsen over. Gode problemstillinger måtte finnes hos personalet, og gruppelederens rolle var å forberede alle i forkant av veiledningen.

..men det jeg ikke følte meg trygg på det var de eksterne veilederne som skal komme ut og føler på en måte at det er noen som skal vurdere og guide deg liksom, du føler at du blir målt på en måte.. og en vil jo gjerne gjøre det beste for gruppa og hele personalet (gruppeleder 2).

I lys av personlig mestring kan dette handle om gruppelederens mot til å tørre og utfordre seg selv, for å oppnå en ønsket tilstand, om å gjøre det beste for fellesskapet (Senge, 2006). Det kan også ses i lys av at personer med høy grad av personlig mestring opplever å være i ledd av en større kreativ prosess som de kan påvirke, men ikke kontrollere på egen hånd (Senge, 2006). I denne sammenhengen ses den kreative prosessen som selve endringsarbeidet i barnehagen, som gruppelederne ikke kan kontrollere, men de kan på flere måter påvirke utfallet av implementeringsarbeidet (Balogun, 2003).

Læring i personlig mestring handler om å produsere de resultater en ønsker å oppnå (Senge, 2006). I Flik-arbeidet handlet det om at gruppen sammen kunne bidra til endringer i læringsmiljøet, og arbeide med utfordringer de opplevde i sitt arbeid (Nordahl, 2012). Flere gruppeledere påpeker at de ansatte opplevde endringer i praksis, når de arbeidet med utfordringer på denne måten.

..det aller gøyeste er jo å se at det endrer noe hos barn, for eksempel alle i personalet gir mer positiv tilbakemelding til et barn bare med å huske på å si hei til et barn som er stille, det å se den endringen det gir, det er rørende og en føler at en lykkes da (gruppeleder 4).

På denne måten har gruppelederen gjennom å lede gruppa i arbeidet, klart å oppnå et ønsket mål, som i denne sammenheng var å endre noe i læringsmiljøet for et barn. Dette kan bidra til en opplevelse av personlig mestring, både for gruppemedlemmene og for gruppelederen (Senge, 2006). I lys av personlig mestring er gruppelederens rolle også å skape et klima der de ansatte føler trygghet, skaper personlige visjoner og føler forpliktelse til å se realiteten i arbeidet (Senge, 2006). I henhold til arbeidsmetodikken i Flik handler det om at de ansatte ser seg selv som en viktig del av læringsmiljøet, og at alle har en forpliktelse i arbeidet (Nordahl, 2012). Dette kunne by på utfordringer for gruppelederne, som skulle endre en etablert praksis i barnehagen, og samtidig være tett på de ansatte, gjennom å være en kollega (Filstad, 2010).

Det er ikke alltid like lett syns jeg å drive sånne prosesser samtidig så skal du være litt sånn strukturert, kanskje avbryte noen og holde regien.. noen kan kanskje bli litt fornærma av det også.. det er mange hensyn å ta i sånne grupper også skal du gå ut fra den gruppa å være kollega og medarbeider (...) så noen ganger har jeg blitt litt irritert og frustrert for at jeg kanskje ikke tør å si ifra tydeligere og for at ikke gruppa nødvendigvis går i den retningen som jeg vil at det skal gå (gruppeleder 2).

Denne utfordringen kan ses i sammenheng med at lærende organisasjoner krever en annen form ledelse, enn den autoritære og tradisjonelle tilnærmingen. I lærende organisasjoner

legges det vekt på at lyst og motivasjon for læring må vekkes, for å oppnå endringer og gode resultater (Senge, 2006). Spenningen gruppelederen opplevde mellom å skulle lede gruppa fremover, men samtidig opprettholde motivasjon og lyst for læring, kan ses som en kreativ spenning, mellom det som er ønskelig å oppnå, og det som er realiteten i arbeidet (Senge, 2006).

En annen utfordring for gruppelederen kan ses i tråd med utfordringer knyttet til tid og ressurser. Som mellomledere er de ansvarlige for arbeidet som foregår i organisasjonen, og for å skape mening i organisasjonen når det besluttes å sette i gang implementering av endringsarbeid (Filstad, 2010). Det kan derfor være utfordrende for gruppelederen når tid og ressurser ikke strekker til å gjennomføre endringsarbeid slik de blir forventet av øverste ledelse. Dette opplevdes av flere som en mulig hindring i å oppnå det de virkelig ønsket i rollen som gruppeleder. Arbeidsoppgavene i en hektisk hverdag var allerede fulle, og et endringsarbeid på toppen av dette gjorde at det kunne bli et sprik mellom en ønsket tilstand og realiteten. For mange oppgaver og for lite tid og ressurser kunne dermed virke som et hinder for personlig mestring (Senge, 2006).

4.5 Samarbeid og målrettet arbeid gjennom et systemperspektiv

Systemperspektivet er sentralt i arbeid med den pedagogiske analysemodellen (Nordahl, 2012) og trekkes frem som nødvendig å inneha i lærende organisasjoner (Senge, 2006). I denne delen belyses hvordan gruppelederne opplever betydningen av systemperspektiv i barnehagen. Samtlige gruppeledere påpeker at et systemperspektiv bidrar til at arbeidet får et klart mål, og flere nevner at arbeidet i barnehagen blir mer målrettet og forutsigbart;

I forhold til flik så er jo det mye tydeligere for alle hva vi skal, det er lettere å følge det opp, som gjør det lettere å få alle delaktige (gruppeleder 4).

Sitatet illustrerer hvordan systemtenkning kan gi et rammeverk for å få oversikt og forstå et helt system som barnehagen. En slik oversikt kan også bidra til at det blir enklere å foreta endringer (Senge, 2006). Det gjør det enklere for alle i barnehagen å delta og være motivert, når alle vet hva og hvorfor noe skal endres (Fullan, 2007). Dette kan også ses i tråd med at systemtenkning bidrar til å se at alt er vevet sammen i en sammenheng, og at om en bestanddel endres, kan det gi virkninger og påvirke noe annet i systemet (Senge, 2006). Det

trekkes også frem av flere av gruppelederne hvordan å tenke systemisk bidro til et økt samarbeid på tvers av barnehagens avdelinger;

Det innebærer at det høyner kvaliteten, at vi blir mer samkjørte og vi ser alle barna i barnehagen på en annen måte (..) nå blir det ikke så min avdeling og din avdeling, det blir mer felles og samarbeid, alle er alles barn og vi legger merke til ting, hvis vi har diskutert noe så følger alle ekstra godt med og ser.. (gruppeleder 6).

Sitatet illustrerer at samarbeid er en viktig faktor for å kunne gi økt læring og kompetanseutvikling i en organisasjon som barnehagen (Roland og Ertesvåg, 2013).

Samarbeid er også sentralt i utvikling av lærende organisasjoner (Senge, 2006). Gruppeleder 4 trekker også frem hvordan samarbeidet bidro til økt læring av hverandre, og hvordan dette bidro til å utvide egne perspektiver. Dette viser til hvor viktig samarbeid mellom ansatte i barnehagen er for å kunne gi kunnskapsutvikling og læring (Säljö, 2000).

Som drøftet i forrige kapittel, ga refleksjonsarbeidet i grupper og det videre arbeidet med tiltak og mål, økt kunnskap hos de ansatte hvor de også opplevde endringer i praksis. På denne måten kunne de ansatte oppleve hvordan de selv kunne bidra til påvirkninger i læringsmiljøet, og hvordan de kunne bidra til endring (Nordahl, 2012). Informantene trakk frem de voksne som betydningsfulle, i endringsarbeidet av utfordringer de opplevde i praksis. I lys av lærende organisasjoner handler det om at mennesker ser seg selv som en tilhørende del av omgivelsene, og problemer kan dermed ikke ses separat fra en selv (Senge, 2006). I lærende organisasjoner vil systemperspektivet omfavne alle disiplinene, og gi en forståelse for hvordan de ulike disiplinene påvirker hverandre og hvordan de henger sammen (Senge, 2006). I forhold til endringsarbeidet Flick utgjorde, kan de ulike disiplinene trekkes sammen og ses i systemperspektivet, gjennom hvordan de utfyller og påvirker hverandre.

Gjennom å møte et krav om endring, utfordres de ansattes mentale modeller til tanken og holdningen om kravet om endring er mulig å gjennomføre. De mentale holdningene utvides underveis, ved at ansatte opplever endringen som betydningsfull, og ved å se meningen med arbeidet. Dette, til tross for potensielle hindringer som tid og ressurser, og holdninger som knyttes underveis til disse utfordringene. Når de mentale modellene ikke er til hindring for å skape endringer i organisasjonen, kan det skje læring gjennom refleksjon i grupper. Den felles refleksjonen bidrar til økt læring både hos hver enkelt, men også i den kollektive læreprosessen. Dette kan igjen også bidra til å utvide de mentale modellene hver enkelt har, da det beriker tanken om hva som er mulig å gjennomføre i organisasjonen. Personlig

mestring kan også trekkes inn, da både gruppelæring og utvidelse av mentale modeller kan bidra med økt, personlig læring og utvikling. På denne måten kan også felles visjon bli mulig å oppnå, fordi den reflekterer alles personlige visjoner (Senge, 2006).

På samme måte kan det tenkes at om de mentale modeller hos de ansatte i en barnehage var til hindring for et endringsarbeid, ville det heller ikke kunne oppstå personlig mestring, læring i grupper og en felles visjon. Systemperspektivet blir dermed en måte å kunne få oversikt hvordan de ulike bestanddelene i organisasjonen henger sammen, og hvordan de er med på å påvirke hverandre (Senge, 2006).

I denne sammenheng er det viktig å anerkjenne gruppeledernes rolle i endringsarbeidet, og betydningen av den (Balogun, 2003). Endringsarbeid i organisasjoner kan gi opplevelse av at ting er uoversiktlig og fragmentert (Fullan, 2009). Gruppeledernes rolle i endringsarbeidet var å samle sammen trådene og se det store bildet av hvordan arbeidet henger sammen (Senge, 2006). Dette kan ses i tråd med de kunnskaper om endringsprosesser, som er nødvendige for å kunne lede mennesker gjennom et endringsarbeid (Fullan, 2007). Som drøftet i kapitlene ovenfor, kan denne rollen by på utfordringer, men samtidig nevner gruppelederne at erfaringen på ulike måter har vært lærerik (Roland og Ertesvåg, 2013).

4.6 Et kritisk blikk på barnehagen som en lærende organisasjon

Her vil det rettes et kritisk blikk mot hvorvidt Senges(2006) fem disipliner kan bidra med å forstå barnehagen som en lærende organisasjon. Forventninger om at barnehagen skal være lærende organisasjon nevnes i flere styringsdokumenter, med den hensikt å imøtekomme krav om læring og kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner har blitt promotert som en måte organisasjoner kan være konkurransedyktige i et samfunn i endring, ved å stadig være i endring (Filstad, 2010). For å kunne svare på om barnehagen kan være en lærende organisasjon blir det også dermed sentralt å drøfte begrensninger ved begrepet.

Gjennom endringsarbeidet fikk møtte barnehagen et krav om endring. I følge Senge(2006) vil lærende organisasjoner være de som innehar evne til en slik endring. Som drøftet i de tidligere avsnitt, var det ikke de ansattes mentale modeller som opplevdes som en hindring når endringen skulle implementeres i organisasjonen. Gruppelederne opplevde totalt sett at de ansatte var endringsvillige og åpne for ny kunnskap og læring. Videre fortalte de om tydelig og støttende ledelse, og et spennende teorigrunnlag som lå til grunn for endringsarbeidet. Det

største hinderet var ressurser som tid og organisering, for at arbeidet skulle bli gjennomført i praksis. På denne måten kan det ses en begrensning ved Senges perspektiv om at organisasjoner må mestre krav om endringer. Denne studien peker på at de ansatte, organisasjonsmedlemmene, på mange måter innehar evnen og vilje til å endre og lære, men forholdene ligger likevel ikke til rette for arbeidsmengden dette krever. Individene i organisasjonen utgjør dermed ikke hindringen for å kunne utvikle læring og kompetanse, men rammefaktorene i organisasjonen kan oppleves begrensende. I forhold til barnehagen som en lærende organisasjon kan det dermed rettes et kritisk blikk mot Senges teori, hvor den heller kan anses som en normativ beskrivelse av en ønsket tilstand (Fielding, 2001).

En lærende barnehage vil i tråd med Senges(2006) teori kjennetegnes i måten den mestrer de fem disiplinene personlig mestring, mentale modeller, gruppelæring, felles visjon og systemtenkning. I denne studien ses det i sammenheng med hvordan barnehagen gjennomførte et endringsarbeid, og som på flere måter kan berøre de fem disiplinene. Det kan likevel være vanskelig å argumentere for om barnehagen dermed er lærende, fordi modellen er anvendbar og gjengir ikke en konkret fasit på hvorvidt en organisasjon kan kalles lærende eller ikke (Örtenblad, 2007). Studien peker på at barnehagen gjennom endringsarbeidet har generert læring og kompetanse, men hvorvidt dette utgjør at barnehagen kan omtales som lærende kan dermed være vanskelig å konkludere med. Begrensningen ligger i om Senges(2006) teori kan virke litt uklar, da modellen benyttes av mange ulike organisasjoner og sammenhenger, og at det trekkes ut deler av teorien for å omtale en organisasjon som lærende (Örtenblad, 2007). I sammenheng med denne studien, kan det på flere måter trekkes frem deler som samsvarer med at barnehagen er en lærende organisasjon. Samtidig kan modellen være så anvendbar, at det kan tilpasses til flere sammenhenger, uten at den gjengir en full beskrivelse av hva en lærende organisasjon er (Örtenblad, 2007).

5 Konklusjon og avsluttende kommentarer

5.1 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å besvare problemstillingen; *hvordan kan kompetanse og læring fremmes gjennom et systemforankret endringsarbeid, og bidra til perspektivet om barnehagen som en lærende organisasjon?*

Gjennom det systemforankrede arbeidet Flick utgjorde, tyder denne studien på at det på flere måter ga læring og kompetanseutvikling i organisasjonen. For det første beskriver informantene at de gjennom refleksjon sammen med gruppa lærte mye om hverandre, og at denne form for refleksjon dermed utgjorde en individuell og kollektiv læring (Roland og Ertesvåg, 2013). De lærte hvordan kollegaene tenkte, og fikk nye innspill til egne tanker. Læring som vokste frem gjennom felles refleksjon bidro dermed til kunnskapsdeling (Filstad, 2010) og bidro til fornyelse av tenkemåter og et utvidet perspektiv på det pedagogiske arbeidet (Senge, 2006). Refleksjonsarbeidet opplevdes for flere som svært positivt, der de delte erfaringer og ideer (Fullan, 2007).

Læring gjennom samarbeid trekkes også frem som sentralt (Senge, 2006). Endringsarbeidet ga på flere måter en læring gjennom et styrket samarbeid på tvers av avdelinger i barnehagen. Det ga flere barnehager en økt læring på individ og organisasjonsnivå, og ble en viktig brikke i endringsarbeidet (Roland og Ertesvåg, 2013). Samarbeid bidro til en større forståelse ovenfor hverandre som kollegaer, og ovenfor arbeidet som skulle utføres. Gjennom refleksjon og samarbeidsprosesser bidro endringsarbeidet til å fremme læring i grupper (Senge, 2006).

Systemforankringen i endringsarbeidet ga også en læring på individ og kollektivt nivå, der de ansatte fikk ny innsikt om sin egen rolle i forhold til ulike pedagogiske problemstillinger (Nordahl, 2012). Systemperspektivet bidro også til å se sammenhenger og oversikt i arbeidet (Senge, 2006), og på den måten ble det et viktig verktøy for å sikre en god implementering av endringen.

I lys av mentale modeller, var de ansattes motivasjon, forestillinger og holdninger knyttet til endringsarbeidet ikke til hinder for gjennomføring av endringen. Ettersom implementeringsarbeidet pågikk over tid, erfarte informantene at arbeidet kunne bidra med personlig mestring i den forstand at de opplevde at arbeidet ga endringer i praksis. Arbeidet ga også en felles visjon, ettersom de ansatte opplevde at endringsarbeidet ble meningsfullt, dannet bedre samarbeid på tvers av barnehagens avdelinger, og at de så nytteverdien av

arbeidet som ble utført. På denne måten kan barnehagen trekkes frem som en lærende organisasjon, i lys av Senges(2006) fem modeller.

Studien viser til at ledelse anses som betydningsfullt i et endringsarbeid. Dette samsvarer med ulike teoretikere og forskning på feltet (Senge, 2006; Fullan, 2007; Omdahl, 2012). Flere av informantene påpeker viktigheten av at øvrig ledelse setter krav og forventninger, men samtidig er støttende og kan bistå med veiledning når det er behov. I rollen som gruppeleder av et endringsarbeid viser studien at det på ulike måter kan være utfordrende og krevende (Balogun, 2003). De største utfordringene er knyttet til tid og ressurser til å gjennomføre en omfattende endring. Flere har opplevd at dette kan gå på bekostning av tid sammen med barna, og til andre pedagogiske og praktiske oppgaver. Dette samsvarer med forskning fra andre endringsarbeid, som viser at endringsprosesser i barnehagen er omfattende og tidkrevende (Omdahl, 2012; Grant med flere, 2016; Green med flere, 2012). Til tross for slike utfordringer viser studien at informantene mestret å lede gruppen gjennom endringsarbeidet, og fremme læring og kompetanse i sin gruppe. I lys av lærende organisasjoner er lederens viktigste oppgave å fremme nettopp motivasjon og lærelyst, for på den måten oppnå en gjennomgripende endring i organisasjonen. På denne måten kan også barnehagen anses som en lærende organisasjon, gjennom å mestre et krav om endringer (Senge, 2006).

5.2 Begrensninger ved studien

Studien har flere begrensninger. Gjennom valg av problemstilling, teoretisk rammeverk og metode som er lagt til grunn, blir det en avgrensning for hva som blir vektlagt. Ved å velge et mindre antall informanter, kunne studien dypere utforske temaet som undersøktes. Et større antall informanter ville kunne muligens bidra til et bredere perspektiv, og således et mer nyansert bilde av hvordan et systemforankret endringsarbeid kan bidra med læring og kompetanseutvikling.

Valg av gruppeledere som informanter ga perspektivet fra en mellomleders opplevelse og erfaringer. Studien kunne også vært interessant å belyse fra en barnehagestyrers perspektiv, og hvordan de tilrettelegger for at endringsarbeid kan foregå i barnehagen. Videre ville det vært interessant å undersøke hvordan gruppelemmene i Flikarbeidet opplevde refleksjonsarbeidet og arbeidstilnærmingen i barnehagen. Til tross for begrensninger valg av informantene gir, kan det likevel kaste lys over hvordan endringsprosesser i barnehagen foregår, og hvilken kompetanse og læring det kan gi for organisasjonen.

En annen begrensning ligger i valg av kvalitativ metode og intervju. Det kan som nevnt, gi en dypere forståelse for tematikken som undersøkes, og muliggjør at en som forsker kan gå i dybden på det en ønsker å forske på (Kvale og Brinkmann, 2015). En annen mulighet ville vært å utføre en kvantitativ undersøkelse med spørreskjema, der samtlige gruppeledere i Flik besvarte de samme spørsmålene, og på den måten undersøkt og sammenlignet resultatene fra et større antall informanter. Dette ville likevel ikke vært hensiktsmessig i denne studien, da en slik metodisk tilnærming kan virke som en form for evaluering av Flik, noe studiens hensikt ikke er.

En tredje begrensning er det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen av funn. Som drøftet under kap. 4.6, har teorien flere begrensninger når det gjelder anvendbarhet og tolkning, og kan dermed vanskeliggjør et konkret svar på problemstillingen. Det kan også begrense hvordan studiens funn blir fremvist og analysert. I denne sammenheng kan det tenkes at modellens anvendbarhet blir tolket til å tilpasse funn.

5.3 Studiens relevans

Til tross for de ulike begrensningene ved studien, kan det likevel trekkes frem noen resultater som kan gi betydning for praksisfeltet. De ulike styringsdokumentene som omtaler krav og forventninger til barnehagen, er tydelige på at barnehagen skal være en lærende organisasjon som innehar evnen til endring, læring og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, Meld.St, 19). Hvordan en barnehage kan omtales som lærende eller ikke, kan være vanskelig å svare på, da teorier om lærende organisasjoner kan virke uklare, og at de kan tilpasses til ulike organisasjoner ved å trekke inn relevante deler der det er behov (Örtenblad, 2007). Denne studien har forsøkt å peke på hvordan barnehagen kan omtales som lærende, gjennom måten den møter et krav om endring. Videre forskning kan være relevant for å belyse dette emnet, da krav om endring i lærende organisasjoner står sentralt (Senge, 2006).

Studien kan også belyse hvilke utfordringer som oppstår når en barnehage møter et krav om endring. Som tidligere drøftet, viste studien at et endringsarbeid gir mange gode gevinster i form av læring og kompetanseutvikling, men at det er en omfattende og tidkrevende prosess. I denne sammenheng ville det vært interessant for videre forskning å studere hvordan ulike rammefaktorer som tid blir prioritert, når det forventes at barnehagen møter krav om endringer som er omfattende og tidkrevende. Dette blir viktig for å sikre at et krav som skal fremme læring og kompetanse, ikke skal gå på bekostning av de ansattes tid til andre viktige

oppgaver som relasjonsbygging med barna (Grant med flere, 2016), og samtidig at de ansatte får ivaretatt de allerede mange arbeidsoppgavene i barnehagen (Green med flere, 2012).

Litteratur

Antonacopolou, E., Jarvis, P., Andersen, V. Elkjær, B., Høystrup, S. (2006). *Learning, working and Living. Mapping the terrain of working life*. New York: Palgrave MacMillan.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1978) *Organisational Learning: A Theory in Action Perspective*. New York: Addison-Wesley

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Balogun, J. (2003). *From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries*. British journal of management 14.

Balogun, J. & Johnson, G. (2004). *Organizational Restructuring and Middle Manager Sensemaking*. Academy of Management Journal, 47(4), 523-549. Hentet fra (https://www.jstor.org/stable/20159600?seq=1#page_scan_tab_contents)

Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory: an agentic perspective*. Asian journal of social psychology: 2: 21 – 24. Hentet fra: (<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>)

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. § 19 a – d. *Kapittel V A. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.* Hentet fra (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6?q=barnehageloven#KAPITTEL_6)

Bolman, L. G., Deal, E. T. (2009). *Organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bråthen, I. (red). (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag.

Burke, W.W. (2017). *Organization change. Theory and practice*. (5 utg). New York: SAGE Publication Inc.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eide, H., Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ertesvåg, S.K., Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fielding, M. (2001). *Learning Organisation or Learning Community? A Critique of Senge Reason in Practice* Volume 1 Number 2. Hentet fra: (<http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2017/01/Michael-Fielding-Learning-Organisation-or-Learning-Community-2001.pdf>)

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons Inc

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routhledge Teacher College Press.

Fullan, M. (2009). *The Challenge of change. Start school improvement now!*. New York: SAGE Publications Inc

Garvin, David A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. USA: Duquesne University Press.

Gotvassli, K. Å. (2007) *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling I organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Gotvassli, K-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gram Jemtegaard, H-C. (2016). *Nye regler om barns rett til spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra (<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2017/nye-regler-om-barns-rett-til-spesialpedagogisk-hjelp/>)

Grant, S., Danby, S., Thorpe, K., Theobald, M. (2016). *Early childhood teachers' work in a time of change*. Australasian Journal of Early Childhood, Vol.41(3), s.38. Hentet fra:

(<http://search.ebscohost.com/Logibchildhood.%26isbn%3d1836-9391&redirect=true>)

Green, B. L., Malsch, A. M., Kothari, B. H., Busse, J., Brennan, E. (2012). *An Intervention to Increase Early Childhood Staff Capacity for Promoting Children's Social-Emotional Development in Preschool Settings*. Early Childhood Education Journal, 2012, Vol.40(2).123-13. Hentet fra

(<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=461462610406178;res=IELHSS>)

Göhlich, M. (2016). *Theories of Organizational learning as resources of Organizational Education*. Hentet fra (file:///C:/Users/Maria/Downloads/9783658100858-c2.pdf)

Hackman, R. J. (2002). *Teams setting the stage for great performances*. USA: Harvard Business School Publishing Corporation.

Haugen, P. E. (2004). *Medarbeiderskap. Lærende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høyskolen i Innlandet. (2017). (Figur 1) Fremgangsmåte i den pedagogiske analysemodellen.

Hentet fra (<https://hihm.no/prosjektsider/laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse/barnehage>)

Illeris, K. (2007). *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. København: Roskilde Universitetsforlag

Jacobsen, Ø., Godtfredsen, M., Nyborg, B., Hansen, O., Hansen, L. S. (2012). *Prosjektplan. Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand*. Kristiansand kommune. Hentet fra

(<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>)

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2015 – 2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>)
- Nielsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A. K., Berg, B., Martinsen, M. (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune*. Høgskolen i Innlandet: Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Hentet fra (<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>)
- Omdahl, H. (2012). *Være Sammen- kompetanseløft i barnehagen. - Rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012*. hentet fra: (<http://www.haugalandsloftet.no/wp-content/uploads/2013/07/Vaere-Sammen-Sammendrag.pdf>)
- Pedler, M. Burgoyne, J., Boydell, T. (1998). *The learning company. A Strategy for Sustainable Development*. England: McGraw-Hill Publishing Company.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. New York, United States: Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.

- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our schools*. England: Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. and Earl, L. (2003). *It's About Learning (And It's About Time)*. London: Routledge Falmer.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, F. V., Strandgaard, V., Kastberg, B. (1995). *Den lærende organisasjon – om evnen til at skabe forandring*. Viborg: Nørhaven A/S.
- Webster Stratton, C. (2007). *De utrolige årene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Örtenblad, A. (2009). *Lärande organisationer: vad och för vem?*. Malmö: Liber.

VEDLEGG 1 Informasjonsskriv og forespørsel om å delta i intervju

Forespørsel om deltakelse til intervju til masteroppgave

Tema: Systemrettet arbeid i barnehagen

Bakgrunn og formål med studien

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder, hvor jeg har rådgivning og spesialpedagogikk som fordypning. Denne studien er i forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Student er Maria Larsen (457 64 901), og veileder er David Lansing Cameron (907 06 154). Studiens formål er å belyse hvordan det kan arbeides systemrettet i barnehagen, hvor utgangspunktet er Flik prosjektet. Jeg ønsker i denne forbindelse å undersøke gruppelederes erfaringer med et slikt systemforankret endringsarbeid, gjennom prosjektperioden i barnehagen. Studien avsluttes etter planen 15-05-2017.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer et kvalitativt intervju med meg, som kan vare i opptil 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og det blir tatt notater underveis hvis nødvendig. Intervjuet vil føres som en samtale, men tar utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Intervjudata fra lydopptak vil bli slettet rett etter transkribering. All deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppi grunn. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller velge å trekke tilbake informasjon som blir gitt under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Deltakelsen og studien skal være anonym, dvs. ingen direkte eller indirekte persongjenkjenning opplysninger skal bli brukt i studien. Lydopptak, transkripsjoner og notater skal være anonymisert, dvs. opplysninger gitt under intervjuet skal ikke kunne tilbakeføres til deg. Deltakelse til intervju er basert på muntlig samtykke for å sikre full anonymitet.

VEDLEGG 2 Intervjuguide

Tema: Systemrettet arbeid i barnehagen

Innledende spørsmål: Flik har vært en form for systemrettet arbeid i barnehagen. Hva mener du det innebærer å arbeide systemrettet i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvilke tanker har du om å arbeide systemrettet i barnehagen?
- Hvorfor tror du det er viktig å tenke systemperspektiv i barnehagen?
- Hva kan systemperspektivet bidra med i barnehagen?
- Hva kan systemperspektivet bidra med til læringsmiljøet?
- Hva er opplever du som positivt/utfordrende med å arbeide systemrettet?
- På hvilke måter kan systemperspektivet bidra til læring og utvikling av de ansatte?
- Hva kan systemperspektivet bidra med i forhold til ansattes bevissthet rundt voksenrollen?
- Hvilke tanker har du om å arbeide med et felles prosjekt i barnehage?

Tema: Endringsarbeid

Innledende spørsmål: Hvordan har du opplevd endringsarbeidet gjennom Flik, fra initiering til implementeringen i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan opplevde du initeringsfasen og overgangen til implementeringsfasen?
- Hvilke utfordringer har du opplevd knyttet til dette?
- Hvilken betydning tenker du personalets holdninger har å si for et endringsarbeid?
- Hva tenker du er avgjørende for at et slikt arbeid skal kunne gi kvalitet i praksis?
- Hva tenker du er avgjørende for at et slikt arbeid gir virkelige endringer?
- Hva tenker du er viktig i forhold til holdbarhet og videreføring av arbeidet etter implementeringen offisielt er avsluttet?

Tema: Gruppelederrollen

Innledende spørsmål: Som gruppeleder i Flik har du hatt en form for mellomlederrolle. Hvordan har det vært å inneha rollen som gruppeleder?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan opplevde du gruppelederrollen i initering og implementeringsfasen?
- Hva har vært utfordrende i rollen som gruppeleder?
- Hvordan har mellomlederrollen vært, med tanke på forventninger fra øvrig ledelse?
- Hvordan har mellomlederrollen vært, som kollega på avdelingen og samtidig leder for gruppa?
- Har det vært noen suksessfaktorer i gruppelederrollen? I såfall, hvilke?
- Har det vært noen viktige faktorer for å lede og motivere gruppa? I såfall, hva innebærer disse?
- Hva har vært viktige faktorer for å inkludere gruppemedlemmene i arbeidet?

Tema: Den pedagogiske analysemodellen

Innledende spørsmål: den pedagogiske analysemodellen er jo basert på det teoretiske grunnlaget for Flik arbeidet. Hvordan har arbeidet med en slik modell vært?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva kan en slik modell bidra med i barnehagen?
- Hva har modellen bidratt med i gruppearbeidet?
- Har det vært utfordringer knyttet til å arbeide med en slik modell, i såfall hvilke?
- Hvordan var det å arbeide med en felles modell?



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)*
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)*
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)*
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.*

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern