

Ledervandring i barnehagen

-utvikling av læring i praksisfelleskap

Annalena Nordin Pedersen og Raina Fjeldavli

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2016

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler vårt prosjekt der vi har tatt skolevandring inn i barnehagen og prøvd det ut under navnet ledervandring. Vår problemstilling er:

Hvilke muligheter gir ledervandring for utvikling av læring i praksisfellesskap?

Prosjektet var et aksjonsforskningsprosjekt, og det empiriske materialet ble samlet inn gjennom kvalitative gruppeintervju av syv team i to ulike barnehager samt intervju av fagleder i den ene av barnehagene. Vi har tolket empirien med en hermeneutisk tilnærming og tatt i bruk teorier om læring, praksisfellesskap og ledelse.

I oppgaven ser vi nærmere på hvordan ledervandring kan tas i bruk som et verktøy for refleksjon og læring i barnehagen. Vi har følgende forskningsspørsmål som skal utdype og hjelpe oss til å belyse problemstillingen:

- Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?
 - Ledervandring versus kollegabasert veiledning
- Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?
- Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?
- Kan metoden overføres fra barnehagen til skolen?

Ledervandringen ble godt tatt imot i våre barnehager, og de viktigste funnene for oss er at det skjedde både kollektiv og individuell læring, at personalet opplevde økt motivasjon og arbeidsglede, samt at ledervandringens enkle struktur var lett å overføre fra skolen til barnehagen.

Forord

Fire år med videreutdanning ved siden av alt annet i livet er snart slutt, og vi skal starte et nytt kapittel der vi har tid til å fylle helger og ettermiddager med annet enn bøker om ledelse, forskningsmetoder, vitenskapsteori, statistikk og alt annet vi har fylt hodene våre med. Vi har hatt et lite praksisfellesskap med en klar målsetting: fullføre utdanningen med flagget til topps, dette skulle vi klare fordi vi faktisk hadde lyst til det!

Å være to om å gjennomføre dette prosjektet og skrive denne oppgaven har vært en berikelse, vi har hele veien hatt noen å diskutere og reflektere sammen med, noen med samme målsetting og motivasjon. Det har forpliktet og gjort at vi har klart å ha en jevn fremdrift. Vi har hatt gode diskusjoner og tidvis vært litt uenige, og har erfart at det å måtte sette ord på og forklare våre synspunkter og perspektiver til hverandre har gjort at vi har lært veldig mye mer enn hvis vi hadde skrevet alene.

Gjennom de fire studieårene har vi blitt kjent med mange kloke mennesker, både lærere og medstudenter. Else Stjernstrøm har fulgt oss hele veien og hjulpet oss med stort og smått som har dukket opp underveis. Våre medstudenter har blitt gode venner som vi har lært mye av gjennom mange gode diskusjoner og refleksjoner.

Takk til Siw Skrøvset som har vært vår eminente veileder og en god støttespiller som har gitt oss råd og vist retning. Hun har hele veien vært verdsettende i sine kommentarer og hatt sine positive briller på. Hennes tilbakemeldinger har vært presise og tydelige og vi har hatt mange gode samtaler underveis.

Vi vil også rette en stor takk til alle de ansatte i våre to barnehager som har vært så udelt positive til å delta i vårt prosjekt. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave, vi har fått lov til å forske i våre egne miljøer og har satt stor pris på tilliten de har vist oss.

Til slutt må vi takke våre familier som de siste fire årene har holdt ut med fagbøker i hver krik og krok, samt utallige ettermiddager og helger uten kone og mor til stede. Takk for tålmodigheten og for at dere hele veien har trodd på oss og heiet oss frem.

Tromsø, 10. mai 2016

Raina Fjeldavli og Annalena Nordin Pedersen.

Innhold

Sammendrag	i
Forord.....	iii
Innhold	v
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	3
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver	4
2.1 Hvorfor teori?.....	4
2.2 Fra skolevandring til ledervandring, historikk og oversettelse	5
2.3 Læringskultur	7
2.4 Sosiokulturell teori og læring	8
2.5 Læring i organisasjoner	9
2.6 Praksisfellesskap og læring	11
2.6.1 Praksisfellesskap i barnehagen	13
2.7 Ledelse	16
2.7.1 Ledelse i barnehagen	16
2.7.2 Pedagogisk ledelse	17
2.7.3 Verdsettende ledelse	18
Kapittel 3: Valg av metode og metodiske avklaringer	19
3.1 Aksjonsforskning	19
3.2 Kvalitativ forskning.....	20
3.2.1 Om valg av intervju som datainnsamlingsmetode.....	21
3.2.2 Gjennomføring av intervju og intervjuguide.....	22
3.3 Utvalg og metodiske valg	24
3.4 Etske avveininger	26
3.5 Makt, tillit og relasjoner.....	27
3.6 Emosjoner	29
3.7 Vitenskapsteoretisk ståsted	30
3.8 Validitet og reliabilitet.....	30
Kapittel 4: Presentasjon av forskningsprosjektet	32
4.1 Presentasjon av barnehagene.....	32

4.2.	Gjennomføringen av forskningsprosjektet	32
4.3.	Oversikt over aksjoner og empiri	34
Kapittel 5: Funn og analyser.....		35
5.1	Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?	35
5.2	Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?	39
5.3	Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?	41
5.4	Kan metoden overføres fra skolen til barnehagen?	43
5.5	Oppsummering funn	45
Kapittel 6: Drøfting.....		46
6.1	Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?	46
6.1.1	Praksisfellesskap og læring	46
6.1.2	Refleksjon og læring.....	47
6.1.3	Ulik kompetanse i praksisfellesskapet	48
6.1.4	Ledervandring versus kollegabasert veiledning.....	48
6.1.5	Ledervandring nummer 2.....	49
6.2	Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?	50
6.2.1	Pedagogisk ledelse	50
6.2.2	Tillit og relasjoner.....	51
6.3	Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?	52
6.4	Kan metoden overføres fra skolen til barnehagen?	53
Kapittel 7: Avslutning		56
Litteratur		59
Innholdsliste vedlegg		61

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vår tilnærming til masteroppgaven var i utgangspunktet pragmatisk- vi ønsket begge å forske på noe som våre organisasjoner kunne dra direkte nytte av, og vi fikk en utfordring i forhold til å oversette rektorvandring i skolen til ledervandring i barnehagen.

Allerede ved første møte med denne metoden var det noe som traff oss begge. Vi så en metode som utfordrer og utforsker de muligheter til læring i fellesskap som naturlig finnes i barnehagene. Vi er organisert slik at vi jobber tett i team, og vi har allerede i dag noen arenaer som vi benytter til felles refleksjon. Vi er vant til å se og bli sett av andre, derfor er overgangen til å bli observert ikke så stor. De ansatte bruker sin relasjonelle kompetanse, både i sine team og i forhold til barna i barnehagen. I barnehagen jobber pedagoger, fagarbeidere og assistenter uten fagutdanning, noen med lang praksiserfaring og andre helt uerfarne. Alle de ulike kompetansene og erfaringsbakgrunnene gjør at det blir særlig viktig å sette ord på erfaring, reflektere over praksis i fellesskap og dermed øke den kollektive læringen. Dette stiller større krav til leders evne til å utøve pedagogisk ledelse, altså ledelse som et kontinuerlig arbeid med prosesser der de ansatte reflekterer over egen praksis og lærer av den (Skrøvset, 2008).

Vår praksiserfaring er at den mest meningsfulle læringen skjer i samhandling med andre. Vi ser at når nytt stoff bearbeides sammen, så gir det utvidet forståelse for hele fellesskapet. Det å dele og reflektere over egne erfaringer kan føre til større endringer, enn å gå på kurs og komme tilbake til barnehagen uten mulighet til å bearbeide denne nye kunnskapen sammen med sine kolleger. Vi har lenge opplevd dette, men ikke erkjent eller utforsket nok de mulighetene til læring som ligger i de praksisfellesskapene vi har i barnehagen.

Vi ønsker å finne ut om ledervandring kan være et verktøy som hjelper oss med dette.

Etableringen av barnehagen som en utdanningsinstitusjon har gitt et økt fokus på kvalitet, og en sterkere forventning til at barnehagen skal være i stadig utvikling. Stortingsmeldingen for Kvalitet har som et av hovedmålene å sikre likeverdig og høy kvalitet, samt å styrke barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette stiller krav til personalets kompetanse, og skaper endrede forventninger til ledelse. Som ledere må vi kunne legge til rette for kvalitetsutvikling, med mål å utvikle og forbedre praksis. Kan ledervandringen gi oss den nødvendige strukturen vi trenger for å møte disse kravene?

Vi har valgt å bruke leder som en fellesbetegnelse på barnehagelederne som innehar det overordnede pedagogiske ansvaret i hver enkelt barnehage.

Vi har gjort en avgrensning med hensyn til at vi ikke ønsker ikke å ha fokus på barnehagen som en lærende organisasjon, men fokus på de lærende menneskene innen organisasjonen. Vi vil heller ikke komme inn på barnas læring, men konsentrere oss om de ansatte.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi er to barnehageledere som har mange års erfaring fra ulike lederstillinger i både privat og offentlig sektor. Vi har begge jobbet i stillinger med stor grad av nærhet til personalet i barnehagene, og har arbeidet mye med utviklingsarbeid der vi har hatt som mål å øke den generelle kompetansen i personalgruppene. Vårt valg av tema og problemstilling reflekterer vårt engasjement i utvikling og læring i våre organisasjoner. Utviklingsarbeid er en utfordrende og viktig del av den pedagogiske ledelsen, og vi ser at vi trenger flere og bedre verktøy for å utnytte de arenaer vi allerede har til rådighet i barnehagene. Barnehagens rolle i samfunnet har forandret seg og med det har også styrerens rolle og ansvarsområder blitt endret. Det stilles høyere krav til kompetanse og forventningene til ledelse er større. Med utgangspunkt i et større fokus på kvalitet i barnehagen fra utøvende myndigheter får det større betydning hvordan lederen i barnehagen utøver sin pedagogiske ledelse, og hvordan de ansattes kompetanse utvikles og heves.

Med dette som bakteppe kom vi frem til problemstillingen som vi ønsker å finne svar på:

Hvilke muligheter gir ledervandring for utvikling av læring i praksisfellesskap?

Dette utledet igjen følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?
 - Ledervandring versus kollegabasert veiledning
- Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?
- Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?
- Kan metoden overføres fra barnehagen til skolen?

Å utforske læring individuelt og kollektivt hos både personalet og ledere er en målsetting når vi prøver ut verktøyet ledervandring. For oss henger læring tett sammen med motivasjon og arbeidsglede, og det var derfor nødvendig å også utforske dette temaet når vi ville ha svar på vårt spørsmål.

Norske barnehager har gjennom mange år brukt kollegabasert veiledning som et verktøy for å heve kompetansen i personalgruppene. Gotvassli finner at av de barnehageansatte er det hele 70 % som foretrekker å bruke veiledning knyttet opp mot eget arbeid i barnehagen, som et verktøy for utvikling og refleksjon (Gotvassli, 2013). Vi har også i våre barnehager brukt kollegabasert veiledning aktivt, og det blir derfor naturlig å se på forskjeller og likheter i hvordan disse to metodene kan fremme læring.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av syv kapitler inkludert innledning og avslutning. I kapittel to redegjør vi for utvalgt teori knyttet til oppgavens tema og forskningsspørsmål. Det tredje kapittelet er viet til den metodiske tilnærmingen, og kapittel fire er en kort presentasjon av vårt forskningsprosjekt. Funn og analyser gjennomgås i kapittel fem, før funnene drøftes i kapittel seks. Til slutt gir vi avsluttende kommentarer og oppsummering under kapittel syv.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

2.1 Hvorfor teori?

Teorien som omgir en studie benevnes på ulike måter av ulike forskere; som perspektiver, teoretisk rammeverk eller begrepsmessig rammeverk. Ifølge Nilsen er dette nødvendigvis ikke teorien som brukes for å fortolke funnene, men de briller og holdninger som forskeren ser og forstår sin forskning gjennom (2012).

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, en forståelse av at forskningskunnskap formes og er et resultat av relasjonen mellom forskeren og deltakerne (Thagaard, 2003). I alle deler av forskningen må vi forstå teoriens plass og kraft; hvordan påvirker teorien vår forforståelse som forskere, hvilke valg og avgrensinger gjør vi og hvorfor, hvilke spørsmål stiller vi og til hvem? Når vi til slutt analyserer og tolker våre funn, prøver å forstå deltakernes meninger og beskriver aktiviteter, så hjelper teorien oss å forklare, ramme inn og forstå funnene (Nilssen, 2012).

Teorier farger vår forståelse av læring og kunnskap, og påvirker hva vi velger å observere og ha oppmerksomhet på. Vi forstår det vi har observert, de situasjoner og kontekster vi har valgt å ha fokus på, gjennom det valgte teorisynets filter. Å velge perspektiv har vært en nødvendighet for å kunne avgrense oppgaven og gi den en ramme og retning. Det har også gitt oss en mulighet til å avdekke og sette ord på vårt eget grunnsyn og ståsted, og å plassere våre egne innsikter og erfaringer innenfor et teoretisk rammeverk. En erkjennelse og forståelse av hvilket teorisyn vi bygger vår forståelse av forskningsfeltet på har åpnet blikket for hvorfor noen begreper får mer oppmerksomhet og virker mer meningsfulle enn andre (Postholm, 2010).

Når vi har valgt å rette vårt fokus mot læring i praksisfellesskap sier det noe om vårt syn på læring- at det skjer i samhandling mellom mennesker.

Mens behaviorismen (positivismen) forenklet ser på læring som noe som endrer vår ytre oppførsel; kunnskap kommer utenfra, fylles på og bygges opp i små steg, og kognitivismen har fokus på de indre prosessene; den iboende kunnskapen blir aktivisert og forløst med hjelp av påvirkning utenfra, legger sosiokulturell teori vekt på at læring konstrueres i møte mellom mennesker (Dysthe, 2001)

Sosiokulturelle teorier bygger på et konstruktivistisk syn der mennesket betraktes som aktivt, handlende og ansvarlig. Kunnskap blir konstruert i sosial samhandling, i møtet mellom mennesker og innen en kontekst (Postholm, 2010).

Vi plasserer oss innenfor det sosiokulturelle perspektivet, og det er med disse brillene vi ser på våre organisasjoner. Våre holdninger til og forståelse av læring påvirker hva vi oppfatter som læring, og hvordan vi som ledere organiserer og tilrettelegger for læring (Wenger, 2004).

Med bakgrunn i vårt sosiokulturelle perspektiv har vi valgt å gå nærmere inn på teori om læringskultur, sosiokulturell teori og læring, praksisfellesskap og ledelse. Dette er de begrepene og områdene vi mener er av størst betydning for temaet vi undersøker.

2.2 Fra skolevandring til ledervandring, historikk og oversettelse

Skolevandring slik det brukes i den norske skolen i dag er en bearbeidet versjon av den amerikanske modellen The Three-Minute Classroom Walk-Through. Den er sterkt inspirert av Management by Wandering Around (Skrøvset, 2008). I den amerikanske modellen oppsøkte rektor eller en annen skoleleder undervisningen, observerte i to-tre minutter og noterte underveis. Det ble så gjennomført en samtale med læreren på bakgrunn av denne observasjonen. I denne modellen var det fem grunnprinsipper:

1. Kort, fokusert og samtidig uformell observasjon
2. Mulige arenaer for refleksjon
3. Fokus på undervisning
4. Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk
5. Uformell og samarbeidsorientert

(Skrøvset, 2008, pp. 16-17)

Det ble utarbeidet en norsk versjon av ideen som var tilpasset til norsk skole og skolekultur, og denne avviker fra den opprinnelige på flere områder. I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i skolevandringen slik den er beskrevet av Skrøvset (2008, 2013) og satt det inn i barnehagens kultur, noe som igjen har medført endringer knyttet til gjennomføringen.

For å tydeliggjøre overgangen fra den opprinnelige amerikanske modellen via norsk skole til vår barnehageversjon har vi tatt med en tabell fra Skrøvset og utvidet den med en ny kolonne til høyre.

Opprinnelig amerikansk opplegg	Våre oversettelser	Ledervandring i barnehage
Observasjon av enkeltlærere	Observasjon av trinn (tre lærere)	Observasjon av avdelingsteam
Faste, allmenne observasjonskriterier	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med lærerne, med utgangspunkt i skolens og trinnets utviklingsmål	Observasjonskriterier utarbeidet sammen med hvert enkelt team, med utgangspunkt i barnehagens og teamets utviklingsmål
Ingen førsamtale	Førsamtale med tre lærere	Førsamtale med hvert av teamene
Tre minutter per observasjon, seks-sju observasjoner over en periode.	Fem minutter per observasjon, seks – sju observasjoner over en periode.	10 minutter per observasjon, fem observasjoner over en periode.
Ettersamtale	Ettersamtale	Ettersamtale

Elementene i denne tabellen inngår i og kan sies å være bærende elementer i skolevandringen (2008, p. 19).

Vi er i denne sammenhengen to forskere med ulike stillinger innenfor barnehagesektoren; den ene er enhetsleder for flere kommunale barnehager og nærmeste leder til faglederen hun tok med seg inn i prosjektet, og den andre er leder i en privat barnehage. Vi ønsket å forske på om skolevandringen (heretter kalt ledervandring) kunne brukes i barnehagen av lederen i den enkelte barnehage.

Lederrollen i barnehage kan på mange måter sammenlignes med rektorrollen i og med at begge er tilstedeværende ledere med både pedagogisk-, administrativt- og personalansvar. Utviklingsarbeid er en sentral del av den pedagogiske ledelsen, og et område som er både krevende, berikende og utfordrende for oss som ledere. Barnehagen og skolen er på mange måter like, men en del trekk er forskjellige og vil ha betydning for hvordan vi kan bruke ledervandringen i barnehagen.

I barnehagen stilles det krav om pedagogisk utdanning til pedagogiske ledere og styrere og ikke til den øvrige bemanningen. Opplæringsloven stiller krav til at alle lærere skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010). Lov om barnehager fastsetter minimum pedagoger ut fra barnetall, og det er opp til eier å bestemme om man vil ansette flere pedagoger enn det som er bestemt i loven (Kunnskapsdepartementet, 2006). I praksis gir dette seg utslag i at antall pedagoger i grunnbemanning så godt som aldri overstiger 50 % av de ansatte. Fordelingen mellom pedagoger og ufaglærte har betydning for hvordan vi som ledere legger opp våre strategier for læring og utvikling i personalgruppen. Det kan tenkes at barnehagen ut fra denne forutsetningen er mer avhengig av kompetansedeling enn skolen.

Læringskulturene i de to organisasjonene er ulike. Både barnehagen og skolen er arenaer for lek og læring, men mandatene er ulike og gir ulike utgangspunkt for arbeidet som utføres. Skolen har kompetansemål i sin læreplan og fokus på kunnskaps- og ferdighetsmål der barnehagen har prosessmål og et mer helhetlig læringssyn. I barnehagens sosiokulturelle tradisjon står leken sentralt, mens skolen kan sies å ha mer kognitive læringstradisjoner med vektlegging av læreplaner, måloppnåelse og resultater (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.3 Læringskultur

En læringskultur forstås som den praksis, de systemer av meningsskapning, tradisjoner, verdier etc som relateres til læring (Mørkeseth, 2012). Læringskulturen består både av uttalte og uuttalte kunnskaper og verdier, og kan sies å utgjøre organisasjonens «oppskrifter» for læring. Disse verdiene kan ofte være lite synlige og eksistere på et ubevisst plan. De kan også være integrert i organisasjonens øvrige verdier, og det kan derfor være vanskelig å identifisere hvilke kulturelle verdier som er relatert direkte til læring (Wadel, 1997).

Det er gjennom mål, planer, hensikter, ønsker og vurderinger at de kulturelle ideene og verdiene og grunnleggende antakelsene resulterer i en spesiell kultur. Dette gir også føringer på hva som anses som relevant kunnskap i den konkrete læringskulturen. Læringskulturen påvirker både hva som læres, og hvordan det læres.

Alle organisasjoner har en læringskultur, men den vil utvikles ulikt da både ledelse og arbeidsmåter påvirker den. Forskjellene i hvordan den utvikles ligger blant annet i

mulighetene for læring og kunnskapsvikling. Disse mulighetene skapes gjennom nødvendig fokus på, og tilrettelegging for læring og kunnskapsutvikling (Filstad, 2010).

Flere ulike forhold får en avgjørende betydning for å utvikle en sterk læringskultur:

- Etablere og identifisere gode læringsarenaer- infrastruktur og organisering som støtter opp om læring, tilgang på kolleger i et praksisfellesskap og etablert praksis for kunnskapsdeling
- Klare mål for læring og kunnskapsutvikling både for organisasjonen og individet, opprette tillit og veiledning
- Å tilrettelegge for formell læring og samtidig støtte opp under og erkjenne uformell læring
- Ledere som tilrettelegger og veileder og setter av tilstrekkelig tid og ressurser. Leder må ha kontinuerlig fokus på læring (ibid).

Barnehageledere må ha et kontinuerlig fokus på utvikling av læringskulturen i barnehagene, og et av de mest brukte verktøyene for å oppnå refleksjon og utvikling er veiledning, som også nevnes som en av lederens oppgaver i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Veiledning menes her som veiledning av personalet for å øke bevisstheten om egen praksis, og hver enkelt leder må finne sin måte å lede og utvikle veiledningsarbeidet på. Lederen må legge til rette for en læringskultur der personalet ser betydningen av å dele erfaringer, kunnskap og meninger, og der de lærer gjennom å skape og dele kunnskap (Mørreaunet, 2014).

2.4 Sosiokulturell teori og læring

Det sosiokulturelle perspektivet på læring innebærer at vi forstår læring som noe som skjer i en sosial kontekst, gjennom samhandling og deltakelse i praksis. Fokuset er flyttet fra individets innlæring, til at læring og kunnskapsutvikling er noe som skjer i en sosial og kulturell sammenheng, altså fra den enkelte og mot praksisfellesskapet (Nilssen, 2012).

Sosiokulturell teori legger vekt på at ønsket om å lære er avhengig av om vi opplever det som meningsfullt og om det vektlegges som viktig i fellesskapet vi er en del av.

Fokus ligger på kvaliteten på deltakelsen i læringsaktivitet. Læring er altså en felles kunnskapskonstruksjonsprosess og deltakelse i praksisfellesskap.

Sentrale aspekter innenfor dette perspektivet er at læring er situert og grunnleggende sosialt, distribuert, mediert og at språket har en sentral rolle i kunnskapsproduksjon. Situert betyr at læringen er innvevd i daglige, praktiske gjøremål, i konkrete situasjoner og dermed i sosial praksis, altså situert i sosiale relasjoner mellom kolleger i praktisk arbeid. Den fysiske og sosiale konteksten er en integrert del av aktiviteten, og selve aktiviteten en integrert del av den læring som skjer. Dette dreier seg om hvilken sammenheng læring foregår i (Dysthe, 2001).

Interaksjoner med andre i læringsmiljøet er avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan. Begrepet sosial brukes i læringssammenheng i to betydninger; som relasjon og interaksjon mellom mennesker, og sosial som i historisk og kulturell sammenheng.

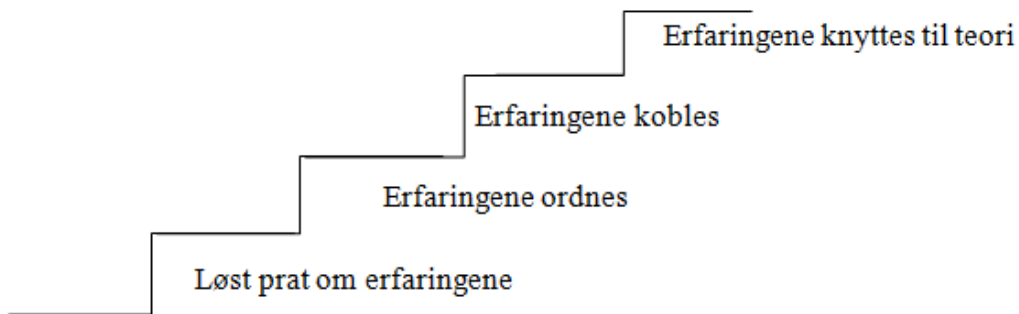
Kunnskapen er distribuert mellom mennesker i et fellesskap, der alles bidrag, kunnskaper og evner og er viktige for å oppnå en helhetlig innsikt. Mening, kunnskap og forståelse skapes i interaksjon. Dette understreker den sosiale og kollektive naturen av læring. Fordi kunnskapen er fordelt, må også læringen være sosial (ibid).

Vi forholder oss til, og samspiller med omverdenen gjennom de medierende redskaper – intellektuelle og praktiske- vi har tilgang til. Kulturelle artefakter og fysiske redskaper brukes som hjelp og støtte i læringsprosesser, men det viktigste redskapet er språket, da kommunikasjon er ståt helt sentralt for læring og utvikling. Sosiokulturelle teori legger vekt på språkets kommunikative og funksjonelle rolle i samspill med andre, språket blir i dette perspektivet en bru mellom det ytre (kommunikasjon med andre), og det indre (tenkningen.) (Dysthe, 2001).

2.5 Læring i organisasjoner

Læring er en del av og skjer gjennom hverdagsaktivitetene i organisasjonen. Dette betyr ikke at all praksis og handling innebærer læring selv om den skjer innenfor det sosiale praksisfellesskapet. For at det skal være læring forutsettes at det har skjedd noen form for endring og refleksjon.

Mye av læringen i en organisasjon skjer altså gjennom deltakelse i sosial praksis, situert i praksisfellesskap. Tom Tiller (2006) bruker begrepet erfaringslæring, og peker på at vi kanskje finner den aller viktigste læringsarenaen i hverdagens arbeidssituasjoner der også de voksne lærer og er en del av visjonen om livslang læring. Men å ha lang erfaring er ikke synonymt med læring. Refleksjon konverterer derimot erfaringene til læring. Tiller setter et analytisk skille i form av fire trappetrinn som illustrerer fire hovedstadier i erfaringslæringen:



(Tiller, 2006a, p. 39)

Han skisserer her en trinnvis progresjon i læringstrappen, der de ulike trinnene vil overlappe hverandre og nivåene vil veksle i ulik styrke og grad. På det første trinnet finner vi den løse praten som er et viktig første nivå med sine løst koblede erfaringer. Her befinner praten mellom kollegaer som er essensiell for erfaringslæringen i organisasjonen seg. Men dersom man stopper her blir det lite læring, og man må gå videre i læringstrappen til neste nivå, der praten kategoriseres og hovedmønstre dannes gjennom bruk av både grove og mer fininnstilte begreper; erfaringsbitene samles. På dette andre trinnet skjer en ordning og kategorisering av hverdagens erfaringsmylder (ibid).

De to første trinnenes læring er forholdsvis nær i tid og sted og relativt sterkt betinget av og bundet til situasjonen. Tiller beskriver at man kan få en strukturblindhet, det vil si at man kan bli uoppmerksom i forhold til fenomener som makt samt ulikheter mellom sosiale lag eller kjønn hvis læringen stopper på dette trinnet. For å komme over de umiddelbare erfaringene som ligger på trinn en og to er det vesentlig at man har øye for relasjonen mellom objektive og subjektive strukturelle forhold.

Det tredje trinnet følger så med det Tiller kaller en koblingsfase der læringen er enda større. Her kobles de kategoriserte erfaringene sammen, og læringen er større enn på pratetrinnene. Koblingene blir enklere desto tydeligere kategoriseringen er. Til slutt kommer man opp til det høyeste nivået i trappen der erfaringene knyttes til teori. Her kan man se nye sammenhenger og skape nye sammenkoblinger (2006).

Erfaringer konverteres til læring gjennom refleksjon. Enkelt sagt er refleksjon å tenke gjennom og tenke over de ulike forhold vi erfarer. Tiller viser til Møllers tre nivåer for refleksjon:

1. Gjennomtenkingen er svak og usynlig. Aktørene har ikke et språk som kan kommunisere kompetansen og det de gjør. Språk og handlingskompetanse spriker sterkt, refleksjonen er innvevd i handlingene.
2. Aktører som kommuniserer i forhold til et uventet problem som har oppstått. Refleksjonen kjennetegnes av krisepreg og spontanitet.
3. Løpende og systematisk metarefleksjon. Grundig gjennomtenking er en del av hverdagen. Man klatrer opp på glasstaket og kikker ned på praksis.

(Tiller, 2006)

Personalet i barnehager jobber tett sammen i team, og forholder seg hele tiden til andre i sin jobbhverdag. Mulighetene for å kunne utvikle gode læringsforhold og for at det skal foregå læring burde være gode på grunn av denne nærheten. Men det krever at det er en bevissthet rundt læring og hvordan denne foregår, at den enkelte faktisk reflekterer over egne handlinger og praksis for å kunne dele og tilegne seg ny kunnskap og læring i samspillet med sine kollegaer. Det forutsetter også at det er etablert tid, rom og arenaer der refleksjonen kan foregå.

2.6 Praksisfellesskap og læring

Med begrepet praksisfellesskap introduserer Wenger en ny sosial læringsteori, med fokus på samspilldimensjonen som avgjørende rammebetingelse for læring. Han presiserer at dette ikke er en erstatning av andre læringsteorier som retter sitt fokus mot forskjellige aspekter av læring, men en sammenhengende teori om hvordan forstå og muliggjøre læring (Wenger, 2004).

Fire grunnleggende premisser fremheves som betydningsfulle:

-Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sentralt aspekt av læring

-Kunnskap er den kompetanse på ulike områder som anses som verdifull og viktig, og som blir verdsatt av både individet og fellesskapet.

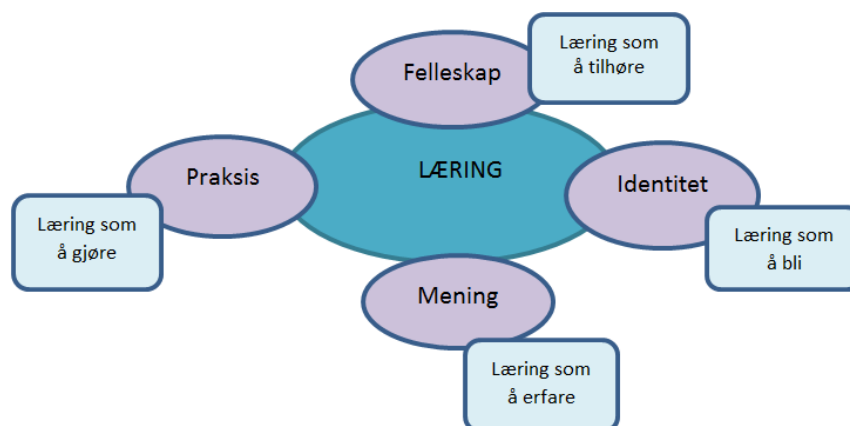
-Innsikt er et spørsmål om deltakelse og engasjement

-Mening -vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement der som meningsfullt - er det som læringen skal produsere.

Wenger definerer læring som en interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse. Det er forholdet mellom den enkeltes sosiale identitet og fellesskapet som er selve grunnlaget for utvikling og læring – gjennom de aktiviteter man engasjerer seg i definerer man hvem man er. Vi har alle våre egne teorier og måter å forstå verden på, og praksisfellesskapet er stedet hvor vi utvikler, forhandler og deler dem (2004).

Deltakelse og engasjement betyr altså ikke bare konkret samarbeid i lokale aktiviteter og grupper, men refererer til aktiv deltakelse i en mer omfattende prosess – i sosiale fellesskapers praksis og konstruksjon av identitet i relasjon til disse fellesskapene. Det handler om å opprettholde et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement i den felles utøvelsen av en virksomhet for at man sammen skal kunne lære noe av betydning, og man lærer gjennom å være engasjert i og delta i utviklingen av en vedvarende praksis.

De sentrale komponentene som er nødvendige for å karakterisere og synliggjøre sosial deltakelse som en læringsprosess er:



(Wenger, 2004, p. 15)

Mening innebærer at fellesskapet skaper mening om hva fellesskapet og dets kompetanse betyr. Medlemmene deltar i prosesser hvor meninger utveksles og forhandles, mening kan altså betraktes som en hverdagserfaring av praksis som omtolkes, utvides og bekreftes.

Praksis er det som kjennetegner det som et fellesskap skaper over tid, både det uttalte, eksplisitte, som roller, rutiner, kriterier og det tause som intuitive felles forståelser, konvensjoner og oppfattelser. Det omfatter handlinger i en sosial og kulturell kontekst, som gir det vi gjør struktur og mening.

Fellesskap defineres som en gruppe mennesker som deler en felles forståelse av hvordan de skal løse et problem, fremme beste praksis og utvikle profesjonelle ferdigheter. Hva praksisfellesskapet står for blir avgjørende for det enkelte medlems identitet, og hvorvidt man identifiserer seg med fellesskapet.

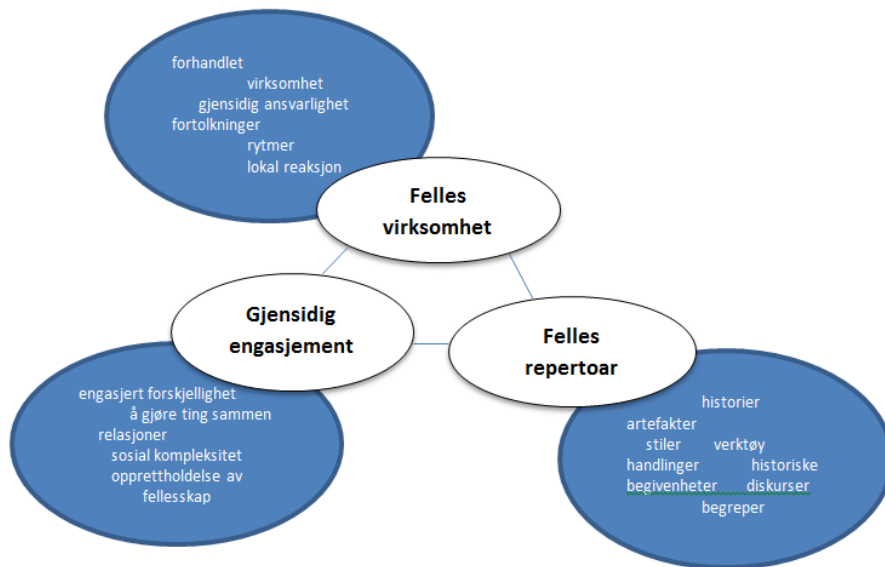
Identitet er en måte å betrakte hvordan læring endrer hvem vi er og hvordan vi konstruerer vår identitet i et sosialt fellesskap. Det handler om å bli verdsatt som en som kan noe og som kan bidra til fellesskapet. Gjennom deltakelse og utveksling av synspunkter vil holdninger og handlinger både forme og endre vår sosiale identitet (Wenger, 2004).

2.6.1 Praksisfellesskap i barnehagen

Begrepet praksisfellesskap er intuitivt lett å kjenne seg igjen i med sitt fokus på *praksis* - det å gjøre noe- og *fellesskap*, med vekt på sosial samhandling.

Alle er vi deltakere i praksisfellesskap på ulike livsarenaer. I noen er vi mer perifere, i andre mer sentrale. I en barnehage eksisterer det flere ulike praksisfellesskaper, noen helt uformelle som har oppstått ut ifra felles interesse og følt tilhørighet. Andre praksisfellesskap kan være formelt fastsatte, som for eksempel et avdelingsteam eller en ledergruppe. For at disse ulike gruppene skal kunne kalles praksisfellesskap må de ha et gjensidig engasjement, være involvert i en felles virksomhet og ha utviklet et felles repertoar (Wenger, 2004).

Sammenheng mellom praksis og fellesskap vises i de tre dimensjonene som definerer et praksisfellesskap. Under figuren beskrives de fremtredende kjennetegnene ved de ulike dimensjonene, og også hvordan de kan bidra til læring i praksis i fellesskapet. I vårt tilfelle er det avdelingsteamene som utgjør våre praksisfellesskap



(Wenger, 2004, p. 90) Vår oversettelse.

Gjensidig engasjement - Det å opprettholde tette relasjoner, organisert rundt det som er oppdraget i barnehagen, og å være en aktiv deltaker i det som faktisk betyr noe og gir mening, er grunnleggende for å etablere et gjensidig engasjement. Lik kompetanse er ikke noen forutsetning, men det å kunne se, verdsette og utnytte hverandres ulikheter er viktig. Slik bindes de ulike kompetansene sammen, og kan komplementere og overlape hverandre. For at et gjensidig engasjement skal føre til læring og et kompetent medlemskap må man ha evnen til å engasjere seg i andre medlemmer og reagere adekvat på deres handlinger og dermed ha evnen til å etablere relasjoner. Harmoni i disse relasjonene er ikke nødvendig, men forskjellighet kan tvert imot skape en spenning som utvikler fellesskapet og dets kompetanse. Det å utvikle relasjoner og definere identiteter, oppdage hvem som er god til hva og hva som hemmer og fremmer hvordan man engasjerer seg er derfor et viktig moment i læringen (Wenger, 2004).

Ansvarlighet for **felles virksomhet** handler om evnen til å forstå praksisfellesskapets aktiviteter dyptgående nok til at man påtar seg et ansvar og bidrar til utførelsen av dem. Aktivitetene de ansatte utfører i fellesskap er ikke bare de hverdagslige omsorgs- og læringsaktivitetene, men handler også om å omsette verdier og normer i praksis. Handlingene er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess, der man sammen forsøker å finne en måte å både utføre de aktuelle oppgavene, tolke hvilke verdier og

normer som er viktige og betydningsfulle og å integrere dem i praksis. Læringen ligger i selve prosessen med å forstå og definere virksomheten og målet med den, skape en gjensidig ansvarlighet og å prøve å harmonisere motstridende tolkninger slik at praksis kan både vedlikeholdes og utvikles (ibid).

Et tredje kjennetegn på et praksisfellesskap er et **felles repertoar**, altså en felles og kjent måte å fortelle historier, bruke artefakter, redskaper og ord på. Det kan også være spesielle måter å gjøre ting på, konkrete uttrykk eller begreper som man har utviklet i fellesskap, som gir mening for de involverte og skaper en form for medlemskap. Det forutsetter en tilstrekkelig deltakelse i en barnehages historie for å kunne gjenkjenne ulike elementer i dette repertoaret. For både nye og erfarne ansatte ligger det mye læring i å fortelle og gjenfortelle historier, finne på nye og beskrivende uttrykk for å skape felles forståelse, skape og bryte rutiner og å produsere og innføre nye redskaper (Wenger, 2004).

Læring innebærer et tett samspill mellom erfaring og kompetanse. Et praksisfellesskap kan derfor være en viktig kontekst for nyansattes læring. Her får de tilgang på den erfaringen og kompetansen som allerede finnes i barnehagen eller på avdelingen, og samtidig får de mulighet å utvikle sitt eget engasjement og sin identitet sammen med de andre. Et velfungerende fellesskap kan også være en ideell kontekst for å utvikle ny forståelse og kunnskap for erfarne ansatte, nettopp på bakgrunn av det gjensidige engasjementet i en felles praksis. Praksisen er ikke bare en kontekst, der man lærer noe annet, men læringen ligger i selve det å være engasjert og delta i utviklingen av en vedvarende praksis. Det de ansatte lærer er deres praksis (ibid).

Wenger påpeker at begrepet praksisfellesskap ikke skal reduseres til noe instrumentelt, som bare handler om kunnskap. Det handler også om å være sammen, leve meningsfullt, utvikle en tilfredsstillende identitet og i det hele tatt å være menneske. Det er et viktig poeng fordi motivasjon til å gå på arbeid for dagens mennesker, og for mange barnehageansatte, er noe mye mere enn en plikt. Ytterst sett handler det om å gi og få en opplevelse av mening (Wenger, 2004).

2.7 Ledelse

Ledelsesfenomenet har vært studert og beskrevet fra mange ulike perspektiv, med ulike definisjoner ut fra hvilke teoretisk forståelse som ligger til grunn. Det er et komplekst og mangfoldig fenomen, som ikke enkelt lar seg sortere eller inndeles i kategorier. Noen teorier legger vekt på ledelse som egenskaper og personlighet, andre på handlinger og system og en tredje hovedgruppe peker på ledelse som det som foregår i relasjonen mellom organisasjonens medlemmer (Moos, 2003). Ledelse i dette perspektivet handler om kommunikasjon, tillit, den meningsskapende prosess som skjer mellom partene, for å i fellesskap nå de mål man har satt seg. Vi har valgt å bruke det relasjonelle perspektivet, som ser på ledelse som noe man utfører sammen, og ikke alene som enkeltperson (Wadel, 1997).

Kjell-Åge Gotvassli gir beskrivende definisjon på ledelse ut fra dette perspektivet:

«Ledelse er mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av et eller flere spesifiserte mål»
(2013, p. 36)

2.7.1 Ledelse i barnehagen

Ledelse i barnehage er et felt det ikke er forsket mye på. Det finnes noen rapporter om barnehagen som arbeidsplass men lite om lederen i barnehagen. Barnehagelederens lederrolle er sammensatt og inneholder blant annet det overordnede ansvaret for den pedagogiske ledelsen, med ansvar både for personalets og barnas læring, samt utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. Gotvassli viser til von Otter og Odhnoffs usikkerhetsspiral som viser trekk ved offentlig velferdsarbeid og som også er trekk vi gjenkjenner fra barnehagen (2013). Disse trekkene kan være utfordrende å mestre og kan være en medvirkende årsak til at lederrollen i barnehagen kan være vanskelig å utforme fordi målene for arbeidet er mange og uklare, og det må anvendes en metodikk som kan ha mange utforminger og forslag til handlingsmåter. I tillegg er måloppfyllelsen vanskelig målbar; kvalitative mål som godt vennskap og god omsorg lar seg vanskelig måle presist i tall og prosenter (Gotvassli, 2013).

Barnehagens mål styres blant annet av rammene som gis i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Denne sier noe om at innholdet skal være omsorg, lek, danning og læring, og det er vanskelig å sette presise mål innenfor temaer som gode

oppvekstvilkår og vennskap. Usikker metodikk som en følge av uklare mål medfører at barnehagen kan være motsetningsfull og utfordrende å lede. Sammenhengen mellom måloppnåelse og virkemidler kan virke diffus og det finnes ikke en metode som entydig leder frem mot målet (ibid). En barnehageleders hovedsakelige funksjoner kan sammenfattes i fire hovedoppgaver. Lederen skal: lede den pedagogiske virksomheten, utøve personalansvar, utføre administrative oppgaver og samhandle med den kommunale barnehagemyndigheten (Gotvassli, 2013).

Den administrative ledelsen er ofte mer synlig og tydelig definert enn den pedagogiske ledelsen, og kan også synes å være lettere å ivareta i mange organisasjoner. Lederen bør tilstrebe en balanse mellom administrativ og pedagogisk ledelse for at organisasjonen skal fungere best mulig (Wadel, 1997). Vi er i denne sammenhengen opptatt av å utforske læring i praksisfellesskap, og konsentrerer oss derfor om den delen av lederrollen som handler om å lede og initiere læringsprosesser, altså pedagogisk ledelse.

2.7.2 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse er ikke et entydig begrep, men kan inneholde både å lede arbeidet med kjerneaktivitetene i barnehagen, lede det pedagogiske arbeidet sett i lys av samfunnsmandatet skissert i rammeplanen, og å initiere, stimulere og legge til rette for læringsprosesser (Gotvassli, 2013).

Helt sentralt er det å få i gang utviklingsprosesser der alle ansatte reflekterer over egen praksis og lærer av den innsikten slik refleksjon gir. Det handler om å lære å lære, men også om å ta i bruk det man lært på en selvstendig og kreativ måte, noe som er en forutsetning for å skape endring og fornyelse i en organisasjon. Det betyr en form for ledelse som vektlegger samarbeid og fellesskap, og den viktigste oppgaven for den formelle lederen blir å utvikle læringssystemer og å etablere gode læringsforhold slik at disse utviklingsprosessene kan finne sted. Læringsforhold betyr ikke bare de strukturelle forholdene, men også tillits-, aktelse- og følelsesforhold. Utvikling og oppbygging av disse forholdene vil innvirke på læringen, og samtidig bidra til motivasjon, som igjen er en forutsetning for læring (Wadel, 1997).

Men ledelse er ikke noe den formelle lederen *gjør*, her forstås ledelse som en prosess der både lederen og de ledede deltar. Denne prosessen består av tre grunnleggende aktiviteter; utarbeide mål, kommunisere og ta beslutninger. Wadel mener at ledelse foregår på alle ulike nivåer innen en organisasjon, og er noe alle ansatte tidvis kan og

må utøve (1997). Gotvassli bygger opp under dette med å peke på at alle som deltar i å utvikle og formulere mål, tar beslutninger, løser problem og kommuniserer utøver lederatferd. I en barnehage betyr dette at alle ansatte kan utøve lederatferd, ikke bare den formelle lederen. Med en forståelse og erkjennelse av de lededes bidrag til ledelse kommer samhandlingene og relasjonen mere i fokus, og ikke de spesielle egenskapene hos en formell leder. Det er i *samspillet* mellom leder og de ledede at ledelse skjer (2013). Pedagogisk ledelse omfatter også å utvikle organisasjonens verdigrunnlag og bidra til at dette er styrende for handling og samhandling, og har altså stor betydning for utvikling av læringskulturen.

2.7.3 Verdsettende ledelse

Våre roller som barnehageledere kan være utfordrende. Vi er ledere for to pedagogiske institusjoner, men er ikke deltakende i det pedagogisk utadrettede arbeidet. Vi skal styre, støtte, veilede og tilrettelegge slik at oppgavene blir utført på best mulig måte. Menneskene i organisasjonene, de ansatte, er det viktigste verktøyet for å nå våre mål. Mål som vi har påpekt kan være uklare både ut fra våre styringsverktøy men også fordi kompetansen i våre personalgrupper er varierende og det er utfordrende å få distribuert det forståelig og godt nok ut til alle.

Verdsettende lederkompetanse er på mange måter et nøkkelbegrep for oss i denne prosessen. Vi både vet og har erfart at å verdsette våre medarbeidere i våre daglige gjøremål som ledere er med på å utløse positive ringvirkninger. Vi blir bedre ledere når vi verdsetter våre medarbeidere, og det skapes positive energier på arbeidsplassene.

Barnehagene har en tradisjon for demokratisk ledelse, organisasjonenes mål nås gjennom menneskene som arbeider der, og som ledere er vi helt avhengige av at samarbeidet fungerer både innenfor barnehagens vegger og ut mot andre arenaer. Tiller og Skrøvset hevder at demokratisk ledelse og verdsettende ledelse forutsetter hverandre; verdsettingen vil bli hul uten de demokratiske verdiene i bunnen og det verdsettende perspektivet trengs for å få til samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på (Skrøvset & Tiller, 2015).

Verdsettende lederkompetanse er ikke noe vi kan lese oss frem til selv om teorien rundt temaet er viktig. Det handler om å gi verdi, å stimulere til hverdagskraft og læringskraft. Dette fordrer at lederen har en verdsettende intelligens, som en av flere intelligenser

(Ghaye, i Skrøvset & Tiller, 2015). Ghaye skisserer følgende prinsipper for verdsettende ledelse:

- «Verdsetting er noe annet enn evaluering.
- Skap energi ved å se muligheter, ikke kun reparer det problematiske.
- Vis fram det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med.
- Skap en allianse av verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende.
- Forstørr alt som er bra i og hos mennesker.
- Gi næring til organisasjonens positive kjerne og kommuniser det til alle.
- Støtt positive samtaler.
- Styrk hver enkelts kunnskap, ferdigheter og visjon.
- Sett individer og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte.»

(Skrøvset & Tiller, 2015, p. 12)

Den verdsettende lederen må ha fokus på å skape og vedlikeholde gode kulturer for læring. Verdsettende ledervandring kan være en måte å skape mulighet for læring og kunnskapsutvikling.

Kapittel 3: Valg av metode og metodiske avklaringer

3.1 Aksjonsforskning

Vårt håp når vi prøver ut ledervandring i barnehagen er at det kan brukes for å styrke barnehagens utviklingsarbeid, fremme kompetanseheving i personalgruppene, samt å styrke barnehagelederens rolle som pedagogisk leder. I aksjonsforskningen er et implisitt siktemål å utvikle og forbedre praksis. Vi ønsket å være aktive og deltakende i prosessen med å prøve ut et nytt verktøy, og valget av aksjonsforskning som tilnærming var derfor naturlig for oss. Som aksjonsforskere forsker vi sammen med deltakerne og i praksis, og det er et grunnpremiss i slik forskning at resultatene skal komme til nytte på en eller annen måte (Tiller, 2006). Hensikten er at deltakerne skal få økt innsikt i og

kontroll over egen situasjon samt søke etter forbedringsmuligheter (Skrøvset & Tiller, 2009).

Proessen i aksjonsforskning preges av det uferdige, og kan ta nye veier ut fra valg som gjøres underveis (ibid). Et slikt prosjekt må planlegges nøye; deltakerne og forskeren finner sammen ut hva problematikken er og hvilke tiltak og strategier man tror vil løse dette. Handlingene eller aksjonene gjennomføres, og deltakerne som kan være både forsker og praktikere observerer. Med observasjonene kommer også evalueringen, og deretter den siste fasen som er refleksjon og som involverer alle deltakerne. Refleksjonen fører igjen til en ny plan. I mange tilfeller vil slike prosjekt involvere flere runder i denne spiralen (Madsen, 2004).

Vi ønsket å være bevisste på å gjøre hverandre gode, det vil si at vi ønsket å ha en verdsettende dimensjon i vår forskning. Skrøvset og Tiller beskriver at verdsettende aksjonsforskning vektlegger å spille på stolthetsemosjonene kontra skamfølelsen (2009). Våre roller som forskere på egne arbeidsplasser innebar at vi allerede var tett på de vi skulle forske med og på, og for oss som ledere var det naturlig og viktig å ha med oss denne dimensjonen.

Som forskere og observatører i prosessen var tillit og relasjoner til våre deltakere viktig, samtidig som vi skulle klare å ha en viss balanse mellom distanse og nærhet. I denne rollen må vi ha en nødvendig forskningsdistanse for å ikke se alt med forskningsdeltakernes øyne og dermed miste oss selv som forskere. Det er et åpenbart og faglig ufravikelig krav i aksjonsforskningen at forskeren må balansere mellom krav fra den akademiske verden og forventninger fra medforskende praktikere. Vår håndtering av egne forskerroller fordret at våre deltakere hadde tiltro til oss, og vi måtte jobbe med å skape relasjoner som ga rom for nærhet og tillit (ibid).

3.2 Kvalitativ forskning

Vi var aldri i tvil om at vi skulle velge en kvalitativ tilnærming til vårt prosjekt. Vår problemstilling innebar at vi måtte ut og snakke med folk i barnehagene og forske sammen med dem for å finne svar på våre spørsmål, vi hadde behov for å få tak i deres meninger, opplevelser og refleksjoner.

Det epistemologiske og ontologiske ståstedet i kvalitativ forskning er at ingenting kan beskrives uavhengig av det som skjer i møtet mellom mennesker. Kunnskap og virkelighet konstrueres i møtet mellom de som deltar i studien, forskeren og deltakerne. Dette innebærer også at det ikke finnes et endelig svar, det finnes mange virkeligheter. Den kvalitative forskeren starter med noen spørsmål og problemstillingen kan bli endret underveis i prosessen. Man må ha et åpent sinn og være åpen for det uventede (Postholm, 2010).

May Brit Postholm beskriver at kvalitativ forskning vil bli farget av hvilket teoretisk ståsted forskerne har, teorien gir retning samtidig som fokuset vil påvirkes av egne opplevelser og erfaringer (2010). Vårt teoretiske rammeverk som er beskrevet i kapittel 2 er et sosialkonstruktivistisk perspektiv med fokus på sosiokulturell læringsteori, og dette vil prege vår kvalitative forskning.

Å gjennomføre kvalitativ forskning er oftest mer ressurskrevende enn å utføre kvantitativ forskning, og konsekvensen av dette kan være at man må nøye seg med få deltakere eller respondenter. Man må prioritere mange variabler i stedet for mange enheter, det vil si at man velger et intensivt design. Valg av metode gir oss en slags praktisk oppskrift på hvordan undersøkelsen kan gjennomføres. I tillegg hjelper valget oss til å systematisere og stille kritiske spørsmål til valgene vi gjør og konsekvensene av disse (Jacobsen, 2005).

Vi valgte intervju som datainnsamlingsstrategi for å få tak i refleksjonene og tankene hos våre deltakere. Vi landet på å gjennomføre gruppeintervjuer, men underveis ble det naturlig å ta med også et individuelt intervju.

3.2.1 Om valg av intervju som datainnsamlingsmetode

Et viktig element når man skal forberede en intervjuundersøkelse er å finne svarene på spørsmålene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. *Hva* innebærer at man har den nødvendige forhåndskunnskap om temaet som skal undersøkes, i *hvorfor* ligger det å klargjøre formålet med forskningen, og *hvordan* betyr å ta en avgjørelse på hvilken intervju- og analyseringsteknikk man vil benytte for å få tak i kunnskapen man er ute etter.

Forskningsintervjuet kan anta mange ulike former, og på et kontinuum finner man forskjellige varianter som hver har sin funksjon ut fra hva som er forskerens utgangspunkt og hva som er målet med forskningen. På den ene enden ligger det

strukturerte intervjuet som er stramt i formen og nesten kan ligne på et spørreskjema, og i den andre enden finner man det uformelle og ustrukturerte intervjuet som kan ha form av den vanlige samtalen (Jacobsen, 2005). Gruppeintervjuet vil også ligge på dette kontinuumet og kan ligge hvor som helst på linjen. Gruppeintervjuet kan være helt styrt av intervjueren eller det kan gjennomføres helt uten innblanding, der man kanskje bare gir noen stikkord til gruppen og lar dem diskutere fritt. Det kan også foretas som intervjuer av individer hver for seg som til sammen danner en gruppe (ibid).

I det halvstrukturerte intervjuet er temaene stort sett fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Forskeren får dermed informasjon om de fastlagte temaene samtidig som informantens fortelling kan følges. Dette intervjuet er en samtale mellom intervjuer og forskningsdeltaker som styres av temaene forskeren vil vite mer om. Det halvstrukturerte intervjuet er det mest brukte i kvalitativ forskning (Jacobsen, 2005). Intervjueren vil ha klare formeninge om hva temaet skal være, men i motsetning til det strukturerte intervjuet vil det her være en fleksibilitet som gjør at det er mulig å følge opp interessante emner som dukker opp underveis. Intervjueren har anledning til å følge opp med oppfølgingsspørsmål og har stor innflytelse på resultatene (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011).

Denne formen for intervju stiller helt andre krav til intervjueren enn ved bruk av strukturert intervju. I det kvalitative intervjuet er det forskeren selv som er den viktigste instrumentet. Forskeren samler selv inn materialet, konstruerer det gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne og analyserer og tolker også det samme materialet (Nilssen, 2012).

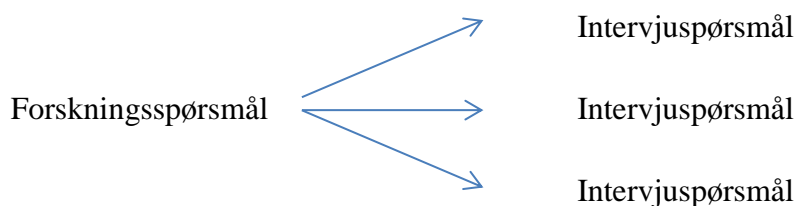
3.2.2 Gjennomføring av intervju og intervjuguide

Forskeren er som tidligere nevnt det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Vivi Nilssen peker på tre egenskaper som er særlig viktige i denne sammenhengen: toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter (2012). Den kvalitative forskeren må være åpen for at uventede ting kommer opp og må tåle flertydighet og ambivalens. Sensitivitet vil i denne sammenhengen vil si at forskeren må lytte til signaler, både under selve intervjuet og i materialet som er samlet inn; hva betyr dette, hvor er neste trinn... Forskeren må også være sensitiv i forhold til sin egen subjektivitet, alle observasjoner og analyser blir filtrert gjennom ham eller henne. Også de kommunikative ferdighetene spiller en vesentlig rolle når man jobber med å få tak i

andre menneskers livsverden. Forskeren må vise respekt, etablere kontakt og utvikle gode relasjoner. Forskeren må også være bevisst emosjoner både hos seg selv og hos forskningsdeltakerne og tørre å løfte dette opp og diskutere det (ibid).

En intervjuguide vil kunne være til hjelp for å sikre at man kommer innom de temaene man har tenkt på forhånd, og kan variere fra det strukturerte til det ustrukturerte. Intervjuguiden kan gjerne inneholde noen hovedspørsmål samt noen oppfølgingsspørsmål, men fordelen med at den kun er stikkordsmessig er at intervjueren blir tvunget til å formulere spørsmål underveis, noe som vil gjøre samtalen mer naturlig enn ved planlagte spørsmål. Dette betyr imidlertid ikke at samtalen skal være uforberedt, det er viktig å ha en referanseramme for spørsmål som skal stilles til flere, og klargjøre denne for deltakerne underveis. Dette gjør at det blir enklere å sammenligne data fra flere personer (Repstad, 2007).

Vi utarbeidet en enkel intervjuguide (vedlegg 1) med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål for å sikre oss at vi var innom alle sentrale temaer og at dataene vi fikk inn var sammenlignbare.



Vi brukte mye tid på å tenke over hvor intervjuene skulle være, hvem som skulle delta, hvor lenge de skulle vare, om hensikten skulle være skjult eller åpen, hvordan spørsmålene skulle stilles, om intervjuguiden skulle gis ut på forhånd, om vi burde være to intervjuere, om vi skulle ta opp intervjuene, om vi skulle ha flere intervju. Alle disse forberedelsene og gjennomtenkte handlingene bidro til å gjøre intervjuene vellykket, og dermed var de også utslagsgivende for hvilken informasjon og kunnskap vi som forskere til slutt kunne hente ut.

I vår gjennomføring av ledervandringene jobbet vi avdelingsvis, det vil si at vi hadde førsamtaler og ettersamtaler med teamene på avdelingene og at vi observerte dem i samspill. Fokuset vårt var blant annet på læring i praksisfellesskap, og det ble derfor

helt naturlig å gjennomføre gruppeintervjuer der gruppene besto av de ansatte på hver avdeling, til sammen syv avdelinger og grupper.

Gruppene våre var ganske like med hensyn til størrelse og sammensetning og resultatene kunne dermed sammenstilles og gi reelle data. De varierte i størrelse fra tre til seks personer. Vi opplevde at denne størrelsen fungerte fint, alle var deltakende og bidro i diskusjonene. Som intervjuere valgte vi å innta en mellomting mellom aktiv og passiv rolle; vi stilte våre intervju spørsmål og lot så gruppen diskutere. I løpet av intervjuet stilte vi flere spørsmål men forsøkte å la dialogen og diskusjonen løpe mest mulig fritt.

3.3. Utvalg og metodiske valg

Utvalget har stor betydning for tilgangen til informasjon og kunnskap. Deltakerne må alltid velges med utgangspunkt i at de sitter på relevant kunnskap og informasjon i forhold til din problemstilling. Innenfor kvalitative studier er det vanlig å basere seg på strategiske utvalg, det vil si at forskningsdeltakerne har kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen. Seleksjonsmåten når man skal finne deltakere som er villige til å være med kan basere seg på tilgjengeligheten de har for forskeren. Dette kalles gjerne tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2003).

Intervju som arbeidsmetode krever store ressurser i form av tid og forberedelser, og man får gjerne store datamengder som skal bearbeides. Det er dermed mest gunstig å ikke ha altfor mange deltakere slik at man ikke får så mye informasjon at man mister oversikten. En retningslinje for kvalitative utvalg er at forskeren ikke bør ha så mange deltakere at det blir vanskelig å gjøre en dyptgående analyse (ibid).

Vi gjorde våre valg og avgrensinger på at vi ville forske i egne barnehager. Tanken om å forske hos hverandre eller helt ukjente var oppe til vurdering, men tidsaspekt, logistikk og nærhet til personalet gjorde at vi valgte å forske på eget arbeidssted. I tillegg var det viktig for oss at vi gjorde noe som var nyttig både for vårt personale og oss som ledere. Vårt tilgjengelighetsutvalg ble dermed alle de ansatte i de to barnehagene. De har mange likhetstrekk i forhold til organisering og sammensetning av teamene. Vi hadde til sammen 30 ansatte fordelt over 7 team, noe vi anså som et tilstrekkelig utvalg.

Det første trinnet i våre ledervandringer var at alle måtte lese kapittel 6 om barns medvirkning i Turi Påleruds bok *Didaktikk for en demokratisk barnehage (2013)*, for at vi skulle ha et felles faglig fokus når vi startet på førsamtalene. Dette temaet ble valgt fordi det er et område Rammeplanen for barnehager (2013) pålegger oss å jobbe med samt at vi begge mente dette temaet trenger å løftes frem med jevne mellomrom. Vi valgte å ha det samme temaet for at ikke ulike temavalg skulle forstyrre oss i sammenligningen av våre to barnehager. Vi valgte en artikkel som skulle gi noe til alle, og la oss på et faglig nivå der noen av de ufaglærte nok ville bli utfordret på faguttrykk og språk. Vårt mål var at alle skulle løftes og utfordres via denne starten og at vi gjennom felles diskusjon og refleksjon ville få alle med oss.

Vi ble enige om å observere hele team og ikke bare pedagogene som vi først hadde tenkt. Det ville bli unaturlig og praktisk vanskelig gjennomførbart å bare observere enkeltpersoner der det jobbes så tett i team, samt at vi ville ha fokus på læring i praksisfellesskap. Derfor valgte vi også å gjennomføre gruppeintervjuer.

Vi lagde felles maler og skjemaer for førsamtale (vedlegg 2), observasjon (vedlegg 3), ettersamtale (vedlegg 4) samt intervjuguiden (vedlegg 1). Vi vurderte det som viktig at de var like, på den måten sikret vi at vi hadde samme fokus ved de ulike aksjonene slik at resultatene kunne sammenlignes. Dette er nødvendig for at resultater og konklusjoner skal være pålitelige og gyldige. Utarbeidelsene av skjemaene presset oss også til å være spesifikke og tydelige på hva vi ville ha svar på og hvordan dette kunne gi oss svar på våre forskningsspørsmål. Vi så også på ferdige maler og skjemaer som et hjelpemiddel til å kunne frigjøre oss som åpne og lyttende deltakere og observatører, med full oppmerksomhet rettet mot deltakernes meninger, handlinger og tanker.

Vi gjorde et valg på å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd fordi vi ville få frem gruppens felles erfaringer og beskrivelser av sine opplevelser av ledervandringene, og ønsket at disse refleksjonene skulle starte i fellesskap.

Følgende plan for aksjonene ble lagt: En runde på alle syv avdelinger, Forsker A skulle i tillegg ta en andre runde på en av avdelingene og intervju fagleder. Vi bestemte at vi skulle delta på hverandres gruppeintervjuer for å på den måten sikre at alle nyanser i intervjuene ble oppfattet og for å hjelpe hverandre til å fange opp at alle spørsmålene ble stilt og besvart.

Forsker A var med på tre av fem observasjoner sammen med fagleder, og så hadde fagleder to av observasjonene på hver av avdelingene alene. Forsker A hadde alle førsamtaler og ettersamtaler sammen med fagleder. Forsker R gjennomførte alt alene.

Vi valgte å erstatte vår kollegabaserte veiledning som allerede eksisterte i begge barnehagene med ledervandring i den perioden aksjonene ble gjort. Dette valgte vi først og fremst av praktiske hensyn.

3.4. Etiske avveininger

Den kvalitative forskeren må foreta en rekke etiske avveininger både før forskningsarbeidet starter, under selve datainnsamlingen og i analyse og bearbeidingsarbeidet. Det er mange aspekter som må vurderes alt etter hvilken type forskning man gjør og hvilken problemstilling man har, og det er tre grunnleggende krav til forholdet mellom deltaker og forsker, nemlig kravet til informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2005).

Før vi startet vårt prosjekt ble alle deltakerne informert muntlig og skriftlig, og det ble gjort klart at det var frivillig å delta og at man til en hver tid kunne trekke seg fra å være med. Alle signerte på et samtykkeskjema (vedlegg 5) der de bekreftet at de ville delta. Alle ansatte i de to barnehagene valgte å delta, men vi kan ikke se helt bort fra at enkelte kan ha følt at de ble presset til å delta siden de andre sa ja. Vi merket imidlertid ingen motstand i gjennomføringen av prosjektet, alle var aktive, deltakende og positive. I vårt prosjekt var det ingen innhenting av følsom informasjon og ingen privat informasjon ble gitt. Vi hadde til sammen 30 deltakere fordelt over 7 team, og i vår tekst er det ingen opplysninger om kjønn, stilling eller annet som gjør at man kan identifisere enkeltpersoner. Vi gjorde lydopptak av gruppeintervjuene med samtykke fra deltakerne, og disse ble slettet etter transkriberingen. Vi gjengir en del av det som ble sagt under intervjuene for å underbygge vår analyse, og selv om disse er «oversatt» fra dialekt til bokmål har vi lagt vekt på å få gjengitt det som ble sagt i konteksten korrekt. I prosessen var vi inne på nettsidene til Norsk Senter for Forsknings Data (NSD) og fulgte veiledningen der for å sjekke om vårt prosjekt var meldepliktig etter personopplysningsloven og konkluderte med at det ikke var det.

Våre roller som ledere tilsier at maktforholdet mellom oss og de vi skulle forske på og med var ujevnt, vi er ikke likeverdige partnere. Vi risikerte at dette påvirket både prosessen og troverdigheten i forhold til våre konklusjoner. Våre relasjoner er bygd på tillit og respekt, og det var viktig for oss at deltakerne hele veien skulle føle seg trygge på hva vi gjorde, hva vi så etter og hva vi tenkte.

I kvalitativ forskning ønsker man nærhet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og i vårt prosjekt hadde vi dobbeltroller som ga oss en innsidekunnskap. Vi forsket i egne barnehager der vi kjente personalet fra før og hadde mye relevant kunnskap utover det vårt datamateriale ga oss. En fare ved å være for involvert i miljøet man forsker på kan imidlertid være at man mister forskersynet. Forskningens troverdighet utfordres dermed av nærhetsprinsippet i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012). For å ha nødvendig avstand til deltakerne, konteksten og datamaterialet er det derfor viktig at forskeren jobber bevisst med sin egen subjektivitet gjennom refleksivitet. Nilssen beskriver at subjektivitet ikke er noe som kan eller skal unngås, det skal derimot håndteres uansett hvilken forskningsmetode du tar i bruk. Forskeren må hele tiden være bevisst på egen rolle, interaksjoner med deltakerne, sitt empiriske materiale og sitt teoretiske ståsted (ibid). Våre utgangspunkt var litt ulike med hensyn til nærhet til våre deltakere, forsker R var inne i sin egen barnehage der hun er daglig til stede og hadde dermed nære relasjoner til de ansatte, mens forsker A var litt mer distansert siden hun har sitt kontor i et annet bygg og jobber dermed ikke så tett sammen med deltakerne i den barnehagen. I forhold til vår prosess opplevdes det som nyttig å være to forskere som diskuterte og så fra ulike perspektiver, og dette hjalp oss til å forholde oss refleksivt til vår egen subjektivitet.

3.5 Makt, tillit og relasjoner

Tillit er et sentralt element i personalgruppene, både i forholdet mellom lederen og medarbeiderne og de ansatte seg imellom. Den relasjonelle tilliten karakteriseres av åpenhet, bred sosial støtte og gjensidig lojalitet som bygger på en forståelse av felles innfrielse av forventninger (Kirkhaug, 2015).

Den relasjonelle tilliten er av stor betydning i barnehagene fordi personalet nettopp jobber med relasjoner der man byr på seg selv hele veien og der det er grunnleggende viktig å føle seg trygge i arbeidsmiljøet. Tilliten kan skapes gjennom å tydeliggjøre den

enkelte arbeidstakers identitet og etablere delte mål og visjoner slik at det blir lettere å forstå hverandre og etablere gode relasjoner. Beslutningsprosesser som er gjennomsiktede og rettferdige vil også være med på å skape tillitsfulle miljøer (Filstad, 2010).

Uten tillit kan ikke ledere påvirke sine medarbeidere, man vil få et anstrengt forhold og mangle opplevelsen av å kunne stole på hverandre. Dette vil påvirke motivasjon og arbeidsmiljø og svekke kvalitet, utvikling, effektivitet og kreativitet. Tillit har stor betydning for både barnehager og andre organisasjoner fordi det skapes kommunikativ åpenhet, alle er villige å yte litt ekstra og det gir leder sosial kredit og makt. Sosial kredit er et uttrykk for den velvilje leder opparbeider seg over tid, og som kan trekkes på ved behov. Den bygger på at leder viser omtanke, generøsitet og vilje til inkludering, og i så måte har skapt trygghet (Kirkhaug, 2015).

Tillit fører mer generelt til at partene er mer villig til å dele kritisk informasjon, samtidig som ærlige tilbakemeldinger er lettere og oppnå – også om feil som begås (Burke i Kirkhaug, 2015).

Makt er en nødvendig betingelse for å utøve ledelse, for å kunne påvirke, være forbilde, motivere og sette grenser. Et lederskap som støtter, motiverer og bidrar til utvikling er avhengig av tillit, tillit kan altså ses som grunnlag for makt.

Sammenheng mellom tillit og makt kan forklares gjennom at tillit letter kommunikasjonen. Dette gir ledere tilgang på medarbeidernes tanker og refleksjoner, noe som gjør at man må bruke mindre tid å få gjennom sine beslutninger, og gir bedre mulighet å påvirke grunnleggende prioriteringer og orienteringer (Kirkhaug, 2015).

Men makt er ikke bare noe ledere har- de får det også tildelt av medarbeiderne i form av en forestilling skapt av egne behov og lederens atferd. Makten vil derfor skapes gjennom de sosiale forbindelsene mellom leder og medarbeider. I praksis må leder ha makt for å kunne fastsette mål og strategier, belønne og straffe, kontrollere og delegere. Men ikke minst for å utvikle og tilpasse medarbeidere og organisasjon for nye behov. Makt gir både positive og negative assosiasjoner - status, håp, unike prestasjoner eller frykt, utrygghet, misbruk og utnyttning. Men makt er ifølge House et moralsk nøytralt

begrep, som kan karakteriseres som enten ond eller god avhengig av situasjonen (House i Kirkhaug, 2015).

3.6 Emosjoner

Termen emosjon kan brukes når man antar at det i forbindelse med at en følelse vekkes finnes visse kroppslige prosesser (Starrin, 2009). Vi kan velge å se emosjoner som en psykologisk tilstand, som en opplevelse av verdsetting eller som en transformasjon; en jobbopplevelse som gjør at egen eller kollektiv innsikt og forståelse økes. Emosjoner og refleksjoner henger ofte sammen (Skrøvset, 2008). Innenfor samfunnsvitenskapen går man ut fra en antakelse om at emosjoner oppstår i sosiale situasjoner (Starrin, 2009).

Skrøvset viser til Starrin som sier at emosjonell energi kan beskrives som de følelsene som utløses når vi føler at vi kommer til vår rett, for eksempel i sammenhenger som ritualer og møter. Energien kan da fylle oss med entusiasme og handlekraft, men de samme møtene kan også tømme oss for emosjonell energi og vi føler oss motløse (2008). Når den emosjonelle energien er høy blir man motivert til å interagere med andre mennesker og får en følelse av selvtillit. Hvis man har vært med på et møte eller et ritual der man har oppnådd denne høye emosjonelle energien vil man ta denne energien inn til neste ritual eller møte (Starrin, 2009).

Starrin bruker også begrepene skam og stolthet for å beskrive den emosjonelle energien og hva som fyller og tapper oss for denne energien. Skam er de følelsene som oppstår når man ser seg selv fra andres perspektiv og får en negativ følelse. Skamfølelsen kan være et signal på at de sosiale båndene til andre er truet. Stolthet gir høy grad av emosjonell energi og er motsatsen til skammen (ibid). Tiller og Skrøvset snakker om to kontoer for emosjoner; stolthetskontoen og skamkontoen. Den siste tapper kontinuerlig av det emosjonelle innskuddet, og som ledere er det viktig at vi setter våre poenger inn på rett konto og åpner dem i rett rekkefølge (2015).

I vårt prosjekt så vi at både de positive og negative emosjonene var tydelige hos deltakerne. Vi oppdaget fort at de som uttrykte engstelse i forhold til å bli observert måtte møtes på det for å få den nødvendige tryggheten som igjen utløste lettelse, og at deltakerne ble fylt av positive emosjoner gjennom tilbakemeldinger og observasjoner samt refleksjoner i gruppen, noe som igjen ga arbeidsglede og motivasjon. I tillegg til at

vi måtte være oppmerksomme på deltakernes signaler måtte vi som forskere også være bevisst på våre egne emosjoner, ta hensyn til dem og bearbeide dem. Vivi Nilssen sier at emosjonene har en signalfunksjon, og forteller oss at det er noe vi bør være oppmerksomme på både i den ytre og den indre verden (2012).

3.7 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vår oppgave dreier seg om fortolkning av opplevd erfaring og kan derfor plasseres innenfor hermeneutikken. Hermeneutisk metode handler om tolkning og forståelse av menneskets sinn og handlinger, hvordan mennesker fortolker sin virkelighet, og dermed konstruerer den.

Kjennetegnende for hermeneutikken er at forskerens gjennom sin intuisjon, innsikt i og artikulering av egne fordommer/forforståelse, søker å nå ny kunnskap gjennom å gå inn i en god hermeneutisk sirkel. Begrepet «den hermeneutiske sirkelen» beskriver at all fortolkning skjer i en vekselvirkning mellom del og helhet, det vi skal fortolke, den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2011). I vårt prosjekt har vi både vært til stede i hverdagen og i deltakernes nærhet. Samtidig har vi distansert oss gjennom å ta på forskerbrillene for å se helheten utenfra. Vi har stadig beveget oss, fra de små delene som kan virke betydningsløse til å se det satt inn i en større helhet som har utvidet vår forståelse og kunnskap. Vi har forholdt oss til personalets fortolkninger av seg selv og situasjoner og sammen har vi fortolket videre som forskere. Dette er dobbel hermeneutikk- vi må forholde oss til både en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, og på den andre siden skal vi drive forskning og må rekonstruere fortolkninger med hjelp av vitenskapelige begreper. Deltakernes oppfatninger alene vil ikke kunne si noe om hvorvidt ledervandring har ført til kollektiv læring. (Postholm, 2010).

3.8 Validitet og reliabilitet

Vurdering av studiens troverdighet og hvor gode konklusjoner vi har trukket er viktige momenter for å sikre kvaliteten på en kvalitativ studie. Gjennom å styrke tilliten til resultatene og metodene viser vi at studien er gyldig og relevant. Ikke noen forskning kan gi det hele bildet, den hele sannheten - innen kvalitativ forskning er sannheten knyttet til den aktuelle settingen der forskningen foregår (Postholm, 2010). Kvale

påpeker at validering bør gjennomsyre hele forskningsprosessen, og ikke som endelig inspeksjon av sluttproduktene (Kvale & Brinkmann, 2012).

I prosessen har vi stilt oss selv spørsmålet om våre tolkninger representerer den virkeligheten vi har studert, og hvordan dette skulle sikres. Dette handler om validitet eller om gyldighet av tolkning av data.

Våre respondenter er valgt ut fra at de representerer målgruppen for verktøyet ledervandring. Vi mener at det er et representativt utvalg som har gitt oss den nødvendige informasjonen for å kunne vurdere utbyttet av ledervandringen i barnehagene. For å validere vår empiri har vi også presentert våre funn for fagleder, altså en respondentvalidering.

Vi har presentert vårt teoretiske perspektiv fordi det representerer den forståelsehorisont vi innehar. Dette er en nødvendig del av forskningsprosessen, i det den legger premissene for det videre arbeidet (Nilssen, 2012). All kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier. Vi som forskere får altså stor betydning og påvirkningskraft under hele forskningsprosessen. En bevisstgjøring og synliggjøring av eget ståsted kan dermed sees som en forutsetning for å vurdere forskningens gyldighet (ibid).

For at resultatet vårt skal være pålitelig er det viktig med åpenhet og transparens gjennom alle stadier av undersøkelsen. Vi prøver å imøtekomme denne åpenheten med å gi detaljerte og oversiktlige beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetode, trinn for trinn helt fra prosessens start. Vi redegjør for alle fremgangsmåter og valg knyttet til disse. En annen måte å styrke reliabiliteten i vår undersøkelse er at vi er to forskere som samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger og veivalg (Nilssen, 2012).

Kapittel 4: Presentasjon av forskningsprosjektet

4.1. Presentasjon av barnehagene

Skogen barnehage er kommunalt eid, og det er ca 30 år siden den ble etablert. Den er en del av en større kommunal enhet, der en av forskerne er enhetsleder. Bjørka barnehage er privateid og relativt nyetablert. Barnehagene er gitt fiktive navn i denne sammenhengen.

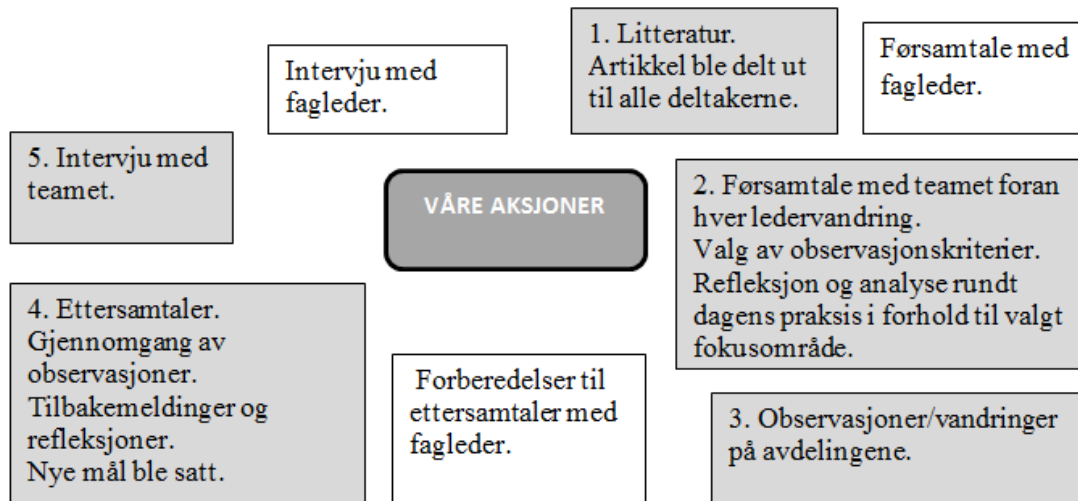
I barnehagene er det til sammen 30 ansatte fordelt på 7 avdelinger. 7 av de ansatte er pedagogiske ledere, det vil si barnehagelærere med lederansvar for hvert sitt avdelingsteam. Øvrige ansatte er 5 barnehagelærere, 3 støttepedagoger, 5 fagarbeidere og 8 assistenter fordelt på de 7 avdelingene.

4.2. Gjennomføringen av forskningsprosjektet

Vi gjennomførte aksjonene på alle 7 avdelingene høsten 2015. Personalet fikk i forkant av disse både muntlig og skriftlig presentasjon av prosjektet. Den skriftlige informasjonen inneholdt også en samtykkeerklæring. Forsker A valgte å informere foreldrene i Skogen barnehage skriftlig på grunn av at hun har sitt kontor i et annet bygg og sjelden møter disse foreldrene. Forsker R informerte muntlig underveis.

Forsker A har i dag lederansvar for flere barnehager og har derfor tatt med seg faglederen i den aktuelle barnehagen inn i dette prosjektet fordi det er hun som har ansvaret for den pedagogiske ledelsen i sin barnehage. Faglederen er en del av det store praksisfellesskapet på sin arbeidsplass, men i analysen og drøftingen har vi vist hennes stemme frem fordi hun har hatt en annen rolle enn de andre deltakerne. Hun har gjennomført ledervandringene sammen med forsker A og har et lederperspektiv som gjør at hennes observasjoner og refleksjoner er sentrale.

Aksjonene kan skisseres på denne måten: De hvite boksene viser det som kun involverte fagleder og Forsker A.



4.3. Oversikt over aksjoner og empiri

Denne tabellen viser en oversikt over våre aksjoner plassert i forhold til når det ble gjort, hvem som var med og hvilken dokumentasjon som er knyttet til.

Tidsrom	Hva	Hvem	Dokumentasjon
Vår 2015	Introduksjon av prosjektet til personalet i henholdsvis Skogen og Bjørka	Forsker A og Forsker R	Muntlig
Høst 2015	Presentasjon av prosjektet til personalet i henholdsvis Skogen og Bjørka	Forsker A og Forsker R	Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
Høst 2015	Informasjon til foreldrene i Skogen og Bjørka om prosjektet	Forsker A, forsker R og pedagogiske ledere	Informasjonsskriv og muntlig informasjon
Høst 2015	Avklaringer ift nærmeste ledere	Forsker A og Forsker R i forhold til henholdsvis kommunaldirektør og regionleder	Muntlig
Høst 2015	Valg av tema barns medvirkning og artikkel om temaet	Forsker A og Forsker R, alle deltakerne måtte lese før vi startet	Kapittel 6 fra Turi Påleruds bok: Didaktikk for en demokratisk barnehage
September 2015- desember 2016	Gjennomføring av: -førsamtale -observasjon -refleksjonssamtale Med til sammen 7 team	Teamene, Forsker A, fagleder og Forsker R	Maler, referater, notater fra observasjonene, forskerlogg
Oktober 2015- januar 2016	Intervjuer av 7 team Oppfølgende intervju av et team	Teamene, Forsker A og Forsker R	Utskrift av intervju
Januar 2016	Intervju av fagleder Skogen	Fagleder og Forsker A	Utskrift av intervju

Kapittel 5: Funn og analyser

Vårt analysearbeid startet allerede ved gjennomføring av aksjonene. Grunnlaget for innhenting av informasjon og kunnskap ble lagt i forberedelsene og fortsatte hele veien gjennom prosessen med innhenting av empiri og etterarbeid. Vi delte våre erfaringer etter de respektive førsamtalene og refleksjonssamtalene, og kunne etter hvert begynne å se mønster og felles trekk. Det pågående analysearbeidet som skjedde underveis i prosjektet påvirket hvordan vi gjennomførte aksjonene videre, hvordan vi oppfattet ulike utsagn, og hvordan vi la til rette for intervjuene etterpå. Analysefasen fortsatte så gjennom intervjuene, der vi fikk ta del i de ansattes tanker og erfaringer, som igjen ga oss ny forståelse av helheten. Her er den hermeneutiske spiralen tydelig, oppmerksomheten vandret mellom deler og helhet og førte oss videre i nye refleksjoner og utvidet forståelse.

Da intervjuene var ferdige startet vi den mere systematiske analysefasen. Ni intervjuer genererte mye informasjon som skulle bearbeides. Vi gjorde hver for oss en åpen koding av intervjuene fra våre barnehager og prøvde å fange essensen i våre tekster. Gjennom denne prosessen fikk vi bearbeidet og identifisert kjernen i materialet. Deretter sammenstilte vi våre resultater i en tabell sortert etter intervju spørsmålene for å finne kategorier og identifisere våre funn (vedlegg 6). Vedlegg 7 viser deler av et tankekart vi lagde underveis i denne prosessen for å rydde og sortere i materialet vårt.

Vi så at resultatene fra de to barnehagene var så samstemte og inneholdt stort sett de samme funnene, så i fortsettelsen skiller vi ikke mellom resultatene fra våre to respektive barnehager men behandler dem under ett.

Før vi startet på analyseprosessen gjorde vi en prioritering av våre forskningsspørsmål som var ment å gi oss en retning på hvilke spørsmål som fremsto som mest betydningsfulle. For å sikre en ryddig fremstilling har vi brukt disse forskningsspørsmål i hierarkisk rekkefølge som overskrifter og bakgrunn for analysen.

5.1 Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?

I samtlige ni intervjuer ble den kollektive læringen dratt frem som et meget sentralt element for deltakerne. I alle teamene samt hos fagleder ble det reflektert rundt

viktigheten av at dette var et felles prosjekt der alle deltakerne følte at de var en del av et fellesskap og at læringen i stor grad skjedde i dette fellesskapet og ikke bare hos den enkelte. At det ble ryddet plass til og prioritert et nytt felles fora der refleksjon rundt egen praksis i teamet ble satt i fokus ble et løft for mange. Vi fikk klare tilbakemeldinger på at det opplevdes som meningsfullt at hele teamet jobbet sammen mot et felles mål og med et felles fokus over tid.

Praksis er kontekstbasert kunnskap, og det at deltakerne ble utfordret og presset til å sette ord på egen praksis gjorde at vi fikk frem mange gode refleksjoner rundt barnas medvirkning i hverdagen.

«Det viktigste er at man snakker om nærheten til det man gjør, det er da man faktisk kan få utrettet ting. Det er mye enklere å kunne gjøre noen gode skritt fremover når man tar utgangspunkt i egen praksis.»

Tilbakemeldingene vi fikk fra deltakerne om artikkelen og denne måten å starte prosjektet på var udelt positiv, vi fikk respons på at de startet på sine individuelle refleksjoner allerede når de leste artikkelen og at det var fint å ha teorien som et bakteppe for de kollektive refleksjonene i førsamtalene.

Vi observerte at førsamtalene satte i gang veldig mange refleksjoner hos deltakerne. Det felles fokuset som artikkelen hadde skapt gjorde at det var lett å få i gang gode samtaler rundt dagens praksis. Deltakerne uttrykte at det var meningsfylt å bruke tid på faglige spørsmål, hverdagen blir fort oppslukt av det praktiske arbeidet og man glemmer litt hva som er viktig og hvorfor vi gjør det vi gjør.

«Det var godt å få boosta hodet litt og snakke om det selv om det er noe vi jobber med hver eneste dag, det er greit å ta seg tid til litt faglig input, det å komme frem til et felles mål..»

Alle teamene satte seg felles mål for det videre arbeidet under førsamtalene. Denne prosessen tvang deltakerne til å sette ord på sine tanker og meninger og sammen definere, avgrense og konkretisere hva de skulle jobbe med i fellesskapet.

«Når man begynner å snakke om noe og på en måte oppretter en knagg, så tar du det med deg inn og så har du den med deg videre, og så henger man ting på den, så det blir jo faglig utvikling.»

I forhold til observasjonene som ble gjort ute på avdelingene var det noen tanker som kom opp i forkant angående lederens dobbelte rolle som observatør og leder. Noen uttrykte litt spenning i forhold til å bli observert, men ingen motsatte seg eller var negative. Når observasjonene var ferdige og vi kom til ettersamtalene var tilbakemeldingene over hele linjen at det hadde gått veldig bra, mange hadde ikke engang lagt merke til at de ble observert, noen hadde følt litt på det men «stått i det», og andre igjen syntes det bare var en positiv opplevelse.

Som observatører måtte vi være bevisste på å holde fokus på de kriteriene vi hadde satt, og ikke la oss avlede av alle aktiviteter vi så under de korte men intense observasjonsøktene. Vi måtte også vurdere hvilke tidspunkter som var mulige å få til observasjoner på. Vi valgte bort observasjoner i utetiden, da det ble for vanskelig å kunne følge med på et stort uteområde.

I ettersamtalene tok vi utgangspunkt i våre observasjoner og gikk gjennom hva vi hadde sett og reflektert over i forhold til målene teamene hadde satt seg på før samtalen. Personalet uttrykte før disse sekvensene at de var spente på hva vi hadde sett og hvilke tilbakemeldinger de ville få.

«Jeg gruet meg litt til å høre hva og hvor mye du faktisk hadde fått med deg, og så tenkte jeg OJ! Du har faktisk fått med deg veldig mye på ti minutter!»

Vi hadde på oss våre positive briller og vektla et verdsettende fokus på det vi observerte, og dette var formidlet tydelig ut til deltakerne i forkant. Vi hadde også passet på å observere alle deltakerne så langt det lot seg gjøre, slik at alle skulle bli sett og få tilbakemeldinger fra oss. Våre felles gjennomganger sammen med deltakerne ga mange nye tanker og refleksjoner i de ulike teamene.

«Hvis du bare hadde gjort observasjonene så ville de blitt hengende der i luften, men når man faktisk går gjennom dem i lag og samtaler rundt det som skjer og får tilbakemelding...det er jo det som gjør at man får en prosess i gang i hodet.»

Bevisstheten rundt de små valgene vi gjør i hverdagen, og tilbakemeldinger på måten man møter barna på i en stresset hverdag ga nye tanker rundt praksis. En av deltakerne sa det slik:

«Etter før samtalen gikk man i seg sjøl og tenkte...hva gjør vi egentlig...og på ettersamtalen så vi at vi gjør mer enn vi hadde trodd. Det å komme seg litt over

den hektiske hverdagen, å komme seg over det nivået og se ned, det er jo det som gir veldig fin læring. Ja og hvis man får en tilbakemelding på at man har gjort noe bra så vil man jo gjøre mer av det.»

Denne nye bevisstheten skapte mange gode diskusjoner og refleksjoner som igjen resulterte i at man satte seg nye mål både individuelt og kollektivt, samt at man justerte retningen på det arbeidet som allerede var i gang i forhold til barns medvirkning.

«Når man kommer hjem så tenker man litt mer over hva man har gjort og om man kan gjøre det bedre i morgen. Jeg har vokst litt, det har begynt å kverne mer i mitt hode. Man tenker mer og mer og så blir det litt sånn stein på stein.»

Prosesen i ledervandringen som startet allerede da deltakerne leste artikkelen om barns medvirkning og frem til ettersamtalen ble dratt frem av mange som en viktig forutsetning for at de opplevde så mye læring.

«Nå måtte vi holde fokus mye lengre og fikk førsamtale og ettersamtale, det ble en dypere prosess som jeg likte bedre. Det har jobbet seg mer inn i bevisstheten fordi det har gått over lengre tid.»

Begge barnehagene hadde tidligere jobbet med kollegabasert veiledning i grupper, der gruppene var satt opp på tvers av teamene. Det var naturlig å vurdere ledervandringen opp mot veiledningen, og nettopp det at det var en prosess som gikk over tid sammen med at prosessen foregikk innad i teamet ble trukket frem som de største forskjellene. At man jobbet innad i teamet der man allerede hadde en tilhørighet ga økt trygghet og mer åpenhet for mange. En deltaker setter ord på det slik:

«Når vi sitter sånn som nå i gruppe på avdelingsmøte så synes jeg det er lettere å komme med noe, at jeg tør å åpne meg.»

Men andre igjen trakk frem som en styrke for veiledningen nettopp at gruppene var satt opp på tvers av teamene.

«Det som var mest givende med veiledninga var kanskje at det var grupper på tvers og man fikk et bilde av hva de andre jobbet med og hvor deres utfordringer lå.»

En del av deltakerne mente at den kollegabaserte veiledningen blir mer subjektiv og individuell enn ledervandringen fordi det er kun en persons opplevde utfordring det reflekteres rundt kontra ledervandring der refleksjonen bygger på noe som er observert i praksis, en faktisk handling.

«Det blir veldig sånn subjektivt, det er det jeg tror og tenker, det jeg forestiller meg. I ledervandringen blir det mere konkret, dette har vi faktisk sett at dere har gjort. Det blir lettere kanskje å finne måter å gå videre på, finne løsninger, tiltak, handlinger»

Løsningene i den kollegabaserte veiledningen oppfattes ikke som felleseie, den som blir veiledet må alene ta med seg sin sak til sitt team dersom dette er relevant, og det oppleves at oppfølgingen forsvinner fordi det ikke prioriteres og settes av tid til det. I ledervandringen er det et system som sikrer at det blir satt av tid til refleksjon og diskusjon i fellesskapene. Det blir en gjensidig ansvarlighet, alle er deltakere i prosessen og i løsningene. Dette dras frem som en forskjell mellom de to metodene.

Deltakerne uttrykte at de var svært fornøyde med ledervandringen men mente også at den ikke helt kunne erstatte veiledningen. Mange ga uttrykk for at de gjerne ville ha begge deler inn i hverdagen i barnehagen fordi de to metodene har ulike kvaliteter og samlet kan gi økt læring, refleksjon og utvikling hos personalet.

Også fagleder mener at det er noe ulike kvaliteter i ledervandring og kollegaveiledning, men at begge er gode verktøy for å få til faglig utvikling. Det unike med ledervandringen er det er mer samlende og i større grad stimulerer å jobbe som gruppe i et praksisfellesskap. Hun viser til at det kan være en utfordring med det ekstra leddet som kommer inn når refleksjonen fra veiledning skal tas tilbake til avdelingen.

«Og så får du et ekstra ledd til, alle de her tolkningene og faktorene som da spiller inn. Det blir jo litt feilmarginer sammenlignet med når man sitter alle i lag, og alle har hørt det samme»

Fagleder oppfattet tidsbruken generelt som mer krevende i denne metoden enn tidsbruken i veiledning. Spesielt brukte hun en hel del tid på planlegging og gjennomføring av observasjonene.

5.2 Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?

Fagleder understøtter de ansattes tanker om den økte kollektive læringen som en sentral styrke med denne metoden. Hun påpeker at det som gir økt læring hos de ansatte- felles fokus, felles refleksjon, prosessarbeid, et strukturert system – også er det som gitt henne selv økt læring. Mye av denne læringen skjer sammen med de ansatte, denne metoden

der leder følger de ansatte tett på gjennom hele prosessen har gitt henne en unik og nær kjennskap til både den enkelte ansatte og gruppen. Dette gir et godt grunnlag for å legge til rette for videre refleksjons og læringsprosesser.

Alle team uttrykker at de mener at lederne er blitt bedre kjent med de ansatte, deres oppgaver og hverdagen på avdelingen, og at det i sin tur har gjort at de blitt bedre kjent med leder – de har fått en utvidet relasjon.

«Ja, så trur jeg dere er blitt liksom tryggere på at det er personal som samarbeider og utfyller hverandre. Og at vi gjør en god jobb. Dere sitter sikkert igjen med en god følelse»

Intervjuene viser at de ansatte oppfatter at det å bli bedre kjent med både individ og gruppe gir økt læring for lederne. Gjennom å observere praksis, og reflektere over den sammen med de ansatte dannes et praksisfellesskap der også leder er en av medlemmene. Et gjensidig engasjement skapes, det å se og utnytte hverandres forskjellige kompetanse gir en følelse av tilhørighet. Denne tilhørigheten og kjennskapet til praksis fremheves som viktig for at leder skal kunne se, bekrefte og utfordre. Den gir også grunnlag for videre felles utviklingsarbeid, samtaler og refleksjon, og gir leder kunnskap som er nødvendig for å lede og initiere lærings og refleksjonsprosesser.

«Så ser man jo hvor folk har styrkene sine, og hvor noen kanskje ikke har styrke, i forhold til hvis man skal planlegge hva det er man trenger å øke kompetansen på »

Det systematiske og strukturerte i metoden har gitt utbytte for fagleder. Det å se etter noe spesifikt, og bare det, har gjort at det er lettere å avgrense og være mere målrettet i observasjonene, og dermed kunne gi mer presise og konkrete tilbakemeldinger. Også den fremdriftsrettede strukturen blitt opplevd som støttende, den har gitt en ramme å måtte prioritere innenfor og presset leder til å delta i praksis med et mer målrettet fokus.

«Det tvinger oss til å være mere på avdelingen. Jeg har jo sagt at jeg har ikke tid, dagen min går til andre ting, men nå når jeg har måttet, så har jeg jo funnet tid. Så det kan jo være et verktøy for ledere og, en metode som gjør at vi og kan endre det vi tror og tenker om vår jobb»

Det at det sterke fokuset på og letingen etter det positive har åpnet blikket og gitt mulighet til å være en enda mere verdsettende leder ble også fremhevet.

«Den biten med å være leder, og SE de ansatte og være støttende og oppmuntrende, det synes jeg at jeg har fått til via den her metoden. De har nok aldri blitt sett, møtt og hørt så mye som nå.»

I de ulike delene av ledervandringen får fagleder også vist frem sin faglighet, sin rolle og hva hun står for. Metoden tvinger en å se, gi tilbakemeldinger, utfordre, stille spørsmål, følge opp å være tett på. Dette opplever hun har gitt henne økt respekt, og at hun dermed kan bli en enda tydeligere leder. De ansatte peker også på at leders systematiske deltakelse og tilstedeværelse har vært viktig for å hjelpe dem å strukturere og avgrense, og dermed få til økt refleksjon.

Fagleder uttrykker det slik:

«For de ønsker mere, de vil ha meg mere med på avdelingsmøtene for å hjelpe dem å reflektere og bli enige om noe som jeg kan...altså bruke ledervandringen i fortsettelsen»

Mens de ansatte sier:

«Jo mere dere viser dere, og jo mere interesse dere viser for oss ute på avdelingen, jo bedre medarbeidere får dere. Jo bedre barnehager får dere å styre med»

Et annet aspekt som fremheves av fagleder er stolthet over egen arbeidsplass.

«Jeg har fått vært veldig mye på avdelingene, og sett mye mere enn det som var oppdraget, selvfølgelig har jeg det. Jeg er imponert over hvor flinke de er, det er et kjempeflott tilbud vi gir barna. Det skjer veldig mye bra – veldig reflekterte og bevisste ansatte som har en tanke bak det de gjør»

5.3 Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?

Da vi spurte deltakerne om de så noen sammenheng mellom ledervandring i barnehagen og økt motivasjon eller arbeidsglede var det mange som trakk frem det å bli sett og få tilbakemelding fra sin leder som et positivt og motiverende element. Ingen av dem brukte ordet verdsatt, men på mange måter var det det de beskrev, de opplevde å bli

verdsatt gjennom at vi kom inn og så dem i deres hverdag. Det ble lagt vekt på at det faktisk var lederen som kom inn og så og senere ga tilbakemeldinger, mange opplevde det som ekstra motiverende.

«Jeg tenkte i ettertid at det har større verdi at du sier til meg hva jeg er god på enn noen som kommer utenfra. Og du ser jo sikkert nye ting og så kan vi vokse i lag.»

«...å få sånne kommentarer fra sin leder, spesielt du som ikke er på avdelingen i hverdagen...å få det at du ser de positive øyeblikkene og få feedback gjør at vi vokser litt!»

Deltakerne opplevde at deres selvtillit i forhold til jobben ble styrket når vi i ettersamtalene trakk frem hver enkelt og løftet dem fram foran kollegaene. Det ga en følelse av mestring som ble styrket av at flere hørte og anerkjente de positive tilbakemeldingene. Verdien ble på en måte doblet når det ble sagt høyt foran de nærmeste kollegaene.

«Det er litt som med husarbeid, det er litt artigere hvis du får ros og det blir lagt merke til...det er kjedelig med usynlig arbeid.»

«Det gikk opp for meg at når vi snakker om å få bekreftelse på at det vi gjør er innafor, altså at vi gjør en god jobb, så det er jo akkurat det samme som vi gjør i forhold til ungene, men nå søker vi det fra deg og det gir oss noe positivt og motivasjon til å gå videre»

Flere av deltakerne sa at de hadde opplevd at trivselen og arbeidsgleden hadde økt i den perioden vi gjennomførte ledervandringene. De mente selv det hadde en sammenheng med at det ble satt en lyskaster mot dem og at de og jobben deres ble løftet frem som betydningsfull. Dette ga en følelse av mening og mestring som gjorde at arbeidsgleden vokste.

«Jeg har hatt det veldig greit på jobb den siste tiden, samspill med voksne og barn har fungert så fint, og det er jo veldig beleilig at det er etter at du har gjort dine observasjoner. Så tilbakemeldinger kan godt ha en finger med i spillet, tilfeldig eller ikke men..»

Følelsen av å være en del av et fellesskap som jobber godt sammen og som lykkes var også noe som ble trukket frem av mange av deltakerne. Læringen i praksisfellesskapet fremkom tydelig gjennom at personalet hadde et felles repertoar og et gjensidig engasjement.

«Man får en enda mer positiv opplevelse av hverandre, og det er jo noe med å spille hverandre gode. Og når alle gjør en veldig bra jobb så har man noe å strekke seg etter. Man vil ikke gjøre en dårligere jobb enn de andre. Følelsen av å klare noe bra i lag e kjempeviktig for motivasjonen.»

Også fagleder mener at det og bli sett og bekreftet har gitt økt motivasjon og arbeidsglede hos alle parter. Gjennom at enkelthandlinger ble løftet opp og positivt bekreftet ble både den enkelte og gruppa sett. Dette skaper en sterk fellesskapsfølelse og stolthet hos gruppen, men også hos fagleder som en del av det større praksisfellesskapet. Det å bli kjent med og trygg på de ansattes kompetanse har gitt også henne en ekstra motivasjon, og hun uttrykker at det er godt å være leder på sin barnehage.

«En ting er hver enkelt, men her sitter du jo igjen med at det er en hel gruppe som gjør en god jobb. De positive bekræftelsene de fikk, de opplevde jeg som om de omtrent satt og vokste ved bordet. Hva det gav dem, som sikkert er en kjempegod investering. DEN biten kommer vi til å høste av etterpå»

5.4 Kan metoden overføres fra skolen til barnehagen?

Den positive responsen fra deltakerne på ledervandringen gir et klart og tydelig svar på at dette er en metode som er velegnet i barnehage. Flere av teamene har direkte etter prosjektets avslutning etterspurt nye runder med ledervandring. Allerede ved presentasjonen av forskerprosjektet uttrykkes nysgjerrighet og en forventning om at deltakerne også skulle få et utbytte av dette arbeidet.

De ulike delene av ledervandring – førsamtale, observasjoner, ettersamtale – kunne enkelt overføres og tilpasses barnehagens organisering og struktur, noe som vises i at tilbakemeldingen fra de ansatte i svært liten grad handler om at aksjonene påvirket hverdagsrutinene.

«Jeg føler at jeg bare fått servert noe, jeg har liksom ikke gjort noe, jeg har bare fått»

Barnehagens organisering i team gjør at deltakerne er svært avslappet i forhold til å bli observert, da det å bli sett av andre er en del av hverdagen. Men å bare bli sett gir ikke læring i seg selv, det er det refleksjonene over praksis som gjør. Selv om de ansatte er

fysisk nær hverandre og observerer hverandre daglig så skjer ikke refleksjonene automatisk, det må det settes av tid til. Denne metoden har en klar struktur som har skapt de nødvendige arenaene for denne refleksjonen.

Systematikken i metoden fremheves som viktig, det å være i en prosess over tid. De tydelige avgrensingene av hva som skulle være fokus i de ulike aksjonene har hjulpet de ansatte til å gjøre både avgrensinger og jobbe mer målrettet med utvikling.

Noen forutsetninger for at metoden skal bli vellykket oversatt til å fungere i barnehage kom også frem i intervjuene. Trygghet og tillit mellom ansatte og leder- observert og observatør - ble fremhevet som helt grunnleggende. Lederens væremåte påvirket gjennomføringen, at de ansatte kjente og var trygg på lederen var en forutsetning for at observasjonene kunne bli naturlige.

«Det er ingen som reagerer når jeg går inn, det blir en naturlig del at man er der og ser»

Likeså var det positive fokuset, at det på forhånd var avklart at lederne skulle være på leting etter det som fungerte godt, en viktig faktor for å skape trygghet.

«Det var veldig greit at det var du for vi er godt kjent med deg og du kjenner ungene og barnehagen og det hadde vært mer ubehagelig med en fremmed.»

«At vi visste at dere hadde et positivt fokus under observasjonene gjorde jo at du visste at du skulle inn å få positive tilbakemeldinger og det gjør jo at det er enklere å snakke om de problemene man har.»

Presentasjon av metoden på forhånd var også en suksessfaktor, det skapte en opplevelse av delaktighet og medbestemmelse. Dette ble nevnt av flere team, og bidro til at alle viste hva som skulle skje, og hva målsettingen var for de ulike delene i vandringen.

«Jeg synes at det har vært veldig ryddig, tydelig, vi har fått god informasjon. Den måten du kom i forkant å snakket om dette. Du spurte først om vi ville være med, og så presenterte du det. Det føltes sånn...trygt»

Fagleder peker også på at det at kriteriene/observasjonsområdet ble fastsatt i fellesskap, det var helt klart hva man skulle se etter og få tilbakemelding på, var til stor hjelp både for henne og de ansatte. Det skapte trygghet og tillit, og samtidig hjalp det fagleder å avgrense hva hun faktisk skulle se etter.

«Styrken er jo den refleksjonen på forhånd tenker jeg, det at alle vet hva det er man skal se etter. At det ikke blir sånn at oi, nå skal sjefen komme inn og kontrollere, men at det er dette som man blitt enige om, de er fortrolige med og har blitt kjent med det»

5.5 Oppsummering funn

- Det skjedde læring i alle team.
- Alle uttrykte at den kollektive læringen var svært viktig. Det at hele teamet var delaktige i en prosess med felles fokus og felles mål som gikk over tid, ga grunnlag for mange viktige refleksjoner over egen praksis.
- Ledervandring opplevdes å understøtte den kollektive læringen mer enn kollegabasert veiledning gjør.
- Ledervandringen hadde en tydelig struktur som bidro til at det ble enklere å definere, avgrense og konkretisere mål og oppgaver underveis i prosessen.
- Det opplevdes som positivt å bli presset til å sette ord på erfaringer og praksis ut fra et felles faglig fokus.
- Ledervandringene ga økt nærhet og tettere relasjoner mellom leder og medarbeidere.
- Metoden ga lederne viktig og nødvendig kunnskap om sin organisasjon slik at de bedre kunne utøve pedagogisk ledelse.
- Gjennom ledervandringene opplevde lederne at deres faglighet ble synliggjort og løftet frem.
- Personalet fikk økt selvtillit og økt motivasjon gjennom å bli sett og få tilbakemeldinger. Det var viktig at det var leder som så og ga tilbakemeldingene.
- Fagleder fikk økt motivasjon gjennom å bli kjent med og trygg på de ansattes kompetanse.
- Det positive fokuset var viktig for personalets trygghet og deltakelse.
- Alle var positive til bruk av ledervandring som metode og ønsket å kunne bruke det flere ganger i egen barnehage.

Kapittel 6: Drøfting

Denne oppgaven omhandler problemstillingen:

Hvilke muligheter gir ledervandring for utvikling av læring i praksisfellesskap?

Vi oppsummerte forrige kapittel med det vi betrakter som våre hovedfunn. I denne delen av oppgaven vil vi drøfte disse opp mot teorien i kapittel 2 om læringskultur, læring, praksisfellesskap og ledelse. Kapittelet bygges opp etter samme mal som analysedelen med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål.

6.1 Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?

Det viktigste forskningsspørsmålet for oss å få svar på var hvordan ledervandringen kan gi økt læring både individuelt og kollektivt. Dette er kjernen i vår undersøkelse, uten læring i personalgruppene ville naturlig nok ikke ledervandringen som metode være attraktiv å bruke i barnehagene. At alle team vi intervjuet uttrykte at de utviklet seg og lærte mye gjennom ledervandringene var dermed et stort og viktig funn.

Vi så at det skjedde læring i alle team, og deltakerne dro dette frem som noe viktig og overordnet. De satte selv ord på at de hadde lært individuelt, men la også stor vekt på læringen som hadde oppstått kollektivt i teamet. Vi hadde ikke forutsett at dette skulle bli så viktig, men det var tydelig at det å jobbe sammen i prosess innenfor eget team ble verdsatt høyt. Dette samsvarer med Wengers teori om læring, der han peker på samspillsdimensjonen som en avgjørende rammebetingelse (Wenger, 2004).

6.1.1 Praksisfellesskap og læring

Et velfungerende praksisfellesskap skaper en ideell kontekst for å lære gjennom refleksjon. Avdelingsteamene i barnehagene er allerede etablerte fellesskap, og gjennom ledervandringen ble disse fellesskapene vektlagt som en sentral plass å dele sine erfaringer. Under forutsetning av at teamet har en sterk bunn av felles kompetanse, respekt for individuelle erfaringer og et gjensidig engasjement i sin felles praksis, kan samspillet mellom erfaring og kompetanse være et fruktbart grunnlag for læring (ibid). De ulike teamene hadde ulike forutsetninger, man kan si at de hadde ulikt fungerende

praksisfellesskap. Det var tydelig at de teamene som var trygge fordi de hadde jobbet mye med rolleforståelser, forventninger og uttalte felles verdier hadde mer fokus på de målene de hadde satt seg med ledervandringen, samt kriteriene som skulle observeres. Andre team som ikke var kommet like langt i sin utvikling av fellesskapet var mere opptatt av å utvikle samarbeidet. For alle teamene førte ledervandringen til læring, men ulik læring ut fra hvilket utgangspunkt de hadde. Mens noen team fikk løftet og utviklet et felles faglig fokus, fikk andre god hjelp til å få til bedre dialog og bygge en felles forståelse for arbeidet på avdelingen. Ledervandringene bidro altså til å utvikle praksisfellesskapene, samt øke læringen innenfor disse.

6.1.2 Refleksjon og læring

Det er en del av metoden at det er det enkelte teams egne erfaringer som skal ligge til grunn, og det er den egne aktuelle praksisen man skal ha fokus på. I ledervandringen ble alle de små tingene som skjer i samspillet med barna i hverdagen løftet opp, bekreftet, verdsatt og vektlagt.

Å bli tvunget til å knytte faglige begreper til hverdagsaktivitetene utløste mange nye refleksjoner i teamene, og de ansatte uttrykte at det ga mening når man så betydningen av sin egen og gruppens felles innsats, og hvor viktig alle bidrag er for å få praksisen til å fungere godt. Tillers læringstrapp skisserer en trinnvis progresjon i refleksjonene (Tiller, 2006). Ledervandringen vil med sin struktur og fokus på refleksjon være et nyttig verktøy for å få personalet opp denne trappen ved at erfaringene kobles og knyttes mot teori. Hvor godt man klarer å konvertere erfaring til læring er avhengig av at man har en systematikk som sikrer at man løpende kan løfte seg fra hverdagshandlingene, og se på dem i fellesskap utenfra. Ledervandringen bidro til denne systematikken. Det er også viktig å ha et felles språk, slik at man kan knytte teoretiske begreper til egen praksis og forstå ulike modeller. Det kan se ut som om det var lettere for deltakerne å forstå teoretiske begreper og faguttrykk når de ble knyttet til gjenkjennelige hendelser. I førsamtalen og ettersamtalen måtte alle deltakere bidra gjennom å uttrykke seg, og vi kunne se at samtlige virkelig anstrengte seg for å forstå hverandre. Dette utviklet fagspråket og ga en dypere forståelse av definisjoner og begreper hos den enkelte og dermed også i gruppa, slik at man fikk et tydeligere felles utgangspunkt for både den individuelle og kollektive læringen.

En utfordring i barnehager har vært å få hele personalgruppen opp læringstrappen, da den faglige kompetansen er svært ulik, og man dermed har forskjellige ståsted. I

ledervandringen reflekterer man i fellesskap, og da løftes de felles erfaringene til ny læring.

6.1.3 Ulik kompetanse i praksisfellesskapet

Et viktig element i et fungerende praksisfellesskap er å kunne verdsette og utnytte hverandres ulikheter (Wenger, 2004). Det må være en grunnleggende tillit i gruppa slik at man våger å være ulike og tør å stå frem med sine meninger. De respektive små praksisfellesskapene fungerte ulikt, i de mer trygge fellesskapene ble mangfoldighet og uenighet en styrke, her vokste man på å bryne seg, dele og lære av hverandre. Her var det også en større åpenhet om svakheter og utfordringer, og man så på det som viktig å ta tak i disse utfordringene i fellesskap. Selv om det å oppnå en felles forståelse av praksis og hvilke handlinger som skal til for å forbedre den er viktig, så betyr ikke det at det er nødvendig med en enighet, en konsensus. Tvert imot kan forskjellighet i meninger skape spenning, og dynamikken i møte mellom ulike kompetanser kan gi et godt grunnlag for utvikling og læring (Moos, 2003). Da alle medlemmer i fellesskapet er like betydningsfulle, betyr det at ulik faglig kompetanse og ulik erfaringskompetanse vektlegges likt. I vårt prosjekt så vi at hele gruppa i større grad bevegde seg oppover trappa, med hjelp av et felles fagspråk og felles refleksjoner som skapte en felles plattform. Alle de ulike menneskene og kompetansene ble tydelige som viktige bidragsytere til en felles forståelse av praksis og utvikling av avdelingen og barnehagen.

6.1.4 Ledervandring versus kollegabasert veiledning

Begge våre barnehager hadde tidligere jobbet systematisk med kollegabasert veiledning i grupper. Disse gruppene var satt sammen på tvers av avdelingsteamene. I intervjuene kom det frem at de fleste deltakerne opplevde at ledervandringen understøttet den kollektive læringen mer enn det kollegabasert veiledning gjør. Den kollegabaserte veiledningen ble av mange oppfattet som mer subjektiv og individuell fordi den kun dreier seg om en enkeltpersons opplevde utfordring, kontra ledervandringen som gir refleksjon rundt noe som er observert av noen utenfra. Selv om læringen også blir kollektiv i kollegaveiledning, da alle i gruppen bidrar til en utvidet forståelse av en problematikk, så ble det i praksis ofte den enkelte som måtte jobbe videre med sine utfordringer. Dermed har læringen først og fremst skjedd hos den som fått veiledning. I ledervandringene er hele gruppen er i fokus, de er blitt observert i fellesskap, og har reflektert og utarbeidet målsettinger og tiltak i fellesskap. Det opplevdes også som en

fordel at tilbakemeldingene i ledervandringen dreide seg om noe som kunne gjenkjennes av alle. Læringen ble da knyttet opp mot noe som opplevdes som relevant for det aktuelle teamet som et fellesskap.

Vår gjennomføring av gruppe/kollegaveiledning har basert seg på en dialogbasert tilnærming der den enkelte ansatte har forberedt seg, skrevet veiledningsgrunnlag og presentert dette for de andre i gruppen. Deretter har gruppen i fellesskap reflektert rundt utvalgte temaer eller problemstillinger. Vi har imidlertid erfart at det har vært vanskelig å få i gang den individuelle refleksjonen i forkant av veiledningene. Å skulle presentere noe foran en gruppe fordrer en viss trygghet og mot, og man må også være i stand til å reflektere rundt egen praksis, å klatre opp på glasstaket og kikke ned (Tiller, 2006). Kan det være slik at det er lettere å reflektere sammen? Det kan se ut som det, da dette er noe som fremheves i alle team. I både ledervandringen og kollegaveiledningen er lederens rolle som igangsetter sentral. Det må prioriteres tid og rom for felles kunnskapsutvikling. Kanskje har vi som ledere lagt for lite vekt på å utvikle god kvalitet og en bevisst strategi i utøvelsen av veiledning? Både veileder og de som blir veiledet må ha klare mål og ambisjoner med hva man vil med veiledningen; hva og hvordan den kan og skal utøves (Mørreaunet, 2014).

6.1.5 Ledervandring nummer 2

I et team ble det gjort to ledervandringer med observasjonsområde barns medvirkning i begge. Dette teamet fikk altså mulighet å utvide sin refleksjon, og ta den et skritt videre. Det ble noen forskjeller på refleksjonene, i den første runden fant de fort ut hva de ville at vi skulle se etter i observasjonene, og hvilke observasjonskriterier som skulle brukes. Da brukte teamet også mye tid på å få en felles forståelse av hva barns medvirkning betyr i praksis for dem. I den andre runden var dette allerede avklart, slik at refleksjonen handlet om hva man konkret ville utvikle videre, og hvilke nye mål og tiltak teamet ville sette seg. Det skjedde ikke like stor endring hos deltakerne, og ble noe mer gjentakelser. Det var da veldig viktig at leder kunne utfordre, stille gode kritiske spørsmål og pushe deltakerne, slik at refleksjonen løftet seg og førte til ny kollektiv læring. Siden det kun er hos et team vi har gjort flere ledervandringer hos kan vi ikke generalisere denne erfaringen, men vi mener at dette belyser hvor viktig lederens rolle er for å få et godt utbytte av ledervandringen. Hos alle team vil det bli noen gjentakelser

når ledervandringen ikke lenger er en ny og spennende metode som skal prøves ut, og da er det viktig for leder å være forberedt på å utfordre.

6.2 Hvordan kan ledervandring gi utvikling og læring hos leder?

Ledervandring har gitt økt læring for alle parter som deltatt. Men hvilket utbytte har leder hatt av metoden?

Barnehagelederen har ansvar for at det skjer utviklingsarbeid i barnehagene, og ansvar for kvaliteten i tilbudet. Men for at vi skal kunne utføre dette oppdraget må det også skje utvikling og læring hos oss som ledere, vi må tørre å utfordre oss selv og gå litt utenfor vår komfortsone. Det er ikke bare personalet på avdelingene som skal lære og utvikle seg, lederen må lede vei og hele veien søke ny kunnskap for å utvikle sitt lederskap. Ledervandringen utfordrer barnehagelederen som må ta steget inn i barnehagens indre liv gjennom å observere og delta.

De ansatte sier at de oppfattet at lederen lærte av å observere de ansatte i praksis samt å delta i refleksjoner og diskusjoner, og dette bekreftes av fagleder. Hvilken læring ligger det i dette for lederen? Gjennom at lederen kjenner avdelingene og den enkelte ansattes behov, får hun en dypere kunnskap og erfaring som gjør at hun kan tilrettelegge læring etter behov, utfordre og gi støtte der det enkelte individ og gruppen faktisk står.

Når vi skal veilede og støtte personalet må vi vite hvor skoen trykker, hva som utfordrer og hvor styrkene ligger.

6.2.1 Pedagogisk ledelse

Fagleder mener at hun gjennom de målrettede observasjonene og refleksjonene rundt fastsatte temaer har fått denne dypere kunnskapen som er nødvendig for å kunne planlegge kompetanseheving og utviklingsprosesser; skape en sterkere læringskultur.

Lederens rolle som igangsetter og tilrettelegger for disse prosessene er svært viktig. Det er leder som har ansvar for å ha et kontinuerlig fokus og trykk på læring, og organisering av læringsprosessene. Det å sørge for muligheten for avdelingene til å utvikle praksisfellesskap blir helt grunnleggende, men også å skape tillit til sine medarbeidere slik at forutsetningene for ledervandringene finnes der. For å være gode ledere må vi kjenne dem vi skal lede, og vi må by på oss selv og utvikle den relasjonelle tilliten mellom leder og medarbeider. Det å utøve pedagogisk ledelse er utfordrende, vi må som ledere utsette oss selv for å vise frem vår faglighet og profesjonelle identitet, vi

må tørre å «komme ut av kontorene» og delta i læringsprosesser sammen med de andre deltakerne i fellesskapet. Vi må tørre å se at ledelse ikke er noe vi utfører selv, at læring ikke handler om å lære fra seg som leder, men skjer i samhandling. Til dette kreves mot og handlingskraft.

Vår fagleder sa at hun gjennom ledervandringene fikk løftet frem og synliggjort sin faglighet overfor personalet. I ledervandringene fikk hun vist hvem hun er, hva hun gjør og hvordan hun fortolker det hun gjør (Gotvassli, 2013). Hun fikk vist frem sin kunnskap og kompetanse, og kunne i fellesskap med medarbeiderne utvikle det felles repertoaret. Dette gav henne en stolthet over egen arbeidsplass, og sitt bidrag til kvaliteten der. Hun ble fylt med emosjonell energi, noe som gjør det lettere å ta tak i krevende læringsprosesser.

Lederne i barnehagene er utdannede pedagoger på lik linje med pedagogene på avdelingene, men har en rolle der det pedagogiske arbeidet lett kommer i skyggen av administrasjon og organisering. Barnehagen med sine uklare målsettinger kan være utfordrende å lede fordi det ofte omhandler kvalitative mål som omsorg og vennskap, og verktøy som løfter frem våre faglige refleksjoner er gode hjelpemidler for barnehagelederen. Lederen har mange roller og oppgaver å fylle, og det kan nok være lett å ta fatt i de mest konkrete og synlige, de administrative oppgavene. Her synes resultatene også fort, noe det vanligvis ikke gjør i lærings og utviklingsarbeid, der prosessene gjerne går over tid. Ledervandringen har en tydelig struktur som bidro til at det ble enklere å definere, avgrense og konkretisere mål og oppgaver underveis i prosessen, og faglederen opplevde denne strukturen og systematikken som en god hjelp for henne i utøvelsen av pedagogisk ledelse.

6.2.2 Tillit og relasjoner

Det fantes allerede en grunnleggende tillit i våre organisasjoner, ellers hadde det vært vanskelig å gjennomføre vandringene. Våre funn viser at ledervandringene ga enda tettere relasjoner og økt nærhet mellom lederne og medarbeiderne. Siden vi oppfatter læring som noe som skjer i et fellesskap, blir lederens deltakelse i praksisfellesskapet nødvendig og viktig for å kunne være engasjert og deltakende i læringsprosessene. Det gir også leder en mulighet til å påvirke og utvikle grunnleggende verdier, som er en grunnpilar og forutsetning for en sterk læringskultur (Filstad, 2010). Lederen må være

bevisst på sin makt og påvirkningskraft og at tillit er en sentral dimensjon for at ledervandringen skal fungere godt.

6.3 Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?

I våre to barnehager ga ledervandringene økt motivasjon og arbeidsglede hos personalet gjennom å bli sett og få tilbakemeldinger, noe som tyder på at den har fungert verdsettende (Skrøvset & Tiller, 2015). Det var viktig for dem at det var leder som så og ga tilbakemeldingen. Fagleder fikk økt motivasjon gjennom å bli kjent med og trygg på de ansattes kompetanse, og det positive fokuset var viktig for personalets trygghet og deltakelse.

For oss som ledere fikk disse tilbakemeldingene oss til å reflektere over egen praksis og over verdien av verdsettende ledelse. Det var helt tydelig at det betydde svært mye for personalet at vi kom ut og så deres hverdag og praksis, og at kvaliteten på tilbakemeldingene fra oss fikk en helt annen tyngde og verdi fordi vi var med på en prosess sammen med dem. Observasjonene ga oss muligheten til å gi helt konkrete tilbakemeldinger til hver enkelt, og det ble satt inn store innskudd på stolthetskontoen som vi tenker kan gi god renteavkastning etter hvert. Vårt verdsettende fokus var med på å fylle deltakerne med energi og arbeidsglede. Samtidig ble også vi som ledere fylt med positive emosjoner, vi møtte medarbeidere og team som var kompetente og reflekterte og vi ble stolte over å få bekreftet at vi er ledere for gode barnehager.

På grunn av våre lederroller er vi litt distanserte fra det daglige arbeidet på avdelingene i barnehagen, vi er innom men ofte bare i korte sekvenser der vi prater litt med barna og personalet, utveksler informasjon, gir beskjeder og går videre. Ledervandringene ga oss et annet innblikk i personalets hverdag, vi ble tvunget til å se hvordan de jobbet og hva som var i fokus. I ettertid ser vi at dette har gitt oss en legitimeringsgevinst; personalet fikk se og erfare at vi som ledere innehar en faglig kompetanse og at vi ønsker å prioritere kompetanseheving og utvikling for de ansatte, noe som førte til at tilliten til oss som pedagogiske ledere for barnehagene økte. Tilliten til at vi kan bidra til ny kunnskap og økt læring åpner for at personalet ønsker at vi kommer inn og deltar i deres hverdag og refleksjoner. Moos bruker begrepet en «passelig forstyrrelse» og sier at ledelsen må invitere medarbeiderne til gjensidig refleksiv iakttagelse gjennom passelige

forstyrrelser som medfører at man reflekterer over rutiner og vanetenkning. Forstyrrelsen må være tilpasset den enkelte medarbeider, og må ikke være så sterk at den vekker motstand men likevel så kraftig at den faktisk merkes (Moos, 2003). Vi opplevde at ledervandringen ble en slik passelig forstyrrelse, mange av deltakerne ga uttrykk for at det var motiverende å løfte seg litt ut av hverdagen og snakke om og reflektere rundt praksis, de mente at diskusjonene ga dem en opplevelse av mening og utvidet forståelse som igjen løftet arbeidsgleden og motivasjonen.

Vi erfarte at ledervandringene ble en slags kvalitetssikring for oss som ledere; gjennom observasjonene og refleksjonene fikk vi innsyn i personalets praksis på en ny måte. I våre roller som ledere er vi ofte med der planene legges og der beslutningene tas, men så er det personalet ute på avdelingene som er ansvarlige for gjennomføringen og vi slipper litt taket og går videre til andre saker og problemstillinger. Her fikk vi være med på refleksjonene og sett hva personalet var opptatt av, hva de opplevde som utfordrende og hva de faktisk var gode på. Alle teamene var tydelige på at dette ga motivasjon og arbeidsglede, at det at lederne så hver enkelt og forsto mer av deres hverdag var svært viktig. Kvalitet i barnehagen er avhengig av et kompetent personale, og for oss som ledere er det viktig å ha en forståelse for hvor viktig personalets motivasjon er for tilbudet vi gir barna, og at vår ledelse kan ha stor betydning både i positiv og negativ retning.

6.4 Kan metoden overføres fra skolen til barnehagen?

Vår undersøkelse viser at ledervandring relativt enkelt kan overføres fra skolen og tilpasses til barnehagens organisering og egenart. Personalet tok godt imot denne måten å jobbe på, og alle teamene var positive til bruk av ledervandring som metode og ønsket å kunne bruke det flere ganger i egen barnehage.

Kollegabasert veiledning er det verktøyet som har vært mest brukt i mange år med hensyn til å øke kompetansen i personalgruppene. Etter vårt syn er ledervandringen et verdifullt tilskudd som sammen med veiledningen kan gi ny giv og motivasjon ute i barnehagene. Gjennom å observere teamene og reflektere sammen med dem sikrer vi at alle blir sett og inkludert, alle kan bidra og relatere til egen hverdag og praksis. Den kollegabaserte veiledningen gir veiledning til den enkelte og samtidig mye læring for

gruppen, mens ledervandringen har en annen innfallsvinkel der man ser på felles praksis i forhold til et valgt tema.

Fra vårt prosjekt har vi plukket ut noen forutsetninger som vi mener er viktige og bør være tilstede for at ledervandringen skal bli vellykket:

- Relasjonell tillit mellom leder og medarbeider; i ledervandringen må vi by på oss selv og være trygge i relasjonene.
- Verdsettende ledelse; utløser positive ringvirkninger og styrker hver enkelt.
- Positivt fokus; velge å se etter det som faktisk fungerer, løfte medarbeiderne.
- Vilje til prioritering av pedagogisk ledelse; både prioritering i forhold til tid og vilje til å engasjere seg i fellesskapet.

I tillegg tror vi at måten man introduserer ledervandringen på kan være avgjørende for utfallet. I vårt prosjekt ble tilliten styrket gjennom introduksjonen av metoden. Vi var svært bevisste på å inkludere de ansatte helt fra begynnelsen av, her kunne vi vise verdsetting og demokratisk ledelse i praksis, vise at vi var helt avhengige av at få dem med i prosessen for at vi i fellesskap skulle lykkes. Det var viktig for oss å fremheve at den enkelte ansatte var betydningsfull, og at alle kunne påvirke gjennom sin deltakelse. Det var også et viktig moment at alle bidro og deltok i fastsettingen av observasjonskriterier. Det var avklart på forhånd at kriteriene skulle bygge på noe de ansatte selve så behov for å utvikle eller få en dypere forståelse av, ikke noe lederen eller noen andre utenfra hadde pålagt dem.

Ledervandringen har en fast struktur som er enkel å gjennomføre og samtidig viktig å følge, det gir en fremdrift og retning som løfter refleksjonene og læringen. Det kreves at man setter av tid og møtepunkter og at det prioriteres høyt. Disse felles refleksjonsmøtene tar ikke særlig mye tid for personalet, men bidrar likevel i stor grad til både den kollektive og individuelle læringen. Utfordringene for lederen som skal utføre vandringene er å prioritere denne delen av lederjobben, det fordrer at man er villig til å involvere seg og sette av tid til å gå ut i miljøet og vise seg. Faglederen vår mente på forhånd at hun ikke hadde nok tid til å prioritere dette, men i etterkant sa hun at hun fant tid når hun bare lette litt mer, og at hun i fortsettelsen ikke hadde råd til å prioritere dette bort når hun så hvor mye spennende som skjedde i personalgruppen etter utført ledervandring. Dette kjenner vi oss igjen i; det er enklere å prioritere å utføre

administrativ ledelse som kan basere seg på makt og avhengighet enn pedagogisk ledelse som er avhengig av tillit og engasjement fra begge parter.

Da vi introduserte prosjektet i våre to barnehager hadde vi allerede valgt tema og forberedt litteratur som en felles plattform for prosjektet. Det var i utgangspunktet ikke en del av metoden, men vi ser i ettertid at dette var et smart trekk, det ga noen rammer å forholde seg til som gjorde prosessen mer oversiktlig og forutsigbar for deltakerne.

Vi valgte også et tema som ligger tett opp mot deltakernes praksis, alle kunne forholde seg til det og bidra i diskusjoner og refleksjoner fordi det handlet om den jobben de gjør hver eneste dag. Vi mener dette ga en avgrensing som hjalp deltakerne med å fort komme til kjernen i det vi reflekterte rundt, vi slapp å bruke mye tid på å avgrense og problematisere i fellesskap, nå lå rammene klare og det var bare å hoppe rett inn i tematikken; vi hadde et felles repertoar.

Kapittel 7: Avslutning

Det spørsmål vi har ønsket å utforske i dette prosjektet er: **hvilke muligheter gir ledervandring for utvikling av læring i praksisfellesskap?**

Med bakgrunn i både indre og ytre forventninger om å utvikle og forbedre praksis ville vi se nærmere på om og hvordan denne metoden kunne øke den individuelle og kollektive læringen, herunder også leders læring, og hvorvidt denne metoden kunne gi økt motivasjon og arbeidsglede. Vi ville også utforske den mer konkrete, organisatoriske og strukturelle siden; kan metoden overføres fra en organisasjon til en annen, her fra skole til barnehage. Vi har brukt kollegabasert veiledning som et sammenligningsgrunnlag.

Våre funn viser at både den individuelle og kollektive læringen økte, og at metoden gav størst effekt på den kollektive læringen. Gjennom intervjuene fikk vi bekreftet at alle team utviklet seg, noe ulikt ut ifra sitt aktuelle ståsted og sine behov. Dette viser at ledervandring er en metode som treffer og gir et utbytte uansett hvilket potensiale som lå i praksisfellesskapene fra før. Motivasjon og arbeidsglede fikk et løft gjennom at våre deltakere ble sett og fikk tilbakemeldinger på sin praksis, og det å bli vedsatt i et fellesskap ga motivasjon og næring til et ønske om videre utvikling og læring.

Overføringen fra skole til barnehage fungerte godt, vi erfarte at dette var en metode som var enkel å ta i bruk og samtidig ga stor nytteverdi i forhold til innsatsen. Ledervandring har også vist seg å være et godt og lett anvendelig lederverktøy, som gir leder en hensiktsmessig måte å delta mere i praksis, og gjennom dette øke egen læring. Metodens enkle og systematiske struktur var til god hjelp for å kunne prioritere og sette av tid til observasjoner for leder samt tid til grundige refleksjoner over praksis i fellesskapene. Det var en spennende oppdagelse at ledervandringen så umiddelbart satte i gang refleksjoner i hele teamet, på en annen måte enn hva den kollegabaserte veiledningen har gjort, og at metoden opplevdes som å gi større meningskaping i fellesskap. Den generelle tilbakemeldingen var ikke at den ene metoden ble foretrukket foran den andre, men heller at man gjerne kunne bruke både og. Her finnes nok et potensiale for å bruke disse to refleksjonsverktøyene for å utvikle den individuelle og kollektive læringen i et godt samspill. En observasjon som gjøres i ledervandring kunne for eksempel være utgangspunkt for en individuell veiledning, eller et veiledningsgrunnlag kunne være basis for å gjennomføre observasjoner med et visst

tema eller problemstilling som observasjonskriterium. Vi har avdekket at vi har et behov for å øke kompetansen på veiledning for å kunne få større utbytte av den. Med høyere kvalitet i og bevissthet om veiledningens muligheter kanskje disse metodene i enda større grad kan komplementere og utfylle hverandre.

Vi har gjennom dette prosjektet fått åpnet øynene for det sterke potensialet for læring som ligger i praksisfellesskapet, og erfart noen av de muligheter for utvikling av individet, gruppen og hele organisasjonen som ligger der. Fokuset på og avgrensingen i denne undersøkelsen lå i det lille praksisfellesskapet; avdelingsteamet. Noe av det vi vil ta med oss videre er å utforske de muligheter for læring som ligger *mellom* avdelingsteamene, i det store praksisfellesskapet. Vi ser for oss muligheten til å bruke ledervandringen ved implementering av nye tema eller områder for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren, eller i andre typer praksisfellesskap innen barnehagene, for eksempel lederteam.

Gjennom vårt prosjekt har det dukket opp mange sidespor som vi gjerne skulle gått inn på. Vi skulle gjerne forsket på hvordan ledervandring skulle kunne påvirke barnas læring, men måtte i denne sammenhengen velge å avgrense oss til de ansattes læring. Vi er imidlertid ikke i tvil om at også barna i våre barnehager har hatt et utbytte gjennom et mer motivert og faglig fokusert personale. Ledelse, motivasjon og læring er områder vi også gjerne skulle lest og lært enda mer om, men det får komme i neste runde.

Vi mener at det ligger en overføringsverdi i de oppdagelsene vi har gjort i vår undersøkelse. Vi har gitt en nyansert beskrivelse av både kontekst, settinger, prosess og erfaringer, og det kan gi et godt grunnlag for en leser med erfaring fra barnehagefeltet for å kjenne seg igjen i våre tolkninger. Også for andre utenfor barnehagesektoren vil det være mulig å oversette disse til egen setting og kontekst da våre funn er koblet mot læring i praksisfellesskap generelt og ikke kun til barnehage spesielt.

Det har vært nyttig og lærerikt å utøve aksjonsforskning på egen arbeidsplass. Det å ta på seg forskerbrillene for å se nærmere på egen organisasjon og eget lederskap, være midt inne i aksjonene og samtidig holde seg utenfor for å kunne løfte blikket for å se helheter, har vært litt utfordrende men mest spennende. Vi har utviklet oss i takt med prosjektet, både som forskere og ledere. Gjennom teoristudier, observasjon av praksis og gode refleksjoner har vi fått ny forståelse som har ført til nye runder med teori som igjen har skapt nye undringer. Dette er blitt til en evig runddans, der vi har utviklet oss

sammen i vårt forskerfellesskap samt i våre arbeidsfellesskap. At denne runddansen har fungert så godt og vært så inspirerende er nok en konsekvens av at vi hele tiden har vært oppmerksomme på våre ulike roller, og at vi i forveien og underveis har snakket mye om balansegangen mellom disse. Teoristudiene har ført oss på nye spor som forskere, og dette har påvirket oss som ledere, slik at både vår egen utvikling og prosjektets utvikling har hengt tett sammen.

Tillit, verdsetting og det positive fokuset har blitt ledesnorer for oss gjennom vårt prosjekt på grunn av de refleksjoner og tanker vi gjorde oss underveis, samt tilbakemeldingene vi fikk fra deltakerne, og vi tror ikke resultatet hadde blitt det samme uten forståelsen av hvilken betydning dette perspektivet har for ledelse. Vi fikk også en utvidet forståelse av kraften i å aktivt prioritere pedagogisk ledelse. Når vi i tillegg ser at det har skjedd en stor utvikling hos personalet, og at ledervandringene har gitt et tydelig avtrykk i refleksjoner, hverdagssamtaler og praksis, så håper vi at vår forskning har påvirket og vil fortsette å bety noe for våre barnehager. Vi har i alle fall fått bekreftet hvor viktig det er for barnehageledere å prioritere pedagogisk ledelse, samt at vi har fått inspirasjon til å fortsette vårt arbeid som ledere for våre kompetente og dyktige personalgrupper som utfører verdens viktigste jobb.

Litteratur

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap : person og funksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene* (Vol. F-08/2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Opplæringsloven, Lov av 17. juli 1998 nr. 61* (9788202331221). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeplan for barnehagen* (9788278418505). Oslo: Pedlex.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. In T. Tiller (Ed.), *Aksjonsforskning I skole og utdanning* (pp. 143-161). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse : om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver.*: Cappelen Damm as.
- Mørreaunet, S. (2014). *Ledelse av veiledning i en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2014.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring* (Vol. nr. 2-2008). Tromsø: Eureka forl.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2009). Emosjoner og metaforer i aksjonsforskning. In T. Tiller, R. Jakhelln, & T. Leming (Eds.), *Emosjoner i forskning og læring* (pp. 221-234). Tromsø: Eureka Forlag.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. In T. Tiller, R. Jakhelln, & T. Leming (Eds.), *Emosjoner i forskning og læring* (Vol. 1, pp. 21-34). Tromsø: Eureka Forlag.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. In O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Eds.), *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (pp. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Innholdsliste vedlegg

1. Intervjuguiden
2. Mal på førsamtale
3. Observasjonsskjema
4. Mal på ettersamtale
5. Brev til personalet
6. Sammenfatning av koding
7. Tankekart funn

Vedlegg 1

Intervjuguide

Avdeling:

Dato:

Tidspunkt:

Veiledende spørsmål	Refleksjon i gruppen	Egne tanker underveis
Avklaring av roller Annalena og Raina. Intensjon m intervju. Praktisk avkl.		
Hvilke forventninger hadde dere til ledervandringen?		
Er forventningene oppfylt?		
Hvordan opplevde dere : <ul style="list-style-type: none"> - førsamtalen? - Observasjonene? - Ettersamtalen / refleksjonssamtalen? 		
Opplever dere at ledervandringen har ført til endret praksis? Hvordan merker dere i så fall det? <i>Individuelt</i> <i>På avdelingen</i>		
Har dere gjort dere noen erfaringer som ikke var forventet, positive eller negative?		
Tror dere barna har hatt utbytte av ledervandringen?		
Hva tror du din(e) leder(e) har lært gjennom å foreta ledervandringen?		
Hva tenker dere om denne metoden kontra veiledning? <i>Fordeler og ulemper</i>		
Er dette en metode som kan gi økt motivasjon (gjennom å bli sett og hørt)?		

Vedlegg 2

Førsamtale avdeling:

Dato:

Noen spørsmål før vi setter i gang?	
Har alle klart for seg hva vi skal gjøre?	
Tema barns medvirkning. Sett ord på det.	
Hva skal vi observere? Diskusjon→3, 4 kriterier	
Hvorfor akkurat dette?	
Hva tror dere vi vil se?	
Hva tror dere at dere vil få ut av metoden? (Samtale Observasjon Ettersamtale)	
Hva tror dere at barna vil få ut av ledervandringen?	
Når observere? Ukedag/tidspunkt? Noe spesielt å ta hensyn til til?	
Annet	

Vedlegg 3

Observasjon av avdeling:		Dato:
Kriterier: eks: Hvilke SPOR ser vi av barns medvirkning på avdelingen? Blir barna: SETT, HØRT , BEKREFTET? - Verbalt, - med kroppspråk - med handling		
Situasjon:		KL.slett:
Observasjon	Tanker etterpå	
Noter ned reaksjoner når du/ vi kommer inn		

Ved observasjon

Skriv ned konkret hva du **faktisk** observerer. Ikke tolk hva du ser.

Se etter det positive: konstruktiv- kritisk – kjærlig

Sett av tid til å rett etter observasjonen gå unna og noter ned dine tanker og refleksjoner rundt det du så. Noter det ned på høyresiden, dra strek fra handling, marker med symboler – viktigst at du på en eller annen måte får ned på papiret hva du tenkte. Dette skal danne grunnlag for refleksjonssamtalen etterpå.

Vet ikke om klokkeslett er nødvendig/nyttig- vi prøver med det og ser på det etterpå.
Skriv gjerne den flere klslett, så ser man hvor lang tid det tok fra hendelse A til hendelse B feks

Situasjon er kun ment som et kort notat om det for eksempel var ved måltid, i garderoben, ute....

Vedlegg 4

Ettersamtale

Avd:

Dato:

Avklaring av hva samtalen skal være Se tilbake på kriteriene	Se etter spor av barns medvirkning. Bli barna sett, møtt hørt bekrefter
Beskrive våre observasjoner (Hva så jeg, hva hørte jeg? Hva tenker jeg om det)	
Hva så jeg ikke? Hva må/bør jeg ev vite mere om? (Ev avklarende spørsmål fra leder)	
Hva tenker dere om det som er sagt til nå, mine observasjoner? Hva var bra? Beskriv?	
Hva er det som gjort at det gått bra? Beskriv (etter deres mening)	
Hvordan få til enda mere medvirkning? Hva skal til?	
Hva har vært utfordrende? Har leder noen utfordringer til dere?	
Hva kan dere gjøre for å endre på det? (Konkret, innenfor de rammer vi har)	
Hvilke mål vil dere sette dere fremover?	
Hva må dere gjøre for å få til dette?	
Annet	

Konkret- konstruktiv-kritisk-kjærlig (positivt fokus). Ydmykhet!!

Introduksjonsbrev til personalet

Vi, Annalena Nordin Pedersen og Raina Fjeldavli, er ferdige med tre år av vår masterutdanning i Utdanningsledelse ved UiT, og i det fjerde og siste studieåret skal vi skrive vår avsluttende masteroppgave. Vi har tenkt å samarbeide og forske sammen, og håper dere er villige og positive til å være med på vår studie.

Vi ønsker å utprøve ledervandring som et verktøy for å utvikle læring og økt kompetanse i barnehagene, og det spørsmålet vi søker å få svar på er:

Er ledervandring i barnehagen et egnet verktøy til å utvikle læring i praksisfellesskap?

Ledervandring er et begrep vi har utledet fra Skolevandring som er mye brukt i den norske skolen. Verktøyet kommer opprinnelig fra USA, men er bearbeidet for å passe inn i den norske skolemodellen. Nå ønsker vi å prøve dette ut i våre barnehager for å se om det kan være en metode som gir refleksjon og læring hos personalet.

Rent praktisk kommer vi til å forske i hver vår barnehage men i noen faser av arbeidet vil vi også være til stede i den andres barnehage som referent/observatør.

En felles ramme for studien vil være barns medvirkning, vi tenker dette er et viktig og aktuelt tema for alle barnehager å jobbe med.

I forhold til praktisk gjennomføring er planen som følger:

I løpet av høsten ønsker jeg å gjennomføre en ledervandring på hver avdeling.

- Vi starter på hver avdeling med en førsamtale der vi sammen finner fokus under rammen barns medvirkning.
- Så gjennomføres vandringene på avdelingen i form av at jeg kommer inn og observerer i forhold til det fokuset/de kriterier vi ble enige om under førsamtalen. Hver observasjon skal bare være på 5-10 minutter.
- Etter 5 gjennomførte observasjoner har vi en ettersamtale på avdelingen der vi sammen reflekterer over det som ble observert.
- Dette skal gjennomføres i løpet av forholdsvis kort tid, jeg regner med å bruke 2-4 uker på hver avdeling.
- Avslutningsvis gjennomfører jeg et gruppeintervju der jeg er ute etter å få tak i deres totalopplevelse av ledervandring som verktøy og om dere har hatt et faglig utbytte av å være med på dette prosjektet.
- En foreløpig skisse på gjennomføring ser slik ut:

Uke 37-40	avd 1
Uke 41-42	avd 2
Uke 43	Gruppeintervjuer avd 1 og 2
Uke 43-45	avd 3
Uke 46-49	avd 4

Uke 50 Gruppeintervjuer avd 3 og 4

- Annalena vil sannsynligvis delta som referent/observatør på gruppeintervjuet.
- Under gruppeintervjuet vil vi bruke lydopptaker i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som knytter hver enkelt til studien. Opptakene vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert, og hele studien skal etter planen avsluttes i mai 2016.
- Det er frivillig å delta, og hver enkelt kan når som helst trekke tilbake sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Alle våre observasjoner og funn vil deretter bli drøftet i vår masteroppgave som selvfølgelig er tilgjengelig for de som måtte ønske å lese den i ettertid. Barnehagene og dere vil bli anonymisert slik at ingen skal kunne kjenne dere igjen i det vi skriver.

Med vennlig hilsen

Raina Fjeldavli

Samtykke til deltakelse i studien

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

(signatur prosjektdeltaker, dato og sted)



Jeg samtykker til å delta i intervju

Vedlegg 6

Forskningsspørsmål	
<p>Ledervandring versus kollegabasert veiledning..</p>	<p>Eierskap; alle eier prosessen i ledervandringen, veiledning blir mer subjektiv og individuell.</p> <p>Løsningene i ledervandring blir felles kontra veiledningene der man ikke alltid klarer å dele i ettertid. Kan skyldes både tid, prioritering, oppfølging og logistikk.</p> <p>Prosess over tid i ledervandring kontra enkeltstående veiledningstimer. Systematikk i planleggingen av ledervandringen.</p> <p>Delaktighet; teamet jobber sammen i prosess kontra veiledningsgrupper som er satt sammen av ansatte fra alle avdelinger som så skal bringe dette tilbake til sine respektive avdelinger.</p> <p>Refleksjon i begge metoder men på ulike måter og nivåer. På grunn av felles eierskap i ledervandringen blir den felles refleksjonen mer fremtredende.</p> <p>Trygghet i gruppa større pga tilhørighet?</p> <p>Felles fokus</p> <p>Gjøre den tause kunnskapen eksplisitt, sette ord på utfordringer, praksis, hva som gir mening, Individuelt ved veiledning, kollektivt i ledervandring.</p> <p>Mer emosjonelt utfordrende samt utleverende å bli veiledet individuelt i gruppe enn å bli observert som en del av en gruppe selv om du blir observert som individ.</p> <p>Løsningsfokus kontra problemfokus gir en annen innfallsvinkel.</p>
<p>Hvordan kan ledervandringen gi læring både individuelt og kollektivt?</p>	<p>Refleksjon felles og individuelt, passelig forstyrrelse av praksis i hverdagen. Felles fora for refleksjon.</p> <p>Presses til å sette ord på erfaringer og praksis.</p> <p>Praksis er kontekstbasert kunnskap.</p> <p>Felles faglig utgangspunkt, gå opp på glasstaket, få et annet perspektiv og sette ord på det.</p> <p>Systematisk prosess i teamet; den går over tid og holder trykket oppe gjennom observasjonene. Stein på stein.</p> <p>Felles fokus, felles eierskap, stor grad av delaktighet i prosessen. Fellesskap.</p> <p>Faglig fora, får input, erfaringsdeling.</p>

	Læring som å tilhøre, læring som å gjøre, læring som å erfare, læring som å bli. Praksisfellesskap. Tillers erfaringstrapp.
Hvordan kan ledervandring gjøre leder til en bedre leder? Er leders læring viktig?	Nærhet mellom leder og medarbeider. Se og bli kjent. Tettere relasjoner. Tillit Deltakelse Tydeligere plassering av leder som en del av praksisfellesskapet.
Hvordan kan ledervandring i barnehagen gi økt motivasjon og arbeidsglede?	Gjennom å bli sett og bekreftet. Styrket selvtillit gjennom tilbakemeldinger. Opplivelse av mestring. Felles positive tilbakemeldinger. Tilhørighet og fellesskap. Faglig input. Å bli sett og få tilbakemelding fra sin leder har større betydning enn om det var en annen. Nærhet til observatør skaper trygghet og tillit. Delaktighet i prosessen påvirker innstilling, måten det er blitt presentert og introdusert. Faglig fokus gir økt motivasjon, gir mening i jobben. Min innsats betyr noe. Bekreftelse gir mestring og økt arbeidsglede.

