

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Bodil Aglen

Masteroppgave i utdanningsledelse

Å lede forbedringsarbeid

Leading improvement work

Master i utdanningsledelse

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven inneholder to delstudier og en overbyggende kappe.

Formålet med oppgaven er å få en dypere forståelse for hvordan ledere av barnehagen kan lede forbedringsarbeid i barnehagen. Det er gjennomført to kvalitative undersøkelser for å belyse dette. Den første har tittelen «Barnehagens betydning for å gi gutter og jenter like forutsetninger for livslang læring og utvikling». Denne undersøker hvordan pedagogiske ledere ser på egen pedagogisk utøvelse når det gjelder språklig tilrettelegging, virkningen av kvalitet i barnehagen og hvilke implikasjoner for ledelse som trengs for å støtte og utvikle denne. Den andre artikkelen har tittelen «Om leders innvirkning på barns læring og utvikling i barnehagen» og belyser hvordan ledere i barnehage kan lede pedagogenes læring og utvikling og hvordan denne læringen kan gå fra å være individuell til å bli organisatorisk. Den overordnede problemstillingen er «Hvordan kan leder i barnehage bygge kapasitet hos personalet for å lykkes bedre i forbedringsarbeid».

Funn i undersøkelsene viser at det er en sammenheng mellom prosesskvaliteten og i hvilken grad det er gjensidig forståelse om hvordan det pedagogiske tilbudet skal være. Funn viser også at det er tilfeldig hvilken språklig tilrettelegging barna får og at dette tilsynelatende gir jenter et bedre språklig grunnlag. I artikkel to viser funn at viktige elementer for å lede læring og utvikling er tilstede men at de kan virke tilfeldig om pedagogene ledes ut fra disse.

Det konkluderes med at ledere trenger kunnskap om hvilke handlingsteorier som ligger til grunn hos den enkelte pedagog for hvordan de utøver sin pedagogikk. For å kunne lede et effektivt forbedringsarbeid i barnehagen må ledere, i samarbeid med sine pedagoger, finne felles handlingsteorier gjennom å benytte en engasjementstilnærming. Dette krever barnehageledere som er tett på pedagogene i praksisfeltet og som har mot til å sette sine egne handlingsteorier opp til vurdering på lik linje med pedagogene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master`s thesis contains two sub-studies and a comprehensive summary. The aim of the thesis is to deepen the understanding of how preschool leaders can lead preschool improvement work. Two qualitative studies have been carried out to illustrate this. The first is entitled "The importance of preschool for providing boys and girls with equal conditions for lifelong learning and development". This examines how educational leaders view their own pedagogical practice in terms of linguistic facilitation, the impact of quality in kindergarten and what implications for leadership needed to support and develop it. The second article is titled "About the Impact of Leaders on Child Learning and Development in Preschool" and highlights how preschool leaders can guide educators' learning and development and how this learning can go from being individual to organizational. The overall problem is "How can a preschool leader in kindergarten build the capacity of the staff to better succeed in improvement work".

Findings in the surveys show that there is a connection between the quality of the process and the degree to which there is mutual understanding of what the educational offer should be. Findings also show that it is random what linguistic facilitation the children receive and that this apparently gives girls a better linguistic basis. In article two, findings show that important elements for guiding learning and development are present but that it may appear random if the educators are led by these.

The thesis concludes that leaders need knowledge about the underlying theories of action of individual educators' pedagogy. In order to lead an effective improvement work in the kindergarten, leaders must use an engagement approach to find common action theories together with their educators. This requires preschool leaders who are close to the educators in the field of practice and who have the courage to put their own theories of action up for assessment on an equal basis with the educators.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på tre år med utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. For min del dannet nasjonal styrerutdanning første del av denne masterutdannelsen. Innholdet i studiet har vært lærerikt og har bidratt til ny kunnskap om hvordan jeg kan lykkes bedre i min jobb som leder av barnehage. Særlig perspektivet med hvordan anvende forskningsbasert kunnskap har vært spennende og lærerikt.

Veien hit har vært særdeles lærerik men har også til tider virket kronglete og vanskelig. Spesielt den siste perioden under Corona pandemien har vært krevende, med hjemmekontor og hjemmeskole for egne barn. Å lede en stor barnehage hjemmefra samtidig som jeg skal holde fokus på avslutningen på masteroppgaven har til tider virket uoverkommelig, men ved god hjelp fra medstudenter og veileder har jeg kommet i mål. Takk til Anne K. Kostøl og Jan Merok Paulsen ved SePu som var mine veiledere på første artikkel og Gro Løken ved SePu som har vært veileder på andre artikkel og kappe. Dere har introdusert sentral litteratur, lest og gitt meg konstruktive kommentarer på min tekst.

En stor takk må rettes til de to pedagogiske lederne og de to barnehagestyrerne som takket ja til å være mine informanter. Uten deres positive og velvillige innstilling hadde jeg ikke vært i stand til å få innsikt i tanker om egen pedagogisk utøvelse og lederutøvelsen. Takk også til mine medstudenter generelt og Ann-Merethe Sjaaeng Rønning spesielt. Vi har hatt et nært og konstruktivt samarbeid gjennom hele studiet og delt både gleder og utfordringer gjennom disse tre årene. Hennes hjelp og støtte har vært uvurderlig og jeg kommer til å savne bilturene våre til og fra samling på Hamar.

Takk også til familien min, Thor, Trym, Brage og Birk for å ha holdt ut med en mamma som har vært opptatt så mange kvelder og helger. Vi skal ta det igjen!

Gjerdrum, 15.mai 2020

Bodil Aglen

Innhold

| | |
|--|-----------|
| NORSK SAMMENDRAG | 3 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 4 |
| FORORD | 5 |
| TABELLER OG FIGURER | 10 |
| 1. KAPPE | 11 |
| 1.1 INNLEDNING | 11 |
| 2. TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG | 13 |
| 2.1 LEDELSE AV ENDRINGSARBEID..... | 14 |
| 2.2 KOHERENS I UTVIKLINGS- OG ENDRINGSARBEID | 15 |
| 2.3 KVALITET I BARNEHAGEN | 16 |
| 2.4 ELEVSENTRERT SKOLELEDELSE. | 17 |
| 2.5 FEMTRINNSMODELL FOR LÆRINGSPROSESSER..... | 18 |
| 2.6 DRØFTING AV DE ULIKE TEORIENE | 18 |
| 3. DESIGN OG METODE | 20 |
| 3.1 KVALITATIV METODE | 20 |
| 3.2 DESIGN..... | 21 |
| 3.3 VALIDITET..... | 23 |
| 3.3.1 <i>Validitet i undersøkelsene</i> | 23 |
| 3.4 RELIABILITET | 25 |
| 3.4.1 <i>Reliabilitet i undersøkelsene</i> | 25 |
| 3.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER | 26 |
| 4. RESULTATER | 28 |
| 4.1 RESULTATER FRA INTERVJU I ARTIKKEL EN..... | 28 |
| 4.2 RESULTATER FRA INTERVJU I ARTIKKEL TO..... | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 5. DRØFTING | 30 |
| 5.1 Å BYGGE KAPASITET | 31 |
| 5.2 Å LEDE FORBEDRING GJENNOM ENGASJEMENT | 32 |
| 6. KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR UTDANNINGSLEDELSE | 34 |
| LITTERATURLISTE | 36 |
| ARTIKKEL 1..... | 39 |
| INGRESS..... | 39 |
| INNLEDNING | 39 |
| TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE EMPIRI | 41 |
| KVALITET I BARNEHAGEN | 41 |
| BETYDNINGEN AV GOD SPRÅKUTVIKLING | 43 |
| OM KJØNN | 43 |
| KJØNNSDISKURS..... | 44 |
| BETYDNINGEN AV LEDELSE..... | 45 |
| METODE..... | 48 |
| DESIGN | 48 |
| VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING | 49 |
| FORSKNINGSMETODE | 49 |
| PROSEDYRE | 50 |
| OPERASJONALISERING..... | 50 |
| VALIDITET OG RELIABILITET | 50 |
| ETISKE BETRAKTNINGER | 51 |
| ANALYSE OG KODING | 52 |
| OPPSUMMERING AV FUNN | 53 |
| TILBAKEMELDINGER | 53 |

| | |
|--|-----------|
| OPPGAVEFORDELING | 55 |
| VOKSNES INITIATIV | 56 |
| LEK OG LÆRING | 57 |
| DRØFTING | 59 |
| TILBAKEMELDINGER OG TILBAKEMELDINGSKULTUR | 59 |
| LEK OG AKTIVITET I BARNEHAGENS LÆRINGSARENA | 60 |
| SPRÅKSTIMULERING I DET DAGLIGE | 61 |
| LEDELSE AV BARNEHAGENS PROFESJONSFELLESSKAP | 62 |
| KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR LEDELSE | 64 |
| LITTERATURLISTE | 65 |
| ARTIKKEL 2 | 68 |
| INGRESS | 68 |
| INNLEDNING | 68 |
| TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE EMPIRI | 70 |
| TILRETTELEGGING AV SPRÅKARBEIDET | 70 |
| ELEVSENTRERT SKOLELEDELSE | 72 |
| FEMTRINNSMODELL FOR LÆRINGSPROSESSER | 74 |
| METODE | 77 |
| DESIGN | 77 |
| VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING | 77 |
| FORSKNINGSMETODE | 78 |
| PROSEDYRE | 78 |
| OPERASJONALISERING | 78 |
| VALIDITET OG RELIABILITET | 79 |
| ETISKE BETRAKTNINGER | 79 |

| | |
|--|-----------|
| ANALYSE OG KODING | 80 |
| OPPSUMMERING AV FUNN | 81 |
| OM Å ETABLERE MÅL OG FORVENTNINGER..... | 81 |
| STRATEGISK BRUK AV RESSURSER..... | 82 |
| Å FORSIKRE SEG OM KVALITET | 82 |
| Å LEDE PEDAGOGENES LÆRING OG UTVIKLING | 84 |
| Å SIKRE ET TRYGT OG VELORDNET LÆRINGSMILJØ | 84 |
| DRØFTING | 86 |
| OM Å ETABLERE MÅL OG FORVENTNINGER..... | 86 |
| STRATEGISK BRUK AV RESSURSER..... | 87 |
| Å FORSIKRE SEG OM KVALITET | 88 |
| Å LEDE PEDAGOGENES LÆRING OG UTVIKLING | 88 |
| Å SIKRE ET TRYGT OG VELORDNET LÆRINGSMILJØ | 89 |
| KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR LEDELSE | 90 |
| LITTERATURLISTE | 92 |
| VEDLEGG | 94 |

Tabeller og figurer

Figur 1: Rammeverk for koherens

15

1. Kappe

1.1 Innledning

Barnehager i Norge står overfor store endringer. Det har i det siste kommet nye lovkrav om bemanning og antall pedagoger per barn. Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver kom i ny 1. august 2017 med tydeligere krav om hvilket innhold barnehagen skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I sosiale medier går debatten blant både ansatte og foreldre om forsvarlighet i barnehagetilbudet og det er et sprik i hvordan enkelte mener hverdagen til barna skal være og hvilke økonomiske rammer barnehagene har å drive etter. For skolene trer fagfornyelsen i kraft fra august 2020, med mer fokus på dybdelæring, digital læring og et fornyet kompetansebegrep (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Etter hvert vil dette også påvirke innholdet i barnehagen, som er barnas første ledd i utdanningsløpet. I Meld. St. 6 med tittelen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det:

Vi trenger lærere i barnehage og skole som stadig utvikler sin pedagogiske praksis for å møte barns ulike forutsetninger og behov. Barnehagen og skolen skal være et sted der de ansatte individuelt og sammen har mulighet til å utvikle seg faglig. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63)

Robinson skriver i sitt forord til boken «Færre endringer – Mer forbedring», at grunnen til at de fleste endringer mislykkes er at det rettes for lite oppmerksomhet fra ledere mot kompleksiteten i implementeringsarbeidet (2018, s. 11).

I denne oppgaven har jeg søkt å få en bedre forståelse for hvordan ledere i barnehage kan lede sine ansatte i forbedringsarbeid for å tette gapet mellom det forskningen forteller oss at virker og den praksisen som er gjeldende. Problemstillingen jeg søker å finne svar på er;

«Hvordan kan ledere i barnehage bygge kapasitet hos personalet for å lykkes bedre i forbedringsarbeid»

Fullan & Quinn beskriver kollektiv kapasitetsbygging slik: «Kollektiv kapasitetsbygging handler om den økte evnen lærere på alle nivåer i systemet har, til å gjøre de undervisningsmessige endringer som er nødvendige for å heve nivået eller lukke gapet for alle elevene» (2017, s. 79). Videre sier de: «Kapasitetsbygging handler om de ferdigheter,

den kompetansen og de kunnskapene enkeltindivider og grupper trenger for å oppnå målene de arbeider mot, på en effektiv måte» (2017, s. 27).

For å belyse denne problemstillingen er det gjennomført to kvalitative undersøkelser. Gjennom intervjuer med pedagogiske ledere og barnehageledere som er belyst med teori og empiri, har følgende forskerspørsmål vært forsøkt belyst: *«Hvordan kan barnehagen legge til rette for å gi gutter og jenter like forutsetninger for å utvikle et godt språk»* og *«Hvordan kan ledere i barnehage bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan gi barna et godt tilrettelagt språktilbud»*.

2. Teoretisk og empirisk grunnlag

I dette kapittelet sammenfattes teori fra de to delene, samt et nytt teoretisk perspektiv. Disse drøftes opp mot hverandre. I første artikkel er teori om kvalitet i barnehagen og elevsentrert skoleledelse benyttet. I andre artikkel benyttes også teori om elevsentrert skoleledelse samt Irgens femtrinnsmodell for læringsprosesser. Ny overbyggende teori er ledelse av endringsarbeid og koherens i utvikling- og endringsarbeid. Det har i dette temaet vært vanskelig å dele kunnskapsgrunnlaget i to helt adskilte deler som rendyrket teori eller bare tidligere empiri, så de vil være noe overlappende. Kunnskapsgrunnlaget vil til sammen framstå som et bakteppe for de endelige drøftingene og konklusjonene i kapittel 5 og 6.

Halliday (1993) hevder at vårt viktigste redskap til å tilegne oss kunnskap og forståelse er språk. Barn som lærer språk lærer selve grunnlaget for å lære. Også for sosialt samspill og deltakelse i lek er god språkutvikling viktig. Dårlig språk, både ekspressivt og impressivt, gjør at barna mister viktig informasjon i samspill med andre barn. En umoden utvikling av språket vil kunne hemme barn i å opptre sosialt kompetent og som igjen kan føre til utfordringer i å delta i lek med andre barn (Størksen, 2018). Etter hvert får de færre erfaringer med kroppsspråk og ord, og gapet mellom de språksvake og de språksterke øker (Gjems, 2018). I følge Vygotsky (2012) er språk og kommunikasjon fundamentet for at læring og utvikling skjer og i barnehagen er hverdagen full av dagligdagse situasjoner som kan benyttes til språkstimulering. Ved bevisst å benytte disse situasjonene kan pedagogene gi barn gode erfaringer med språket. For å støtte barna i den første ordlæringen er det noen grunnleggende prinsipper som antas å fremme denne. Gjennom å anvende en barnerettet taleform med lavere tempo og variasjon i tonefallet, vise engasjement i hva barna er opptatt av, være responsive og ha god kvalitet på samspillet til barna, gi støtte og veiledning i lek slik at de opplever gode språklæringskontekster samt gi barna tydelig informasjon om hva de enkelte ordene betyr, vil pedagogene bidra til at barna får en så god som mulig språkutvikling (Gjems, 2018). Det er av avgjørende betydning at ledere i barnehagen bygger kapasitet hos de ansatte for å lykkes i endringsarbeidet, som i denne oppgaven handler om språkarbeid i barnehagen.

2.1 Ledelse av endringsarbeid

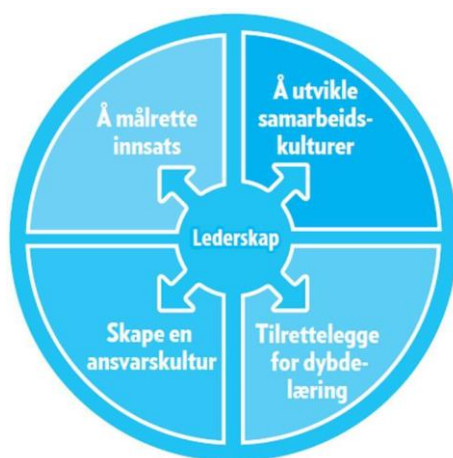
Kjernen i alt forbedringsarbeid er at det kreves en endring i individuelle og kollektive oppfatninger. For å endre kollektive og individuelle innstillinger må pedagogenes handlingsteori, altså deres ytre uttrykk, undersøkes. Handlingsteori deles inn i uttrykt teori, den som snakkes, og bruksteori, den måten praksis utøves på. Det er viktig at leder forstår disse (Robinson, 2018, s. 40). Når ledere har forstått den relevante handlingsteorien pedagogene benytter, er det lettere å utlede opprettholdende faktorer til den eksisterende praksisen og hva det å endre denne bør innebære. Å kunne identifisere hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for spriket mellom den uttrykte teorien og bruksteorien er med på å redusere skillet mellom disse. Kunnskap om pedagogenes eksisterende handlingsteorier gjør det mulig for ledere å forutse den sannsynlige reaksjonen på endringen som foreslås og Robinson sier det er nødvendig for ledere å anerkjenne de teorier som driver den praksis de ønsker å endre (2018).

Robinson (2018) fokuserer på prosessen i endringsledelsen og presenterer to tilnærminger for å lede forbedring; gjennom omgåelse og gjennom engasjement. I en omgåelsestilnærming tar leder i bruk metoder for å overtale pedagogene til å følge leders handlingsteori, uten at denne blir undersøkt nærmere. Leder viser her ingen forståelse eller vilje til å forstå pedagogenes handlingsteori. Dette kan i følge Robinson føre til at pedagogene tilpasser seg leders agenda eller de tilpasser seg de nye ideene som er sammenfallende med deres allerede eksisterende pedagogiske repertoar. Det kan også føre til at pedagogene enten retter seg etter eller viser motstand mot lederens mål (Robinson, 2018, s. 49). Målet med omgåelsestilnærming blir da føyelighet (Robinson, 2018, s. 59). Det oppnås med dette en enkeltkretslæring hvor kun handlinger og konsekvenser av disse blir justert mens oppfatninger og verdier ikke endres (Robinson, 2018, s. 43). Ved derimot å bruke en engasjementstilnærming for å få pedagogene engasjert i nye handlingsteorier, engasjeres pedagogene gjennom en dialogprosess i å samarbeide med lederen om å finne nye handlingsteorier. Lederen stiller her de nye teoriene opp til vurdering slik at de på den måten sammen kommer til å vurdere hvilke nye teorier som skal tas i bruk (Robinson, 2018, s. 55). Målet med en engasjementstilnærming blir tillit og tilfredsstillelse av å jobbe i et team mot et felles mål (Robinson, 2018, s. 59). Ved å ta i bruk en engasjementstilnærming kan leder oppnå en dobbeltkretslæring hvor også oppfatninger og verdier blir endret i tillegg til at handlinger og konsekvensene av disse blir justert (Robinson, 2018, s. 43).

Robinson skisserer fire faser for å engasjere pedagogene i forbedringsarbeid. Hver fase er en gjentakende prosess og det er en gjentakende syklus mellom de fire fasene. Fase 1 er å bli enige om hvilket problem som skal løses, fase 2 å stille utforskende spørsmål, fase 3 å vurdere de relative fordelene ved de nåværende og alternative handlingsteorier og fase 4 å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig felles handlingsteori (Robinson, 2018, s. 60). I følge Hattie (2013) er det å investere i ferdigheter og kunnskaper hos lærere mer virkningsfullt på elevers læringsutbytte enn å investere i flere ansatte eller annet utstyr.

2.2 Koherens i utviklings- og endringsarbeid

For å kunne forbedre barns læring og utvikling trenger ledere av skoler og barnehager å velge de riktige strategiske endringsdriverne for å håndtere en kompleks hverdag med stadig krav til endring. Ordet «koherens» defineres i den norske ordboken som «sammenheng, forbindelse». Fullan & Quin beskriver koherens som «den felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart. Koherens er altså det som foregår i menneskene, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskap» (2017, s. 23). Koherens blir med dette en delt felles forståelse for hensikten med virksomheten, og handler om å skape sammenheng, være samstemt og ha en felles retning på arbeidet. For å få denne koherensen i utviklings- og endringsarbeid beskriver de fire nøkkelkomponenter som settes inn i et handlingsrammeverk. Disse driverne er; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å legge tilrette for dybdelæring og å skape en indre ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 24). Disse fire komponentene er en dynamisk enhet og overlapper hverandre. Midt i rammeverket er lederskap.



Figur 1. Rammeverk for koherens. Hentet fra Fullan og Quinn, 2017, s. 150

Å målrette innsatsen handler om systematisk innsats i tillegg til ad hoc-arbeid. Ledere må innenfor denne driveren kombinere fire elementer: være formålsdrevet, ha mål som påvirker, ha klare strategier og drive god endringsledelse. I den andre driveren, å utvikle samarbeidskulturer, er det relasjonen mellom individet og teamet og utvikling av både sterke individer og grupper som er viktig. Å tilrettelegge for dybdelæring handler om å koble pedagogikk sammen med ny teknologi; hvordan engasjere grupper og individer når de tar i bruk teknologiske hjelpemiddel på en slik måte at det fremmer læringsresultater. Den fjerde driveren, å skape en ansvarskultur, er basert på forholdet mellom indre ansvarlighet som å ta ansvar og være effektiv, og eksternt ansvarlighet som å være lojal mot systemprioriteringer (Fullan & Quinn, 2017, s. 33-34).

2.3 Kvalitet i barnehagen

Søbstad definerer barnehagekvalitet som "barnas, foreldrenes og de ansatte oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er" (2002, s. 17). Kvalitet er også knyttet til utdanningen til personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Utdanningsdirektoratet deler begrepet «kvalitet i barnehagen» inn i struktur, prosess og resultat kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Prosesskvalitet handler om den samhandling som skjer mellom voksne og barn og mellom barn. Strukturkvalitet er de ytre faktorene som rammene, personalets utdanning og størrelsen på barnegruppene. Denne begrenser eller legger til rette for prosesskvaliteten men er ikke alene en garanti for at barn utvikler seg og trives. Resultatkvaliteten er barns utvikling og trivsel, altså det vi ønsker å oppnå med arbeidet med kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Høy kvalitet på barnehagetilbudet er viktig, spesielt for utvikling av språk, læring og sosioemosjonell utvikling. Forskning, blant annet den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa), viser at sårbare barn og de som vokser opp i sosial risiko har større utbytte av å gå i barnehager med høy kvalitet enn andre barn (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser & Drugli, 2016, s. 44). Et av kjennetegnene på barnehager med høy kvalitet er at det er samtaler mellom voksne og barn hvor de voksne ofte gir tilbakemeldinger som stimulerer barna til videre deltakelse. I barnehager med lav kvalitet er denne kommunikasjonen mer preget at voksne som korrigerer barna og det er lav grad av interaksjon mellom voksne og barn (Lekhal et al., 2016, s. 63). Hattie peker på at god interaksjon mellom lærer og elev har stor effekt på barns læring (2013, s. 185).

God kvalitet på barnehagetilbudet er nært knyttet sammen med gode relasjoner. Mellommenneskelige relasjoner blir av psykologen Pianta (1999) beskrevet som dyadiske systemer hvor to mennesker er i en relasjon og dermed påvirker hverandre gjensidig. Men det er alltid den voksne har ansvar for relasjonen. Pianta fremholder at en god relasjon kan betraktes som en beskyttelsesfaktor, særlig for barn som blir utsatt for ulike former for risikofaktorer (1999). Studier viser at manglende støtte og oppfølging fra foreldre kan kompenseres ved god en relasjon til sekundære omsorgspersoner slik at barnet kan utvikle seg positivt. Barnehagepersonalet kan i slike tilfeller dekke barnas emosjonelle behov og opprette en trygg tilknytning slik at barna kan bruke sin energi på å utvikle seg (Drugli, 2014).

2.4 Elevsentrert skoleledelse.

Viviane Robinson (2014) presenterer sin modell for elevsentrert skoleledelse i boken «Elevsentrert skoleledelse». Boken bygger på en metaanalyse av publiserte forskningsfunn om påvirkning av leders praksis på elevers læringsresultater. Ledere i barnehage og skole kan gjennom sin måte å lede på påvirke barn og elevers utvikling og læring. Robinsons metaanalyse identifiserer fem ledelsesdimensjoner og tre ferdigheter som ledere trenger for å kunne ha innvirkning på barns læring. De fem ledelsesdimensjonene er: å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å øke kvaliteten på undervisningen og lærerplanarbeid, å lede læreres læring og utvikling samt å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø. Disse dimensjonene fungerer som ett sett av handlinger og påvirker hverandre gjensidig (2014, s.21). Av de fem dimensjonene er det å lede pedagogenes læring og utvikling som har størst effekt på barns læring og utvikling med en effektstørrelse på 0,84 (Robinson, 2014, s. 101). I følge Hattie (2013) bør det legges vekt på tiltak som er over 0,4 i effektstørrelse. Robinsons fem dimensjoner støttes av tre lederferdigheter; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Kompetansene og dimensjonene står i relasjon til hverandre og Robinson fant disse ved å stille spørsmålet om hvilke ferdigheter lederne behøvde for å kunne ta i bruk de fem dimensjonene (2014, s. 29). Robinson peker også på viktigheten av å fungere som et profesjonelt fellesskap for å kunne lede sine pedagogers utvikling og læring (2014, s. 103). Profesjonelle læringsfellesskap kan defineres som «...en konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb av kollektive undersøgelser og aktionsforskning

for at oppnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2016, s.18).

2.5 Femtrinnsmodell for læringsprosesser

I sin bok «Profesjon og organisasjon» presenterer Erik Irgens (2007) en femtrinnsmodell for læringsprosesser. Denne bygger på en firetrinnsmodell fra Forsberg, Lundmark og Wåglund, fra «påvirkning» til «kunnskapsanvendelse». Det femte trinnet i Irgens modell, organisatorisk læring, er lagt til for å tydeliggjøre utfordringene som ligger i å overføre egen kunnskap over til organisasjonen (Irgens, 2007, s. 49). Irgens modell består av de fem trinnene; påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring. Mellom hvert trinn er det filter eller hindringer som må forseres for å komme opp på neste nivå i læringsprosessen. Disse filtrene kan være av forskjellige typer, både kontekstuelle og individuelle. Filter kan også være en motstand i oss selv for å lære noe nytt, å avvise ny kunnskap som et forsvar er en av de mest utbredte psykiske mekanismer som hindrer ny læring (Irgens, 2007, s. 50). Å gå fra påvirkning til innlæring innebærer at vi husker ny kunnskap vi har fått for eksempel på et kurs. Når vi så kobler den nye kunnskapen på allerede eksisterende kunnskap, eller etablerer nye handlingsteorier har vi gått fra innlæring til kunnskapsutvikling. Å ta i bruk den nye kunnskapen gjør at vi beveger oss fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse. Det siste trinnet, organisatorisk læring oppstår når organisasjonen tar i bruk den nye kunnskapen ved å endre sine handlingsteorier og måter og utføre arbeidsoppgaver på, uavhengig av de enkeltindivider som først fikk kunnskapen (Irgens, 2007, s. 56).

2.6 Drøfting av de ulike teoriene

Viviane Robinson (2014) sin modell for elevsentrert skoleledelse presenterer fem ledelsesdimensjoner som alle er knyttet til hva ledere bør gjøre for å forbedre elevs læringsutbytte og hvordan de bør lede for å oppnå disse resultatene. Dimensjonen «å lede lærernes læring og utvikling» har størst effekt på elevs læringsutbytte, og Robinsons fire faser i å engasjere pedagogene i forbedringsarbeid sier noe om hvordan ledere kan gjøre dette. For å kunne endre de individuelle og kollektive innstillingene som kreves for å få en forbedring, sier Robinson (2018) at det er nødvendig å undersøke pedagogenes ytre uttrykk, altså er det helt nødvendig for en leder å kjenne sine pedagogers handlingsteori for lettere å

forstå hva som opprettholder den eksisterende praksisen og hva det å endre denne bør innebære. Hvis det er stor forskjell mellom pedagogenes uttrykte teorier og bruksteorier så vil det å redusere skillet mellom disse innebære at leder undersøker de oppfatninger og verdier som ligger til grunn for denne forskjellen fordi de gir viktige ledetråder i hva som må til for å redusere slik adferd. Gjennom å benytte de fire fasene i forbedringsarbeid kan ledere engasjere pedagogene i forbedringsarbeidet. I dette arbeidet er det viktig at leders egen handlingsteori også må være eksplisitt og åpen for revidering. Arbeid med disse fasene krever at leder har spesifikke mellommenneskelige egenskaper samt god relasjonskompetanse (Robinson, 2018). Også i Fullan & Quinns modell om koherens kreves det også gode relasjonelle egenskaper hos leder. Under arbeidet i den første driveren, fremhever de viktigheten av at leder forstår sitt eget moralske formål fordi dette blir reflektert i alle handlinger og avgjørelser de tar (2017, s. 39). I både Robinsons og Fullan & Quinns modell er det veien mot målet, eller prosessen som gjøres på veien sammen med pedagogene som skaper resultatene. Fullan og Quinn (2017) peker på viktigheten av å skape en bedre rolleforståelse på veien og Robinson (2018) fremholder en coachende væremåte som en ledelsesstrategi for å gjennomføre forbedringsarbeidet. Men hvor koherens handler om gode løsninger for hvordan ledere kan lede meningsfulle endringsprosesser, tar Robinson for seg hvordan lede forbedringsprosesser hos sine pedagoger, hvordan i de fellesskap skal finne en handlingsteori de alle kan arbeide ut fra (2018). Begge modellene fremholder ideen om å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap som det viktige.

3. Design og metode

I dette kapittelet beskrives først forskningsdesign og metoder som er anvendt i artiklene. Så drøftes validitet og reliabilitet og til slutt foretas forskningsetiske vurderinger.

3.1 Kvalitativ metode

I begge artiklene er kvalitativ metode anvendt for å belyse problemstillingene. Kvalitativ forskning innebærer «å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2010, s. 9). Kvalitativ forskning har i første rekke relevans for empiriske, nåtidsorienterte undersøkelser. Personlig intervju blir ofte brukt for å innhente data (Befring, 2016, s. 39). Begge undersøkelsene er vitenskapelig forankret i hermeneutikken og i fenomenologien. Fenomenologien har røtter i de filosofiske perspektiver til Husserls, som mente at forskeren skulle søke å oppnå kunnskap gjennom å fordype seg i erfaringsbaserte studier ved hjelp av «et reflekterende selv» (Postholm, 2010, s. 42). Begrepet hermeneutikk er avledet av det greske *hermenein* som betyr «tolke for å forstå» (Befring, 2016, s. 20). Hermeneutisk metode kan beskrives som subjektivt fortolkende som innebærer en interaksjon mellom teksten og fortolkningen med den hensikt å finne en helhetlig innsikt (Befring, 2016, s. 20). En hermeneutisk fortolkningsmetode innebærer at fenomener kan tolkes på flere nivåer og fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på et meningsinnhold som er dypere enn hva det kan se ut til. Denne sirkulære prosessen peker på forbindelser mellom det som skal fortolkes, den forforståelsen vi har og den konteksten det skal tolkes i. Forforståelsen vil stamme fra forskerens faglige forståelse eller fra dennes fordommer. Dette kalles for den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Det benyttes et semistrukturert intervju som metode for å belyse de to problemstillingene. Denne metoden benyttes når temaet handler om noe fra informantens dagligliv, og hensikten med intervjuet er å finne ut av hvordan informantene opplever, fortolker og beskriver det fenomenet man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene som stilles er planlagte på forhånd, men kan endres underveis (Befring, 2016). Dette gjør metoden fleksibel og gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål underveis slik at forskeren kan forsikre seg om at det som blir sagt er riktig oppfattet og kan oppsummere svarene (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

3.2 Design

Undersøkelsene som er gjennomført har elementer av eksplorerende design. Det er hentet inn empirisk data i begrenset omfang, totalt fire personer er intervjuet og problemstillingene har bakgrunn i personlige opplevelser og erfaringer (Befring, 2016, s. 85).

I artikkel en er problemstillingen: «*Hvordan kan barnehagen legge til rette for å gi gutter og jenter like forutsetninger for å til å utvikle et godt språk*». Bakgrunnen for undersøkelsen var at forskning og undersøkelser viser at det er vedvarende kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenter presterer faglig i skolen. Jeg ønsket å belyse hvilken påvirkning barnehagen kan ha på å utjevne denne forskjellen, med fokus på pedagogenes måte å lede barnegruppen på og om de var bevisste på å utjevne eventuelle forskjeller. Rammeplanen sier tydelig at uansett hvilken bakgrunn barna, har skal barnehagen gi de like muligheter til utvikling og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Å utvikle et godt språk er en forutsetning for å lykkes på mange områder, både som barn og videre som voksen. Av den grunn ble fokuset i denne artikkelen rettet mot språkutvikling.

I artikkel to er problemstillingen: «*Hvordan kan ledere i barnehage bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan gi barna et godt tilrettelagt språktilbud*». Bakgrunnen for denne undersøkelsen var en kartlegging av kompetanse, organisering og systematikk av språkarbeidet i kommunale barnehager i bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner gjennomført av Oxford Research AS i samarbeid med professor Liv Gjems. Denne undersøkelsen avdekket store variasjoner både mellom barnehagene, men også internt i barnehagene mellom de ulike avdelingene. Disse variasjonene ansees å være tegn på en lite utbredt systematikk i språkarbeidet i barnehagene samt stor grad av autonomi for de pedagogiske lederne. Gjennom undersøkelsen ønsket jeg å belyse hvilke muligheter ledere i barnehagen har for indirekte å kunne påvirke barnas språkutvikling gjennom å lede sine pedagoger.

Det er valgt kvalitativ metode for begge undersøkelsene. Kvalitativ metode egner seg for å få innsikt i informantens opplevelser og fange inn det som er uventet (Befring, 2016, s. 109). I området jeg jobber i, har en stor andel av barna norsk som andrespråk. På bakgrunn av dette er språkutvikling ett av satsningsområdene til barnehagene. Jeg ønsket med bakgrunn i dette ett øyeblikksbilde av hvordan både pedagoger og ledere av barnehagene ser på sine muligheter til å påvirke barnas læring og utvikling. Intervju ble valgt for å følge opp svar

med tilleggsspørsmål, eller be om mer utdyping. To pedagogiske ledere ble intervjuet i første artikkel og to ledere for barnehage intervjuet i artikkel to. I første artikkel ble informantene plukket ut på bakgrunn av hvor lenge de hadde jobbet som pedagogiske ledere da jeg ønsket at de hadde vært i praksisfeltet i mer enn fem år. Bakgrunn for dette er at jeg anser fem år som tilstrekkelig for å opparbeide erfaringer for å kunne gi informasjon over hvordan de utøver sin profesjon. De arbeider også med barn i aldersgruppen 3-6 år. Det er min oppfatning at pedagoger som jobber med denne aldersgruppen vil oppleve problemstillingen som mer reel i enn pedagoger som jobber med de yngre barna. I artikkel to ble to barnehageledere som ledet flere enn 8 pedagoger intervjuet. Det var viktig at de hadde et vist antall pedagoger å lede, da dette krever en annen form for ledelse. Problemstillingen tok sikte på å belyse hvordan barnehageledere gjennom å lede sine pedagoger kunne påvirke språktilbudet til barna.

I intervjuene til den første artikkelen ble lydopptak benyttet. Informantene fikk i forkant av intervjuet informasjon etter krav om informert og fritt samtykke, anonymitet, oppbevaring av materiale og mulighet til å trekke seg når som helst frem til publisering (vedlegg 1). Intervjuene foregikk på arbeidsplassen, og er således feltintervju (Befring, 2016, s. 74). Intervjuene ble transkribert og i analysen ble det benyttet en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). Intervjuene ble lest flere ganger med den hensikt å avdekke generelle og spesielle trekk eller fenomener, såkalt åpen koding (Postholm, 2010, s. 88). Det ble ikke foretatt testintervju, noe som under transkriberingen opplevdes som en svakhet da ett av spørsmålene ikke var presist nok.

Til artikkel to ble svarene fra informantene notert under intervjuene. Informantene ble her informert om formål med undersøkelsen og fikk informasjon om anonymitet, oppbevaring av materiale og mulighet til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt frem til publisering (vedlegg 3). Også disse intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen. I etterkant ble det som etter de foregående intervjuene benyttet en deskriptiv analyse og kodet på samme måte som til artikkel en (Postholm, 2010, s. 91). I intervjuene til artikkel to ble det imidlertid utført testintervju for å se om spørsmålene ga informasjon til problemstillingen min. Etter testintervjuet ble to av spørsmålene endret da de ikke ga nok konkrete svar.

3.3 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger om det man undersøker, med bakgrunn i de resultatene man får. I kvalitative undersøkelser er forskeren hovedinstrumentet, gjennom å utføre intervjuer eller observasjoner (Befring, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at validitet i kvalitativ forskning handler om hele forskningsprosessen.

3.3.1 Validitet i undersøkelsene

Den teoretiske bakgrunnen til begge artiklene er hentet fra anerkjente forskere på barnehage- og skolefeltet. Litteratur og empiri som er valgt ut til artiklene er vurdert å være pålitelige i forhold til problemstillingen. Det er litteratur skrevet av anerkjente forskere på sitt fagfelt. Teoriene som blir presentert har støtte fra store metastudier og forskning gjennomført i flere land, noe som gir et solid empirisk grunnlag (Befring, 2016, s. 87). Det kan selvfølgelig argumenteres for at de har hatt en agenda med sin måte å presentere forskningen på, og at utvalget av litteratur er gjort på bakgrunn av at denne belyser problemstillingen best. Men ved at det er benyttet flere kilder som viser til mye av den samme forståelsen, har det vært mulig for meg å se sammenhengen mellom teori, tidligere empiri og problemstilling.

Jeg benytter meg av Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier av validering for å vurdere validitet i min forskning. Det første stadiet handler om tematisering, og gyldigheten til en undersøkelse vil være avhengig av hvor solid den teoretiske forantakelsen til studiet er og hvor logisk forskningsspørsmålet er utledet fra teorien. Forskningsspørsmålet til den første artikkelen ble utarbeidet etter at jeg hadde fordypet meg i litteratur og forskning, og så at kjønnsforskjellen i norsk skole er vedvarende. I artikkel to dannet resultatet av en kartlegging av kompetanse, organisering og systematikk av språkarbeidet i kommunale barnehager i Grorudalsbydelene i Oslo grunnlaget for problemstillingen.

Det andre stadiet er om planleggingen. Hvor gyldig kunnskapen som produseres er, avhenger av kvaliteten på undersøkelsesopplegget og i hvilken grad metoden er tilpasset studiets formål og emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Planleggingen av undersøkelsene ble gjennomført med tanke på å finne svar på problemstillingene, og det ble utarbeidet en intervjuguide for hver av problemstillingene (vedlegg 2; vedlegg 4). Det ble benyttet semistrukturert intervju i begge undersøkelsene. Det er en fleksibel intervjuform, men det

betyr ikke at det krever mindre planlegging. Cohen et al. (2018) viser til viktigheten av at intervjueren utdyper svarene, sjekker at det som blir sagt er korrekt forstått, og at svarene oppsummeres der det er nødvendig selv om rammen består av forhåndsbestemte spørsmål.

Det tredje stadiet omhandler intervjuet og i forhold til validitet handler det om intervjupersonens troverdighet, og hvilken kvalitet det er på selve intervjuet. Det er viktig at den som gjennomfører intervjuet har god kunnskap om emnet det skal intervjues i, slik at spørsmålene som stilles er hensiktsmessige for undersøkelsen, og for å kunne utdype underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anser jeg har god kunnskap om emnene det ble intervjuet i, og at spørsmålene som ble stilt er hensiktsmessige. Det ble også fulgt opp med utdypende spørsmål og sjekket ut at forståelse av hva respondentene mente var korrekt. I ettertid ser jeg at jeg burde gjennomført testintervju før den første undersøkelsen for å være bedre kvalifisert som forsker til å gjennomføre intervjuene.

Fjerde stadium er om transkribering. Det kan stilles spørsmål om hvordan muntlig form skal gjøres om til skriftlig, og hvilken språklig stil som skal velges (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene til første artikkel ble tatt opp på telefon, til andre artikkel ble svarene notert under intervjuet. Transkriberingen av intervju til første artikkel ble utført i etterkant av intervjuene og ble utført av meg da jeg ville forsikre meg om at ingenting ble utelatt. Det informantene sa ble skrevet rett ned. Pauser og uferdige uttalelser ble notert ned, men ikke endringer i kroppsspråk eller skifte av stilling. Etter intervjuene til andre artikkel ble notater gjennomgått og renskrevet rett etter hvert intervju. Her kom ikke pauser og uferdige uttalelser like godt frem. Heller ikke her ble endring i kroppsspråk og sittestilling tatt med. Dette ble utelatt da det ble vurdert at det ikke var hensiktsmessig for min forskning å gjøre notat om informantenes kroppsspråk.

Analysering er femte stadium. Analyse handler om fortolkning, om denne er logisk, og om spørsmålene som stilles er gyldige. I analysen av transkriberingene ble det benyttet en deskriptiv analyse hvor innholdet ble kodet og kategorisert slik at det fremsto mer oversiktlig (Postholm, 2010, s. 91). Ved å kode materialet ga det en god oversikt over materialet som var nyttig i arbeidet med å tolke funnene etter intervjuene. I fortolkningen av informantenes utsagn ble det benyttet direkte sitat og det ble forsøkt å tolke utsagnene i lys av forskerspørsmålene. Fortolkningen ble med dette til en viss grad begrenset til selvforståelsen hos informantene, og deres synspunkter er beskrevet slik jeg forsto dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Sjette stadium er validering. Validering er en refleksjon rundt hvilke former for validering som vil være gyldige for studiet, hvordan man gjennomfører valideringsprosedyrene og hvordan man avgjør i hvilket forum resultatenes gyldighet kan drøftes (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet omhandler om metoden undersøker det intensjonen var å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). Jeg har valgt å se på min forskning i lys av teoretisk validitet (Befring, 2016, s. 51). Teoretisk validitet handler om i hvilken grad måleinstrumentet, eller metoden, har klart å fange inn det som var tilsiktet. Jeg vurderer intervju som en god måte å få belyst det jeg ønsket ved mine forskerspørsmål. Som intervjuer var jeg bevisst på å ha en åpen tilnærming til teamet. Gjennom at både jeg som intervjuer og informantene var engasjert, opplevde jeg at de medvirket til at jeg fikk ny kunnskap, eller fikk bekreftet den kunnskapen jeg hadde fra teorien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Rapportering er det syvende stadiet. Dette handler om i hvilken grad rapporten, etter studiet, gir en valid beskrivelse av studiets hovedfunn, samt hvilken rolle leseren har i forhold til å bedømme resultatenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vurderer at mine artikler gir en valid beskrivelse av mine hovedfunn. Det er brukt direkte sitat fra informantene for å belyse og beskrive funnene for så å drøfte disse mot teori. Det er gjort rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført, og for eventuelle lesere er det er mulig å sette seg inn i intervjuguidene som ligger vedlagt.

3.4 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet og gir uttrykk for stabiliteten og nøyaktigheten av data (Befring, 2016, s. 53). Reliabilitet i den kvalitative forskningen handler om hvordan kvaliteten på dataene vurderes, og hvilke fremgangsmåter som er benyttet til datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 169). Data fra kvalitative studier er vanskelig å reprodusere for andre forskere slik at det blir viktig å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig slik at prosedyrene kan følges i nye studier (Befring, 2016, s. 56). I kvantitative studier kan reliabilitet måles gjennom repeterte målinger, dette kan gjøres ved å se om spørsmålene korrelerer med hverandre.

3.4.1 Reliabilitet i undersøkelsene

For å styrke påliteligheten i min forskning, er det lagt vekt på å beskrive fremgangsmåte og prosess på en nøyaktig og oversiktlig måte. Utvalg av informanter og litteratur er også

begrunnet. Videre er det lagt vekt på at kildene som benyttes skal være pålitelige, og jeg har vært nøye på å skille på hva som er informasjon fra informanter og min tolkning i delene. Når det gjelder spørsmålet om en annen forsker ville fått de samme svarene om han eller hun hadde stilt de samme spørsmålene under ellers like forhold, vil det være vanskelig å svare på. Det er tidligere reflektert rundt egen rolle som intervjuer. Jeg mener selv at spørsmålene som ble stilt, er av en slik art at det vil være mulig å få frem den samme essensen dersom man gjorde undersøkelsen på nytt. Samtidig vil svarene kunne påvirkes av økt kunnskap, refleksjoner og kontekst hos informantene. Ved at det er benyttet flere kilder som gjør rede for samme tema, er det etter min oppfatning økt sannsynligheten for at eventuelle feilkilder er lukket bort.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

De forskningsetiske prinsipper er normer som bidrar til at forskning gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2016, s. 28). I en kvalitativ forskning vil det ofte være en relasjon mellom informant og forsker slik at det blir viktig at forskeren har med seg de etiske prinsippene helt fra forberedelsesfasen til det foreligger en forskningsrapport (Postholm, 2010, s. 142). Relasjonen avhenger av om intervjueren klarer å legge til rette for at konteksten blir slik at den som blir intervjuet føler seg trygg nok til å snakke fritt. Det krever at balansen mellom intervjuerens ønske om kunnskap og respekten for informantenes etiske integritet opprettholdes. (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnleggende etisk krav i forskning er redelighet og hederlighet. Forskeren må ha nok kunnskap om metodikk, og opptre på en slik måte at både utilsiktede og tilsiktede feil begrenses og forhindres (Befring, 2016, s. 28). I begge artiklene har jeg vurdert formålet med de undersøkelsene som er gjennomført, og det er gjort vurderinger i forhold til den vitenskapelige verdien og hensynet til de menneskelige situasjonene som er undersøkt. Det er innhentet samtykker der det har vært nødvendig, og informantenes anonymitet er ivaretatt ved at alt er kodet i transkriberingen, og ingen spørsmål er av slik art at det er mulig å gjenkjenne noen i etterkant av studiet. I selve intervjusituasjonen ble det gjort rede hvordan anonymiseringen ville bli ivaretatt, og det ble på forhånd vurdert om intervjusituasjonen kunne få noen form for konsekvenser for informantene. Det er vurdert at verken spørsmål eller kontekst vil føre til noen negative konsekvenser for noen av de involverte parter. Transkriberingen er utført av meg som intervjuer og det er lagt vekt på å få en så nøyaktig transkribering som mulig, samt å ta vare på informantenes konfidensialitet. Informantenes uttalelser fra intervjuene er drøftet i lys av

teori. Informantene har fått tilbud om å lese igjennom det ferdige produktet før det leveres, slik at de er gitt mulighet til å korrigere dersom noen av uttalelsene er tolket feil. Som forsker er det viktig at kunnskapen som presenteres er så verifisert som mulig. I forhold til intervjuene, ble det tatt vurderinger underveis om hvor mye jeg kunne gå i dybden på spørsmålene. Alle informanter reflekterer over egen praksis og det har vært viktig at de ikke har blitt fremstilt på en måte som kan oppfattes negativt. Det skal ikke være mulig å finne ut av hvem informantene er ut i fra informasjonen som er gitt, og det vurderes til at det er ingenting ved undersøkelsen som kan utløse negative reaksjoner. Gjennom studiet i utdanningsledelse har ett av emnene vært metodologi og vitenskapsteori noe som gir meg kunnskap og kompetanse om metodikk.

4. Resultater

Her presenteres kort de viktigste resultatene fra artikkel en og artikkel to.

4.1 Resultater fra intervju i artikkel en

I del en ble to pedagogiske ledere intervjuet om hvilke tanker de gjør seg om kvalitet og voksnes rolle, og på hvilke måter dette gjør seg synlig i deres pedagogiske utøvelse. Funn fra intervjuene er valgt delt inn i utsagn om tilbakemeldinger, oppgavefordeling, voksnes initiativ og lek. Hovedfunnene var disse:

Om tilbakemeldinger pekte funn i intervjuene på at det er tilfeldig og opp til hver enkelt ansatt hvordan tilbakemeldingene til barna ble gitt. Hvilken relasjon de hadde til barnet spilte inn på hvilken tilbakemelding barnet fikk og det var forskjell om det var til gutt eller jente. Barn de hadde god kjemi med fikk flere ord i tilbakemeldingene, og de tok seg bedre tid til å gi de øyekontakt og fysisk nærhet.

Når det gjaldt oppgavefordeling tydet funn på at jentene i større grad enn guttene ble tatt med på praktiske gjøremål, av den grunn at de da var sikre på at oppgaven ble utført. Guttene fikk først bli med hvis en jente allerede var spurt. I voksenstyrte aktiviteter ble guttene i større grad tatt med, men da gjerne fordi det hadde skjedd noe i forkant som gjorde at gutten trengte å komme bort fra avdelingen.

Under funn om voksnes initiativ viste disse at de voksne valgte i større grad å være delaktige ved bordaktiviteter enn i rollelek. Begge informantene leste for barna men de oppga ulikt for om de hadde en strategi for hvordan de skulle få lest for de barna som ikke ber om å bli lest for selv. De hadde også ulikt syn på differensiering av pedagogikken.

I kategorien lek og læring pekte funnene på at begge informantene hadde fokus på at læring skjer gjennom lek. Men det var ulik praksis på hvordan de brukte leken for å fremme læring hos barna. De oppga begge at jentene drev mer med bordaktiviteter enn guttene og at skillene mellom typiske jenteleker og gutteleker ble mindre i rom som ikke hadde en spesiell funksjon.

4.2 Resultater fra intervju i artikkel to

To barnehageledere ble intervjuet om hvilke tanker de gjør seg om egen ledelsesutøvelse. Funnene ble delt inn i utsagn om å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å forsikre seg om kvalitet, å lede pedagogenes læring og utvikling samt å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø. Hovedfunnene fra intervjuene var disse:

Om å etablere mål og forventninger tilsa funn at mål og forventninger for språkarbeidet var forankret i begge informantenes barnehager. Mål og forventninger til den enkelte ble klargjort og gjort kjent både med den enkelte pedagog og i felles møtefora.

I kategorien strategisk bruk av ressurser viste funnene at begge informantene i stor grad benyttet seg av de ressurser som allerede eksisterte i barnehagene. De benyttet seg i liten grad av eksterne kursholdere men lot ansatte som var under utdanning og pedagoger med spesiell kompetanse innen områder få ansvar for å dele av sin kunnskap med resten av personalet.

For å forsikre seg om kvaliteten tydet funnene på at begge informantene brukte en eller flere metoder eller systemer for å sikre kvaliteten på språkaktivitetene. Også her viste funn at ansatte med kompetanse innenfor områder som var viktige ble brukt bevisst for å dele kunnskap og på den måten heve kvaliteten.

Om å lede pedagogenes læring og utvikling viste funn at ledermøter ble brukt til veiledning og informasjon. Også andre typer møter var informantene delaktige i, men da for å holde seg oppdatert om hva som skjedde i arbeid som var igangsatt.

I kategorien å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø tydet funnene på at informantene hadde utarbeidet planer og rutiner for å sikre dette. Det var i tillegg et fast tema som de involverte foreldrene i.

5. Drøfting

Ledere i barnehagen påvirker barns læring og utvikling indirekte gjennom måten de leder sine ansatte på og det er en stadig større forventning til utdanningsledere om å handle evidensbasert, etter metoder og med virkemidler som vi vet virker og gir de resultatene som er ønsket. Funn i artikkel to støtter dette ved at mål og forventninger var forankret, det var gjort vurderinger for å ha en strategisk bruk av ressursene, data ble brukt som grunnlag for å forsikre seg om kvaliteten på pedagogenes arbeid. Det var lagt opp til refleksjoner rundt pedagogenes arbeid og det var planer og rutiner for å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø. Alt dette er i tråd med dimensjonene i Robinsons dimensjoner for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Rammeplanen er tydelig på at barnehagen skal gi alle barn like muligheter for læring, utvikling og lek ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre sier rammeplanen at barnehagens arbeid med språk og kommunikasjon skal, sammen med omsorg, lek, læring og sosial kompetanse, bidra til en allsidig utvikling hos barn (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). For barn er det å utvikle et godt språk særskilt viktig for å kunne fungere i lek og samspill med andre barn i et her-og-nå perspektiv, men også for å kunne mestre en krevende skolehverdag i et senere liv. Å ha barnehager med høy kvaliteten er av stor betydning for barna, særskilt for de barna som er sårbare og for de som vokser opp i sosial risiko. Høy kvalitet på barnehagetilbudet er viktig, spesielt for utvikling av språk (Lekhal et al., 2016, s. 44). Funn i artikkel en viste at jentene fikk delta mer i hverdagslige gjøremål enn det guttene fikk. Vi vet at det å delta i hverdagsaktiviteter er en god språkstimulerende arena for barn ved at de lærer ord og begreper i en naturlig læringssituasjon (Gjems, 2018). Å lære språk er også fundamentet for all videre læring (Halliday, 1999; Vygotsky, 2012). For å endre dette kreves det at leder av barnehagen er tett på sine pedagoger slik at de kan veilede de i disse situasjonene, gjerne ved selv å modellere læring (Robinson, 2014). Før endring kan skje må imidlertid leder forstå hvorfor pedagogene handler som de gjør, for så videre å skape en ny felles praksis som det er kollektiv enighet om er den beste ut fra de mål som er satt (Robinson, 2018). Her vil det å etablere profesjonelle læringsfellesskap kunne være en nyttig metode slik at pedagogene har kollegaer å reflektere over egen praksis sammen med (Dufour et al., 2016).

5.1 Å bygge kapasitet

For å lykkes med endringsprosesser sier Fullan & Quinn (2017) at å oppnå det riktige tankesettet og ha respekt for det vi vet om endringsprosesser; at de er uforutsigbare, er avgjørende. Å bygge kollektiv kapasitet handler om både hva hvert enkelt individ og gruppen trenger, for å effektivt kunne oppnå målene som er satt (Fullan & Quinn, 2017). For å vite hva som trengs av kompetanse, ferdigheter og kunnskap for å nå målene, må det være kjent for alle hva som skal oppnås. Funn i intervjuene i første artikkel kan tyde på at pedagogene mangler kunnskap om, og bevissthet rundt hvordan de utøver sin pedagogikk og hvilke virkning det har på barna. De voksne var mer delaktige ved bordaktiviteter enn for eksempel rollelek. Funn viste også at jentene i større grad drev med bordaktiviteter enn guttene. Ut i fra dette kan det se ut som jentene får mer voksenkontakt enn guttene og vil dermed også møte flere ord og begreper. Hvis ikke de voksne blir gjort oppmerksomme på dette vil dette være med på å forsterke den forskjellen i prestasjoner mellom gutter og jenter som vi ser i skolen. I artikkel to viste funn at mål ved språkarbeidet var godt forankret. Men hvis de ansatte i barnehagen ikke er bevisst hvordan de utøver god pedagogisk praksis, som gjennom å behandle jenter og gutter på ulik måte, må leder synliggjøre dette. Ved at leder modellerer læring, og lærer sammen med sine pedagoger, kan ledere finne hva som nøyaktig stimulerer til forbedring. Robinson (2014) peker på at alle pedagogene må føle seg personlig forpliktet til å nå målet, de må ha tro på egne evner og målene må være spesifikke. Funn i artikkel to viste at målene i språkarbeidet var gjort kjent og var tydelige og forpliktende for alle å følge. Lederne som ble intervjuet hadde imidlertid ikke fokus på å motivere pedagogene til å nå målene. For å kunne motivere pedagogene må ledere kjenne til hvilke handlingsteorier den enkelte pedagog har (Robinson, 2018). Gjennom å anvende en engasjementstilnærming vil ledere kunne finne felles handlingsteorier og på den måten bli kjent med hva hver enkelt pedagog trenger for å være motivert for å nå målene.

Å bygge kapasitet handler også om å gi pedagogene evne til å gjøre kloke valg og differensiere pedagogikken slik at alle barn utvikler seg ut fra sine forutsetninger (Fullan & Quinn, 2017). Funn i artikkel en viser at pedagogene tar valg som ikke støtter dette. Guttene fikk en annen type tilbakemelding enn jentene, den var mer preget av kommando. Tilbakemeldingen til jentene hadde større preg av interaksjon og hvis dette er representativt vil jentene få et bedre utgangspunkt enn guttene i språkutviklingen ved at de møter flere ord. Funn viste også at hvilken relasjon pedagogene hadde til barnet innvirket på

tilbakemeldingen barnet fikk. Dette er forhold som, hvis de får lov til å fortsette, kan være med på å opprettholde og forsterke forskjeller mellom barn, istedenfor å utjevne de som er en av barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For å gi pedagogene evnen til å ta kloke valg må en barnehageleder forsikre seg om at kvaliteten på tilbudet barna får er bra, og dette gjøres gjerne gjennom ulike data (Robinson, 2014). Funn i andre artikkel viste at informantene, som var barnehageledere, hadde metoder som til en viss grad målte barnas utviklingsmessige progresjon slik at de hadde data som underbygde deres opplevelse av kvaliteten som den språklige tilretteleggingen hadde. Men ingen av informantene koblet kvalitetsbegrepet til for eksempel kvaliteten på relasjonen mellom pedagogene og barna eller hvordan de kunne forsikre seg om at denne var god. Robinson (2014) viser til at ledere som observerer sine pedagoger og gir tilbakemeldinger på hva de ser, har effekt på barns utvikling og læring. Så ved å gi pedagoger tilbakemeldinger på deres måte å utøve pedagogikken på vil dette kunne øke deres evne til å tilpasse seg det enkelte barn og deres forutsetninger for læring.

5.2 Å lede forbedring gjennom engasjement

Robinson peker på viktigheten av at før en endring kan skje må en leder anerkjenne og ha en forståelse for de handlingsteoriene pedagogene har, men som må endres (Robinson, 2018, s. 57). Å anerkjenne noe betyr å gå inn i noe med respekt og Robinson nevner flere steder, både i boken «Færre endringer- mer utvikling» (2018) og i «Elevsentrert skoleledelse» (2014) hvor viktig de relasjonelle ferdighetene en leder innehar hvis man skal lykkes i forbedringsarbeidet.

Funn i artikkel en viser at det er litt tilfeldig og opp til hver enkelt pedagog hvordan de utøver sin pedagogikk. For å få en barnehage med høy kvalitet kan ikke hver enkelt pedagog gjøre som de tenker er best, de må handle etter hva vi vet virker ut fra empiri og forskning. For å endre dette, og dermed drive effektivt forbedringsarbeid, bør ledere i følge Robinson (2018) bruke en engasjementstilnærming. Barnehagelederne må inn å granske verdiene og oppfatningene som opprettholder praksisen og dermed de resultatene de ønsker å endre. Ved å bruke en engasjementstilnærming implementeres ikke bare en ny praksis, men det tilsettes også nye strategier i den allerede eksisterende praksisen. Det kreves her at noe blir strøket, noe justert og noe gjøres helt på en annen måte (Robinson, 2018, s. 13). For å få dette til, kreves det ofte ny kunnskap hos pedagogene. Når en organisasjon tar i bruk ny kunnskap

uavhengig av enkeltindivid, kaller Irgens (2007) dette for organisatorisk læring. For å komme dit, må ansatte gjennom mange prosesser og mellom hver prosess er det hindringer som må forseres. Funn i artikkel to tilsa at det ble gjort bruk av interne ressurser til kompetanseheving blant personalet. For at denne kunnskapen skal tas i bruk, må da leder sørge for at disse hindringene, eller filtrene passerer. Filtrene kan være både i pedagogene selv eller i miljøet rundt. Det kan også være en motstand hos den enkelte mot å lære noe nytt (Irgens, 2007, s. 50). I fase to av Robinsons faser for å engasjerer pedagogene i handlingsteori, beskrives hvordan leder gjennom å undersøke hver komponent av de aktuelle handlingsteoriene, kan avdekke årsaker til eventuell motstand og forstå denne. Dette krever imidlertid at leder har tålmodighet og utfører utforskningen systematisk, og er engasjert i å finne de oppfatningene som ligger til grunn for pedagogenes eventuelle motstand (Robinson, 2018, s. 75). Dette kan gjøres ved å lede pedagogenes læring og utvikling gjennom engasjement, og gjennom dette få ferdigheter og kunnskap om hva som kreves i forbedringsarbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 77).

6. Konklusjon og implikasjoner for utdanningsledelse

Det er i det foregående forsøkt å belyse problemstillingen:

Hvordan kan ledere i barnehage bygge kapasitet hos personalet for å lykkes bedre i forbedringsarbeid.

Kollektiv kapasitet omhandler å øke evnen hos pedagogene til å gjøre de nødvendige pedagogiske endringene for å kunne gi barn en enda bedre utvikling. Sentralt er også de ferdigheter, den kompetansen og kunnskapen som både den enkelte pedagog og den enkelte gruppen av pedagoger trenger for å oppnå målene som er satt (Fullan & Quinn, 2017). For å lykkes med dette må leder av barnehagen i samarbeid med sine pedagoger finne felles handlingsteorier. Leder må også ha god kunnskap om hvordan læringsprosesser skjer og hvilke hindringer som kan ligge mellom de ulike stadiene i prosessene for bedre å kunne oppnå en organisatorisk læring (Irgens, 2007). For å sikre at pedagogene tar kloke valg må leder være tilstede i hverdagen deres for å kunne veilede og gi tilbakemeldinger på måten de utøver sin pedagogikk på, og på den måten lede deres læring og utvikling.

Leders relasjonelle ferdigheter er avgjørende i dette, noe som også påpekes av Robinson (2014, 2018). Gjennom å benytte en engasjementstilnærming kan leder lykkes bedre i å finne hvilke handlingsteorier som eksisterer og hvilke som bør endres. Det er i dette arbeidet avgjørende at leder da stiller sin egen handlingsteori opp til vurdering på lik linje med pedagogene. Det er også viktig at leder modellerer læring og lærer sammen med sine pedagoger slik at de bedre kan forstå handlingsteoriene. For å kunne gi alle barn like muligheter for læring og utvikling vil det å jobbe etter prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap gi pedagogene muligheter til å utvikle en felles pedagogikk som støtter dette. Gjennom å lede pedagogenes læring og utvikling ved hjelp av en engasjementstilnærming vil leder sammen med sine pedagoger finne nye handlingsteorier som fremmer barnas læring og utvikling og på den måten bygge kollektiv kapasitet og på sikt lykkes bedre i forbedringsarbeidet.

Funnene i min forskning mener jeg vil kunne ha implikasjoner på utdanningsledelse ved at jeg synliggjør et behov for at leder er tett på sine pedagoger for bygge kunne kapasitet og drive et godt og effektivt forbedringsarbeid. Min studie har vist av forbedringsarbeid er

betinget av leders tilstedeværelse, tid, rom og kunnskap både hos leder og pedagogene for å kunne utvikles. I en til tider hektisk hverdag med mange administrative oppgaver oppleves dette som vanskelig å prioritere, selv med kunnskap om hvor viktig det er både for pedagogene og for barna. Det oppleves også utfordrende å finne gode løsninger på felles møtepunkt i hverdagen, jo flere møter dess mindre tid har pedagogene sammen med barna. Barnehage er fremdeles en sektor preget av flat struktur. Selv om det har vært økt fokus på pedagogenes rolle de siste årene er det en forventning om at pedagoger skal ta sin del av de praktiske gjøremålene i barnehagen på lik linje med barnehagemedarbeiderne. For at pedagogene skal kunne bruke sin fagkunnskap er kanskje ette et område som det må sees mer på. Dersom disse betingelsene tas vare på og bedres, kan barnehagelederens kunnskapsledelse få en større betydning. Rollen som barnehageleder er i endring, og resultatene fra denne studien kan bidra til at barnehagefeltet er bedre rustet til å møte nye krav som kommer.

Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbok i profesjonelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjems, L. (2018). *Dette vet vi om barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a languagebased theory of learning. *Linguistic and Education*, 5, 93-115.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig Læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen
- Irgens, J. E. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen (Meld. St. 41 (2008-2009))*. Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fagfornyelsen overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, H. & Drugli, M. B. (2016). *Detta vet vi om Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Oxford Research AS/Oslo kommune ved bydel Grorud (2018). *Forstudie til barnehageprosjektet «fra beste til neste praksis»: Kartlegging av språkarbeidet i barnehager i Groruddalen*. Oslo: Oslo kommune ved bydel Grorud
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse (T. Guldahl & O. Mekki, Overs.)*. Oslo: Cappelen
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.)*. Oslo: Cappelen
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis (2. utg., s. 79-108)*. Bergen: Fagbokforlaget
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 02/02.

Utdanningsdirektoratet. (2017, 14.juni). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>

Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. A. Kozulin (Ed). Cambridge: MIT Press

Artikkel 1

Ingress

Denne artikkelen har tittelen «Barnehagens betydning for å gi gutter og jenter like forutsetninger for livslang læring og utvikling». Den analyserer og drøfter hvorvidt barn i barnehagen gis like forutsetninger for læring og utvikling sett i forhold til språkutvikling. Den ser på virkningen av kvaliteten i barnehagen og hvilke implikasjoner for ledelse som trengs for å støtte og utvikle denne. To pedagogiske ledere er intervjuet om hvilke tanker de gjør seg om kvalitet og voksnes rolle, og på hvilke måter dette gjør seg synlig i deres pedagogiske utøvelse. Funn i intervjuene viser at det er en sammenheng mellom prosesskvaliteten i barnehagen og i hvilken grad det er konsensus om hvordan det pedagogiske tilbudet til alle barn skal være. Funnene viser at det er tilfeldig hvilken språkstimulering som gis og at dette, tilsynelatende uhensiktsmessig, gir jentene et bedre språklig grunnlag enn det synes at guttene får.

Innledning

Det er en overordnet politisk målsetning at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, arbeide for likestilling og gi barna et grunnlag for livslang læring. I Meld. St. 16 med tittelen: *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) er det, i både tittel og innhold, et sosialt og inkluderende perspektiv som handler om å utjevne forskjeller i ferdigheter. Denne sier: «Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder Læringsmulighetene bygger blant annet på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10-11). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det i kapittelet om barnehagens verdigrunnlag at «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Videre sier den «Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Rammeplanen sier altså med dette at å fremme læring er en av kjerneoppgavene til barnehagen og at alle barn skal få lik mulighet. I

kapitlet om likestilling og likeverd står det: «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Rammeplanen sier altså tydelig at uansett hvilken bakgrunn barna har skal barnehagen gi de like muligheter til utvikling og lek.

Barnehagen skal også gi alle barna like muligheter for læring ut ifra sine forutsetninger. Om dette sier Rammeplanen: «Personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Her peker Rammeplanen på personalets evne til å reflektere over egen praksis som vesentlig for å kunne gi barna like forutsetninger.

Et viktig formål med pedagogisk forskning er å gi økt innsikt i barns oppvekst, læring og utvikling. Forskningsarbeidet starter gjerne med en ide og noen spørsmål. Barnehagen er en del av utdanningssystemet og forskning viser at barn som har gått i barnehager med høy kvalitet har en bedre kognitiv og språklig utvikling enn barn som har gått i barnehager med lavere kvalitet (Lekhal et al., 2016). Barn bruker språk til å komme i kontakt med andre barn, til lek og samspill. Lek er ofte den aktiviteten barn gjør sammen, og gjennom lek lærer de også mer språk (Gjems, 2014). I forhold til læring er språket et redskap for å systematisere og organisere erfaringene våre. Et godt ordforråd er en av de viktigste faktorene for og predikere hvor godt barn mestrer å lese og skrive senere i skolen (Gjems, 2014). Betydningen av språkutvikling samt det faktum at det er vedvarende forskjeller i hvordan gutter og jenter presterer faglig i skolen, har ledet ut til følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan kan barnehagen legge til rette for å gi gutter og jenter like forutsetninger for å utvikle et godt språk»

I den følgende artikkelen er det sett på to faktorer som har stor innvirkning på barns læring: kvaliteten i barnehagen og hvordan den kan komme til uttrykk, samt ledelse av barnehagen.

Teoretisk rammeverk og tidlige empiri

Det har i dette temaet vært vanskelig å dele kunnskapsgrunnlaget i to helt adskilte deler som rendyrket teori eller bare tidligere empiri, så de vil være noe overlappende. Kunnskapsgrunnlaget vil til sammen framstå som et bakteppe for de endelige drøftingene og konklusjonene.

Kvalitet i barnehagen

Meld. St. 19 *Tid for lek og læring*, peker på faktoren for store forskjeller mellom barnehagene i kvalitet som en av de største utfordringene i forhold til barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utdanningsdirektoratet definerer barns trivsel og utvikling i barnehagen som mål for alt kvalitetsarbeid i barnehagesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er også et uttalt politisk mål å utvikle barnehager med høy kvalitet som fremmer trivsel, lek og læring. Disse målene er definert i Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utdanningsdirektoratet deler begrepet kvalitet inn i struktur, prosess og resultat kvalitet. Prosesskvalitet kan defineres som samhandling mellom voksne og barn og barna i mellom og er ifølge forskningen avgjørende for barnets trivsel og utvikling, som da vil bli resultat kvaliteten. Struktur kvaliteten, som personalets utdanning og størrelsen på barnegruppen, bidrar til å legge til rette for eller begrense prosess kvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2017). God struktur kvalitet er imidlertid ingen garanti for at barn trives og utvikler seg, det viktigste for barna er hva de opplever i barnehagen, ikke hvordan den er organisert og strukturert (Lekhal et al., 2016). Resultat kvalitet er hva vi ønsker å oppnå med kvalitetsarbeidet, og det er knyttet opp mot mål i lov og rammeplan; her definert som barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Barnehager med høy kvalitet gir barn fordeler fremfor barnehager av lav til middels kvalitet, spesielt med tanke på utvikling av språk, læring og sosioemosjonell utvikling (Lekhal et al., 2016). Kvaliteten er både viktig for barna her og nå og for deres senere liv. Studier viser derimot at effekt størrelsene er relativt små når det gjelder betydningen av barnehage kvalitets innvirkning på barns utvikling. Den viktigste kvaliteten i barnehagen er de voksne og kvalitetsheving handler om å øke de ansattes bevissthet og kompetanse slik at de kan skape en god dannings- og læringsarena for alle barn. Den norske dybdestudien om

kvalitet i norske barnehager, GoBaN, fant blant annet at barnehager med høy kvalitet var kjennetegnet av at dagen ble strukturert og tilpasset barnas behov, aktiviteter og lek ble organiseres i mindre barnegrupper og det var en balanse mellom aktiviteter som er initiert av barn og av voksne (Alvestad et al., 2019, s. 69-70). Det er avgjørende for utviklingen av kvaliteten at barnehagen støtter seg til forskningsbasert kunnskap og i mindre grad bruker de ansatte sine egne erfaringer som kunnskapsgrunnlag (Nordahl & Sunnevåg, 2017). I barnehager med høy kvalitet gir de voksne ofte oppmuntrende tilbakemeldinger som stimulerer barna til videre deltakelse i motsetning til barnehager med lav kvalitet hvor tilbakemeldinger er preget av riktig/galt og ikke med fokus på læringsprosessen. Når det gjelder språkstimulering er det i barnehager med høy kvalitet hyppige samtaler mellom voksne og barn, de har en interaksjon (Lekhal et al., 2016). I følge Hattie (2013a) har god interaksjon stor effekt på læring hos barn. I barnehager med lav kvalitet er interaksjonen mellom voksne og barn lav eller ikke til stede. Den har den mer preg av voksne som snakker med en forventning om at barna hører etter (Lekhal et al., s. 63, 2016).

Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa) viser at sårbare barn påvirkes mer av å gå i barnehager med lav kvalitet og omvendt, gutter med språkvansker i barnehager med god kvalitet reduserte symptomene på språkvanskene over tid (Lekhal et al., s 48, 2016). Det kan også se ut som at barn som vokser opp i sosial risiko, altså i familier med lav inntekt, foreldre med lav utdanning eller foreldre som har dårlig foreldrefungering, har større utbytte enn andre barn av å gå i barnehager med høy kvalitet særlig når det kommer til kognitiv utvikling og skoleferdigheter (Lekhal et al., 2016).

Sentralt i begrepet barnehagekvalitet står relasjoner. Pianta (1999) beskriver mellommenneskelige relasjoner (barn-forelder, barn-barn, barn-pedagog) som dyadiske systemer. Relasjonen er asymmetrisk i den forstand at den voksne har ansvar for relasjonen (Pianta, 1999). Disse dyadene vil kunne utvikle et samspill som danner et mønster for relasjonen. En god relasjon mellom barn og voksen kan betraktes som en generell beskyttelsesfaktor og den sosiale interaksjonen vil være særlig viktig for grupper av barn som eksponeres for ulike former for risikofaktorer, for eksempel omsorgssvikt, lærevansker eller psykiske vansker (Pianta, 1999). Mange studier har dokumentert at relasjonen til sekundære omsorgspersoner vil kunne kompensere for manglende oppfølging og støtte fra foreldrenes side og bidra til å fremme en positiv utvikling hos barnet. For at barnet skal være i stand til å bruke energi på læring og utforskning, trenger det voksne rundt seg som kan

dekke deres emosjonelle behov, hjelpe de til å regulere emosjonene og som de kan opprette en trygg tilknytning til (Drugli, 2014).

Betydningen av god språkutvikling

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker (Gjems, 2014). Et godt sosialt samspill er igjen viktig for både emosjonell, motorisk, kognitiv og språklig utvikling. Umoden utvikling av språket vil kunne hindre barn i å opptre sosialt kompetent i samspill med andre, noe som kan gi de utfordringer med å delta i lek med andre barn (Størksen, 2018). For den kognitive utviklingen er utvikling av bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular særlig viktig for senere å kunne avkode, stave og ha en god leseforståelse (Furnes, 2014). I 1-3 års alderen har språket nærmest en eksplosiv utvikling, og store deler av barns vokabular og begrepsforståelse er lagt før fireårsalderen. Et godt ordforråd er en av de viktigste faktorene for å predikere hvor godt de mestrer å lese og skrive senere i skolen (Gjems, 2014). Barn med en forsinket språkutvikling synes med det å være i risiko for å utvikle språkvansker i skolen. Samtidig har to tredjedeler av barn med forsinket språkutvikling ved 2-års alder normal språkutvikling ved 4-års alder. Ved 4-årsalder er mye av den språklige utviklingen lagt, og forskjeller i språkutviklingen ved 4-års alder synes å være stabile og vedvarer ofte i skolealder. Dette viser viktigheten ved å gi barna god språkstimulering i tidlig alder (Lekhal et al., 2016). Det er i de siste tiårene gjennomført omfattende forskning som har forsket på sammenhengen mellom barns språkutvikling og lese- og skriveferdigheter i skolen. Forskningen har funnet at fonologisk bevissthet og vokabular viser høy stabilitet over tid, noe som indikerer at barn i barnehagealder med gode språkferdigheter fortsetter å ha dette inn i skolen (Furnes, 2014).

Om kjønn

Kjønn kan forstås både biologisk og sosialt. Engelskspråklig litteratur skiller mellom «sex» = biologisk kjønn og «gender» = sosialt kjønn og svenskene skiller mellom «genus» og «kön». I det norske språket finnes ikke dette skillet, det biologiske og sosiale er så innvevd i hverandre at dette ikke markeres. Kroppen fremstår alltid i en sosial og psykologisk sammenheng og blir forstått ut fra dette (Bø, 2014). Kjønn forstått biologisk som en medfødt egenskap vil kunne peke på medfødte egenskaper i hjernen, hormonsystemet og så videre. En stor amerikansk undersøkelse fra 2013, «Six differences in the structural connection of the

human brain» fant en svak tendens til at menn gjennomsnittlig har flere forbindelser i hver enkelt av hjernehalvdelene mens kvinner har flere forbindelsers mellom hjernehalvdelene, noe som kan være med på å forklare at menn har bedre romforståelse mens kvinner har bedre hukommelse og fungerer bedre sosialt (Ingalhalikar et al., 2014). I sin bok synlig læring viser Hattie (2013a) til en metaanalyse av som finner at det er større likheter enn ulikheter mellom gutter og jenter. Der det skiller mest er på gutters motoriske prestasjoner og aggresjon og på jenters evne til å vise medfølelse (Hattie, 2013a). En annen studie Hattie (2013a) refererer til har undersøkt kjønnsforskjeller i personlig utvikling og fant at jenter er tidligere i sin utvikling enn gutter men at denne forskjellen minker etter hvert. De fleste studiene viser imidlertid at det er små forskjeller mellom kjønn, men at variasjonen innenfor grupper av gutter og jenter er vesentlig større (Hattie, 2013a). En stor norsk kartleggingsundersøkelse av barnehagebarn finner derimot at pedagogisk leder vurderer jenter høyere i ferdigheter innen selvkontroll og empati, selvhevdelse, språklige ferdigheter og motoriske ferdigheter (Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). Når barna selv ble spurt, vurderte imidlertid gutter og jenter seg mer likt (Sunnevåg et al., 2018).

Kjønn i et sosialt perspektiv ser mer på den sosiale og kulturelle kontekst som barn vokser opp i og hvorvidt denne er tillært og konstruert. Vi konstruerer vår måte å være kvinne eller mann på gjennom hva vi sier og gjør. Når det vi gjør blir anerkjent fortsetter vi ofte med dette (Bø, 2014).

I en rapport fra høgskolen i Hedmark fra 2011 har fem forskere sett på hva som kjennetegner skoler med små kjønnsforskjeller, altså hvor gutter og jenter presterer relativt likt. De finner at dette er skoler med relativt god allmennpedagogikk, både på undervisning og læringsmiljø. Skolene er også preget av gode relasjoner mellom lærere og elever hvor elevene opplever anerkjennelse fra lærerne. Selvregulerende læring som ansvar for egen læring er lite til stede og det er relativt få gutteorienterte aktiviteter (Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen & Sunnevaag, 2011). Rapporten viser med dette at høy kvalitet på undervisning og gode relasjoner mellom lærer og elev virker positivt inn på å utjevne forskjeller mellom gutter og jenter sitt læringsutbytte i skolen.

Kjønnsdiskurs

En diskurs er måter å tenke eller snakke om ulike fenomener, et sett av kulturelle forestillinger om hva som er kvinnelig og mannlig. Dette både muliggjør og begrenser våre

handlinger. Måten pedagoger snakker om jenter og gutter har stor betydning for hvordan jenter og gutter oppfatter kjønn (Bø, 2014). Uttalelser som «nå må dere slutte å bråke inne gutter» kan være med på å opprettholde en stereotyp oppfatning av at gutter generelt er bråkete. En kjønnsdiskurs er også med på å farge vår oppfatning av det som ikke i utgangspunktet har kjønn, slik som aktiviteter, yrker og farger og hvorvidt vi opplever disse som henholdsvis maskuline eller feminine (Bø, 2014).

Betydningen av ledelse

Rammeplanen sier at «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes....For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 37). I Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017a) står det:

Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Strategiens tiltak skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap. Styrer og pedagogisk leder er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet. (s. 7)

Det er altså både nedfelt i lovverk og i strategiske planer at barnehagen kollektivt skal utvikle seg og lære. Lærende organisasjon er oppfattet likt som profesjonelle læringsfellesskap. Dufour et al. definerer profesjonelle læringsfellesskap som «...en konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb av kollektive undersøgelser og aktionsforskning for at oppnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (2016, s.18). Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av en samarbeidskultur med fokus på læring og hvor lærernes læring står sterkt knyttet opp mot elevenes læring (Dufour et al., 2016). Det er altså en kontinuerlig prosess, og en utvikling av en kollektiv kompetanse for at pedagogene skal kunne fjerne seg fra driftsoppgaver og heller gå inn i kollektivt utviklingsarbeid (Nordahl, 2017). For å kunne løse oppgaven med å skape barnehager som er profesjonelle fellesskap og som dermed har større mulighet for å utvikle høy kvalitet er det avgjørende at arbeidet ledes slik at alle som arbeider i barnehagen vet hvilken innvirkning de har på barns læring. I sin bok «Synlig læring – for lærere» peker Hattie (2013b) på instruerende ledelse som en metode for å lykkes med dette. Denne type

ledelse kjennetegnes ved at leder er konsentrert om kvaliteten på undervisningen og dens innvirkning samt å bygge tillit og skape et trygt miljø hvor pedagogene kan diskutere og oppsøke bevisene for i hvilken grad deres undervisning har innvirkning (Hattie, 2013b). Et grunnleggende element i profesjonelle læringsfellesskap er også teamtankegangen. Hjertø (2017) definerer denne slik:

Et team er en relativ autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, og hvor medlemmenes relasjoner er arbeidsgruppens bestanddel. Arbeidsgruppens medlemmer er felles eksternt ansvarlig overfor teameier for å innfri de resultater som er fastsatt i teamets mandat. (s. 214)

Hjertø peker på at skoler som har en kollektiv retning og som jobber i profesjonelle læringsfellesskap presterer høyere og har bedre læringsutbytte enn skoler som ikke gjør det. Det er rimelig å anta at dette er gjeldende innenfor barnehage også (Hjertø, 2017).

Bydel Grorud har gjort en forstudie til barnehageprosjektet «Fra beste til neste praksis». Oxford Research har på oppdrag fra bydelen gjennomført en kartlegging av kompetanse, organisering og systematikk av språkarbeidet i kommunale barnehager i bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner. Rapporten fra denne studien viser til funn som peker på store variasjoner mellom barnehagene og mellom avdelingene. Dette kan forklares i en stor grad av autonomi og selvledelse hos pedagogene (Oxford Research AS, 2018).

Viviane Robinsons bok «Elevsentrert skoleledelse» tar for seg hvordan en utdanningsleder kan lede sine ansatte for å gi barn og elever optimal utvikling og læring (Robinson, 2014). Boken bygger på en omfattende analyse av ulike studier av hvilken påvirkning ledelsespraksis har på elevenes resultater. Skoleledere og ledere i barnehagen har bare indirekte påvirkning på barn og elever, måten de leder organisasjonen på er således deres mulighet til å skape et miljø hvor barns og elevers læring står sentralt. Robinson presenterer fem dimensjoner innenfor ledelse som er av stor betydning for elevenes læringsutbytte. Disse er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2014). Størst effekt av disse fem har å lede lærernes læring og utvikling med en effektstørrelse på 0,84. I tillegg til disse fem dimensjonene presenterer hun også tre lederferdigheter som må være tilstede for at dimensjonene skal kunne gi effekt i en undervisningssammenheng. Ferdighetene er å kunne

anvende relevant kunnskap, å kunne løse komplekse problemer samt å kunne bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2014). En slik ledelsespraksis som Robinson skisserer er forskningsbasert og veldokumentert i forhold til effekten den har.

Metode

Denne artikkelen undersøker i hvilken grad pedagogiske ledere er oppmerksomme og bevisste på de valg de foretar i forhold til å gi gutter og jenter like forutsetninger i barnehagen. Den tar sikte på å undersøke noe som handler om deres opplevelse av egen yrkesutøvelse.

Design

Som informanter er det valgt to pedagogiske ledere, fordi de er den profesjonelle part og er en del av det levde livet i barnehagen samt leder det pedagogiske arbeidet på sin avdeling. I kraft av sin barnehagefaglige utdanning og dermed teoretiske innsikt legges det til grunn at de har et grunnlag for faglig refleksjon. Ved at deltagerne både har kunnskap og erfaring, antar jeg at de kan knytte bånd mellom teori og praksis. Det er valgt pedagogiske ledere som har jobbet i mer enn fem år i barnehage og som jobber med barn fra 3-6 år. Det ansees at de da har opparbeidet seg tilstrekkelig erfaring i praksisfeltet til å kunne gi informasjon ut fra hvordan de har praktisert profesjonsutøvelsen sin.

Designet forteller hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Befring sier at «begrepet design refererer til det forskningsmetodiske hovedmønster i undersøkelsen» (2016, s. 84). Det er altså en overordnet plan for hvordan forskningsspørsmålene skal besvares og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. I denne fasen er det tatt stilling til følgende:

- Hva ønskes undersøkt?
- Hva er bakgrunnen for undersøkelsen?
- Hvilke metoder egner seg for problemstillingen?
- Hvem skal intervjues og hvor mange?
- Hvordan gjennomføre undersøkelsen slik at resultatet blir mest mulig valid og reliabel
- Hvordan informere mulige informanter om undersøkelsen?
- Hvilke etiske problemstillinger kan dukke opp under gjennomføring av undersøkelsen?

Vitenskapsteoretisk forankring

Det er benyttet en kvalitativ metode for å belyse forskningsspørsmålet og undersøkelsen er forankret i fenomenologien og hermeneutikken. I Hermeneutikken er forforståelsen og konteksten viktig for fortolkningen (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Kvalitativ forskning egner seg særlig å bruke der hvor man vil ha innsikt i erfaringer, opplevelser og sosiale fenomener (Befring, 2016).

Utgangspunktet for fenomenologiske studier er virkeligheten slik informanten opplever den og dette gir igjen grunnlag for deres meninger, opplevelser og handlinger. Det er her viktig å få forståelse for informantens opplevelse av egne handlinger, hvorfor de handler som de gjør eventuelt hvorfor de unnlater å handle (Befring, 2016).

Hermeneutisk metode kan beskrives som en «subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst» (Befring, 2016, s. 20). Forskerens forforståelse kan omhandle både dennes fordommer og faglige innsikt (Befring, 2016).

Forskningsmetode

Som forskningsmetode er det valgt kvalitativ metode, i form av semistrukturert intervju hvor spørsmålene er planlagt på forhånd men hvor rekkefølgen kan endres underveis (vedlegg 2) (Befring, 2016). Denne typen intervju kan beskrives som en samtale mellom forsker og informant hvor samtalen styres av forskeren som forholder seg til en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Metoden er valgt fordi den er mer fleksibelt og gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Dette åpner for muligheten til å la informantene utdype, utvide, legge til, komme med eksempel eller detaljer som gjør det mulig å forstå mer av informantens tankeprosess. Det er også viktig at intervjuer sjekker at det som blir sagt er riktig oppfattet og oppsummerer svarene når det er nødvendig (Cohen et al., 2018). Denne måten å gjennomføre intervju på kan være krevende men gir størst mulighet til å få svar på det som undersøkes.

Dette gir mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål basert på de svarene som gis og ordlyd og sekvens på oppfølgingsspørsmål kan skreddersys for hvert enkelt intervju etter hvilke svar som blir gitt. Hvordan spørsmålene utformes er viktig. Ordlyden må være tydelig og ikke ledende eller fordomsfulle. Den må ikke dra konklusjoner, spørre om en ting om

gangen og må ikke være hypotetisk (Cohen et al., 2018). Denne metoden egner seg for å fange inn det som er uventet, enten i form av personlige trekk eller spesielle situasjoner og innsamling, analyse og tolkning av data står sentralt her. Metoden kjennetegnes av fleksibilitet samt liten grad av formalisering noe som gir rom for improvisasjon og tilpasninger (Befring, 2016). Kvalitative undersøkelser kjennetegnes av at de assosierer mer til bruken av ord istedenfor tall og at de fokuserer på holdninger, erfaringer og tolkninger av mennesker i den sosiale verden, og hvordan man kan undersøke dette (Cohen et al., 2018, s 287).

Prosedyre

To pedagogiske ledere som har jobbet i mer enn fem år i barnehage er intervjuet. Intervjuet foregikk på arbeidsplassen, og er således et feltintervju. Begge informantene fikk informasjon om bakgrunnen for intervjuet og ble informert om frivillighet og de samtykket skriftlig til dette (vedlegg 1). Et informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet. Det innebærer også at man sikrer at informantene deltar frivillig og er informert om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når de måtte ønske, og det vil ikke få noen følger for dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Operasjonalisering

Å operasjonalisere betyr å oversette verbale beskrivelser til målbare variabler eller indikatorer. Det er sett på funn gjennom intervjuene og det er valgt ut de data som best besvarer forskningsspørsmålet. Utfordringen er at svarene er lite målbare, og forskerens forut-forståelse vil kunne influere på forutsetningene for objektiviteten. Det er da viktig å se etter felles ord eller uttrykk som går igjen i intervjuene og være en selvkritisk leser og tolker for å gjøre undersøkelsen mest mulig valid. Det stilles også store krav til forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2016).

Validitet og reliabilitet

Tradisjonelle krav til validitet og reliabilitet er problematiske i kvalitativ forskning. Ved kvalitative studier er forskeren selv hovedinstrumentet og har med seg sin egen forut-

forståelse som kan influere på objektiviteten (Befring, 2016). Det underliggende spørsmål er hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og avhenger blant annet av hvor dyktig forskeren er til å gjennomføre intervjuene og analysen i etterkant. For at undersøkelsen skal være mest mulig pålitelig er det viktig at teksten inneholder direkte sitater slik at forskningsdeltakernes måte å uttrykke seg på blir synlige. Det vil også være viktig å synliggjøre hva som er direkte informasjon og hva som er forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

For at undersøkelsen skal ha mest mulig gyldighet må alle deler av prosessen gjennomføres på en reliabel måte ved at forskningsprosessen synliggjøres og beskrives på en slik måte at andre kan følge prosedyrene i nye studier (Befring, 2016). Det må vurderes om forskeren gjennom undersøkelsen har lyktes med å finne svar på forskningsspørsmålet. Sentralt er også kvaliteten på de innsamlede data.

Etiske betraktninger

Det er viktig at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsdata. Intervjuene tar kanskje opp følsomme emner og tema hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten til både intervjupersonene og institusjonene de jobber for (Kvale og Brinkmann, 2015). For å sikre at forskningen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte, er det noen verdier som er utarbeidet som forskningsetiske prinsipper. Etikken hjelper til å handle rett og godt og gir retningslinjer på hvordan en forsker bør fremtre i ulike situasjoner. Spesielt er det viktig i forhold til forskning som inkluderer barn, utsatte og svakstilte grupper. I en intervjusituasjon vil det være et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant, da det er forskeren som bestemmer tema, stiller spørsmål og utdyper underveis, og dette er viktige perspektiver å ha med seg under intervjuene (Befring, 2016). Den som intervjuer må sette seg selv inn i informantens situasjon og være sensitiv med tanke på hvordan det er å bli intervjuet (Cohen et al., 2018). Det vil være viktig å etablere et forhold med gjensidig respekt for at informantene skal føle seg trygge.

Et grunnleggende prinsipp i all forskning er at all deltakelse skal bygge på et samtykke gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag og det er forskerens sitt ansvar at dette blir gitt. Informantene har også rett til å trekke tilbake samtykket når som helst i prosessen.

Informantene har fått skriftlig informasjon om forskningsprosjektet samt fått tilbud om å lese artikkelen i etterkant. Begge har gitt skriftlig samtykke og er gjort kjent med at de kan trekke tilbake dette hvis de måtte ønske det uten at dette får noen konsekvenser (vedlegg 1). Informantene er kjente, men vi har ingen jobbrelasjon lenger.

Analyse og koding

I analysen av intervjuene er det benyttet en deskriptiv analyse (Postholm, 2010). Denne innebærer å kode og kategorisere materialet slik at det blir mer oversiktlig for forskeren. I arbeid med analyse, vil alltid forskerens egne perspektiver kunne prege dette arbeidet. Det er derfor viktig at forskeren mest mulig legger disse til side få å kunne møte materialet med et åpent sinn (Postholm, 2010). Etter transkribering av intervjuene ble disse lest igjennom på nytt for å danne et oversiktsbilde. Dernest ble intervjuene lest en gang til, denne gang med hensikt å avdekke generelle og spesielle trekk eller fenomener, såkalt åpen koding (Postholm, 2010). «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 226). Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål ble så materialet gruppert tematisk (Befring, 2016).

Oppsummering av funn

Informantene som er intervjuet er begge utdannet førskolelærere. Informant 1 har jobbet i barnehage i 10 år, og tok utdanning mens hun jobbet. Hun er i tillegg snart ferdig med en videreutdanning i ledelse. Barnehagen hun jobber i er mellomstor og privat. Informant 2 har jobbet i barnehage i 6 år og er ansatt i en stor barnehage med godt over 100 barn. Barnehagen er kommunal og den preges av et høyt antall flerspråklige barn. Begge informantene fremstår reflekterte og trygge i rollen som pedagogisk leder. De uttrykker under intervjuene at spørsmålene er noe de ønsker å reflektere mer over senere og at de er relevante for barnehagehverdagen som de opplever den.

Funnene i intervjuene er valgt delt inn i utsagn om tilbakemeldinger, oppgavefordeling, voksnes initiativ og lek.

Tilbakemeldinger

Hva slags tilbakemeldinger som gis til barna og hvordan disse blir gitt gir indikasjoner på kvaliteten på barnehagen. Funn i intervjuene tyder på at det er tilfeldig og opp til hver enkelt ansatt hvordan tilbakemeldinger blir gitt. På spørsmål om det er diskutert hvordan tilbakemeldinger skal gis til barna, sier informant 1:

«Vi har vel ikke vært helt konkrete på hvordan vi skal gi tilbakemeldinger men vi har jo snakket om tilbakemeldingskultur. Men vi har nok ikke blitt enig om en konkret måte å gjøre det på slik at det skal bli likt».

På samme spørsmål svarer informant 2:

«Ikke så veldig mye på hvordan vi svarer eller hvilke tilbakemeldinger vi gir tilbake. Jeg tror det bare skjer litt naturlig».

Det er altså ikke forankret som en lik praksis hos de voksne hvordan de skal gi tilbakemeldinger. Dette kan gi forskjell utfra hvem som gir tilbakemeldinger og barn kan oppleve få ulike tilbakemeldinger på bakgrunn av hvem de er, hvilken relasjon de har til de voksne og om de er gutt eller jente. Informant 2 sier:

«det er jo tydelig forskjell på måten man kanskje snakker til gutter og jenter, og de tilbakemeldingene, at gutta skal liksom tåle litt sånn harde tilbakemeldinger...».

Informant 1 sier:

«jeg tror nok gutter får nok mere det der, de korte og litt mer ordrene, litt mer beskjed om at sånn skal det være».

Til jentene blir det brukt flere ord, og hvis de voksne må korrigere barna opplever begge informantene at jentene lettere kommer over i annen aktivitet. Informant 2 forteller:

«Hvis jeg sier «nå må dere slutte å løpe inne», så kan de finne på noe annet å gjøre, mens guttene kjenner liksom den derre, «hva annet kan man gjøre» på en måte».

Om relasjoner mener begge informantene at dette innvirker på tilbakemeldingene. Informant 2 sier:

«altså man må jo være ærlig å si at noen barn har man kjemi med og har veldig god kjemi med mens andre ikke, og da kan det være forskjell på de tilbakemeldingene vi gir da».

Dette kan oppleves ved i hvilken grad de voksne har fysisk nærhet til barna, om de har øyekontakt og om de tar seg tid til å være nær barnet når de gir tilbakemeldingen.

«At man bøyer seg ned og får øyekontakt med barna og mener inderlig at nå var du faktisk bra»

Dette er en beskrivelse informant 2 gir på spørsmålet om hvordan det kan merkes at hun har bedre kjemi med noen barn. De barna som informant 2 ikke har så god kjemi med får også kortere tilbakemeldinger enn de hun har bedre kjemi med:

«man blir kanskje litt sånn kort og presist på «nå var du kjempeflink» i motsetning til «nå var du faktisk bra, altså det du gjorde nå var kjempefint, jeg så det du gjorde».

Både informant 1 og 2 trekker frem at å ha en grunnleggende interesse for barn også er viktig i forhold til å gi tilbakemeldinger. Informant 1 sier:

«...og det har jo noe med interessen for barn mange ganger».

På spørsmål om hvordan det kan merkes at det er forskjell på hvilke voksne som gir tilbakemeldingen, uttrykker informant 2:

«altså man må være veldig glad i barn da, for å kunne mene det man sier».

Det er også ulikt hva det gis tilbakemelding på. Informant 2 forteller at hvis det gis tilbakemelding på noe barna allerede mestrer, for eksempel å kle på seg, så tar ikke barna mot det på samme måte som de barna hvor tilbakemeldingen gis på bakgrunn av at de voksne har observert barnet og sett øyeblikket hvor de mestrer noe nytt:

«Å gi en tilbakemelding da, det ser jeg at barna setter pris på men de som klarer å kle på seg det er litt sånn, det er det samme liksom om du sier det eller ikke».

Oppgavefordeling

En annen kategori som kom frem under intervjuene var oppgavefordeling. Jentene ble i større grad tatt med på praktiske gjøremål enn guttene. Informant 2 beskriver det slik:

«Også er det jo mye sånn på type praktiske oppgaver, så er det vel mest jenter som får de oppgavene.»

Denne beskrivelsen kom under spørsmål om det var noen typer atferd blant jenter og gutter som ble mer akseptert. Informanten fortalte at det ofte var jenter som ble spurt fordi da var de sikre på at oppgaven ble utført. Bakgrunnen for at de ble spurt var for at den voksne trengte hjelp og ikke som en del av den pedagogiske praksisen. De spurte: «kan du hjelpe meg», «kan du hente» til jentene. Guttene fikk bli med hvis en jente på forhånd var blitt spurt. I situasjoner hvor det var voksne til stede, for eksempel under matlaging, var det oftere at guttene var med. Men da var det gjerne en grunn for det, for eksempel at gutten hadde skapt uro på avdelingen. Informant 2 beskriver en hendelse samme dag:

«Sånn som i dag hadde jeg med meg to gutter og en jente og det var litt tilfeldig egentlig, men det var også, han første gutten, da ble det mye «nei» på teamet på han og da spurte jeg om han ville være med meg å lage mat og det synes han var greit og da var han med».

Voksnes initiativ

Informant 1 gir uttrykk for at det er varierende i hvilken grad de voksne er delaktige. Det er stort sett barna som tar initiativ til lek, og flere av de voksne tiltrekkes mer av bordaktiviteter enn å være deltakende i barnas rollelek. Informanten beskriver det slik:

«jeg føler at voksne er mye i sånn bordaktivitet, ikke så mye i lek».

Informant 2 beskriver de voksne som statister i leken, de er med hvis de blir invitert av barna:

«sånn som kollegaen min, hun er jo ofte hos frisøren, så hun kan bare sitte på stol hun og så får hun ett sånt håndkle rundt brystet og så driver de og klipper henne og grer håret».

Begge to forteller om at de noen gang opplever at leken forstyrres hvis de voksne kommer. På spørsmål om voksne er delaktige i barns lek og aktivitet sier informant 1:

«men det kan også være ødeleggende hvis de kommer inn»

Informant 2 beskriver:

«vi har jo disse jentene som holder på lenge og driver med noe sånn gjørmemaling på hendene sine, og med en gang jeg titter inn blir det litt sånn time-out...og da virker det som jeg ødelegger leken for dem da».

Om temaet språkstimulering gir begge informantene uttrykk for at de leser for barna. På spørsmål om de leser for de som ikke spør om det selv svarer informant 2:

«det hender at vi tar en bok og setter oss i sofaen og da kommer de bort».

Informant 1 forteller:

«mange av disse som ikke vil bli lest for kan du få lurt med deg litt i starten men de spretter fort unna når du er i gang, så det er jo det som er utfordringen».

Av disse utsagnene kan vi se at det i barnehagen til informant 1 har en litt mer bevisst tanke om å få med de barna som ikke spør om å bli lest for enn i barnehagen til informant 2. Informant 2 sier også at det er jentene som oftest spør om de kan leses for. Guttene henger

seg på hvis de synes det er gøy. De har ingen strategi for hvordan de skal få de interessert i lesing i motsetning til informant 2 som forteller:

«nå jobber vi på prosjekt mot skinnvotten og har en del dyr så det å få interessen rundt det dyret, prøver å finne ut litt mer informasjon om disse tingene vi driver, eller finne mer stoff, det gjør at de blir med, det er lettere å få de med».

På spørsmål om pedagogikken er differensiert svarer informantene ulikt. Informant 1 sier:

«det er forskjell på barn, hvordan man...hva man er vant med, hvordan man hører etter, hva man liker, så tenker at likhet ikke er en ting».

Informant 2 sier:

«jeg tenker at det å behandle barna likt...det tenker jeg på en måte er sånn en pedagog skal tenke og, at alle barn har rett til de samme tingene og de samme mulighetene i barnehagen».

Lek og læring

Begge informantene svarer at de har fokus på at læring skjer gjennom lek. Informant 1 sier:

«vi mener jo at læringa ligger i leken».

I barnehagen til informant 1 har de jobbet mye med leken det siste året, fokus har vært på å holde barna i lek over tid og skjerme leken fra å bli ødelagt. Hun forteller:

«det er flere som klarer å være i god lek over tid, det er ikke så mye vandring og de som leker godt begynner å få en ordentlig god lek på en måte».

Hos informant 2 er leken mer preget av hvilket rom de er i. De har rom som «dukkekroken» og «kjøkkenkroken» hvor barna leker typisk for rommet. Det er imidlertid jentene som leker mest der:

«hos oss er det veldig typisk at guttene leker med togbanen og jentene leker i dukkekroken».

Jentene er også mer aktive i bordaktiviteter enn guttene:

«Og hvis det er sånn tilbud om bordaktiviteter så er de med, og da er det kanskje jentene som er i første rekke».

Når de går inn i mer nøytrale rom som «teatersalen» eller «klatrerommet» så er ikke disse skillene så fremtredende:

«da er disse lekene mer nøytrale, sånn som på klatrerommet har man duplo eller så kan man klatre».

Guttene er også i dukkekroken, men har da en annen type lek enn jentene:

«de er mer på å reise rundt, ikke sant, de er jo ikke sånn som...eller kjøre eller flytte. Så de holder seg ikke så lenge i dukkekroken, de bytter plasser da, og da skifter leken seg da ettersom, hvis de finner en bil på veien så kjører de bilen, ikke sant. Så de har fortere gjort å falle ut av rolleleken da».

Dette beskriver informant 2 på spørsmål om det er typiske gutteaktiviteter og jenteaktiviteter.

Drøfting

Rammeplan sier tydelig at barnehagen skal gi alle barn like muligheter for læring ut fra sine forutsetninger samt gi de like muligheter til utvikling og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For å lykkes med dette er det flere forhold som må ligge til rette. Personalet må kunne reflektere over egen praksis og de må være forskningsorientert i forhold til å utvikle den pedagogiske praksisen som er i barnehagen. Kvaliteten på tilbudet som gis må være høy, og det er opplevelsen barna har som er det viktigste, ikke rammene og strukturen (Lekhal et al., 2016).

Tilbakemeldinger og tilbakemeldingskultur

Sentralt i definisjon av kvalitetsbegrepet står tilbakemeldinger, hvordan disse gis og hva de preges av. Tilbakemeldinger som er oppmuntrende og med fokus på læringsprosessen er med å støtte barnet i utviklingen. Begge informantene uttrykker at det er forskjell på hvilke tilbakemeldinger som gis til gutter og jenter. De opplever at tilbakemeldinger til guttene har mer preg av kommando enn av interaksjon og med en forventning om at de skal høre etter. I følge Lekhal et al. (2016) er dette tegn på lav kvalitet i tilbakemeldingskulturen. Dette er riktig nok øyeblikksopplevelser fra to informanter, men hvis dette er beskrivende for hverdagen i barnehagene gir dette guttene et dårligere utgangspunkt for språkutviklingen enn jentene.

Kvalitet henger også sammen med relasjonene de voksne har til barna. Særlig for barn i risiko kan en god relasjon til de voksne kompensere for ulike former for risikofaktorer (Pianta, 1999). Dette styrkes også av skoleforskning hvor skoler med god allmenpedagogikk og gode relasjoner mellom lærere og elever gir elevprestasjoner som er relativt like for gutter og jenter (Nordahl et al., 2011). Informant 2 beskriver at de barna hun ikke har like god relasjon med ofte får kortere tilbakemeldinger enn de hun har en bedre relasjon med. Under intervjuet beskrives en situasjon hvor tilbakemeldingen er både kort og upresis. Barn som ikke har en så god relasjon til voksne møter da mindre mengde ord i dagligspråket. De får heller ikke dekket sine emosjonelle behov for å bli sett og hørt. Hvis dette er et barn som de voksne opplever seg utfordret av, står barnet i risiko for å havne i en negativ spiral når det gjelder kognitiv og sosial utvikling. Barn lærer språk i samspill med andre (Gjems, 2014) og rutinesituasjoner er gode arenaer for språktrening hvor de voksne kan være språklige

forbilder og oppmuntre barna til å fortelle og undre seg. Med tanke på hvor viktig den språklige utviklingen er for fremtidig læring og at gode språkferdigheter viser stabilitet over tid (Furnes, 2014), vil tilbakemeldingskultur og relasjoner kunne forsterke allerede eksisterende forskjeller i språkutviklingen til gutter og jenter.

Lek og aktivitet i barnehagens læringsarena

Lek og aktivitet er barnehagebarns læringsarena. I sosialt samspill med andre barn utvikler de seg emosjonelt, kognitivt, motorisk og språklig (Størksen, 2018). Barnehager med høy kvalitet kjennetegnes av voksne som er aktive i barnas aktiviteter og som involverer seg i barnas frilek (Lekhal et al., 2016). Begge informantene forteller at de ikke skiller mellom lek og læring, læringen ligger i leken. Dette samsvarer med rammeplanen som sier at barnehagen skal gi leken gode vilkår og at leken skal være arena for barnas læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Informant 2 forteller at barna leker kjønnsstereotype leker; jentene leker rollelek i dukkekroken og kjøkkenkroken og gutter leker mye med biler og togbane. Rollelek regnes som den mest utfordrende formen for lek, det kreves godt språk for å kunne delta over tid, leken foregår på flere plan og det er interaksjon med andre barn så denne typen lek utgjør en veldig god arena for språkstimulering. Jentene som er delaktige får her god trening i språk. Guttenes lek preges mer av enten aktiviteter som ikke krever så mye språk, som kjøring med biler eller tog eller av forflytning i leken. Disse lekene krever i langt mindre grad språk for å delta. For å styrke guttenes språkstimulering i leken, er det viktig at voksne deltar som lekestøtter. Voksne som er aktive i barnas lek vil kunne hjelpe barna å være i leken lengre samt å gi leken et innhold som er språkstimulerende (Lekhal et al., 2016). På spørsmål om de voksnes deltakelse i lek forteller begge informantene at de opplever at de voksne noen ganger forstyrrer leken hvis de kommer inn. De voksne er mer til stede i typiske bordaktiviteter enn i barnas lek, eller de fungerer som statister i leken hvor er det barna som inviterer de voksne inn. Informant 2 forteller at det er jentene som er mest ivrig til bordaktiviteter. Jentene er altså mer involvert i rollelek og de er mer til stede der de voksne er. De får med dette bedre muligheter til god språkutvikling enn guttene som driver med biler og togbane og som lett kan bli glemt av de voksne i når det gjelder sitt behov til å få stimulert språket.

Språkstimulering i det daglige

En annen god arena for språkstimulering er dagligdagse aktiviteter. Her forteller informant 2 at det stort sett er jentene som blir invitert med. Det er tilfeldig om guttene er med eller ikke, ofte får de være med for å ta de bort fra en situasjon som oppleves som negativ. Denne fordelingen av oppgaver kan tyde på en stereotyp forskjell i hvordan de voksne ser på gutter og jenter. Jentene blir de «flinke» og «snille» som kan hjelpe til mens guttene er «uroelige» og «uregjerlige» og må tas ut av avdelingen for å skape ro for de andre. Dagligdagse aktiviteter blir ikke brukt som en pedagogisk aktivitet for språkstimulering og de barna som blir invitert med er de som kan hjelpe til uten å lage for mye uro og forstyrrelser. Når vi vet at barn lærer språk når de bruker det i samspill med andre barn og voksne (Gjems, 2014), gjøres det her forskjell på å gi gutter og jenter like muligheter for å lære språk.

Rammeplanen sier at barnehagen skal gi alle barna like muligheter for læring ut ifra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). På spørsmål om pedagogikken differensieres svarer de to informantene ulikt. Informant 2 oppgir at barna behandles likt ut ifra at alle barn har krav på samme muligheter for lek og utvikling. Imidlertid kan svarene i intervjuet tyde på en annen praksis. Selv om intensjonen ved å gi alle barna like muligheter er riktig så viser informantene gjennom å gi ulike tilbakemeldinger, ha ulik relasjon til barna samt å unnlate å ta med guttene i like stor grad på dagligdagse aktiviteter at dette ikke skjer i hverdagen. Kanskje er det å behandle barn ulikt som skal til for å gi de like forutsetninger. Informant 1 er inne på dette når hun sier at barn er ulike og trenger med det ulike ting. Forskning viser at barn som vokser opp i sosial risiko har større utbytte av barnehager med høy kvalitet enn barn som vokser opp under normale forhold (Lekhal et al., 2016). Videre viser forskning at barn som går i barnehager med lav kvalitet ikke har utbytte av dette i forhold til å utvikle sin språkkompetanse (Gjems, 2014). Ut fra dette bør barn som er språksvake og som har andre utfordringer stimuleres mer og i større grad tas med på aktiviteter enn barn som følger adekvat utvikling. Dette krever imidlertid ansatte som har kunnskap om dette og hvor fokuset er på å gi et likeverdig tilbud til alle.

Funn i intervjuene tyder på at prosesskvaliteten kunne vært bedre og det impliserer at kvaliteten i barnehagene ikke er god nok. Kvaliteten henger sammen med språkutvikling og kognitiv utvikling hos barna slik at prosesskvaliteten må heves for å gi gutter og jenter like muligheter til utvikling. Dette støttes av funn i skoleforskning som viser at skoler med høy kvalitet på undervisning har liten forskjell mellom prestasjoner hos gutter og jenter (Nordahl

et al., 2011). Barnehager med høy kvalitet vil med stor sannsynlighet gi barn like forutsetninger for utvikling og læring uansett bakgrunn. Dette støttes av funn i den norske GoBaN undersøkelsen (Alvestad et al., 2019). Høy kvalitet sikres blant annet gjennom tette og gode relasjoner mellom barn og voksne og har kjennetegn som voksne som er aktive og deltakende i barns lek, tilbakemeldinger som er støttende og legger vekt på læringsprosesser og hyppige samtaler mellom barn og voksne (Lekhal et al., 2016; Alvestad et al., 2019). Gjennom intervjuene gis det inntrykk av at det er tilfeldig hvem som får voksenkontakt og hvilke barn som får språkstimulering, og det er fremtredende at privat praksis er gjeldende til hvordan barna blir møtt og stimulert. For å kunne gi gutter og jenter like forutsetninger for språkutvikling er det da avgjørende å sikre at kvaliteten er høy på det tilbudet som gis til barna. Robinson (2014) viser til fem dimensjoner av ledelse som har stor innvirkning på barns læring og utvikling. En av disse er å etablere mål og forventninger. Begge informantene forteller at det ikke er en felles forståelse i personalet hvordan tilbakemeldinger gis til barna. Hvis dette forankres hos de voksne vil man kunne skape en felles forståelse av hvor viktig nettopp dette er. Rammeplanen (2017b) peker på refleksjon som metode for å kunne gi barna like forutsetninger, de voksne må reflektere over egne holdninger for å kunne gi alle et likeverdig tilbud. Gjennom å etablere profesjonelle læringsfellesskap, som kjennetegnes av samarbeidskultur med fokus på læring samt en felles forståelse for hvilken innvirkning voksne har på barns læring, vil pedagogene kunne bevege seg fra en autonom måte å tenke og handle på til en mer enhetlig forståelse av den beste pedagogiske praksis, samt anvende forskningsbasert kunnskap for å planlegge, gjennomføre og evaluere det pedagogiske arbeidet (Nordahl & Sunnevaag, 2017).

Ledelse av barnehagens profesjonsfellesskap

Et grunnleggende element i profesjonelle læringsfellesskap er å jobbe som team (Hjertø, 2017). Ved å legge til rette for at de voksne jobber etter tankegangen om team vil teameier, i dette tilfelle leder av barnehagen, kunne gjøre prosesskvalitet til teamets mandat. På denne måten forankres målet om et likeverdig pedagogisk tilbud og blir synlig og forpliktende for alle å jobbe etter. Ved å jobbe som et profesjonelt fellesskap vil barnehagen kunne enes om en felles retning og visjon for arbeidet i tråd med Robinsons ledelsesdimensjon (Robinson, 2014). En annen av Robinsons lederdimensjoner er å lede pedagogenes læring og utvikling. Å være tilstede i miljøet, diskutere ulike pedagogiske verktøy og måter å løse problemer og utfordringer på med pedagogene kan gi en symbolsk viktighet ovenfor pedagogene

(Robinson, 2014). Hvis leder i tillegg innehar en instruerende lederstil som Hattie (2013b) beskriver, vil leder kunne hjelpe pedagogene til å heve kvaliteten gjennom stadig å etterspørre bevis for barnas utvikling. Ved å spørre om hvordan vet vi at barna får et likeverdig tilbud og hvordan disse bevisene videre kan anvendes for å forbedre relasjonen og de voksnes tilstedeværelse vil leder her kunne inspirere pedagogene til videre læring.

Konklusjon og implikasjoner for ledelse

Det er i denne artikkelen forsøkt å belyse problemstillingen:

Hvordan kan barnehagen legge til rette for å gi gutter og jenter like forutsetninger for å utvikle et godt språk.

Høy kvalitet på tilbudet i barnehagen korrelerer med de voksnes relasjon til barna og om de støtter opp om barns læring og utvikling. Det har også sammenheng med hvordan og hvorfor tilbakemeldinger gis og om personalet har en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning, både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk (Lekhal et al, 2016; Alvestad et al., 2019).

Funn i undersøkelsene viser at barnehagene vektlegger lekende læring, men leken har preg av å være kjønnsstereotyp på en måte som kan gi jentene større fordeler ved språkstimuleringen. Dette jevnes ikke ut av de ansatte, men forsterkes heller av at jentene oftere blir tatt med i praktiske gjøremål enn guttene. Måten pedagogikken utøves på gjenspeiles av at det ikke er en enhetlig pedagogisk praksis og jenter gis i større grad enn gutter muligheter til å utvikle språket og realisere sitt potensiale for læring. Disse funnene kan tyde på at kvaliteten i barnehagene ikke er tilfredsstillende. For å endre på dette må personalet gjennom å reflektere over egen pedagogisk praksis se omsorg, lek og læring i sammenheng og bli bevisste hvilke barn som trenger ekstra støtte og oppfølging for å kunne utvikle språket adekvat.

Forskning viser at det er av stor betydning for barns utvikling og læringsutbytte hvilken lederpraksis utdanningslederen utøver (Robinson, 2014). Ved å ha fokus på kvaliteten i denne praksisen, forankre mål og verdier samt å utvikle profesjonelle læringsfellesskap for å sikre en best mulig pedagogisk praksis, gis barna en større mulighet til å lære å utvikle seg optimalt og å sikre at både gutter og jenter har kunnskaper og ferdigheter som danner grunnlaget for livslang læring.

Litteraturliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. (Rapport nr. 85). Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kollegaer, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg). New York: Routledge
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbok i profesjonelle læringsfællesskaper*. Frederikshavn: Dafolo
- Furnes, B. (2014). Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveopplæring. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 424-440). Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjems, L. (2014). Barn, språk, læring og lek. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 410-423). Bergen: Fagbokforlaget
- Hattie, J. A. C. (2013a). *Synlig Læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen
- Hattie, J. A. C. (2013b). *Synlig læring – for lærere* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen

- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas, & J. M. Paulsen (Red.). *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211-245). Bergen: Fagbokforlaget
- Ingallhalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., ... R. C., Verma, R. (2014). *Six differences in the structural connection of the human brain*. <http://www.pnas.org/content/111/2/823>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, H. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Nordahl, Thomas. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.). *Tidssignaler - lærerutdanningsfag i utvikling* (s. 359-373). Vallset: Oplandske bokforlag
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M. & Sunnevaag, A./Høgskolen i Hedmark (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. (Rapport nr. 14 – 2011) Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia*, 2017 (14), 7-18. Frederikshavn: Dafolo

-
- Oxford Research AS/Oslo kommune ved bydel Grorud (2018). *Forstudie til barnehageprosjektet «fra beste til neste praksis» Kartlegging av språkarbeidet i barnehager i Groruddalen*. Oslo: Oslo kommune ved bydel Grorud
- Pianta, R. C. (1999). *Enchancing relationship between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Assosiation
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Oslo: Cappelen
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 79-108). Bergen: Fagbokforlaget
- Sunnevåg, A., Nordahl, T. & Nordahl, S. Ø./Høgskolen i Innlandet (2018). *Kultur for læring i barnehagen: Resultater fra kartleggingsundersøkelser T1* (Oppdragsrapport nr. 2 – 2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet
- Utdanningsdirektoratet (2017, 14.juni). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>

Artikkel 2

Ingress

Denne artikkelen har tittelen «Om leders innvirkning på barns læring og utvikling i barnehagen» og analyserer og drøfter hvordan ledere i barnehage kan bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan gi barna et godt tilrettelagt språktilbud. Den ser på hvilke ledelsesdimensjoner som virker inn på barnas læring og utvikling og hvordan læring og kunnskap hos pedagogene kan gå fra individuell læring til organisatorisk læring. To barnehageledere er intervjuet om hvilke tanker de gjør seg om egen ledelsesutøvelse. Funn i intervjuene viser at viktige elementer i ledelsesdimensjonene er til stede men at det likevel er tilfeldig om pedagogene ledes ut fra ledelsesdimensjonene og prinsippene i profesjonelle læringsfellesskap. Det konkluderes med at å lede barnehage er komplekst men ved å lede gjennom de fem dimensjonene kan ledere av barnehage lykkes med å fremme pedagogenes læring og utvikling.

Innledning

I 2018 gjennomførte Oxford Research AS i samarbeid med professor Liv Gjems en kartlegging av kompetanse, organisering og systematikk av språkarbeidet i kommunale barnehager i bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner. Kartleggingen inngikk i forstudien til barnehageprosjektet «fra beste til neste praksis». Barnehagene i disse bydelene kjennetegnes av en høy andel minoritetsspråklige barn, mellom 70 og 80 prosent på småbarnsavdelingene og mellom 75 og 83 prosent på storbarnsavdelingene. Fra et barnehageperspektiv utgjør de *minoritetsspråklige* barna som regel *majoriteten* av barnehagebarna. Basert på erfaringer og forskning på skolenivå med liknende kjennetegn, vet man at i kontekster hvor det særegne blir det dominerende, kan man risikere at nødvendige særegne tiltak ikke iverksettes da tilstanden eller nivået ansees som normalt. I denne sammenheng vil det kunne bety at språkarbeidet ikke tilpasses minoritetsspråklige barn i tilstrekkelig grad på grunn av at de utgjør majoriteten og dermed ikke anses som en gruppe som trenger særskilte tiltak (Oxford Research AS, 2018, s. 7).

Kartleggingen fant på flere områder at det var variasjoner mellom barnehagene og internt i barnehagene mellom de ulike avdelingene. Variasjonen tilskrives i begrenset grad systematiske forskjeller mellom bydelene men ansees heller å være tegn på en lite utbredt systematikk i språkarbeidet og stor grad av autonomi for den enkelte pedagogiske lederen. For å kunne minske denne variasjonen peker rapporten på nødvendigheten av at ledelsen i barnehagen i større grad ser på strategisk ledelse og tilrettelegging av språkarbeidet samt har et mer overordentlig og helhetlig perspektiv enn det som tidligere har vært praksis (Oxford Research AS, 2018, s. 10).

Med bakgrunn i funn i denne rapporten ønsker jeg i denne delen å utlede følgende:

Hvordan kan ledere i barnehage bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan gi barna et godt tilrettelagt språktilbud

For å belyse mitt forskerspørsmål velger jeg å bruke kvalitativ metode. Jeg vurderer at intervju av to barnehageledere vil kunne gi belyse problemstillingen. I denne artikkelen presenteres først den teoretiske rammen. Videre kommer en presentasjon av funn i den kvalitative forskningen. Funn blir deretter sett i lys av teori og drøftet mot denne før artikkelen avsluttes med konkluderende refleksjoner.

Teoretisk rammeverk og tidlige empiri

I dette kapittelet presenteres teori og tidligere empiri på de aktuelle områdene. Det har i dette temaet vært vanskelig å dele kunnskapsgrunnlaget i to helt adskilte deler som rendyrket teori eller bare tidligere empiri, så de vil være noe overlappende. Kunnskapsgrunnlaget vil til sammen framstå som et bakteppe for de endelige drøftingene og konklusjonene.

Barnehagesektoren har på systemnivå gjennomgått store endringer de siste årene. Den har blitt en del av et helhetlig utdanningsløp og det stilles stadig større krav til høy kvalitet i barnehagetilbudet. Det produserer mer forskning enn noen gang som tydeligere definerer hva god kvalitet er og hvordan barn best tilegner seg læring. Rammeplanen stiller krav om at barnehagen skal veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter og at barna skal ha progresjon i sin utvikling gjennom at personalet er bevisst på hvilke verktøy, bøker og leker de velger å bruke (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43-44). Høy kvalitet i barnehagesammenheng handler mye om prosesskvalitet. Prosesskvalitet kan beskrives som kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn og mellom barn og barn (Lekhal et al., s. 41, 2016). Overordnet viser studier at prosesskvalitet har mest betydning for den kognitive og språklige utviklingen. Særlig barn som vokser opp i sosial risiko og barn fra familier med lav inntekt ser ut til å profiterer på å gå i barnehager med høy kvalitet (Lekhal et al., s. 44-45, 2016). For å møte disse kvalitetskravene og krav til endringer krever dette en ny type ledelse av barnehagene hvor fokus ligger på å fremme læring hos de ansatte (Ertesvåg & Roland, 2015). John P. Kotter (2016) definerer ledelse kontra administrasjon som «å takle forandringer» (s. 58). Han beskriver å utøve ledelse som en nødvendighet for å takle endringer, og i hvor stor grad bedrifter og organisasjoner takler endringer som mer og mer nødvendig for å overleve (Kotter, s. 58, 2016).

Tilrettelegging av språkarbeidet

Når barn lærer språk, legger de samtidig et grunnlag for all videre læring. Språklæring kan beskrives som «prosessen som finner sted når vi gjør erfaringer som bidrar til å endre hvordan vi handler i en situasjon og/eller endrer og utvider hva vi forstår av hendelser og fenomener» (Gjems, 2018, s.11). I følge den engelske språkforskeren Halliday (1993) er språket vårt viktigste redskap til å tilegne oss videre kunnskap og forståelse og han hevder at barn som lærer språk lærer selve grunnlaget for å lære. Selve fundamentet for at læring og

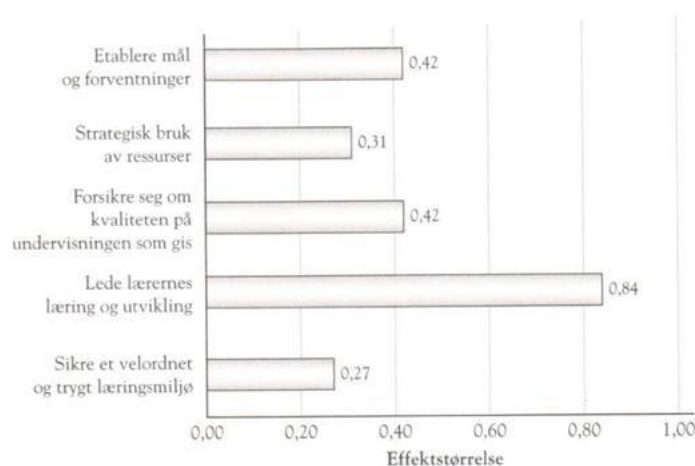
utvikling skjer er språk og kommunikasjon (Vygotsky, 2012). Gjennom å benytte dagligdagse aktiviteter som av -og påkledning, måltider, garderobesituasjoner, lesing og lek som pedagogisk aktivitet for språkstimulering har pedagogene gode muligheter til å gi barn erfaringer med språk i dagligdagse situasjoner (Gjems, 2018, s. 20). Gjems beskriver i sin bok om språkstimulerende miljøer i barnehagen (2018) seks prinsipper for den første ordlæringen. Bruk av barnerettet tale er det første prinsippet og er spesielt for barn fra ett til tre år. Denne måten å snakke med små barn på er et kjennetegn for barnehager med et godt språkstimulerende læringsmiljø. Barnerettet tale har et lavere taletempo og stor variasjon i tonefall. Den har en enklere setningsstruktur enn vanlig tale og talen er mer rytmisk og med lengre pauser mellom ord og ytringer. Ved bruk av barneretter tale kan små barn lettere trekke mening ut av de voksnes ytringer. Når voksne setter navn på objekter eller aktiviteter som barna forstår, får barna språklige erfaringer som er viktige i den tidlige tilegnelsen av språk (Gjems, 2018, s. 25-27). Grøver (2018) viser til flere studier hvor den voksnes tilrettelegging og tilpasning av språket til barnas forutsetninger har vært avgjørende for barnas språkutvikling. Det andre prinsippet er engasjement. Voksne som snakker med barn om det de er opptatt av og som bruker god tid på å bli kjent med barnets måte å uttrykke på seg gjør at barn tilegner seg flere ord, også ord som er mer avansert og abstrakt enn barn som ikke møter slike voksne (Gjems, 2018, s. 33). Det tredje prinsippet er responsive voksne. Voksne som har god kvalitet på interaksjonen til barnet og det sosiale samspillet er viktige for barnas kognitive utvikling og språklige tilegnelse. (Gjems, 2018, s. 34). Ved å være aktiv og gi barnet respons på barnets språk vil dette ha stor innvirkning på barnets språkutvikling (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s.167). Det fjerde prinsippet er at gode språklæringskontekster for barn er situasjoner som er opplevd meningsfulle for barn (Gjems, 2018, s.34). I barnehager med stort kulturelt og språklig mangfold er det viktig for barn å forstå det språket som benyttes i leken (Kibsgaard, 2018). Voksne som gir barn støtte og veiledning i lek gjennom å bringe inn elementer i leken de har behov for, er med på å støtte deres kognitive og språklige utvikling (Gjems, 2018, s. 35). Det femte prinsippet er å gi barn tydelig informasjon om ordenes mening (Gjems, 2018, s.35). Barn lærer når de er engasjerte i ulike aktiviteter de har interesse for og de lærer ord og begreper når disse blir brukt i situasjoner som gir de mening og innhold (Nelson, 2006). Vygotsky mente at i barnas språklige utvikling var ikke den største utfordringen å lære lyder men å lære begrepene som de enkelte ord refererte til. Begrepsutviklingen var av avgjørende betydning for den språklige utviklingen hos barnet (Bråten, 1996, s.101). Det sjette prinsippet er at når barn

lærer ord, lærer de samtidig grammatikk. Dette er to læringsområder gjensidig som støtter og fremmer hverandre (Gjems, 2018, s.36).

God språkutvikling er ikke bare viktig for videre læring men også for å kunne delta i lek og sosialt samspill i barnehagen. Språket hjelper de til å vekke andre barns interesse (Gjems, 2018 s. 29). En seksåring skal i gjennomsnitt kunne forstå og kjenne betydningen av 6 000 ord, men det er stor variasjon mellom de språksterke og de språksvake barna. De sterkeste behersker tre ganger så mange ord som de svakeste (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s.151). Barn med dårlig språk går glipp av mye informasjon i lek og samspill. De får med dette færre erfaringer med ord og kroppsspråk og vil streve med å forstå. Dette vil over tid eskalere og kalles for Matteus-effekten; «den som kan mye, vil lære mer». I språklig sammenheng vil dette bety at barn som har lært mange ord har lettere for å tilegne seg enda flere ord og for å forstå flere sider ved språket (Gjems, 2018, s. 36-37).

Elevsentrert skoleledelse

Viviane Robinson har forsket på hvordan ledelse kan påvirke kvaliteten i undervisning og læring. I sin bok «Elevsentrert skoleledelse» presenterer hun sin modell for elevsentrert skoleledelse. Boken baserer seg på en omfattende analyse av alle publiserte forskningsfunn om påvirkningen av spesifisert ledelsespraksis på elevresultater (Robinson, 2014, s.19). Skoleledere og ledere i barnehagen har bare indirekte påvirkning på barn og elever, måten de leder organisasjonen på er således deres mulighet til å skape et miljø hvor barns og elevers læring står sentralt. Robinsons metaanalyse av forskningen identifiserer fem ledelsesdimensjoner, og tre sentrale kompetanser som ledere trenger for å kunne utøve disse praksisene på en sikker måte.



Figur 1. Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. Hentet fra Robinson, 2014, s. 20.

De fem ledelsesdimensjonene som er utledet gjennom metaanalysen er: å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid, å lede læreres læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledeshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning (Robinson, 2014, s.21). Av disse fem ledelsesdimensjonene viser Robinson til at fokus på å lede lærernes utvikling og læring gjennom å delta i læringen i rollen som leder, lærer eller begge har størst effekt på elevers læringsutbytte med en effektstørrelse på 0,84 (Robinson, 2014, s.101). Effektstørrelse er en måte å uttrykke forskjeller på statistisk og beskriver forskjellen mellom minst to målinger uttrykt i standardavvik (Cohen et al., 2018, s.745). Effekt over 0,4 har middels påvirkning på elevers læringsutbytte og over 0,6 har den stor effekt. John Hattie, en newzealandsk professor og utdanningsforsker mener at det bør legges vekt på tiltak som er over 0,4 i effektstørrelse (2013).

De fem dimensjonene er støttet av tre lederferdigheter: anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2014, s.29). Disse dimensjonene og kompetansene står i relasjon til hverandre. Ferdigheten fant Robinson frem til ved å stille spørsmålet «Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?» (Robinson, 2014, s.29).

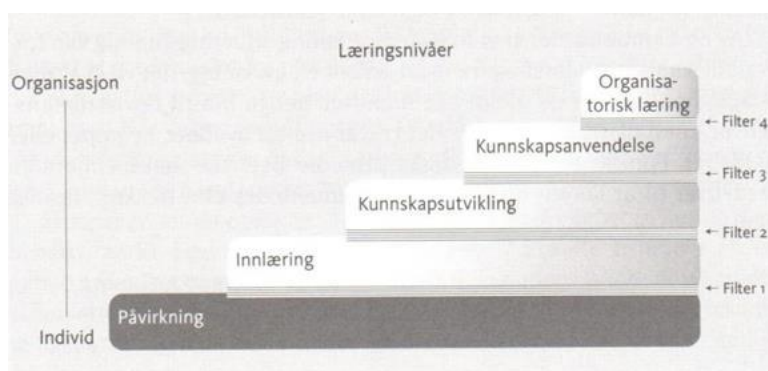
Robinson hevder at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Mye av forskningen som bidro til disse funnene, handlet om at ledere selv deltok i læringen i

rollen som leder, lærer eller begge deler (Robinson, 2014, s.101). Forskningsfunnet er hovedsakelig hentet fra barneskoler, og hun påpeker at det ikke er realistisk at rektorer ved videregående skoler skal kunne gi faglige råd men at man her kan se på inspektører og avdelingsledere isteden. Hvis perspektivet trekkes ned til barnehage, vil det være nærliggende å anta at en barnehageleder både vil og bør være kompetent til å gi faglige råd til sine barnehagelærere. Robinson oppsummerer selv metaanalysen med at «jo mer ledere fokuserer relasjonene sine, arbeidet sitt og læringen sin rundt nøkkelvirkomheten, som er undervisning og læring, desto større blir virkningen på elevenes læringsutbytte» (Robinson, 2018, s.33).

I tillegg peker Robinson også på viktigheten av å fungere som et profesjonelt fellesskap for å kunne lede lærernes utvikling (Robinson, 2014). Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av en samarbeidskultur med fokus på læring og hvor lærernes læring står sterkt knyttet opp mot elevenes læring (Dufour et al., 2016). Målet i profesjonelle læringsfellesskap er å skape bedre læringsprosesser, både for pedagogene og for barna (Ertesvåg & Roland, 2015).

Femtrinnsmodell for læringsprosesser

Erik Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen bygger på Forsberg, Lundmark og Wåglund sin 4-trinnsmodell fra «påvirkning» til «kunnskapsanvendelse». Irgens har her lagt til ett femte trinn, organisatorisk læring, for å tydeliggjøre utfordringen med å overføre kunnskap fra et kurs til egen arbeidsplass (Irgens, 2007, s.49). Modellen består av fem trinn eller nivå som skjer fra vi blir påvirket av ny kunnskap til denne er en del av organisasjonens måte å jobbe på.



Figur 2: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen. Hentet fra Irgens, 2007, s.49.

Mellom hvert nivå er det filter, eller barrierer mot læring. Dette er hindringer som ligger i veien for at læringsprosessen skal gå videre til neste nivå. Hindringene kan både være kontekstuelle; hindringer i miljøet eller individuelle; hindringer som ligger i oss selv (Irgens, 2007, s.50). I nivå 1 i modellen blir vi utsatt for ny kunnskap gjennom for eksempel kurs, møte, TV eller noe vi leser. Her møter vi ny kunnskap som trengs for å kunne utvikle seg i profesjonen vår, som nye begreper eller faguttrykk (Irgens, 2007, s.50). Når vi så husker denne nye kunnskapen er det skjedd en innlæring og vi er over i nivå 2. Innlæringsprosessen kan i følge Irgens oppleves som reproduksjon av kunnskap men kan likevel være viktig for den videre læringsprosessen (Irgens, 2007, s.52). I et profesjonsyrke er det vesentlig å kunne håndtere ulike mennesker på ulik måte, det er ingen fasit eller instrumentell måte hvordan dette gjøres. Ved å gå fra innlæring til kunnskap er man et steg nærmere en reflektert praksis (Irgens 2007, s.53). For å gå fra innlæring i nivå 2 til kunnskapsutvikling i nivå 3 må vår evne til å koble ny kunnskap til de eksisterende handlingsteorier eller lage helt nye være tilstede (Irgens, 2007, s.54). Mellom nivå 2 og 3 er det også filtre som må forseres. Disse filtrene kan være ulike handlingsteorier som må kobles på den nye kunnskapen og hvordan disse kan testes ut i dialog med kollegaer, egen nysgjerrighet overfor temaet samt en rekke andre forhold som kjennetegner oss (Irgens, 2007, s.54). Nivå 3 i modellen, kunnskapsutvikling, er en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært. Her koples ny viten til våre eksisterende handlingsteorier eller det etableres helt nye. Evne til å reflektere over vår egen kunnskap blir viktig og læring er nødvendig i usikre situasjoner og skaper behov for det som den amerikanske pedagogen John Dewey kalte utforskning (Irgens, 2007, s.53-54).

For å komme fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse må man ta i bruk det som tidligere er lært. Dette krever at et nytt filter passerer. Dette filteret inneholder evnen til å argumentere for egne synspunkter samt å få gjennomslag for å prøve ut nye ideer gjennom å overbevise kolleger. Viktig her er også hvordan miljøet på arbeidsplassen er; hvor stor vilje og mulighet er det til å gjennomføre endringer, hvordan er maktforholdet og leders evne til å tilrettelegge for utprøving av nye ideer (Irgens, 2007, s.55).

For å komme på nivå fem som er organisatorisk læring, må anvendelse av kunnskap gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Irgens hevder at den læringen som er i nivå fem er mer enn summen av enkeltpersonenes læring, det skjer når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og måter å håndtere utfordringer på uavhengig av de som først tilegnet seg

kunnskapen (Irgens, 2007, s.56). For at dette skal skje må læringen forankres gjennom for eksempel prosedyrebeskrivelser og kunnskapsdeling (Irgens, 2007, s.57).

Metode

Denne artikkelen søker å belyse i hvordan barnehageledere kan bidra til å lede pedagogenes læring og utvikling for å kunne gi en god tilrettelegging av barnehagens språkarbeid. Oppgaven tar sikte på å belyse noe som handler om ledernes opplevelse av egen yrkesutøvelse.

Som informanter er det valgt to barnehageledere. De er ansvarlig for å lede det pedagogiske arbeidet i sin barnehage og i kraft av sin barnehagefaglige utdanning og dermed teoretiske innsikt vil det kunne legges det til grunn at de har et grunnlag for faglig refleksjon. Det antas at deltakerne både har kunnskap og erfaring og at de gjennom dette kan knytte bånd mellom teori og praksis. Det er valgt barnehageledere som er ledere for store barnehager da disse vil ha flere pedagoger ansatt som gir ett større fagmiljø å lede. Store barnehager er her definert som barnehager med mer enn 8 barnehagelærere.

Design

Designet forteller hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Befring beskriver at «begrepet design refererer til det forskningsmetodiske hovedmønster i undersøkelsen» (2016, s. 84). Et design er en overordnet plan for hvordan forskningsspørsmålet skal belyses og undersøkelsen skal gjennomføres.

Vitenskapsteoretisk forankring

For å belyse forskningsspørsmålet er det benyttet en kvalitativ metode. Undersøkelsen er forankret i hermeneutikken og i fenomenologien. Kvalitativ forskning egner seg særlig å bruke der hvor man vil ha innsikt i opplevelser, sosiale fenomener og erfaringer (Befring, 2016).

Utgangspunktet for fenomenologiske studier er virkeligheten slik informanten opplever den og dette gir igjen grunnlag for deres opplevelser, handlinger og meninger. I slike studier er det viktig å få forståelse for informantens opplevelse av egne handlinger, hvorfor de handler som de gjør eventuelt hvorfor de unnlater å handle (Befring, 2016).

Forskningsmetode

Som forskningsmetode er kvalitativ metode valgt. Intervjuene er semistrukturert, spørsmålene er planlagt på forhånd men rekkefølgen kan endres underveis (vedlegg 4) (Befring, 2016). Denne typen intervju kan beskrives som en samtale mellom forsker og informant hvor samtalen styres av forskeren som forholder seg til en på forhånd utarbeidet intervjuguide. Metoden er fleksibel og gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Dette gir mulighet til å la informantene utdype, legge til, utvide, komme med andre eksempel eller detaljer som gjør det mulig å forstå mer av informantens tankeprosess. Det er også viktig at intervjuer sjekker at det som blir sagt er riktig oppfattet og oppsummerer svarene når det er nødvendig (Cohen et al., 2018). Denne måten å gjennomføre intervju på kan være krevende men gir samtidig størst mulighet til å få svar på det som undersøkes da dette gir mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål basert på de svarene som gis. Spørsmålenes utforming er viktig. Ordlyden må være tydelig og ikke fordomsfulle eller ledende. Den må ikke dra konklusjoner, ikke være hypotetisk og spørre om en ting om gangen (Cohen et al., 2018). Metoden egner seg for å fange inn det som er uventet og innsamling, analyse og tolkning av data står sentralt. Kvalitative undersøkelser kjennetegnes av at de assosierer mer til bruken av ord istedenfor tall og at de fokuserer på holdninger, erfaringer og tolkninger av mennesker i den sosiale verden, og hvordan man kan undersøke dette (Cohen et al., 2018, s 287).

Prosedyre

To barnehageledere som er ledere for barnehager med mer enn 8 barnehagelærere er intervjuet. Intervjuet foregikk på arbeidsplassen, og er således et feltintervju. Begge informantene fikk informasjon om bakgrunnen for intervjuet, om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet (vedlegg 3). Ved dette sikres forsker at informantene deltar frivillig og er informert om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når de måtte ønske uten at det vil få noen følger for dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Operasjonalisering

Å operasjonalisere vil si å oversette verbale beskrivelser til målbare variabler eller indikatorer. Det er sett på funn gjennom intervjuene og de data som best belyser

forskningsspørsmålet er valgt ut. Utfordringen ligger i at forskerens forut-forståelse vil kunne influere på forutsetningene for objektiviteten, og svarene er lite målbare. Det blir da viktig å se etter felles uttrykk eller ord som går igjen i intervjuene samt å være en selvkritisk tolker og leser for å gjøre undersøkelsen mest mulig valid. Det stilles også store krav til forskerens fagkompetanse og integritet (Befring, 2016).

Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning er tradisjonelle krav til validitet og reliabilitet problematiske. Forskeren er selv hovedinstrumentet og har med seg sin egen forut-forståelse som kan influere på objektiviteten (Befring, 2016). Hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført er et underliggende spørsmål. Dette avhenger blant annet av hvor dyktig forskeren er til å gjennomføre intervjuene og analysen i etterkant. Det er viktig at teksten inneholder direkte sitater for at undersøkelsen skal være mest mulig pålitelig. Dette gjør at forskningsdeltakernes måte å uttrykke seg på blir synlige. Det vil også være viktig å synliggjøre hva som er direkte informasjon og hva som er forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle deler av prosessen må gjennomføres på en reliabel måte for at undersøkelsen skal ha mest mulig gyldighet. Ved at forskningsprosessen synliggjøres og beskrives kan andre følge prosedyrene i nye studier (Befring, 2016). Det må vurderes om forskeren gjennom undersøkelsen har lyktes med å finne svar på forskningsspørsmålet. Sentralt er også kvaliteten på de innsamlede data. Det ble valgt å gjennomføre et testintervju for å se om spørsmålene var presise nok. Etter testintervju var gjennomført ble to av spørsmålene endret.

Etiske betraktninger

Forskeren må utvise nøyaktighet og redelighet i presentasjon av sine forskningsdata. Det er viktig å beskytte konfidensialiteten til både intervjupersonene og institusjonene de jobber for (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre at forskningen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte, er det noen verdier som er utarbeidet som forskningsetiske prinsipper. Etikken hjelper til å handle rett og godt og gir retningslinjer på hvordan vi bør fremtre i ulike situasjoner. Det er et viktig perspektiv å ha med seg inn i en intervjusituasjon at det vil være et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant, da det er forskeren som bestemmer

tema, stiller spørsmål og utdyper underveis (Befring, 2016). Intervjuer må sette seg selv inn i informantens situasjon og opptre sensitivt med tanke på hvordan det er å bli intervjuet (Cohen et al., 2018). Å etablere et forhold med gjensidig respekt vil være viktig for at informantene skal føle seg trygge.

Et grunnleggende prinsipp i all forskning er at all deltakelse skal bygge på et samtykke gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Det er forskerens sitt ansvar at dette blir gitt. Informantene har også rett til å trekke tilbake samtykket når som helst i prosessen (vedlegg 3).

Analyse og koding

Det er benyttet en deskriptiv analyse i analysen av intervjuene, som innebærer å kode og kategorisere for å få en bedre oversikt over materialet (Postholm, 2010). I denne prosessen er det viktig at forsker legger til side egne perspektiver for å unngå at dette preger materialet (Postholm, 2010). Etter at intervjuene er gjennomført er disse lest på nytt for å få et oversiktsbilde, dernest med hensikt å avdekke generelle og spesielle trekk eller fenomen, såkalt åpen koding (Postholm, 2010). «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Materialet ble til slutt gruppert tematisk med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål (Befring, 2016).

Oppsummering av funn

Begge informantene er utdannet barnehagelærere og har eller er i gang med videreutdanning innenfor organisasjon og ledelse. De har lang erfaring innenfor barnehage og begge er ledere for barnehager med over 120 barn og mer enn 9 barnehagelærere. Informantene fremstår reflekterte og trygge i rollen som barnehageledere.

Funnene i intervjuene er valgt delt inn i utsagn om å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å forsikre seg om kvalitet, å lede pedagogenes læring og utvikling samt å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø. De funn som blir presentert og dermed vektlagt er de som er vurdert som best egnet til å belyse problemstillingen.

Om å etablere mål og forventninger

For at en barnehage skal kunne jobbe mot et felles mål, må disse målene være kjent for og forstått av alle ansatte. På spørsmålet om hvor målene for språkarbeidet i barnehagen står oppgir begge informantene at målene for språkarbeidet er forankret i overordnede planer fra kommunen og i egne, interne planer. Informant 1 svarer:

«De står både i den kommunale planen og i vår årsplan ... vi har utarbeidet en språkplan i barnehagen vår som vi bruker i arbeidet med språk»

På samme spørsmål uttrykker informant 2:

«Interne mål står i årsplanen og i periodeplaner for de ulike avdelingene»

Begge informantene gir her svar på at målene for språkarbeidet finnes i kommunale planer og i egen årsplan. Informant 1 har en egen plan for språkarbeid mens hos informant 2 har hver avdeling en egen periodeplan. På spørsmål om hvordan målene blir klargjort og gjort kjent samt forventninger knyttet til pedagogene svarer informant begge informantene at dette er naturlig å ta opp i medarbeidersamtaler, på planleggingsdager og personalmøter.

Informant 2 svarer: *«Det er noe med det å ikke ta så alt for mye i plenum. Man kan godt si noe om at den tanken har jeg, om at alle må bidra med det jeg tenker de skal bidra med, men jeg må også ta det med de enkelte ansatte»*

Begge informantene bruker altså både faste møtepunkter hvor hele personalet er samlet, samt en-til-en samtaler som medarbeidersamtalen for å klargjøre mål og forventninger.

Strategisk bruk av ressurser

På spørsmål om tilrettelegging av faglig kompetanseutvikling uttrykker begge informantene at de gjør seg nytte av den kompetansen som allerede eksisterer i personalet til å heve fagkunnskapen hos alle. Informant 1 sier:

«Vi sender jo ikke så mange av medarbeiderne våre på kurs...vi har helt konkret prøvd å heve kompetansen selv for vi innehar jo denne kompetansen selv i egen barnehage.»

Informant 2 bruker ansatte som er under utdanning for å øke kompetansen hos personalet:

«studentene våre må si noe om det de er igjennom på skolen på personalmøtene våre»

Også de øvrige pedagogene brukes bevisst. Informant 2 sier videre:

«Jeg har vært litt streng og sagt «nå gjør dere som xx gjør, lær av henne»»

Begge informantene bruker kompetanse som allerede finnes i sine barnehager til å utvikle sitt personale. Ut fra dette kan det se ut som informant 2 bevisst bruker de ansatte sine sterke sider for å lære opp de andre i måter og metoder å jobbe på når det kommer til språklig tilrettelegging. Det er heller ikke bare pedagogene som er involvert, ansvaret er fordelt ut på alle ansatte. Ingen av informantene bruker mye ressurser på eksterne kurs men benytter den kompetansen som allerede eksisterer i barnehagen.

Å forsikre seg om kvalitet

På spørsmål om hvordan de forsikrer seg om at kvaliteten på de voksenstyrte språkaktivitetene har, benytter informantene ulike metoder. Informant 1 forteller:

«I forhold til de mest språksvake, da er det pedagogene som styrer for eksempel SPROFF»

Informant 2 svarer:

«Alle barn er i en språkgruppe og de som sliter mest har hyppigere språkgrupper...»

«...og så jobber vi med systemanalyse... avdelingene melder inn en sak de har lyst til å diskutere, ett barn ofte da som strever»

Ut fra utsagnene oppgir her begge informantene at de bruker en eller flere metoder eller systemer for å sikre kvaliteten på språkaktivitetene. Informant 2 har i tillegg lagt noen strukturelle føringer i sin barnehage hvor det er gitt interne rettingslinjer for hvordan arbeidet skal gjennomføres og med rapportering i etterkant:

«...hver måned leverer de en månedsrapport til meg»

«Vi har jo styrt språkarbeidet veldig med fast hånd for å sørge for at det blir struktur så det skal gjennomføres»

«...de vet at hvis jeg ikke gjennomfører dette så blir det ikke så hyggelig, det er noen som blir arrestert»

For å måle progresjon på barnas språkutvikling brukers det i begge barnehagene TRAS som verktøy for dette. Informant 1 sier:

«Alle skal kartlegges med TRAS for at vi skal få en helhetlig oversikt over språknivået i barnehagen»

I barnehagen til informant 2 er tillegg i gang med et verktøy for de mest språksvake:

«Men utover det skal vi nå begynne med å noe mye mer spesifikt, en liste rett og slett med ord og begreper som de må kunne de barna som ikke har språk....Og så skal det rett og slett sjekkes ut... tre ganger i uka»

Informant 2 har et bevisst forhold til å bruke personalet der de er gode:

«Jeg har brukt de jeg vet er gode på det til å være med i gruppene og egentlig lære opp de andre litt»

«Jeg er nødt til å ha en liten horde av soldater som kjemper den kampen med meg. Derfor har vi valgt språkansvarlig for hver avdeling»

Å lede pedagogenes læring og utvikling

På spørsmål om hvor tilgjengelig de er for personalet i hverdagen, svarer informant 2:

«Det som er greia er vel at det dreier seg mye om oppfølging i hverdagen så som leder er jeg sånn type som de kommer inn til og sparrer med hele tiden»

«...det er ingen tvil om at døra er åpen hele tiden og den er mye gått igjennom»

Både informant 1 og informant 2 har faste ukentlige møter med pedagogene sine. Møtene brukes blant annet til veiledning. Informant 1 forteller:

«Jeg praktiserer veiledning en time hvert ledermøte»

Begge informantene er også delaktige i andre møter og deltakelsen brukes blant annet til å holde seg oppdatert på hva som skjer i barnehagen. Informant 2 sier om språkmøtene:

«...men jeg er med hele tiden. Og grunnen til at jeg er med er for at jeg må kunne etterspørre når jeg går rundt og titter»

Informant 2 er også opptatt av å være en som pedagogene kan sparre med:

«Før var jeg sånn, vær så god, bare gjennomfør, kryss av når du er ferdig så kommer du til meg så skal jeg se at du har gjort det. Nå er jeg mer sånn, hvordan ser dette ut, er dette fornuftig, hva tenker du liksom. Så det og ikke være fullt så bastant, kunne lede tydelig men være i prosess med dem du har rundt deg det har vært viktig for min del for at det skal være et godt fagmiljø»

Å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø

På spørsmål om det finnes rutiner for å avdekke om det er barn som ikke trives i barnehagen, uttrykker begge informantene at de er avhengige at dette oppdages av de ansatte. I barnehagen til informant 1 er dette tema som også tas opp i foreldresamtalen:

«Trivsel er jo ett av punktene man tar opp og gjennomgår med foreldrene»

Begge informantene har rutiner beskrevet i handlingsplan mot mobbing som beskriver hva som skal gjøres hvis det avdekkes at barn blir mobbet eller utestengt i barnehagen. Informant 2 peker på at trivsel også innbefatter andre omstendigheter:

«Trivsel kan jo handle om så mye. Det kan være familiære problemer som går ut over barna som vi må hankses med her og det må vi legge merke til. De blir jo ikke mobbet, de bare endrer adferd».

Drøfting

Barnehagens samfunnsmandat er «å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Ledere i barnehagen har bare indirekte påvirkning på barns utvikling og læring. Måten de leder sine ansatte på blir dermed deres mulighet til å påvirke miljøet som skal gi barna de beste forutsetninger for lek, læring og utvikling. Robinson har skissert fem ledelsesdimensjoner og tre lederkompetanser som har direkte påvirkning på barnas læring.

Om å etablere mål og forventninger

Å sette mål innebærer å synliggjøre hva som skal oppnås med det arbeidet som gjøres. Får å nå målene må disse nødvendigvis være kjente for pedagogene. For en leder innebærer å etablere mål også å motivere de ansatte til å forplikte seg til å nå disse målene (Robinson, 2014). I følge Robinson (2014) må tre forhold da være på plass. Det første er at pedagogene må føle seg personlig forpliktet til å oppnå målet. Begge informantene oppga at spørsmål rundt målene i språklig tilrettelegging og forventninger til å nå målene var en naturlig del av medarbeidersamtalen. Informant 2 poengterte også viktigheten av å snakke med hver enkelt ansatt, ikke bare snakke om det i plenum. Det andre forholdet er at pedagogene må ha tro på egne evner til å oppnå målet. Ingen av informantene hadde et spesielt fokus på å motivere pedagogene. De snakket mer om de felles møtefora de hadde for å snakke sammen. Informant 2 var opptatt av å være tilgjengelig for pedagogene, men dette var mer ettersom pedagogene hadde behov enn det var for leder å sikre at de hadde tro på å nå målet selv. Ut fra dette kan det virke som om det er tilfeldig om leder oppdager om pedagogene har tilstrekkelig tro og kapasitet på egne ressurser til å nå målene som er satt. Det tredje forholdet Robinson (2014) peker på, er at målene må være spesifikke slik at pedagogene selv kan følge med på hvordan de ligger an for måloppnåelse. Informantene oppgir at målene både står i kommunale planer samt i ulike interne planer. Robinson (2014) sier det hjelper å ha tydelige mål for å kunne prioritere hva som er viktig å holde fokus på. Ved at leder snakker om disse målene i ulike møtefora samt i møter med de enkelte pedagogene vil det kunne hjelpe slik at de får mot til, og trygghet på at det er aksept for, å sette andre oppgaver til side for holde fokus på språklig tilrettelegging, noe begge informantene oppgir at de gjør. Det kan ut fra dette se ut som at begge informantene har forankret målene og tydeliggjort

forpliktelsene ovenfor pedagogene men at det kanskje er litt tilfeldig hvor mye de vet om pedagogenes tro på egen evne til å nå målene.

Strategisk bruk av ressurser

Strategisk bruk av ressurser handler om å gjøre bruk av de ressurser som allerede eksisterer opp mot et ønsket resultat og definert mål. Hvordan leder disponerer personalet og hvilke prioriteringer som blir gjort for å tilrettelegge for språklæring vil være faktorer som gir indikasjoner på hvordan bruken av eksisterende ressurser er strategisk knyttet opp til de uttalte målene (Robinson, 2014). Begge informantene gjør bruk av kompetansen som allerede er i personalet for å heve fagkunnskapen. Informant 2 bruker en erfaren pedagog for å modellere en metode å jobbe med språklig tilrettelegging på. Sett i forhold til Irgens femtrinnsmodell for læringsprosesser (Irgens, 2007) vil det være avgjørende hvordan pedagogen formidler sin kunnskap for at filteret mellom innlæring og kunnskapsutvikling skal passeres. Den nye kunnskapen må enten kobles på den allerede eksisterende handlingsteorien hos de ansatte eller de må evne og lage seg nye. Informant 2 uttrykker at hun på en litt streng måte har bedt pedagogene å gjøre som modelløren gjør, noe som kanskje kan gjøre det vanskelig å koble den nye kunnskapen på det de allerede kan da dette krever at de får mulighet til å reflektere rundt det de lærer. Hvis takhøyden er stor for å kunne ha meningsutvekslinger kan det likevel være en god metode hvis dette skjer etter prinsippene i profesjonelle læringsfellesskap (Dufour et al., 2016). Filteret mellom kunnskapsutvikling i trinn 3 og kunnskapsanvendelse i trinn 4 vil også være avgjørende for om metoden som informant 2 har valgt vil føre til organisatorisk læring, altså en tilstand hvor organisasjonen kan håndtere utfordringer uavhengig av pedagogen som først hadde kunnskapen (Irgens, 2007). Irgens peker her på blant annet viktigheten av viljen til å gjennomføre endringer og leders evne til å tilrettelegge for utprøving av disse. Barnehagelederen har valgt å lage et språkteam bestående av en språkansvarlig fra hver avdeling, og kaller disse for sin lille «horde av soldater». Gjennom bruk av de språkansvarlige som har egne møter har her leder tilrettelagt for at de har et fora hvor de kan diskutere og dele erfaringer som igjen kan føre til at kunnskapsanvendelsen blir til måten barnehagen jobber på kollektivt. Men dette fordrer igjen at det skjer etter prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap (Dufour et al., 2016).

Å forsikre seg om kvalitet

Som leder i barnehage er man selv en pedagogisk leder som igjen leder andre pedagogiske ledere. Pedagogisk ledelse utøves på denne måten av alle pedagoger som har et ansvar for læring og utvikling hos barn selv om pedagogen ikke er tilstede i selve læringssituasjonen (Robinson, 2014). Å forsikre seg om kvaliteten på det pedagogiske tilbudet har en moderat innvirkning på læringsutbyttet. Robinson viser i sin metaforskning til at «å jobbe med pedagogene for å utvikle progresjon i undervisningsmål for de spesifikke fag» har effekt (Robinson, 2014, s. 82). Det er ingen praksis, og faktisk ganske stor motstand i barnehagemiljøet generelt for å snakke om undervisningsmål og kartlegging i barnehagen. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver viser likevel til at personalet skal sørge for at barna har progresjon i sin utvikling gjennom bruk av ulike arbeidsmåter. Barna skal møte utfordringer som er tilpasset blant annet deres ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Begge informantene oppgir at TRAS brukes som verktøy for å måle barnas språklige progresjon og for å få en helhetlig oversikt over språknivået i barnehagen. De benytter også språkgrupper for de mest språksvake. I følge Robinsons metaforskning vil dette være en metode for å forsikre seg om kvaliteten på språkaktivitetene så fremt resultatet fra kartleggingen fører til at hensiktsmessige tiltak blir igangsatt og systematisk fulgt opp i for eksempel språkgrupper. Robinson viser også til at ledere som er involvert i diskusjoner om undervisning og som observerer og gir tilbakemeldinger til pedagogene på deres måte å fremme læring på har effekt på barns læringsutbytte (Robinson, 2014, s. 82). Informant 2 oppgir at språkmøtene er der informasjon om hvordan pedagogene jobber kan innhentes, og at hun ser etter dette når hun går rundt i barnehagen og observerer. Det er imidlertid ikke gitt at det som observeres blir tatt opp i samtaler i etterkant, det er tilsynelatende opp til pedagogene om de opplever at de trenger veiledning.

Å lede pedagogenes læring og utvikling

Ved å være involvert i formelle og uformelle læringsmuligheter kan barnehageledere gjøre en forskjell for barnas utvikling og læring. Denne dimensjonen har i følge Robinsons metaforskning en effekt på 0,84, mer enn dobbelt så mye som dimensjonen å forsikre seg om kvaliteten. Studiene viste at lederne var involvert i både formelle og uformelle læringsaktiviteter og på skoler hvor lederinvolvering var mer effektiv var læringsutbytte til elevene høyere (Robinson, 2014, s.101). Informantene oppgir at de har faste møter med sine

pedagoger samt personalmøter og planleggingsdager som faste møtefora hvor de har anledning til å igangsette og lede læringsprosesser. Informant 2 oppgir at hun i tillegg er tilgjengelig for pedagogene hvis de trenger noen å sparre med, og er opptatt av å lede tydelig men samtidig være i prosess med pedagogene for å skape et godt læringsmiljø. Å kunne lede relasjonelt og kjenne til de utfordringene som pedagogene møter er i følge Robinson en viktig del for å forklare hvorfor nettopp denne dimensjonen har så stor effekt. Det er også viktig at ledere er gode rollemodeller for pedagogene og at de gjennom å delta i profesjonelle diskusjoner med pedagogene viser at de forstår terminologien som er assosiert med læringen (Robinson, 2014, s. 102). Gjennom å være i prosess med sine pedagoger kan informant 2 oppnå dette hvis det legges opp til refleksjon samt et kollektivt ansvar for barns utvikling og læring (Robinson, 2014, s. 105). Dette kan også oppnås ved bruk av språkteamet hos informant 2 som er satt sammen av ulike faggrupper i personalet og fra ulike avdelinger. Forutsetningen her er igjen at det skjer etter prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap med fokus på det kollektive ansvaret for språkutviklingen til barna (Dufour et al., 2016).

Å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø

Det er en forutsetning at denne dimensjonen er på plass for at det i det hele tatt kan skje læring og utvikling hos barna (Robinson, 2014, s. 119). Begge informantene har skriftlige rutiner for å avdekke om det er barn som ikke opplever trygghet i barnehagens fysiske og psykiske miljø. Men begge understreker at de er helt avhengige av at de ansatte oppdager barn som ikke har det bra. For å få dette til må barnehagen ha voksne som er gode på prosesskvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 41) og det må være etablert en kollektiv forståelse for ansvaret som ligger i å se alle barn (Robinson 2014, s. 105). Hos informant 1 er det også et fast punkt i foreldresamtalene om barnet trives i barnehagen. Å involvere foreldre i å skape et trygt miljø for barna kan i følge Robinson (2014) ha en effekt.

Konklusjon og implikasjoner for ledelse

Det er i det foregående forsøkt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan ledere i barnehage bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan og gi barna et godt tilrettelagt språkmiljø

I tillegg til de fem tidligere nevnte dimensjonene peker Robinson også på tre lederferdigheter som ledere må inneha; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Disse står i relasjon til de fem dimensjonene og hver ferdighet er relevant i alle fem (Robinson, 2014, s. 30). For at ledere av barnehager skal kunne indirekte bidra til barns læring og utvikling av språket må de lede gjennom sine pedagoger. Ved å lede etter de fem dimensjonene til Robinson vil de kunne lykkes med dette samt å oppnå organisatorisk læring.

Å lede barnehager er komplekst og krever at leder har fokus på og oversikt over kjerneoppgavene til barnehagen. En av disse kjerneoppgavene er å gi barna så gode vilkår som mulig for språklig utvikling. Gjennom intervjuene beskriver begge informantene at mange elementer av de fem dimensjonene er tilstede i deres lederskap. De har forankret mål for språkarbeidet og målene er kjent for alle. De har en bevisst tankegang bak bruk av ressurser opp mot språklig tilrettelegging, de bruker ulike metoder for å forsikre seg om kvaliteten på språkarbeidet. De leder pedagogenes læring og utvikling både gjennom faste møter samt ved å være tilstede i hverdagen og de har rutiner for å sikre at barna har et trygt miljø. Alt dette er tegn som indikerer at måten de leder sine barnehager har innvirkning på barnas læring og utvikling. Men for å skape en mer enhetlig forståelse og systematikk i den språklige tilretteleggingen, samt å få pedagogene til å bevege seg fra en autonom måte å tenke og handle på til en mer enhetlig pedagogikk, trenger de i tillegg å etablere profesjonelle læringsfellesskap som kjennetegnes av en samarbeidskultur med fokus på læring (Dufour, et al., 2016). På den måten vil de bedre kunne lykkes i å bidra til pedagogenes læring og utvikling slik at barna får et så godt tilrettelagt språktilbud de har behov for.

Forskning og teori om ledelse som er anvendt i denne oppgaven er utelukkende hentet fra skole. Det finnes i dag veldig lite forskning på ledelse av norske barnehager og det er et stort behov for å få frem forskning på barnehagefeltet generelt. Mye av skolelederforskningen kan

oversettes til barnehagekonteksten men det er likevel ulikheter i de to institusjonene som gjør at mer forskning på dette feltet er nødvendig: Blant annet er barnehage frivillig for foreldre å benytte noe som gjør konteksten ulik. Det meste av denne forskningen er også gjort i land utenfor Norden, slik at det ikke alltid kan oversettes til norsk kontekst. Det er også fremdeles en stor andel ansatte i barnehagene som ikke er pedagoger i motsetning til i skolen. En barnehageleder skal da lede utviklingen og læringen til pedagoger og barne – og ungdomsarbeidere eller helt ufaglærte samtidig. Mer forskning på feltet kan bidra til å belyse om det er andre ferdigheter og måter å lede på som er mer hensiktsmessig for barnehagen enn vi vet i dag.

Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbok i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Gjems, L. (2018). *Dette vet vi om barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a languagebased theory of learning. *Linguistic and Education*, 5, 93-116.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig Læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen
- Irgens, J. E. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 353-368). Bergen: Fagbokforlaget
- Kotter, J. P. (2016). Lederens egentlige oppgave. I Ø. L. Martinsen (Red.). *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 57-68). Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, H. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget
- Nelson, K. (2006). Advances in Pragmatic Developmental Theory: The Case of Language Acquisition. *Human development*, 49, 184-188.
- Oxford Research AS/Oslo kommune ved Bydel Grorud (2018). *Forstudie til barnehageprosjektet «fra beste til neste praksis». Kartlegging av språkarbeidet i barnehager i Groruddalen*. Oslo: Oslo kommune ved Bydel Grorud
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Oslo: Cappelen
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Oslo: Cappelen
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. Kozulin, A. (Ed.). Cambridge: MIT Press

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjon til deltakere/samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent ved studiet Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet og skal skrive en artikkel om hvordan barnehagen kan legge til rette for å gi gutter og jenter like forutsetninger i forhold til å utvikle en god språkforståelse. Artikkelen skal skrives av Bodil Aglen og veileder er Jan Merok Paulsen ved Senter for Praksisrettet utdanningsforskning (SePu) ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer i slutten av september 2018 for å få informasjon om temaet jeg skal undersøke. Nøyaktig tid og sted for intervju kan avtales etter hva som passer best for deg som informant.

Intervjuet skal brukes for å se etter sammenhenger mellom teori og praksis. Jeg ønsker å intervju 2 pedagogiske ledere som har erfaring med barn i alderen 3-6 år. Som deltaker blir din rolle å gi meg informasjon gjennom et intervju som blir gjennomført med en og en deltaker i gangen. Intervjuene vil bli anonymisert og inneholder ikke personlige opplysninger om deg. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål som handler om deg personlig eller noe du har arbeidet med. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker som lagers på min mobil og som vil bli transkribert ordrett av meg. Kun jeg har tilgang til min mobil siden den er beskyttet med kode. Lydopptaket og de transkriberte intervjuene vil bli oppbevart på en forsvarlig måte.

Når artikkelen er levert den 15.november 2018 vil informasjon fra deg bli makulert. Du vil være anonym i den ferdige oppgaven og jeg vil gi deg et fiktivt navn, og det vil ikke opplyses hvor du jobber. Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du samtykke til å delta i undersøkelsen. Du godkjenner samtidig at jeg på en forsvarlig måte kan bruke informasjonen du gir meg under intervjuet. Du vil til enhver tid kunne trekke tilbake samtykket uten at det vil få noen følger for deg og uten å måtte oppgi årsak.

Jeg samtykker i å delta i intervjuet og at intervjuet tas opp på lydfil.

Dato og underskrift:

Vedlegg 2

Intervjuguide artikkel en:

- Åpningsspørsmål:
 - Hvilken faglig bakgrunn har du? (grunnutdanning, videreutdanning osv.)
 - Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
- Kvalitet i barnehagen:
 - Er det diskutert i personalgruppen hvordan tilbakemeldinger skal gis til barna?
 - Er det forskjell på hvordan tilbakemeldinger blir gitt? Hvordan/på hvilken måte er det forskjellig? Eksempel?
 - Er det forskjell på hvilke voksne som gir tilbakemeldingen? Evt. på hvilken måte er det forskjell?
 - Er det forskjell på hvilket barn som får tilbakemeldingen? Evt. på hvilken måte?
 - Blir det gitt forskjellige tilbakemeldinger til gutter og jenter?
 - Skiller dere mellom lek og læring?
 - Tenker dere at det er viktig å differensiere pedagogikken i barnehagen, eller tenker dere at det er viktig å behandle barna likt?
 -
- Språkstimulering/aktivitet/lek:
 - Hva preger leken på avdelingen? Er leken initiert av voksne eller av barna?
 - Er det typiske «gutteaktiviteter» og jenteaktiviteter»?
 - På hvilken måte er de voksne delaktige i barnas lek og aktivitet?
 - Hvordan blir språket til barna stimulert?
 - Blir alle barn like mye lest for?
 - Er det noen typer atferd blant gutter og jenter som er mer akseptert av personalet? Evt. hvilke?
 - Blir gutter og jenter oppfordret til å velge utradisjonelt for sitt kjønn? Evt. på hvilken måte?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye som jeg ikke har spurt om, eller som ikke kommer klart nok fram i svarene dine?

Vedlegg 3

Informasjon til deltakere

Jeg er masterstudent ved studiet Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet og skal skrive en artikkel om hvordan ledere i barnehage kan bidra til å fremme pedagogenes læring og utvikling slik at de kan gi barna et godt tilrettelagt språkarbeid. Artikkelen skal skrives av Bodil Aglen og veileder er Gro Løken ved Senter for Praksisrettet utdanningsforskning (SePu) ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer i slutten av november 2019 for å få informasjon om temaet jeg skal undersøke. Nøyaktig tid og sted for intervju kan avtales etter hva som passer best for deg som informant.

Intervjuet skal brukes for å se etter sammenhenger mellom teori og praksis. Jeg ønsker å intervju 2 barnehageledere som er ledere for barnehager som har 8 pedagoger eller fler. Intervjuene vil bli anonymisert og inneholder ikke personlige opplysninger om deg. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål som handler om deg personlig eller noe du har arbeidet med. Som deltaker blir din rolle å gi meg informasjon gjennom et intervju som blir gjennomført med en og en deltaker om gangen. Intervjuene vil bli anonymisert og inneholder ikke personlige opplysninger om deg.

Når artikkelen er levert den 15.januar 2020 vil informasjon fra deg bli makulert. Du vil være anonym i den ferdige oppgaven og jeg vil gi deg et fiktivt navn, og det vil ikke opplyses hvor du jobber.

Vedlegg 4

Intervjuguide artikkel 2

- Åpningsspørsmål:
 - Hvilken faglig bakgrunn har du? (grunnutdanning, videreutdanning osv.)
 - Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
 - Hvor mange barnehagelærere har du i din barnehage?

- Om å etablere mål og forventninger:
 - Er det tydelige mål og delmål for språkarbeidet i barnehagen? Evt. hvor står disse?
 - Er målene gjort kjent for alle ansatte i barnehagen?
 - Hvordan gjøres dette evt.?
 - Hvordan blir forventninger til pedagogene klargjort?

- Om strategisk bruk av ressurser:
 - I hvilken grad tilrettelegges det for faglig kompetanseutvikling hos personalet i språkarbeid?
 - Evt. når gjøres dette?
 - Hvilke prioriteringer gjøres for å få dette til?

- Om å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen:
 - Hvordan sikres kvaliteten på de voksenstyrte språkaktivitetene?
 - Hvordan er du som leder involvert i dette?
 - På hvilken måte måles/vurderes progresjonen til barna på språkutviklingen?
 - Måles/vurderes alle barn? Hvis nei, hvem måles/vurderes?

- Om å lede pedagogenes læring og utvikling:
 - På hvilken måte gjennomføres veiledning av pedagogene?
 - Er det rutiner for veiledning av ufaglærte, evt. hvilke?

- Om å sikre et trygt og velordnet læringsmiljø
 - Er det rutiner for å avdekke om det er barn som ikke trives i barnehagen? Evt. hvilke?
 - Hva gjøres hvis dette avdekkes? Er rutinene kjent for alle?

- Avslutning:
 - Er det noe du ønsker å tilføye som jeg ikke har spurt om, eller som ikke kommer klart nok fram i svarene dine?