

**Iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i
barnehagen som lærende organisasjon**

Lina Lillebø Bjunes

Masteravhandling i pedagogikk

ved

NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2010

Sammendrag

Tema for avhandlingen er iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon. Det er interessant å se nærmere på hva som skal til for at man får iverksatt noe nytt i barnehagen, og får det til å fungere i praksis. Er barnehagen en lærende organisasjon i den forbindelse? Jeg valgte å se på iverksettingen av Språkpermen. Dette er et nytt kartleggingsverktøy som er ment å være til hjelp for barnehagene i deres arbeid med språkutvikling. Språkpermen er per dags dato det eneste norske kartleggingsverktøyet som omfatter førskolebarns språkutvikling både på norsk og morsmål. Jeg valgte følgende problemstilling:

Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?

For å finne svar på problemstillingen har jeg hatt semistrukturert kvalitativt intervju med fire pedagogiske ledere i to forskjellige bydeler. Spørsmålene i intervjuguiden er i hovedsak inspirert av Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon (2006). For å få en viss variasjon i utvalget, har informantene et noe ulikt utgangspunkt i forhold til arbeidet med Språkpermen. Av variabler kan nevnes hvor lenge man har brukt Språkpermen, om det er frivillig eller pålagt å bruke den, hvor mange barn man fyller den ut for, og om man har medvirkning fra språkpedagog eller flerspråklig personale.

Ut i fra intervjuene trekker jeg den konklusjon at mye av Senges teori er representert i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen, men ikke i det omfang Senge argumenterer for. Skal man være en lærende organisasjon ut i fra Senges definisjon, innebærer det en bevisst jobbing med alle hans fem disipliner, og dette finner jeg ikke.

Alle informantene synes Språkpermen er et godt verktøy å bruke når et barn har spesielle utfordringer i forhold til språkutvikling, men kartlegging i barnehagen er et omstridt tema. Det stilles spørsmål ved hvem og hvor mange som skal kartlegges, og til hvilken nytte. Det oppleves som problematisk å skulle kartlegge alle barn, begrunnet av praktiske argumenter og av holdninger. Likevel kan det å kartlegge ved hjelp av Språkpermen bidra til å få frem

rikdommen i den kunnskap som det enkelte flerspråklige barn har. Det kan også potensielt bidra til å styrke en flerkulturell tenkning, og gi en økt bevissthet og kompetanse i forhold til flerspråklig utvikling i barnehagen, og eventuelt også i skoler Språkpermen leveres til.

Forord

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen var et ønske om å se nærmere på hva som skjer når man iverksetter et nytt verktøy i barnehagen. Valget falt på å vurdere iverksettingen av det nye kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon.

Når det gjelder iverksetting av noe nytt i barnehagen, er det viktig å høre hvilke tanker og erfaringer de som jobber i barnehagen har. Jeg har derfor hatt kvalitative intervju med fire pedagogiske ledere. Målet var ikke å få generaliserbare resultater. Hver enkelt informant sine tanker er interessante i seg selv, og resultatene sier noe om hvordan disse fire personene har opplevd iverksettingen av Språkpermen.

Jeg vil takke de pedagogiske lederne som var villige til å stille opp som informanter. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til dette i en travel barnehagehverdag.

Arbeidet med masteravhandlingen har vært en lærerik og utfordrende prosess. Jeg vil takke min veileder Frédérique Brossard Børhaug for raske tilbakemeldinger og gode innspill gjennom hele prosessen.

Takk til Margareth Sandvik som tok seg tid til å høre på mine idéer og dele noen tanker angående dette med meg i startfasen av prosjektet. Takk til Sigrunn Skretting for hjelp til å finne informanter. Takk til min mann, Bjørnar, for innspill, tålmodighet og korrekturlesing.

Bergen, oktober 2010

Lina Lillebø Bjunes

Innhold

Sammendrag	3
Forord	5
Innledning	9
1. Hva er en lærende organisasjon i følge Peter M. Senge?	13
1.1. Personlig mestring – det handler om den enkelte	14
1.2. Mentale modeller – våre tanker om systemer	16
1.3. Å skape felles visjoner	18
1.4. Teamlæring – å lære sammen og utnytte alles innsikt	20
1.5. Systemtenking – å se helhet fremfor deler	21
1.6. Oppsummering, et lite innblikk i kritikk og aktuelle utsagn fra rammeplanen	23
2. Hva er Språkpermen?	27
2.1. Barnehagen som flerkulturell arena	27
2.2. Et nytt kartleggingsverktøy også for flerspråklige barn	30
2.3. Kartlegging for å bedre barnehagens språkmiljø	35
3. Metode - veien til målet	39
3.1. Min metodiske tilnærming	39
3.2. Avhandlingens utvalg	40
3.3. Utarbeidelse av intervjuguide	42
3.4. Intervju og transkripsjon	46
3.5. Noen refleksjoner om etiske hensyn	49
4. Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen?	51
4.1. Hvordan brukes Språkpermen?	51
4.2. Hvem bestemmer at Språkpermen skal brukes?	52
4.3. Hvordan opplever du iverksettingen av Språkpermen?	53
4.3.1. Felles visjon? Gap mellom virkelighet og visjon?	53
4.3.2. Teamlæring – opplæring for alle og god kommunikasjon?	57
4.3.3. Personlig mestring - fokus på personlig vekst og læring?	61
4.3.4. Mentale modeller – reflekterende praksis og holdninger til kartlegging og Språkpermen	63
4.3.5. Systemtenkning – sammenhengen mellom barnehage og skole	67
5. Refleksjoner i lys av Senges teori	71
5.1. Barnehagen som lærende organisasjon når Språkpermen iverksettes	71
5.1.1. Opplevelse av felles visjon som er forenelig med personlig visjon?	71
5.1.2. Opplevelse av kontinuerlig læring og god kommunikasjon?	74
5.2. Hvordan møte motstand mot å kartlegge alle barn?	76
5.2.1. Felles refleksjon og dialog	77
5.2.2. Unngå raske og enkle løsninger	78
5.2.3. Kartleggingens konsekvenser	79
5.2.4. Ulike fremgangsmåter i arbeidet med samme visjon	81
5.3. Et lite forbehold angående resultatene	83

6. Konklusjon	85
Litteraturliste	89
Vedlegg	93
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse som informant og samtykkeerklæring	93
Vedlegg 2: Intervjuguide	94

Innledning

Tema for avhandlingen er iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon. Språkpermen er et kartleggingsverktøy som ble utgitt i 2009, som er ment å være til hjelp for barnehagene i deres arbeid med språkutvikling. Det er tenkt at barnas førstespråk og andrespråk skal sidestilles så langt det er mulig i kartleggingen. Språkpermen ble utarbeidet som en del av prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart!” som var et samarbeid mellom Bydel Bjerke i Oslo og Høgskolen i Oslo i perioden 2001-2006 (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 9 og 123).

Jeg har selv jobbet i barnehage, blant annet som språkpedagog med iverksetting av opplegg for språklæring for minoritetsspråklige barn. Ut i fra egne og andres erfaringer vet jeg at det er mye som skal klaffe for at man skal få til å iverksette et nytt opplegg i barnehagen, og få det til å fungere i praksis. Tidsmangel, ressurser, interesse, motivasjon, mestring og medbestemmelse er blant noen av faktorene som kan spille inn. Det er viktig at man reflekterer over betydningen av slike faktorer, og i denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på iverksetting av Språkpermen som nytt kartleggingsverktøy. Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?

For å finne svar på problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ metode. Jeg har hatt semistrukturert intervju med fire pedagogiske ledere fra to forskjellige bydeler. For å få en viss variasjon i utvalget, har jeg valgt informanter som har et noe ulikt utgangspunkt i forhold til arbeidet med Språkpermen. Av variabler kan nevnes hvor lenge man har brukt Språkpermen, om det er pålagt eller frivillig å bruke den, hvor mange barn man fyller den ut for, og om man har medvirkning fra språkpedagog eller flerspråklig personale. Spørsmålene i intervjuguiden er i hovedsak inspirert av Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon (2006).

Det er aktuelt å skrive om barnehagen som lærende organisasjon fordi det i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter omtalt som rammeplanen) står at ”Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Språkpermen er et kartleggingsverktøy som er laget nettopp for å møte utfordringer barnehagene står overfor i forhold til minoritetsspråklige barnehagebarns språkutvikling på norsk og morsmål. Den har til hensikt ”å dokumentere språkutvikling, og bevisstgjøre personalet om barnas fremgang og bli klar over hvordan en kan jobbe med språkmiljøet og da særlig barnelitteratur.” (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 119). Det er snakk om en positivt orientert, kvalitativ mappevurdering over tid.

Kunnskapsdepartementet nevner i flere utgivelser at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Blant annet legges det i ”Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010” vekt på at barnehagen skal være, og videreutvikle seg som, en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 4-5). I St. meld. nr. 41 (2008-2009) ”Kvalitet i barnehagen”, sies det at ”Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling. Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29). Men det gis ikke noen konkret definisjon av hva som menes med lærende organisasjon verken i rammeplanen eller i andre utgivelser fra Kunnskapsdepartementet. Da det finnes ulike definisjoner, ville det ha vært en fordel om Kunnskapsdepartementet hadde gitt en nærmere definisjon, slik at barnehagene får vite hva de skal forholde seg til. For å vise et eksempel på en svært vid definisjon, tar jeg med et sitat fra Wadel: ”Det foregår læring i alle typer organisasjoner. Derfor kan vi betegne alle organisasjoner som lærende organisasjoner” (2008, s. 15). I avhandlingen velger jeg å bruke Peter M. Senges definisjon på lærende organisasjoner, selv om det ikke nødvendigvis er denne definisjonen man sikter til i rammeplanen. Dette fordi hans teori om lærende organisasjoner har vært blant de ledende etter at han ga ut ”The fifth discipline” i 1990. Jeg bruker hans reviderte og oppdaterte utgave av denne fra 2006. Enkelte steder bruker jeg også den norske oversettelsen fra 1991. Disse gir et godt grunnlag for min presentasjon og bruk av Senges teori.

Når det gjelder øvrig litteraturvalg, bruker jeg rammeplanen aktivt i og med at den gir ”styrere, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). I tillegg trekker jeg inn andre relevante utgivelser fra Kunnskapsdepartementet¹ og fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)². I forbindelse med presentasjon av Språkpermen, tar jeg utgangspunkt i selve kartleggingsverktøyet: ”Språkpermen. Lær meg norsk før skolestart!” (Sandvik og Spurkland, 2009b) og i boken ”Lær meg norsk før skolestart!” (Sandvik og Spurkland, 2009a). Sistnevnte gir en innføring i hvordan man kan jobbe med språk i barnehagen, og med Språkpermen. Angående metodisk tilnærming har jeg valgt å benytte Kvale og Brinkmann (2009), Ryen (2002) og Album mfl (2010) på grunn av at de gir nyttige innfallsvinkler til arbeidet med kvalitative intervju.

Avhandlingen er inndelt i seks kapitler. Først kommer jeg inn på hva en lærende organisasjon er i følge Peter M. Senge. Deretter følger et kapittel om Språkpermen, der jeg også kommer inn på barnehagen som flerkulturell arena og kartlegging i barnehagen. Så følger en fremstilling av min metodiske tilnærming til problemstillingen, etterfulgt av en presentasjon av resultatene jeg har kommet frem til, refleksjoner i lys av Senges teori og til slutt en konklusjon.

¹ St. meld. nr. 16 (2006-2007) “...og ingen sto igjen.”; “Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.”; St. meld. nr. 41 (2008-2009) “Kvalitet i barnehagen”; Innst. 162 S (2009-2010) ”Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagen.”; NOU 2010:7 “Mangfold og mestring”; ”Skal kvalitetssikre språkkartlegging i barnehagen.” (Pressemelding 21.05.10).

² ”Veien videre. Sluttrapport likeverdig opplæring i praksis.” (2010); ”Ressurshefte. Flerspråklig arbeid i barnehagen.” (2010).

1. Hva er en lærende organisasjon i følge Peter M. Senge?

Lærende organisasjoner bygger i følge Peter M. Senge på fem grunnleggende disipliner. Dette skiller dem fra andre organisasjoner. Disiplinene er følgende: systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og teamlæring (Senge, 2006, s. 5). Fordi dette handler om ferdigheter som kan læres, kaller han dem disipliner, da det latinske *disciplina* betyr å lære. Disiplinene er personlige i og med at arbeidet med en lærende organisasjon handler om hver enkelt person i organisasjonen. Senge mener at dette skiller dem fra tradisjonelle disipliner innen ledelse. En organisasjon lærer ikke uten individer som lærer. Samtidig er lærende individer ikke noen garanti for at organisasjonen lærer. Alle Senges disipliner handler om hvordan man tenker, og om hvordan man samhandler og lærer sammen. Det er snakk om en kontinuerlig pågående, livslang læringsprosess. Det er ikke tilstrekkelig å jobbe med bare en eller noen av disiplinene, men helt avgjørende at alle disiplinene integreres i en lærende organisasjon. Derfor kaller Senge systemtenkning for den femte disiplin. Det er vesentlig å se helhet fremfor deler (ibid., s. 10-12). "A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it" (ibid., s. 12).

Senges disipliner kan ses på tre nivåer. Disse er praksis, prinsipper og essens. Det første man tar tak i når man vil følge en disiplin, er ofte praksisen. Men for å kunne mestre disiplinene, kreves det innsats både for å forstå prinsippene og praktisere dem slik Senge anbefaler. Prinsippene er viktige både for nybegynnere og viderekommende i arbeidet med den lærende organisasjon. Både ny forståelse og ny atferd må være involvert i en læreprosess. Disiplinene forandrer menneskene som praktiserer dem på bestemte måter. Dette har med disiplinenes essens å gjøre. Man skal ikke fokusere på essensen på samme måte som man fokuserer på de to første nivåene. Essensen er noe man får oppleve naturlig desto bedre man, som individer eller grupper, behersker disiplinene. Alle disiplinene henger sammen. Forskjellene mellom dem er subtile og kan kanskje være vanskelige for en nybegynner å se, men de er viktige. Disiplinene om å skape felles visjoner og teamlæring skiller seg fra de andre ved at de er kollektive. De praktiseres i grupper, prinsippene må forstås av grupper og essensen oppleves kollektivt (ibid., s. 383-385).

Arbeidet med en lærende organisasjon medfører et nytt syn på lederskap. Ledere i lærende organisasjoner har ansvar for å skape organisasjoner der det jobbes med de fem disiplinene. Deres oppgave er å være designer/konstruktør, lærer og forvalter. Som designer er det viktig å være villig til å eksperimentere, engasjere sine ansatte og la organisasjonens felles visjoner og verdier prege avgjørelser som tas. En designer er ikke nødvendigvis den som får mest oppmerksomhet. Dette er i overensstemmelse med en tankegang som sier at man som en god leder anerkjenner at det var de ansatte som gjorde jobben. Lederen er videre ansvarlig for læring. For å kunne lære fra seg, må man lære selv først. Å tvinge noen til å jobbe med Senges disipliner, vil ikke få et positivt utfall. Man kan for eksempel ikke tvinge noen til å jobbe med sin personlige mestring. Men man kan fremme dette ved at lederen går foran som et eksempel ved å jobbe med personlig mestring selv. Slik kan han sette en dagsorden, og være en inspirasjon for sine ansatte. Handling taler sterkere enn ord. Lederen som forvalter skal tjene de han leder, forvalte visjonen og gjøre det som er best for helheten (ibid., s.161-162 og 321-338; Senge, 1991, s. 343-344).

Senge tar ikke æren for å ha funnet opp de fem disiplinene selv. Han sier at de bygger på hundrevis av personers eksperimentering og forskning, men at han har jobbet med disiplinene i årevis, foredlet dem og presentert dem for organisasjoner rundt om i verden (Senge, 2006, s. 14). Innen forskningen om læring i organisasjoner regnes Argyris' og Schöns forskning som sentral. Senges teori kan på mange måter tolkes som en videreføring av deres idéer. Når det gjelder disiplinen mentale modeller, bygger hans idéer direkte på deres forskning. Ut over dette representerer hans disipliner nye elementer i forhold til deres teoribidrag (Nordhaug, 2002, s. 126-132). I det følgende vil jeg presentere Senges fem disipliner.

1.1. Personlig mestring – det handler om den enkelte

Arbeidet med en lærende organisasjon handler om hver enkelt person. I denne disiplinen fokuseres det på personlig vekst og læring. Med læring mener man i denne sammenheng å øke mulighetene til å skape de resultater man virkelig ønsker i livet. I følge Senge er denne formen for læring en forutsetning for den lærende organisasjon. Idealet er å skape et organisasjonsmiljø der man kan vokse som menneske, og at man lærer å vektlegge det man virkelig ønsker fremfor underordnede mål. Det er viktig at man har en personlig visjon og tør å stå for den. I den prosessen som personlig mestring er, har man hele tiden et fokus på sine

personlige visjoner, altså på det som er viktig for en og som man virkelig ønsker. I tillegg lærer man å se virkeligheten tydeligere. Det gjelder å ikke la seg hindre av motgang og problemer, men huske på hva som egentlig betyr noe og hvorfor man hadde valgt en viss retning i utgangspunktet. Mennesker som jobber med sin personlige utvikling både privat og i jobbsammenheng, vil i følge Senge være lykkeligere enn om man ikke gjør det (Senge, 2006, s. 131-143).

Senges navn på denne disiplinen er *personal mastery*. Det er vanlig å oversette dette til personlig mestring på norsk. Derfor er det viktig å merke seg at slik Senge bruker begrepet *mastery* er det snakk om noe annet enn bare mestring slik vi vanligvis bruker det på norsk. Han mener et spesielt nivå av *proficiency* forstått som dyktighet og kompetanse både på det profesjonelle og personlige plan. Han bruker ikke *mastery* i betydningen å få dominans over noe/noen. *Personal mastery* innebærer også en åndelig vekst, og det handler om å ikke leve ut i fra et reaktivt perspektiv, men fra et kreativt perspektiv (ibid., s. 131-132; Senge, 1991, s. 147).

Kjernen til personlig mestring er å lære å frembringe og holde ut kreativ spenning, som er spenningen mellom virkelighet og visjon. Dette er ikke en følelsesmessig spenning, som ofte kan få en til å endre visjon fordi man ikke takler denne spenningen. For å kunne gå i en ønsket retning, må man vite nøyaktig hvor man er i øyeblikket. Det er like viktig som å ha en visjon. Dersom man mestrer kreativ spenning, kan utholdenhet og tålmodighet bli en konsekvens. Om man mislykkes trenger det ikke å bli forstått som et nederlag, men bare som et bevis på at det er et gap mellom virkelighet og visjon, og man kan lære av det (Senge, 2006, s. 140-144)

Strukturelle konflikter kan oppstå når man nærmer seg en visjon. Dette kan være krefter som for eksempel at man ikke har tro på at man kan få det til. Når man har høye nivåer av personlig mestring, ser man imidlertid lettere de strukturelle konfliktene bak sin egen atferd. Senge snakker om å være forpliktet til sannheten. Det er da ikke snakk om noen sannhet med stor S, men det handler om få en dypere forståelse av hvilke strukturer som fører til at situasjoner oppstår. Det handler om å stadig være villig til å utfordre egne tanker om hvorfor hendelser oppstår. Slik unngår man å begrense eller lure seg selv. Senge hevder at hvis man er forpliktet til og engasjert i å forstå sannheten, og dermed oppdager hva som stopper en fra å se

virkeligheten som den er og fra å oppnå det man ønsker, ser man virkeligheten tydeligere. Derfor opplever man da gjerne mer kreativ spenning (ibid., s. 145-150).

Systemtenkning er relevant i forhold til denne disiplinen ved at man gjennom å praktisere den får et stadig klarere inntrykk av hvilke systemer man er en del av og hva som påvirker dem, og hvordan man er forpliktet overfor helheten. I forlengelsen av dette vil man utvikle medfølelse som et nivå av bevissthet, empati, og man integrerer fornuft og intuisjon bedre (ibid., s. 156-161). Disiplinen personlig mestring kan motivere til å finne ut stadig mer om hvordan det man gjør, påvirker tilværelsen. Kanskje kan man selv være årsaken til problemer man har? Med en slik tankegang i bunn opplever man ikke et systemperspektiv truende (ibid., s. 12).

Kan personlig mestring være en trussel for en organisasjon med en god ledelse? Dersom man i en organisasjon ikke har en fungerende felles visjon og like mentale modeller, kan det virke mot sin hensikt å bestyrke de ansatte slik arbeid med denne disiplinen gjør. Derfor hevder Senge at det er viktig at man jobber med alle hans disipliner (ibid., s. 136).

1.2. Mentale modeller – våre tanker om systemer

Hjørnesteinen i denne disiplinen er reflekterende åpenhet. Alle har tanker om hvordan verden, og ulike systemer som man er en del av, fungerer. Disse mentale modellene kan være både enkle generaliseringer og komplekse teorier. De påvirker hvordan man handler ved at de påvirker hva man ser. Man får *leaps of abstraction* når man gjør direkte observasjoner om til generaliseringer uten å teste dem ut. Antagelser kan da bli sett på som ”fakta”. I forlengelse av dette kan generaliseringene gi grunnlag for videre generaliseringer. Problemet med mentale modeller, er ikke om de er riktige eller ikke. Problemet oppstår når de blir underforstått og man ikke er klar over at man har disse mentale modellene. Når man ikke er klar over sine mentale modeller, kan man heller ikke endre dem. Gapet mellom de mentale modellene og virkeligheten blir større etter hvert som verden forandrer seg. Dette kan videre legge hinder for systemtenking (Senge, 2006, s. 164, 166, 178 og 262).

Våre mentale modeller kan i følge Senge hindre oss i å tenke nytt og lære, men de kan også fremskynde læring. Essensen i disiplinen mentale modeller er reflekterende praksis. Ved å

fremme personlig bevissthet og reflekterende ferdigheter, kan organisasjoner få mentale modeller frem i lyset. Man kan fremme strukturer som vil institusjonalisere en fast praksis i forhold til mentale modeller, og fremme en spørrende kultur som utfordrer hvordan man tenker (ibid., s. 167, 171 og 177).

Generativ læring, som handler om å utvide egen evne til å skape, krever at man kan få sine mentale modeller opp i lyset og utfordre dem før ytre omstendigheter tvinger en til det. Læring omfatter alltid handling. For å bli mer bevisst, kan man bruke gapet mellom det man sier (*espoused theory*) og det man gjør (*theory-in-use*). Dette kan være et utgangspunkt for kreativ endring, som er relevant i forhold til disiplinen personlig mestring. Det kan ikke forekomme læring før man erkjenner gapet mellom det man sier og det man gjør (ibid., s. 177).

For å utvikle reflekterende ferdigheter, trenger man en partner som kan hjelpe en å se det man ikke kan se selv. *Left-hand column* er en teknikk man kan bruke for å få frem hvordan våre mentale modeller virker i konkrete situasjoner. Man skal skrive ned hva man tenkte under en gitt samtale. Når man har blitt klar over hva man tenker om en situasjon i forhold til hva man sier til personen man står overfor, har man et utgangspunkt for dialog og for å eventuelt få korrigert sine antagelser. Det blir en situasjon der begge parter kan lære noe. For å bedre sitt læringspotensial må man i tillegg lære å balansere etterforskning og forsvar. Da skal man ikke være ute etter å vinne en diskusjon, men etter å finne det beste argumentet. Man er åpen for å finne feil sine synspunkter (ibid., s. 178-185).

Målet med denne disiplinen er ikke nødvendigvis at alle skal bli enige. Flere ulike mentale modeller kan eksistere samtidig. Det viktige er at alle må testes opp i mot situasjoner som oppstår. I følge Senge kreves det, som i disiplinen personlig mestring, at organisasjonen er forpliktet til sannheten, til å oppdage hva som stopper en fra å se virkeligheten som den er. I tillegg må man innse at man aldri kjenner til hele sannheten. Selv om man ikke skulle komme til enighet, har arbeidet med mentale modeller flere klare fordeler. For eksempel at alle får komme til orde med sine synspunkter. Når man føler at man har blitt hørt og har fått være med i prosessen, takler man det bedre og med mindre bitterhet om beslutninger går i mot ens synspunkter (ibid., s. 187-188).

Disiplinen mentale modeller passer naturlig sammen med den femte disiplinen: Systemtenkning. Mens den ene søker å få frem skjulte antakelser, fokuserer den andre på hvordan man kan restrukturere antakelser slik at man kan komme til bunns i problemer. Dersom man ikke har en forståelse av mentale modellers betydning i en organisasjon, kan man misforstå meningen med systemtenkning i organisasjonen. Å jobbe med systemtenkning og mentale modeller, er like viktig. Hvis man integrerer de to disiplinene, vil man ikke bare bedre sine mentale modeller, men også endre sine måter å tenke på. Mentale modeller preget av hendelser blir byttet ut med mentale modeller som ser større, langsiktige sammenhenger og hva som skaper disse sammenhengene (ibid., s. 189).

1.3. Å skape felles visjoner

En visjon er ikke en idé, selv om den kan hente sin inspirasjon fra en idé. En visjon er tydelig, og den er en kraft av imponerende styrke. En felles visjon er svært mektig. Det er en visjon som mange har en sann forpliktelse til fordi det reflekterer deres personlige visjon. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle når en leder bestemmer en visjon som hans ansatte skal arbeide etter. Visjoner skaper gnisten som løfter en organisasjon. Felles visjoner gir en fellesskapsfølelse og en følelse av medeierskap. Man får en felles identitet. Felles visjoner fremmer mot på en naturlig måte. Man tør å eksperimentere og ta sjanser (Senge, 2006, s. 192-195).

Det å ha en felles visjon er avgjørende for en lærende organisasjon. Gjennom en felles visjon får man et fokus og energi som man trenger for å lære. Adaptiv læring kan forekomme uten en visjon. Derimot forekommer generativ læring bare når man søker å oppnå noe som har en dypere betydning for en. Det kan være vanskelig å lære. Har man en felles visjon, kan det holde læringsprosessen på riktig kurs, selv under stressende situasjoner. En felles visjon øker sjansene for at man tør å si det man tenker, å revurdere egne synspunkter og oppdage svakheter hos seg selv og organisasjonen (ibid., s. 192 og 195).

Hvordan kan man få mennesker til å forplikte seg langsiktig til en felles visjon? Er det i det hele tatt mulig å overtale mennesker rasjonelt til å ta et langsiktig perspektiv? I følge Senge fokuserer man ikke på et langsiktig perspektiv fordi man må, men fordi man ønsker det, og fordi det er en langsiktig visjon inne i bildet. Felles visjoner kommer fra personlige visjoner.

Det er slik de får sin energi og fremmer forpliktelse. En organisasjon som ønsker å skape felles visjoner, bør stadig oppmuntre sine medlemmer til å utvikle sine personlige visjoner. Det er viktig å merke seg at ingen kan tvinges til å utvikle eller ta til seg en visjon, men man kan skape et miljø som oppmuntret det. Disiplinen personlig mestring er altså nødvendig for å utvikle felles visjoner. Det er da snakk om både personlig visjon, forpliktelse til sannheten og kreativ spenning (ibid., s. 195-198).

Alle har sin måte å se den større visjonen på. En felles visjon blir både "min" og "vår". Visjoner kan komme fra toppledelsen (*top-down*), men gjør ikke alltid det. Visjoner som kommer fra toppledelsen bygger ikke nødvendigvis på de ansattes personlige visjoner, men i følge Senge må visjonene gjøre det for at de skal inspirere. Det viktigste er likevel ikke hvor visjonen kommer fra, men prosessen som fører til at det blir en felles visjon. Man får ikke en felles visjon før den kan knyttes til de ansattes personlige visjoner. Å skape en felles visjon må være en stadig pågående oppgave i ledelsens daglige arbeid. En visjon skal ikke være noe som bare brukes for å løse et problem. Ledere som vil skape felles visjoner, må være åpne om sine personlige visjoner. Så må man være villig til å spørre om de andre vil være med på dette løpet. Man må også kunne lytte åpent til andres innspill og være villig til å teste ut ulike idéer (ibid., s. 198-202). Man kan fort misforstå ansattes føyelighet for å være engasjement og forpliktelse. Dersom en leder forsøker å presse fram forpliktelse, vil man ikke oppnå noe annet enn føyelighet. Forpliktelse har en sammenheng med at man selv har "meldt seg på", altså frivillig har sluttet seg til, en visjon. Organisasjoner kan bli motivert av frykt og av forhåpninger. Negative visjoner har ofte frykt i bunn. Slike visjoner kan skape forandringer i korte perioder. I motsetning til dette kan forhåpninger være en kilde til langsiktig vekst og læring (ibid., s. 202-209).

Kreativ spenning, spenning mellom visjon og virkelighet, er energien i en kreativ prosess. De mest effektive menneskene er de som både ser virkeligheten klart og holder fast på visjonen. I arbeidet med å spre utover visjonen må man både være spørrende og ha reflekterende ferdigheter, noe som er sentralt i forhold til mentale modeller. En visjon dør hvis man glemmer at man er knyttet til hverandre og til et større formål. Felles visjoner henger altså nøye sammen med systemtenkning. Man skylder gjerne på systemet når noe går mot en, og ser ikke at man kan skape sin egen virkelighet. Bare når man ser at man kan være med på å

skape sin fremtid slik man ønsker den, blir visjoner en virkelig kraft (ibid., s. 209 og 212-215).

1.4. Teamlæring – å lære sammen og utnytte alles innsikt

Teamlæring er i følge Senge en prosess som går ut på å stå samlet og utvikle teamets muligheter for å skape de resultatene som medlemmene virkelig ønsker. Det bygger på disiplinen å skape felles visjoner ved at de felles visjonene blir en forlengelse av individenes visjoner, og på personlig mestring da et team er avhengig av dyktige individer. Men det at et individ lærer, er ikke noen garanti for organisasjonslæring. Man må lære å jobbe og lære sammen da teamlæring er en kollektiv disiplin. Diskusjon og dialog er vesentlig. I tillegg må man lære seg å takle de kreftene som virker mot produktiv diskusjon og dialog. Slike krefter kan være gamle vaner, holdninger og handlemåter som man ikke er oppmerksom på at man har, eller ikke tør å forandre. Det at våre handlinger skaper vår virkelighet, står sentralt i forhold til systemtenkning. Dette kan fremkalle forsvar slik at teamet motsetter seg å se problemer i et systemperspektiv. Det kan være vanskelig å innrømme at problemer kan stamme fra ens handlinger og tanker, og ikke bare fra forhold utenfra som man ikke kan kontrollere (Senge, 2006, s. 217-220).

For at man skal lykkes med teamlæring i en organisasjon, må medlemmene lære å utnytte alles innsikt for å løse komplekse oppgaver. Man må handle innovativt og koordinert, med tillit som en vesentlig forutsetning. Teamlæring kan foregå bredt ved at medlemmer i et lærende team også kan spille en rolle i og oppmuntre et annet lærende team. Som alle de andre disiplinene krever også denne disiplinen øvelse. Det å mestre denne disiplinen, er avgjørende for å bygge en lærende organisasjon. En forutsetning for at bestyrkning av individer skal styrke et team, er at teamet står samlet i utgangspunktet. Hvis ikke blir det bare vanskeligere å administrere teamet. Et team som ikke står samlet, kaster bort energi (ibid., s. 217-221).

Gjennom dialog går man utover én persons forståelse. Den samlede intelligensen til et team kan potensielt bli bedre enn det enkelte individs intelligens. Både diskusjon og dialog er viktig for teamets kontinuerlige generative læring. De to er ulike ved at man ikke forsøker å vinne en dialog. Man ser ulike sider av en sak i en dialog, og man ser kanskje også sin egen

tenkning i et nytt lys. Tankene er kollektive ved at man lar seg påvirke av omgivelsene, og så tilfører man kanskje noe individuelt til disse tankene. I dialog er det viktig å få sine antagelser frem i lyset, og dermed åpne for kollektiv refleksjon og undersøkelse. Man kan være sårbar når man deler sine tanker på denne måten, og derfor er det viktig at man har et miljø som er preget av tillit og en positiv tone blant kollegaene, og at alle er med på å dele egne tanker. Da kan man føle at man er med på å skape en dypere forståelse gjennom dialog (ibid., s. 222-228).

I teamlæring må dialog og diskusjon balanseres. I en dialog søker man ikke enighet, men å få et bredere syn på komplekse temaer. I en diskusjon presenterer og forsvarer man synspunkter, og tar avgjørelser for videre handling. Et lærende team takler denne vekslingen mellom dialog og diskusjon. Et team som lærer kontinuerlig, er ikke et team der alle alltid er enige. Derimot er ulike syn som er i konflikt med hverandre, synlige i et slikt team. I et godt fungerende team blir slike konflikter produktive. Hvordan teamet takler konflikter og defensive holdninger som gjerne oppstår i forbindelse med konflikter, er avgjørende. Defensive rutiner kan bli mentale modeller som det er viktig å få frem i lyset. Ved å gjøre det, kan man erfare at det er mye ved sin virkelighet man har mulighet til å endre (ibid., s. 230-239).

Systemtenkning er sentralt i forhold til teamlæring. For eksempel kan både dialog og arbeidet med å synliggjøre og nedbygge defensive rutiner, ses i sammenheng med systemtenkning. Også utfordringer som ledelsesteam står over for, som for eksempel arbeid med visjon, strategi og struktur, er svært komplekse og involverer systemtenkning. Et team trenger et felles språk for å kunne takle kompleksitet. Hvis de ikke har det, vil teamlæringen være begrenset. Her kommer systemtenkningens språk inn i bildet, og som andre språk læres det mest effektivt ved at man bruker det (ibid., s. 249-252).

1.5. Systemtenking – å se helhet fremfor deler

Denne disiplinen handler om å se helhet. Det er en sensibilitet for de subtile sammenhengene som gjør systemer unike. Man kan lett bli overveldet av den kompleksiteten man er omgitt av, og derfor er systemtenkning viktig. Systemtenkning er den begrepsmessige hjørnesteinen som ligger under alle Senges disipliner. Derfor kaller han systemtenkning for den femte disiplin. Alle disiplinene handler om å endre tankegang til å se helhet fremfor deler, til å se at

mennesker ikke er hjelpeløse, men skapere av sin virkelighet og fremtid. Uten systemtenkning har man ikke noen grunn eller midler til å integrere disiplinene i organisasjonen (Senge, 2006, s. 68-69).

Essensen i disiplinen systemtenkning handler om å forandre på hvordan man tenker (*shift of mind*). Det er ofte slik at man ser det man ønsker å se. Derfor må man jobbe med å se endringsprosesser heller enn korte glimt. Senge hevder at virkeligheten består av sirkler, men at vi har en tendens til å se rette linjer. Når man ser virkeligheten systematisk, ser man ikke rette årsak-virkning-linjer. Man ser derimot sirkler av årsakssammenhenger der innflytelse eller påvirkning er både årsak og virkning. Man ser altså relasjoner og gjensidige påvirkninger (ibid., s. 73-75; Senge, 1991, s. 80-81).

Å praktisere systemtenkning begynner med å forstå konseptet tilbakemelding (*feedback*). Det viser hvordan handlinger kan balansere eller forsterke hverandre. Man kan se hvilke strukturer som gjentar seg og hvordan. Man får også et rikere språk til å beskrive dette. Årsaken til at man ofte blir maktesløs i sammensatte situasjoner, er at man ikke ser strukturene som ligger bak individuelle handlinger. Man må bli bevisst på at man selv ikke står i sentrum av det som skjer, men at man er en del av en tilbakemeldingsprosess. Systemtenkning kan gjøre livet enklere ved at det hjelper en å se mønstre og dynamikken som ligger bak detaljer og begivenheter. Man blir kontinuerlig både påvirket av og påvirker sin virkelighet. Dersom noe går galt, skal man ikke skyldes på ett individ, for alle er ansvarlige for et problem som er frembrakt av systemet (Senge, 2006, s. 73-78). Ofte vil man også se at ens problemer har oppstått som en følge av hvordan man har løst tidligere problemer. De enkleste og raskeste løsningene er ikke nødvendigvis de beste. Det har ikke noe for seg å bare fjerne symptomene på et problem (*shifting the burden*). Man må tenke langsiktig og finne ut hva som ligger bak symptomene, hvis ikke vil de komme tilbake etter hvert. I stedet for å bare flytte byrden, er det viktig at organisasjonen gjennom langsiktige løsninger får styrke til bære sine egne byrder. Dersom man har en felles visjon i organisasjonen, kan det styrke en langsiktig tenkning og motvirke kortsiktige løsninger (ibid., s. 57, 61-62, 103 og 109; Senge, 1991, s. 111).

Forsterkende og balanserende/stabiliserende tilbakemelding er helt avgjørende i systemtenkning. I tillegg må man regne med forsinkelser eller avbrytelser i tilbakemeldingsprosessen. Dette kan føre til at konsekvenser av handlinger kommer frem gradvis. Et langsiktig perspektiv er essensielt i systemtenkning, og derfor er forsinkelser og tilbakemeldingsløkker så viktige å analysere. Man ser dem kanskje ikke i et kortsiktig perspektiv, men de dukker opp på sikt. Når man opplever motstand mot endring, er det gjerne på grunn av skjulte balanserende prosesser. I stedet for at man som leder da presser hardere for å få til det man ønsker, må man undersøke hva som er årsaken til motstanden. Et hovedpoeng for ledelsen handler også om å forstå dynamisk kompleksitet fremfor detaljkompleksitet (Senge, 2006, s. 72, 79, 88 og 91).

For å mestre systemtenkningens språk, er man også avhengig av de andre disiplinene. Alle disiplinene bidrar på ulike måter til at man i holdning og handling beveger seg fra et lineært perspektiv til et systemperspektiv, både som individ, team og organisasjon (ibid., s. 125).

1.6. Oppsummering, et lite innblikk i kritikk og aktuelle utsagn fra rammeplanen

Det som i følge Senge skiller lærende organisasjoner fra andre organisasjoner, er at de bygger på fem disipliner: personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, teamlæring og systemtenkning. Disse må alle integreres i arbeidet med en lærende organisasjon (2006). I det følgende gir jeg en kort oppsummering av Senges disipliner. En slik oppsummering vil bli ufullstendig i forhold til Senges teorigrunnlag, men jeg velger å likevel ta den med for å samle noen tråder.

Personlig mestring handler om at den enkelte i organisasjonen må jobbe med sin personlige vekst og læring, og ha en personlig visjon. Det er snakk om å øke mulighetene til å skape de resultatene man ønsker i livet. Man må også lære å frembringe og holde ut kreativ spenning, som er spenningen mellom virkelighet og visjon.

Mentale modeller omhandler våre tanker om systemer og reflekterende åpenhet. Det er viktig å få mentale modeller, våre tanker om hvordan ting fungerer, frem i lyset. Dette kan man få til ved å for eksempel fremme personlig bevissthet og reflekterende ferdigheter.

Det er videre vesentlig for en organisasjon å skape felles visjoner som reflekterer de ansattes personlige visjoner. En felles visjon gir en fellesskapsfølelse, fokus og energi, og er helt avgjørende for en velfungerende lærende organisasjon.

Balansering av dialog og diskusjon er viktig i forhold til teamlæring. I en lærende organisasjon må man lære sammen og utnytte alles innsikt. Man må stå samlet for å skape de resultatene som medlemmene virkelig ønsker.

Systemtenkning omtales som den femte disiplin fordi den er hjørnesteinen som ligger under alle disiplinene. Denne disiplinen handler om å se helhet fremfor deler. Man må endre hvordan man tenker fra en lineær til en sirkulær forståelse av årsakssammenhenger. Alle Senges disipliner er flettet inn i hverandre og kan ikke løsrives fra hverandre. Man må jobbe med alle disiplinene for å få en lærende organisasjon etter Senges definisjon (ibid.).

Jeg vil videre gi et lite innblikk i et kritisk perspektiv til Senges teori om den lærende organisasjon. Som et interessant eksempel, vil jeg kort omtale Mark K. Smiths kritikk (2001). Men jeg velger å ikke gå dypere inn på kritikken eller å ta med kritiske perspektiver fra flere hold. Dette fordi det vil falle utenfor denne avhandlingens problemstilling å analysere Senges teori.

Smith kritiserer Senge for å være for idealistisk. Det sies at teorien hans på mange måter er god, men det stilles spørsmål ved om organisasjoner virkelig får til å kombinere alle Senges disipliner. Videre spør det om menneskene som skal være med på å skape lærende organisasjoner har det som trengs for å gjennomføre dette. Er de tilbøyelige til å bli med på dette, og til å lære seg teorien som ligger bak praksisen? Folk flest ønsker kanskje bare å tjene nok penger til seg og sin familie, og ønsker ikke nødvendigvis å bruke tiden sin på personlig mestring, mentale modeller og de øvrige disiplinene. Om man skulle få ansatte med på dette, ville det gjerne kreve mye oppfølging og motivering (ibid., s. 10-12).

Senge kritiseres videre for hvordan han bruker systemteori. Det hevdes at hans teori ikke fullt ut har noe politisk eller moralsk rammeverk, og at han ikke tar hensyn til spørsmål angående sosial rettferdighet, demokrati og utelukkelse. Det sies derimot at hans tilnærming

hovedsaklig opererer i forhold til organisasjoners interesser. Dette ville ikke være like problematisk hvis Senge hadde en tydelig visjon angående hva slags samfunn han vil oppnå, og var oppmerksom på dette i forhold til ledelse. Han burde i følge Smith prøve å ha en sterkere sammenheng mellom den lærende organisasjon og det lærende samfunn, og tatt hensyn til den innvirkningen organisasjoner kan ha på samfunnet og politisk. Men på tross av kritikken anerkjennes Senge som en "key thinker" (ibid., s. 12-13).

Når man ser hvor omfattende Senges tanker om den lærende organisasjon er, kan man lure på om det virkelig er hans forståelse av den lærende organisasjon det siktes til i rammeplanen. Dersom det er det, betyr det at ledelsen og den enkelte ansatte i barnehagene er forpliktet til å følge opp dette fordi rammeplanen gir en forpliktende ramme for barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Det ville vært en stor fordel for barnehagen som lærende organisasjon om Kunnskapsdepartementet kunne komme med en definisjon av hva de mener med en lærende organisasjon. I følge Senge vil den lærende organisasjon ikke bli noe mer enn en spennende, god idé før mennesker virkelig går inn for å skape lærende organisasjoner. Dette vil da gjerne begynne med at ledelsen tar et standpunkt om å ta tak i visjonen om en lærende organisasjon (Senge, 1991, s. 344).

Det er interessant å se at visse tema som er tatt opp i rammeplanen og i andre utgivelser fra Kunnskapsdepartementet, også tas opp av Senge. For eksempel presiserer Kunnskapsdepartementet viktigheten av en kontinuerlig kvalitetsutvikling i barnehagen og en stadig utvikling av alle ansattes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29 og Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Videre sies det at det er viktig å sette ord på og reflektere over taus kunnskap, tradisjoner og innforståthet, noe som er forenelig med Senges tanker om mentale modeller (ibid., s. 50). I følge rammeplanen skal man se organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for personalet i et lengre perspektiv (ibid., s. 47). En helhetlig tenkning og tverrfaglighet bør være sentralt (ibid., s. 53). Man skal se barnehagen i sammenheng med skolens virksomhet og legge et grunnlag for livslang læring, selv om barnehagen også har sin egenart og barndommen har sin egenverdi (ibid., s. 10-12, 15-16 og 26). Alle som jobber i barnehagen skal kjenne til rammer og mål for barnehagen, og ha en felles forståelse av målene (ibid., s. 47). Under presentasjonen av resultater under punkt

4.3., knytter jeg sitater fra rammeplanen og andre utgivelser fra Kunnskapsdepartementet mer konkret opp mot Senges disipliner.

Da jeg ønsker å se nærmere på iverksettingen av Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon, vil jeg i neste kapittel gi en presentasjon av Språkpermen. I denne sammenheng er det også naturlig å si noe om barnehagen som flerkulturell arena og om kartlegging og dokumentasjon i barnehagen. Jeg vil blant annet komme inn på hva Kunnskapsdepartementet sier om kulturelt mangfold i barnehagen, språkutvikling og kartlegging.

2. Hva er Språkpermen?

2.1. Barnehagen som flerkulturell arena

Politiske myndigheter anerkjenner barnehagen som flerkulturell arena.

Kunnskapsdepartementet hevder at ”geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere. Det er mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen” (2006, s. 7). For å kunne følge opp dette, ses det som viktig at de som jobber i barnehagen gjennom ny kunnskap og kritisk refleksjon tilpasser seg den flerkulturelle situasjonen. I følge Gjervan bør ikke barnehagene se seg som ”barnehager med minoriteter” eller som ”flerkulturelle barnehager”, bare på grunnlag av at man har barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. En flerkulturell barnehage er derimot en barnehage med en flerkulturell pedagogisk teori og praksis. En slik barnehage ser på mangfoldet som en normaltilstand og ressurs, og gjør det til en naturlig del av barnehagehverdagen. Man snakker ikke om ”vi norske” og ”de andre”. Det er ofte de etnisk norske ansatte som mest naturlig blir premissleverandører i barnehagen, da de grunnleggende norske verdiene oppleves som selvsagte. Hvis et slikt system skal endres, er det vesentlig at alle ansatte har en reell innflytelse og deltakelse, og alle må ta sin del av ansvaret for at man får en gjensidig påvirkning (2006, s. 7-12).

Måten personalet tilnærmer seg mangfold på, kan påvirke hvordan barna konstruerer sin identitet. Gjennom å synliggjøre mangfold som noe naturlig, får alle barna identitetsbekreftelse og kan utvikle positive selvbilder. Man må huske på at minoritetsspråklige barn ikke er en ensartet gruppe. Noen identifiserer seg mest med foreldrenes kulturelle bakgrunn, andre med den kulturen de lever i. Barna utvikler gjerne sammensatte identiteter og skaper et eget kulturelt uttrykk (Özalp i Gjervan, 2006, s. 22-24). ”Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker selvoppfatningen. Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27).

Hva så med språk i en flerkulturell barnehage? I følge rammeplanen må barnehagen ”støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse” (ibid., 2006, s. 29). Videre anerkjennes morsmålet som viktig både i forbindelse

med identitet og mestring. Et godt utviklet morsmål gir også gode forutsetninger for videre språkutvikling.

I Kunnskapsdepartementets strategi for kompetanseutvikling i barnehagen prioriteres noen sentrale områder som skal sikre god kvalitet og utvikle barnehagen til en lærende organisasjon (2007, s. 8-10). Disse områdene er pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språk og språkstimulering, og overgangen fra barnehage til skole. Angående språk og språkstimulering sies det videre at barnehagen skal ha et variert og rikt språkmiljø, og at de ansatte må jobbe bevisst med språkutvikling. Dette er viktig fordi språkutvikling har en stor betydning for barnet nå og i fremtiden. Man trenger språk for å kommunisere, få tilhørighet og identitet, og for å forstå omgivelsene og seg selv. De ansatte må ha god kunnskap om morsmålets betydning. I denne sammenheng er det viktig å vurdere de ansattes kompetanse og sette inn tiltak for kompetanseheving når det gjelder språkmiljø og språkstimulering. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har i løpet av 2005-2010 gjennomført et prosjekt der omtrent 1000 barnehageansatte deltok, med gode erfaringer. Målet var å få en sterkere bevisstgjøring rundt og kunnskap om flerspråklighet, og om hvordan man praktisk kan støtte barnas språkutvikling på norsk og morsmål. For å få til dette har man lagt vekt på tiltak som skulle styrke bruk av barnas foreldre som ressurs, bruk av barnelitteratur, og tiltak for bedre samarbeid mellom tospråklig personale, pedagogisk leder og styrer. De deltakende barnehagene har ytret ønske om mer veiledning og opplæring for hele personalgruppen (NAFO, 2010, s. 28-31).

I følge rammeplanen skal alle barn få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Barn som har sen språkutvikling eller andre språkproblemer, skal få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29). Barnehagen har ansvar for å oppdage barn med særskilte behov og forebygge vansker, men skal samtidig ”normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier” (ibid., s. 18 og 50). I NOU 2010:7 hevdes det at det er ”grunn til å tro at det er store variasjoner hva gjelder innholdet og kvaliteten på det tilbudet, herunder språkstimuleringsaktivitetene, som gis til barn i dagens barnehager” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 104). For å vurdere språkmiljøet i en barnehage, kan man kartlegge eller dokumentere både enkeltbarns språkutvikling og hvordan barnehagen jobber med språk. Hvis man skal kartlegge enkeltbarns språkutvikling, må man vurdere om

kartleggingsverktøyet er egnet. For flerspråklige barn bør man bruke kartleggingsverktøy som tar hensyn til at barnet er flerspråklig og som sier noe om hva de kan, ikke bare på norsk, men også på deres andre språk. Det er her viktig å fokusere på hva barnet kan fremfor hva det ikke kan. Den som skal gjennomføre kartleggingen må også ha en viss kompetanse angående flerspråklighet (ibid., s. 110-113; NAFO og Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 58-60). Det er nå bestemt at alle treåringer skal få tilbud om språkkartlegging i barnehagen. Dette for å sikre at det oppdages tidlig dersom barn har behov for hjelp med språket slik at man kan tilby tilrettelagte språkstimuleringstiltak. Men før denne bestemmelsen trer i kraft skal et ekspertutvalg gå gjennom kartleggingsverktøy som brukes i barnehager. Utvalget skal finne ut hvilke kartleggingsverktøy som er egnet og hvordan de best kan gi resultater i forhold til språkstimulering og forebygging av språkproblemer. Utvalgets arbeid skal avsluttes i september 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2010a; Kunnskapsdepartementet, 2010c).

Flere offisielle dokumenter påpeker at god språkutvikling er viktig. I følge stortingsmeldingen "Kultur for læring" tyder nasjonal og internasjonal forskning på at "et godt pedagogisk tilbud før skolealder har positive effekter for senere læring i skolen for alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn. Et slikt tilbud er særlig viktig for barn med svak sosio-økonomisk bakgrunn eller minoritetsbakgrunn" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 102). I stortingsmeldingen "... og ingen sto igjen" hevdes det at fagfolk er enige om at minoritetsspråklige gjerne må ha mellom fem og syv års erfaring med det språket det undervises på i skolen for å kunne ha samme utbytte av undervisningen som de majoritetsspråklige. Uten ekstra støtte til språkutvikling vil disse barna sannsynligvis ikke ta igjen forspranget (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 23). I rammeplanen står det at barnehagen må ses i sammenheng med skolens virksomhet, men den må også ivareta sine tradisjoner og sin egenart som pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15). Sandvik og Spurkland hevder at barnehagen og dens aktiviteter har en egenverdi, men at disse også må peke fremover. Erfaringene barna gjør seg i barnehagen, tar de med seg videre i livet også (2009a, s. 13).

Bydel Bjerke i Oslo, som har svært mange minoritetsspråklige barn i barnehagene, ønsket å finne en effektiv og god måte å utvikle barnas norskferdigheter på. Dette var bakgrunnen for at bydelen og Høgskolen i Oslo satte i gang prosjektet "Lær meg norsk før skolestart", også

kalt "Bjerkeprosjektet". Prosjektet hadde som målsetting "å utvikle metoder og verktøy som egner seg for systematisk språkarbeid i den flerspråklige barnehagen" (ibid., s. 14). I løpet av prosjektperioden 2001-2006 ble det utviklet en metode for språkstimulering ved bruk av litteratur og et kartleggingsverktøy kalt Språkpermen. Språkpermen er utarbeidet av Margareth Sandvik og Marit Spurkland ved Høgskolen i Oslo i samarbeid med Sigrunn Skretting (prosjektleder og ledende migrasjonspedagog i Bydel Bjerke). Språkpermen ble prøvd ut av pedagoger i barnehager i Bydel Bjerke i utarbeidelsesfasen. De har kommet med respons som har inspirert til stadig forbedrede utgaver av den, og til slutt til den utgaven som ble utgitt i 2009 (ibid., s. 9 og 14-15).

2.2. Et nytt kartleggingsverktøy også for flerspråklige barn

Når barnehagene skal kartlegge minoritetsspråklige barn, blir det i følge NOU 2010:7 i stor grad brukt kartleggingsverktøy som er beregnet for å avdekke språkvansker hos majoritetsspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 110). Sandvik og Spurkland er kritiske til kartleggingsprosedyrer som er basert på en standard eller norm for ulike alderstrinn, spesielt når disse brukes i forhold til flerspråklige barn. Disse barnas språkutvikling omfatter to språk, og kan derfor ikke sammenlignes med barn som har bare ett språk å forholde seg til. Barna bør heller beskrives ut i fra sin egen utvikling. Et helhetlig og positivt syn på barnet bør ligge til grunn for kartlegging av språkferdigheter (2009a, s. 117).

Språkpermen har til hensikt "å dokumentere språkutvikling, og bevisstgjøre personalet om barnas fremgang og bli klar over hvordan en kan jobbe med språkmiljøet og da særlig banelitteratur." (ibid., s. 119). Det er meningen at Språkpermen skal være en hjelp for personalet når de skal gjennomføre en helhetlig kartlegging, og at den skal være lærerik og bevisstgjørende fordi den gjennom en inkludert brukerveiledning viser hva man bør se etter under hvert av kartleggingsområdene, og hva språklig kompetanse er. Sandvik og Spurkland påstår at personalet i barnehagens språkvitenskapelige kompetanse derfor blir styrket gjennom bruk av Språkpermen (ibid., s. 113 og 122).

Barnets evne til å kommunisere ansees som det viktigste i Språkpermen, som er basert på et kommunikativt språksyn. Målet er å få frem hva barnet kan og bredden i barnets kompetanse. Kartleggingen må derfor ta utgangspunkt i ulike situasjoner, som for eksempel lek, måltid,

lesestund, garderobe og språkgruppe. Mestring og utvikling står i sentrum. Det er snakk om en individuell beskrivelse. Barnet blir ikke sammenlignet med noen aldersbasert norm eller andre barn (ibid., s. 122-123). I tillegg skal man reflektere over sider ved språkmiljøet i barnehagen for å se hva man kan arbeide videre med, både for det enkelte barn og hele barnegruppen, i forhold til de ulike kartleggingsområdene Språkpermen tar for seg (ibid., s. 108 og 110). Barnelitteratur er relevant å bruke for å fremme språkutvikling, for den treffer barna når den tar utgangspunkt i det de er opptatt av. Det vektlegges at språk læres best når det brukes naturlig (ibid., s. 13 og 33).

Sandvik og Spurkland ønsker så langt det mulig å sidestille barnas førstespråk med deres andrespråk både i kartlegging og når det gjelder språkstimulering. I Språkpermen kommer dette frem ved at det under hvert kartleggingsområde oppfordres til å skrive noe både om norsk og morsmål. I tillegg er det et eget område for å si noe om morsmålet. Dersom dette ikke lar seg gjennomføre fordi man ikke har ansatte i barnehagen som snakker barnets morsmål, og også om man har en slik ressurs i barnehagen, oppfordres personalet til å involvere barnas foreldre i arbeidet med Språkpermen (ibid., s. 123-124).

Kartleggingen i Språkpermen, er en ”positivt orientert, kvalitativ mappevurdering over tid” (ibid., s. 108). Hvert barn får en perm der en pedagog som kjenner barnet, skal fylle inn språkbeskrivelser av barnet i varierte situasjoner slik at man får et dekkende bilde av hvordan barnet bruker språket (ibid., s. 123). Pragmatiske ferdigheter er vanskeligere, men mer relevante å kartlegge, enn grammatiske ferdigheter. ”Når det gjelder kartlegging av språkferdigheter, er det viktig å unngå å kartlegge det som er lett, men irrelevant, og heller kartlegge det som er relevant, men vanskelig” (Tingbjörn, 1994 i Sandvik og Spurkland, 2009 a, s. 121). Den som skal fylle ut Språkpermen må ha en viss kunnskap om språk og flerspråklig utvikling dersom man gjennom kartleggingen skal kunne få frem hva man må jobbe videre med, og eventuelle spesielle behov (ibid., s. 112).

I Språkpermen skal man innledningsvis notere ned barnets navn, barnehagens navn, hvilket år den er fylt ut, og hvem som har utført kartleggingen. Deretter hvilke språk som brukes i barnets hjem, hvilke språk barnet snakker, når barnet begynte i barnehage, om det har vært flerspråklig personale i barnehagen, om barnet har gått på morsmålsskole, og om barnet kunne

norsk da det begynte i barnehagen. Man skal også skrive ned hvem som kommer med informasjon om barnets morsmål i Språkpermen. Det kan for eksempel være flerspråklig personale i barnehagen eller barnets foreldre (Sandvik og Spurkland, 2009b, s. 1-2).

Språkpermen er inndelt i følgende seks kartleggingsområder:

1. Språkbruk på norsk og eventuelt på morsmål
2. Samtale på norsk og eventuelt på morsmål
3. Lesestund. Samtale om tekst og bilde på norsk og eventuelt på morsmål
4. Barnets fortellinger på norsk og eventuelt på morsmål
5. Lesing og skriving på norsk og eventuelt på morsmål
6. Morsmålet

Under hvert kartleggingsområde er det fire punkter:

- A. Situasjonsbeskrivelse
- B. Dokumentasjon av utvikling
- C. Tiltak
- D. Språkmiljøet

I forbindelse med hvert kartleggingsområde og hvert av de fire punktene følger en konkret beskrivelse av hva det er meningen at man skal se etter og hvorfor. Situasjonsbeskrivelsen skal i hovedsak si noe om når og i hvilken situasjon observasjonene er gjort, og hvem barnet samhandlet med i situasjonen. Hva som kommenteres i forbindelse med dokumentasjon av utvikling, tar jeg kort for meg for hvert kartleggingsområde i de følgende avsnittene. Etter at man har svart på spørsmålene under dokumentasjon av utvikling, skal man vurdere hvordan barnehagen kan jobbe videre på dette området i tiden fremover i forhold til det enkelte barn. I tillegg skal man si noe om hvordan språkmiljøet i barnehagen kan bedres i forhold til hvert av de seks kartleggingsområdene (ibid).

Når det gjelder dokumentasjon av utvikling, skal man under kartleggingsområde 1 (språkbruk på norsk og eventuelt på morsmål) si om barnet kan be om noe, fortelle noe, styre noen, si hva det mener om noe, forklare noe, uttrykke følelser, og snakke om språk. Man kan gjerne ta med sitater fra barnet eller konkrete eksempler (ibid., s. 4-5).

Samtale på norsk og eventuelt på morsmål er tema for kartleggingsområde 2. Her skal man si noe om hvordan barnet kommuniserer. Om det er hovedsakelig ikke-verbal kommunikasjon, bare kommunikasjon på morsmålet, eller på norsk. Gjør barnet seg forstått på egen hånd, trenger det samtalestøtte, følger barnet regler for turtaking, tar det initiativ til samtale eller gir det mest respons? Holder det tråden i en lengre samtale, og kan det lage lange replikker? Kan barnet tilpasse sitt språk i forhold til hvem han/hun snakker med? Man skal også si noe om hva barnet gjør når det ikke finner de rette ord eller uttrykk å bruke (ibid., s. 6-7).

Det tredje kartleggingsområdet gjelder lesestund. Her skal man dokumentere om barnet klarer å følge handlingen i historien. I samtale om det man har lest og bilder, kan man se om barnet trenger støtte, se på hva barnet trekker frem fra teksten, og hvor kognitivt krevende samtalen er. Man skal observere om barnet tegner, leker, forteller eller snakker ut i fra det som har blitt lest. Hvis barnet ikke gjør det, skal man vurdere hvorfor (ibid., s. 8-9).

Når det gjelder barnets fortellinger på norsk og morsmål (kartleggingsområde 4), skal man se om barnet forteller noe fra virkeligheten eller fantasi. Fortelles det sammenhengende slik at det gir mening for de som hører på? Blir innspill fra andre tatt med i fortellingen? Bidrar barnet i rollelek eller i fellesfortellinger (ibid., s. 10-11)?

Dokumentasjon av utvikling når det gjelder lesing og skrivning på norsk og eventuelt på morsmål (kartleggingsområde 5), er todelt. Først tar man for seg utvikling frem mot å knekke lese- og skrivekoden. Man ser da på om barnet liker å bli lest for, hvordan barnet blir involvert i situasjoner med skrivning og lesing, om barnet "leser" bilder, og tegner eller skriver fra boken. Videre ser man på om barnet vet at skrift betyr noe, om han/hun kan sin bokstav, lekeskriver, leser kontekst, deltar på rim og regler, leser og skriver ordbilde som for eksempel navnet sitt, og har begynt å knekke koden.

Deretter følger utvikling etter at barnet har knekt koden. Da ser man på om barnet leser kjent stoff på egenhånd, kan gjette seg til neste ord i en setning ut i fra det som allerede er lest, skriver og leser på egenhånd med en viss flyt, begynner å bli klar over regler for ortografi og tegnsetting, og skriver ortografisk (ibid., 12- 15).

Selv om hvert av første fem kartleggingsområdene kan omhandle både norsk og morsmål, er det som nevnt tidligere også et eget kartleggingsområde for morsmålet. Her skal man dokumentere hvordan barnets bruk og forståelse av morsmålet er, hvordan barnet deltar i samtaler på morsmålet, og om det trenger støtte i samtaler. Når det gjelder lesing og skriving spørres det om barnets interesse for skriftspråket og om barnet kjenner til flere alfabetsystem. Videre skal man si noe om når barnet bruker morsmålet, for eksempel i lek og sammen med barn, vokse og familie (ibid., s. 16-17).

Til slutt har man mulighet til å samle det man har skrevet under de seks kartleggingsområdene i en oppsummering. Man kan også skrive noe om oppfølging fremover. Det er også noen sider for dokumentasjon av aktiviteter i barnehagen. Der kan man blant annet skrive ned litteratur og sanger man har brukt, temaarbeid og ekskursjoner man har vært på. Tegninger, nedskrevne samtaler med barnet og annen dokumentasjon kan legges ved Språkpermen. Slik får man en systematisk innsikt i språkutviklingen til et barn i et visst tidsrom (ibid., s. 18-22).

I følge NOU 2010:7 er Språkpermen det eneste norske kartleggingsverktøyet som er ”egnet til å kartlegge tospråklige barns ferdigheter i barnehagen og som samtidig vektlegger pedagogisk dokumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 127). Videre sies det at Språkpermen er omfattende og at det derfor kan være vanskelig for barnehagene å skulle lage språkperm for alle barna. Utvalget konkluderer likevel med at det kan være ”hensiktsmessig å bruke deler av verktøyet som støtte i arbeidet med å utvikle gode språkmiljø for minoritetsspråklige barn som er i ferd med å utvikle norsk språk” (ibid., s. 127). De foreslår at det også bør utvikles andre mindre omfattende kartleggings- og dokumentasjonsverktøy som er egnet for tospråklige barn, og at eksisterende verktøy må gjøres mer tilgjengelige for personalet i barnehagene. Man skal ikke ha et hovedfokus på verktøyene, men på språkarbeidet i barnehagen. Det sies at et verktøy ikke kan sikre kvalitet i seg selv, men at det skal være et hjelpemiddel når man skal skape et godt språkmiljø. Utvalget ser det som hensiktsmessig å skille mellom kartlegging av enkeltbarns språklige ferdigheter på norsk og morsmål, og kartlegging av barnehagens språkmiljø. Det foreslås å utvikle standarder for kartlegging av barnehagers språkmiljø (ibid., s. 111-112 og 127-128).

2.3. Kartlegging for å bedre barnehagens språkmiljø

Da rammeplanen gir en forpliktende ramme for barnehagen, er det interessant å vite hva den sier om kartlegging. Ordet kartlegging nevnes knapt i rammeplanen, men det fokuseres på dokumentering og vurdering. Rammeplanen sier at "Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 47). Videre sies det at det er viktig å vite noe om hva barna og personalet gjør i barnehagen for å kunne utvikle barnehagen videre. Grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon sies å bli lagt av systematisk vurderingsarbeid. Gjennom dokumentering og vurdering kan man få frem ansattes ulike meninger og kompetanse, innforstått og taus kunnskap, og en reflekterende og kritisk praksis kan bli fremmet i barnehagen. Når man skal dokumentere det barna gjør i barnehagen, må man alltid ta etiske hensyn. Foreldre har rett til innsyn i dokumentasjon om egne barn, og må gi sitt samtykke dersom dokumentasjonen skal brukes i forhold til instanser utenfor barnehagen (ibid., s. 49-50).

Sandvik og Spurkland ser en klar sammenheng mellom dokumentasjon og kartlegging. Dokumentasjon av pedagogisk virksomhet kan være så mangt, for eksempel tegninger, lister over bøker man har lest, videoopptak og årsplaner. Men det må være med et element av refleksjon og systematikk før man kan omtale det som pedagogisk dokumentasjon. Det er nødvendig med systematisk dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet både for å gjøre den gode læringen synlig, og for å kunne vurdere de pedagogiske prosessene kritisk. Pedagogisk dokumentasjon kan sies å være et kollektivt arbeidsverktøy med grunnlag i felles refleksjonsarbeid. Pedagogen skal i Språkpermen reflektere over både barnets språklige ferdigheter og sider ved språkmiljøet i barnehagen. Man skal si noe om hvor barnet befinner seg språklig sett, og hva man kan jobbe videre med i barnehagen. Ved slutten av barnehageåret skal barnehagen, i tillegg til dette, gi en samlet refleksjon. Det pedagogiske arbeidet til barnehagen kan bli synliggjort ved en slik kartleggingsmetode. Det kan være mange grunner til å kartlegge, men det som i følge Sandvik og Spurkland gjør at kartlegging er viktig, er at man kan bruke det man kommer frem til under kartleggingen til å bedre språkmiljøet og de pedagogiske oppleggene i den enkelte barnehage (2009a, s. 33 og 108-111).

For å kunne bedre språkmiljøet i en barnehage, må også personalet utvikle seg. Bruk av Språkpermen hevdes å kunne styrke den enkelte pedagog som bruker den. ”Når pedagogen tør å reflektere over sin egen pedagogiske praksis og sin egen rolle i barnehagen, er hun åpen for læring. Hun blir bevisst egen rolleutførelse, sin egen språkbruk, sine egne holdninger og handlinger. Dette er et kontinuerlig arbeid, som i prinsippet aldri tar slutt” (ibid., s. 113).

Det kan være store forskjeller på de språklige ferdighetene til barnehagebarn. Når man får en mer konkret oversikt over den språklige kompetansen til barna gjennom kartlegging, blir det i følge Sandvik og Spurkland lettere å jobbe med å jevne ut forskjellene mellom dem. Man må være oppmerksom på de faktiske forhold før man kan gjøre noe for å endre dem.

Kartleggingen hevdes også å kunne lette samarbeidet med barnas foreldre, og gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere. Foreldre kan føle at de vet mer om hva barnet deres gjør i barnehagen når det blir dokumentert, og de får et innblikk i hvordan det jobbes systematisk med språkstimulering over tid. Dette kan så for eksempel brukes av foreldrene i samtaler med barna, og de kan også gjerne få konkrete råd om språkstimulerende aktiviteter de kan bruke hjemme. Dersom Språkpermen blir overlevert fra barnehagen til skolen barnet skal begynne på, ses det som en fordel for læreren som da tidlig kan få et bilde av barnets ferdigheter på norsk og morsmål. Tidlig kartlegging kan muligens også forebygge senere lese- og skrivevansker (ibid., s. 113-115 og 119).

Til slutt er det vesentlig å vise til at Språkpermen er ment å være et kartleggingsverktøy som skal la personalet i barnehager jobbe med pedagogisk dokumentasjon på en enkel måte. ”Dokumentasjon og kartlegging må ikke oppleves som en byrde – det er viktig for personalet å forstå at det kan lette den pedagogiske planleggingen og gi struktur for språklige aktiviteter” (ibid., s. 112). Hvis man bruker Språkpermen slik den er ment å brukes, vil den i følge Sandvik og Spurkland ”bidra til å planlegge arbeidet med barnas språkutvikling og til å vurdere det pedagogiske arbeidet ved hjelp av et felles språk og en felles terminologi.” (ibid., s. 109-110). Det er først og fremst barnehagen selv som vil dra nytte av dokumentasjonen som blir gjort i Språkpermen. Så må barnehagen og foreldrene sammen vurdere om andre skal få tilgang til den (ibid., s. 19).

Jeg ønsker, som nevnt tidligere, å undersøke hvordan et utvalg pedagogiske ledere har opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon. Min metodiske tilnærming til problemstillingen blir presentert i neste kapittel.

3. Metode - veien til målet

I følge Kvale og Brinkmann betyr ordet metode opprinnelig ”veien til målet” (2009, s. 121). Jeg har inndelt presentasjonen av min vei til målet i fem punkter. Under hvert av punktene vil jeg kort drøfte forhold som kan påvirke undersøkelsens kvalitet. Reliabilitet og validitet er viktige begreper her. Kort sagt vil begrepene defineres på følgende måte: ”Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke” (ibid., s. 118).

3.1. Min metodiske tilnærming

For å finne svar på problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ metode. Man tenker at respondenten har dataene inni seg, og når man skal samle inn disse dataene, må man sørge for å ikke påvirke dem (Ryen, 2002, s. 96-100). Jeg bruker semistrukturert kvalitativt intervju som metode. I en semistrukturert intervjuguide har man en oversikt over emner som skal dekkes. I tillegg har man forslag til spørsmål. Forskeren kan velge om spørsmålene og rekkefølgen på dem skal følges slavisk eller om man skal vurdere dette i den enkelte intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143). ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (ibid., s. 43). Semistrukturert intervju gir en god mulighet til å gå i dybden og få utdypet den enkelte informantens erfaringer i forbindelse med iverksetting av Språkpermen. Det kunne ha vært interessant å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse for å komme frem til mer generaliserbare resultater. Imidlertid er dette ikke mulig å gjennomføre i dette prosjektet, da jeg ønsker å ha med både informanter fra barnehager som har tatt i bruk Språkpermen etter dens utgivelse sommeren 2009, og informanter fra den bydelen der Språkpermen har blitt testet ut av pedagogiske ledere i dens utarbeidelsesfase. Per dags dato er det ikke mulig å få et stort nok utvalg blant de som nylig har tatt i bruk Språkpermen til å få generaliserbare data.

Validering bør inngå som en kontinuerlig prosess og som kvalitetskontroll i prosjektet for å sikre at jeg undersøker det jeg er ment å undersøke. For at undersøkelsen skal være gyldig, må man validere både under tematisering, utarbeiding av intervjuguide, intervju, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Samtidig må man være bevisst på at

forskningsresultatene skal være pålitelige. Ville en annen forsker kommet frem til de samme svarene med de samme informantene (ibid., s. 250-254)?

3.2. Avhandlingens utvalg

I kvalitativ forskning har man gjerne små og varierte utvalg som skal passe til hensikten med studien. Da man ikke har som mål å få frem generaliserbar kunnskap, er det ikke nødvendig å ha sannsynlighetsutvalg som skal gjenspeile populasjonen. Tvert i mot prøver man i stedet å få et mest mulig variert utvalg slik at man kan få frem ulik informasjon som kan belyse temaet. Det viktigste er den informasjonen informantene gir, ikke antall informanter. Når man underveis i en studie opplever at nye informanter ikke bidrar med noe nytt, har man nok informanter (Ryen, 2002, s. 84-88 og 93).

På grunn av de tidsmessige begrensninger til en oppgave på 40 studiepoeng, har jeg valgt å ha fire informanter. Jeg ønsket å ha intervju med fire pedagogiske ledere. Valget av pedagogiske ledere begrunnes i at det er de som har hovedansvaret på en avdeling og som derfor er de som får hovedansvaret når noe nytt skal iverksettes på deres avdeling. De kan så eventuelt velge om de skal delegere ansvaret videre til for eksempel assistenter eller ikke.

Et annet kriterium for valg av informanter var at alle skulle ha førskolelærerutdanning, slik at de har en noenlunde lik utdanning som utgangspunkt. Likevel har informantene ulike forutsetninger i forhold til arbeidet med Språkpermen. Jeg har valgt å fokusere på hvor lenge den pedagogiske lederen har brukt Språkpermen, om hun har medvirkning fra språkpedagog eller tospråklig personale i barnehagen, og om barnehagen er pålagt å bruke Språkpermen eller ikke. Det er også forskjeller i hvor mange barn informantene fyller ut Språkpermen for.

Jeg valgte å ha to informanter fra en barnehage der de nylig har tatt i bruk Språkpermen på barnehagens eget initiativ. Denne barnehagen har jeg kommet i kontakt med ved å ringe til ulike kommuner for å høre om noen barnehager der bruker Språkpermen. Det er så vidt jeg kjenner til foreløpig ikke mange barnehager som har tatt i bruk Språkpermen etter dens utgivelse i 2009, og derfor har jeg valgt å ha to informanter fra samme barnehage i dette tilfellet. De har begge brukt Språkpermen i omtrent et halvt år. Det som skiller disse

informantene fra hverandre, er at den ene har bakgrunn fra arbeid som språkpedagog i barnehage, mens den andre ikke har det.

De to siste informantene jobber i en bydel der Språkpermen har blitt testet ut av pedagogiske ledere i dens utarbeidelsesfase, og der det nå er pålagt å bruke den. For å finne disse informantene tok jeg kontakt med ledende migrasjonspedagog i bydelen, som var min sjef da jeg tidligere jobbet som språkpedagog. Jeg fikk navn på seks barnehager fra henne der noen hadde tospråklige personale og språkpedagog mens andre ikke hadde det. Av anonymiseringshensyn har jeg ikke gitt henne opplysninger om hvilke av disse barnehagene jeg tok kontakt med og hvem som har blitt intervjuet. Det var så styrere i barnehagene som videre spurte aktuelle ansatte i deres barnehage om de kunne tenke seg å delta.

Denne fremgangsmåten for å finne informanter kan ha klare ulemper. Informantene kan kanskje føle at de ikke kan si nei til å delta, og kanskje tør de ikke å komme med eventuell kritikk eller negative innspill når ledelsen i bydelen og styreren i barnehagen har vært involvert på denne måten, og når jeg selv har jobbet ved fagsenteret i bydelen tidligere. Å ikke skulle involvere styrer ville være nærmest umulig da man jobber svært tett i en barnehage. Jeg kunne ha valgt å ikke involvere ledelsen for barnehagene i bydelen og heller ringt rundt til tilfeldige barnehager. Men dette ville vært en svært tidkrevende prosess. Jeg valgte derfor å prøve denne fremgangsmåten. I ettertid er jeg glad for at jeg gjorde det, for jeg opplevde ikke at det ble et problem. Jeg har inntrykk av at informantene følte seg fri til å si det de hadde på hjertet. Under intervjuene begynte jeg med å opplyse om hvordan jeg hadde gått frem for å finne informanter, at det var frivillig å delta, og at jeg kom til å anonymisere intervjuet. Dette med frivillighet hadde jeg også bedt styrerne om å presisere i forkant, og det ble presisert i brevet om forespørsel om deltakelse som de hadde fått før intervjuet (vedlegg 1). For å få til en best mulig anonymisering, har jeg valgt å presentere informantenes uttalelser i de sammenhenger der det måtte være relevant uten å omtale informantene som nr. 1, 2, 3, 4 eller lignende.

I sistnevnte bydel valgte jeg informanter som jobber i barnehager der de har brukt Språkpermen i prosjektperioden. En informant har brukt Språkpermen i mer enn tre år. Hun får innspill fra tospråklig personale i arbeidet med den. Den siste informanten har ikke like

lang erfaring med bruk av Språkpermen som den andre informanten i denne bydelen. Hun får ikke innspill fra verken språkpedagog eller tospråklige personale i forbindelse med utfylling av Språkpermen.

Før jeg kunne ta fatt på intervjuene, måtte jeg utforme en intervjuguide. I den forbindelse måtte jeg tenke gjennom hvordan jeg kunne gjøre dette best mulig i forhold til min problemstilling: Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?

3.3. Utarbeidelse av intervjuguide

Et intervju kan omtales som ”konversasjon med bestemte hensikter” (Ryen, 2002, s. 99). Det kan minne om en dagligdags samtale, men med en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 43). Jeg ønsket som nevnt å ha en semistrukturert intervjuguide. Et argument mot en slik fremgangsmåte, er at det kan binde forskeren. Man tenker da at forskeren kan bli så opphengt i de spørsmålene han har formulert at han kanskje misforstår det informanten forsøker å få frem, eller går glipp av vesentlig informasjon som kanskje ville kommet frem ved mer åpne spørsmål. I motsetning til dette er et argument for en sterk forhåndsstruktur at viktige fenomener som ikke er med i en intervjuguide, kanskje heller ikke fanges opp. I tillegg unngår man å få inn informasjon som er overflødig. Hvis man ønsker å sammenligne på tvers av studier, kan struktur veie opp for eventuelle spørsmål der man ikke har fått til å være nøytral, og andre forhold som kan virke inn på reliabilitet og validitet (Ryen, 2002, s. 97). Widerberg hevder at man ikke behøver å følge en intervjuguide slavisk for å kunne sammenligne eller generalisere, men at dette tvert i mot kan føre til at man ikke får frem hva ved temaet som er viktig for den enkelte informant. Målet er ikke å gjøre informantene like. Men man må likevel ta opp de temaene og spørsmålene man har bestemt på forhånd. ”Å få frem forskjeller og bredde, og derved kunne spesifisere funnene, er også noe som øker resultatenes gyldighet” (Widerberg i Album mfl, 2010, s. 225).

Man kan uttale seg med større tiltro til resultatene sine dersom man har et rikt materiale både når det gjelder dybde og antall. Men svaret på gyldighets- og generaliserbarhetsspørsmål ligger ikke primært verken i dybde eller antall, men i angrepsvinkel. ”Man må gjøre klart for seg *hva* man kan belyse og *hvordan* man kan gjøre det” (ibid., s. 229).

Enkelte sier at det blir feil å snakke om teknikk når det gjelder utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju, fordi det ikke er forenelig med synet på intervjuet som sosial interaksjon. Ryen hevder at man da har misforstått. Intervjuteknikk er en del av våre daglige liv, og når man da lærer bestemte teknikker i forhold til en intervjusituasjon, er dette bare en formalisering av det man bruker i hverdagen (Ryen, 2002, s. 98-99).

På grunn av de begrensninger en masteroppgave på 40 studiepoeng har, så jeg det som nyttig å ha en viss grad av struktur på intervjuet. Utfordringen lå i å utforme en strukturert intervjuguide, men likevel med en åpenhet som gjør at informantene kan få utdypet hva de mener, og supplere i forhold til det jeg har valgt å fokusere på. Da jeg ville analysere intervjuene i lys av Senges disipliner, måtte jeg ta hensyn til dette under utformingen av intervjuguiden. Widerberg anbefaler at man lager en analyseskisse og så utformer intervjuguiden ut i fra den. Spørsmålene må være teoretisk og empirisk forankret. ”Jo mer teoretisk og empirisk forankret intervjuet er – både i design og analyse – jo større kunnskapsmuligheter gir det” (Widerberg i Album mfl, 2010, s. 233). Det kan også være en fordel å gjøre et forprosjekt for å unngå at forskningen bare blir preget av ens egne erfaringer og tanker om temaet (ibid., s. 222-224).

Jeg hadde et prøveintervju for å se hvordan intervjuguiden min fungerte i praksis. Jeg ønsket da å se om spørsmålene var tydelige og hensiktsmessig formulert uten å være ledende, hvordan rekkefølgen på dem fungerte, hvor lang tid intervjuet tok, og om jeg hadde glemt noe jeg burde hatt med. Masteroppgavens begrensninger gjør det tidsmessig vanskelig å få gjennomført forprosjekt av større omfang enn et prøveintervju, men jeg tenker at denne masteroppgaven kan egne seg godt som et forprosjekt for videre forskning på temaet.

Under utarbeiding av intervjuguiden måtte jeg ta stilling til hvor lenge jeg ønsket at intervjuene skulle vare. Ryen sier som et generelt råd at et kvalitativt intervju bør vare fra én til to timer. Med intervjuer som er kortere enn én time har man en økt risiko for at de blir beskrivende og overflatiske (2002, s. 105). Kvale og Brinkmann sier likevel at man kan få til korte, innholdsrike intervjuer dersom man vet hva man skal spørre om, hvorfor og hvordan (2009, s. 173). Jeg valgte å la intervjuene ha en varighet på omtrent en halv time. Dersom jeg skulle hatt intervjuer på minimum en time, måtte jeg på grunn av masteroppgavens

tidsmessige begrensning hatt færre enn fire informanter. Da jeg ønsket å få frem erfaringene til pedagogiske ledere med ulike utgangspunkt i forhold til Språkpermen, tenkte jeg at det var bedre å ha kortere, men forhåpentligvis likevel innholdsrike og interessante, intervjuer med fire informanter enn å ha lengre intervjuer med to informanter.

Intervjuguiden (vedlegg 2) begynner med noen korte, oppklarende spørsmål angående hvor lenge informanten har brukt Språkpermen, hvor lenge Språkpermen har vært i bruk på informantens avdeling, antall barn på avdelingen, antall minoritetsspråklige på avdelingen, hvor mange barn man fyller ut Språkpermen for, hvor mange av disse som er minoritetsspråklige, og hvor lenge informanten har jobbet som pedagogisk leder. Jeg spurte også om informanten kjente til Språkpermen før hun tok den i bruk, for eksempel fra kurs, veiledning, boken "Lær meg norsk før skolestart!" eller lignende. Jeg visste at ikke all denne informasjonen nødvendigvis kom til å bli brukt i avhandlingen, men jeg vurderte det slik at det kunne være nyttig å ha denne informasjonen tilgjengelig i tilfelle det skulle bli aktuelt å bruke den.

Intervjuguiden er videre inndelt etter følgende tre hovedspørsmål:

1. Hvordan bruker dere Språkpermen?
2. Hvem bestemmer at dere skal bruke Språkpermen?
3. Hvordan opplevde/opplever du iverksettingen av Språkpermen?

Under utarbeiding av intervjuguiden hadde jeg hele tiden problemstillingen i tankene:

Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?

Jeg vurderte det slik at de to første hovedspørsmålene var vesentlig å ha med for å få klarhet i hvordan Språkpermen har blitt iverksatt. Det er aktuelt å vite noe om hvordan den brukes og hvorfor. Under hvert av hovedspørsmålene hadde jeg oppfølgingsspørsmål. Ingen av hovedspørsmålene kan i seg selv knyttes direkte opp mot Senges disipliner, men under det tredje hovedspørsmålet om hvordan informanten har opplevd iverksettingen av Språkpermen, har jeg utformet oppfølgingsspørsmål ut i fra Senges disipliner. Under flere av oppfølgingsspørsmålene hadde jeg stikkord som jeg kunne tenke meg å komme inn på. Disse

stikkordene er relevante i forhold til Senges disipliner. Jeg hadde et ønske om å komme inn på alle disse oppfølgingsspørsmålene da de er utformet for å få med mest mulig som er relevant i forhold til analysen i lys av Senges disipliner. Hovedspørsmålene ble stilt i samme rekkefølge til alle informantene, mens jeg var mer fleksibel i forhold til oppfølgingsspørsmålene. De ble ikke nødvendigvis stilt akkurat slik de fremgår i intervjuguiden, eller i den rekkefølgen de er oppført i intervjuguiden. Flere ganger kom informantene selv inn på de spørsmålene som jeg hadde tenkt å stille.

De første oppfølgingsspørsmålene i forhold til hvordan informanten opplever iverksettingen av Språkpermen, fokuserer på opplæring, kommunikasjon med ledelsen, og på personlig og felles visjon for arbeidet. Under disse spørsmålene hadde jeg stikkord som jeg ønsket å komme inn på, som for eksempel personlig vekst og læring, medbestemmelse, åpenhet, tillit, dialog, diskusjon og refleksjon. Videre ønsket jeg å få svar på om informantene opplever at det er et gap mellom virkeligheten i barnehagen og visjonen for bruk av Språkpermen, hva dette eventuelt fører til og hvordan de tenker at det kan løses. Jeg ville også høre om informantene synes at de har lært noe av å bruke Språkpermen, hva de synes om at den skal leveres til skolen, og om de synes at noe kunne vært gjort annerledes fra ledernes side i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen. Det er interessant å vite noe om hvilken innstilling de hadde til Språkpermen før de tok den i bruk, om dette eventuelt er noe som har endret seg etter at de har brukt den, og hvilken innstilling de har til kartlegging generelt sett. Har de inntrykk av at deres kollegaer har tilsvarende tanker angående Språkpermen som dem selv? Avslutningsvis ønsket jeg å gi rom for at informantene eventuelt kunne få utdype videre noe de syntes var viktig, eller ta opp noe jeg ikke hadde spurt om som de synes var aktuelt. Jeg viser igjen til vedlegg 2 der intervjuguiden kan ses i sin helhet.

I intervjuguiden har jeg ikke sett det som nødvendig å kategorisere spørsmålene etter Senges disipliner, men i presentasjonen av resultatene i kapittel 4 vil det komme tydelig frem hvordan spørsmålene kan knyttes til disiplinene. Kapittelet er delt inn etter de tre hovedspørsmålene, og punkt 4.3. ("Hvordan opplever du iverksettingen av Språkpermen?") er inndelt etter Senges fem disipliner. Dette på tross av at svar på noen av spørsmålene vil være aktuelle i forhold til flere disipliner fordi alle Senges disipliner henger sammen.

Når intervjuguiden er ferdig utarbeidet, kan man tenke på å komme i gang med intervjuene. Men før man kommer så langt, er det viktig å fokusere på hvordan man som forsker bør opptre under intervjuet, og hva man må ta hensyn til i forhold til tolkning og transkripsjon av intervjuet.

3.4. Intervju og transkripsjon

Når man skal gjennomføre et intervju, anbefales det ofte at man begynner med småprat om ukontroversielle temaer som en slags oppvarming. Det er her man legger grunnlaget for den tonen man ønsker å ha videre i intervjuet. Når man så kommer videre til hoveddelen, er det viktig at intervjueren holder en lav profil og er lyttende. Man må være åpen for at informanten har andre erfaringer eller holdninger enn man antar, og man bør ikke stille ledende spørsmål. Avslutningsvis kan man oppsummere de viktigste punktene slik at informanten kan oppklare eller presisere dersom intervjueren er usikker. Man bør sørge for å få en positiv avslutning på intervjuet, og la muligheten for videre kontakt være åpen dersom man skulle ha behov for det (Ryen, 2002, s. 100-109).

Da intervjueren selv er et forskningsinstrument, er det visse kvalifikasjoner det er gunstig at intervjueren har. Man bør kunne mye om tema for intervjuet, men uten å briljere med egen kunnskap. Man må ha en god struktur på intervjuet. Spørsmålene må være forståelige, og intervjueren må være vennlig, avslappet og aktivt lyttende til det informanten har å si og hvordan det blir sagt. Det som blir sagt, må man forsøke å ha i minne gjennom hele intervjuet slik at man kan knytte ting opp mot hverandre og få utdypet utsagn om det trengs. Det er lov å være kritisk til det som blir sagt, og undersøke om det er gyldig og pålitelig ved å stille oppfølgingsspørsmål. Man må være åpen for at informanten kan komme med nye sider av saken, og samtidig kunne styre intervjuet ved å avbryte dersom informanten snakker om noe som ikke er relevant i forhold til det man vil undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 176-178). Videre konkluderes det med at ”det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer” (ibid., s. 185). Man kan angi kvalifikasjoner intervjueren bør ha for at man skal få et godt intervju, men da vurdering av intervju kvalitet er avhengig av dets tema, formål og form, er det vanskelig å sette kriterier for vitenskapelig og etisk kvalitet for et godt intervju.

Bruk av teknisk utstyr som båndopptaker kan muligens påvirke dataene, kanskje spesielt hvis det er snakk om et sensitivt tema. Denne effekten kan eventuelt avta i løpet av intervjuet etter hvert som man venner seg til utstyret. Det å ta notater underveis kan også være forstyrrende, og hvis man eventuelt velger å ikke gjøre verken lydopptak eller notater, kan man gå glipp av vesentlig informasjon ved at man ikke har mulighet for å huske hele intervjuet i etterkant. For å minske effekten av virkemidler, er det viktig å opplyse om at man har taushetsplikt, og at intervjuet skal anonymiseres. Informantene kan også eventuelt gis mulighet til å lese gjennom det som angår dem før det publiseres (Ryen, 2002, s. 110-111). Da ingen av informantene selv ytret ønske om å lese gjennom det som angår dem i avhandlingen, har jeg valgt å ikke sende dem dette til gjennomlesning. Jeg oppfattet det slik at ingen av informantene følte ubehag ved at det ble gjort opptak av intervjuene.

Det er viktig å huske på at analysen begynner allerede i det man noterer under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 110). Uansett om man tar notater og/eller bruker lydopptak, vil man alltid sette sitt preg på tolkningen av det informantene sier, og dette er det viktig å være oppmerksom på. Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuet, men for å lette arbeidet med transkribering brukte jeg den ikke da jeg innledningsvis stilte de konkrete spørsmålene under ”bakgrunnsinformasjon” i intervjuguiden (vedlegg 2). Jeg noterte ned svarene på disse spørsmålene, og slo først på lydopptakeren da jeg begynte på første hovedspørsmål. Da tok jeg opp resten av intervjuet, og tok også noen notater underveis.

Det som blir sagt i et intervju, må tolkes underveis. ”Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 174). Er man usikker på hva informanten mener, er det viktig å stille oppklarende spørsmål slik at man får verifisert sine fortolkninger. Ledende spørsmål blir ofte trukket frem som et eksempel på noe som kan redusere intervjuets reliabilitet, men i kvalitative intervjuer kan ledende spørsmål også styrke reliabiliteten. Man kan bruke ledende spørsmål for å undersøke reliabiliteten til svarene informanten gir, og for å verifisere sine fortolkninger. Kvale og Brinkmann hevder at ledende spørsmål antakeligvis heller blir brukt for lite enn for mye i kvalitativ forskning (ibid., s. 183). Man må også huske på at intervjuerens kroppsspråk og hvordan han responderer på svarene informanten gir, kan være ledende og påvirke svarene som blir gitt videre i intervjuet. Jeg forsøkte å være

oppmerksom på dette under intervjuene. Jeg ønsket ikke at mine meninger og erfaringer skulle forstyrre verken i forhold til hvordan spørsmålene ble stilt eller i tolkningen av informantenes svar. Oppklarende spørsmål ble stilt dersom jeg var usikker på hva informanten egentlig mente.

I følge Ryen (2002, s.111) bør opptak skrives ut selv om det er tidkrevende. Ved å gjøre det får man svært god kjennskap til dataene, og man får satt i gang en lytte- og analyseprosess der man også får reflektert over spørsmålene man har stilt og interaksjonen mellom seg selv og informanten. Det er ikke uproblematisk å oversette et muntlig intervju til skriftlig tekst. Når man transkriberer, transformerer man fra en form til en annen. Man må ta hensyn til at man ikke får med relevante faktorer som sosialt samspill, stemmeleie, kroppsspråk og ironi ved en direkte skriftlig gjengivelse av et intervju. ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187).

Jeg valgte å skrive ut opptakene i sin helhet like etter hvert intervju, slik at jeg hadde intervjuet friskt i minne. Samtidig fikk jeg da sett hva jeg eventuelt kunne gjøre annerledes og hva jeg eventuelt måtte sørge for å få tydeligere frem på neste intervju. Da jeg ikke hadde erfaring som intervjuer før jeg begynte på masteroppgaven, hadde jeg mye å lære, og lærte mye underveis i prosessen. Jeg så ikke noe behov for å transkribere intervjuene ordrett på informantenes dialekter. Det jeg ønsket å få frem var de tanker og erfaringer som informantene formidlet, og jeg så det som mest hensiktsmessig å bruke en skriftspråklig stil på transkriberingen. Men for å få frem nyansene i det informantene sa, ble det ikke en grammatisk korrekt skriftspråklig fremstilling. Jeg så det som viktig å få det frem dersom informantene var nølende, ironisk, sarkastisk eller lignende. Dersom informanten for eksempel lo mens hun sa noe, fikk jeg dette med ved å skrive (ler) etter det som ble sagt. Jeg fokuserte også på hvordan jeg hadde stilte spørsmålene. Dette fordi stemmeleie, hvordan man ordlegger seg og hvilke forventninger man eventuelt har til hva informanten skal svare, kan påvirke svarene man får, og også hvordan man tolker svarene. Dette er et eksempel på etiske hensyn man må ta i sitt arbeid, noe jeg vil komme nærmere inn på i neste punkt.

3.5. Noen refleksjoner om etiske hensyn

Etiske spørsmål er integrert i alle fasene av en intervjuundersøkelse. Man må vurdere om formålet med undersøkelsen kan forsvares. Når man planlegger en studie, må man sikre konfidensialitet og få informert samtykke fra informantene. I tillegg må man vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene. Dette kan handle både om at intervjusituasjonen kan oppleves stressende og ubehagelig, om konsekvenser det kan ha for informanten om hans uttalelser ikke anonymiseres godt nok, og om hvordan informanten opplever å bli fremstilt. Når et intervju skal transkriberes og analyseres, må man gi et mest mulig riktig bilde av den informasjonen som er gitt, og være oppmerksom på at egne holdninger og erfaringer lett kan virke inn (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 79-81).

Det er viktig å være klar over at et forskningsintervju ikke er en samtale mellom likestilte partnere, men en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. Et eksempel på asymmetrisk maktforhold er at intervjuet kan være en manipulerende dialog ved at forskeren ønsker å få informasjon om noe spesielt uten at intervjueren vet hva han er ute etter. Asymmetrien kan også merkes ved at det er forskeren som legger føringene for samtalen, som avgjør hva det skal fokuseres på og som bestemmer hva som skal være med i og vektlegges i presentasjonen av resultatene (ibid., s. 52). ”Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap” (ibid., s. 53).

For at mine informanter skulle kunne gi informert samtykke, fikk de en skriftlig forespørsel om deltakelse som informant (vedlegg 1) før de tok en avgjørelse om å delta eller ikke. Her fikk de informasjon om tema for og formålet med masteroppgaven, fremgangsmåte, hvor mange informanter det skulle være totalt, og anonymisering. Det fremgikk også at det er frivillig å delta som informant, og at man når som helst kan trekke seg om man skulle ønske det. Informantene signerte så på at de hadde mottatt informasjon og ønsket å delta.

I og med at jeg har få informanter i dette prosjektet, har jeg noen ekstra utfordringer når det gjelder anonymisering og konfidensialitet. Da man jobber svært tett i en barnehage, vil informantens kollegaer være klar over at hun har blitt intervjuet, og om de skulle lese

masteroppgaven vil de kanskje kunne kjenne igjen sin kollega blant informantene. Dette er spesielt en utfordring i forhold til de to informantene som er fra samme barnehage. De vil kunne kjenne igjen den andres utsagn ved at de vet hva de selv har sagt. Dette vil ikke nødvendigvis ses som et problem fra informantenes side. I mange barnehager har man en åpenhet blant personalet som gjør at de allerede vet hvilke meninger deres kollegaer har, for eksempel i forhold til Språkpermen. Det er likevel min oppgave å sørge for at informantene ikke skal bli gjenkjent. I min presentasjon og analyse av resultatene vil jeg derfor ikke gi en kategorisk fremstilling av hvem som har sagt hva, men forsøke å likevel få frem resultatene på en tydelig måte. En felle man kan gå i når man anonymiserer resultatene, er at man da kan tolke det informanten har sagt uten å bli motsagt av informanten. Dette fordi hun kanskje ikke kjenner seg igjen i det som blir sagt, og tenker at en annen har sagt det. Fokuset må hele tiden være på å tolke og fremstille informantenes utsagn riktig, og å unngå å presentere noe som kan være til skade for informanten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 90-91).

”Alle masterstudentar som skal gjera kvalitative intervju, skal melda prosjektet sitt til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)” i følge NLA Høgskolens veiledningshefte ”Om å skrive masteravhandlinger” (2007). Jeg gjorde derfor dette, og personvernombudet konkluderte med at prosjektet mitt ikke medfører meldeplikt i henhold til personopplysningsloven da personopplysninger i prosjekt kun ville bli registrert i form av stemmer på lydopptak og at disse ikke ville bli lagret på PC. Man har meldeplikt til personvernombudet dersom man skal ”behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger” (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2010).

Ved hjelp av den metodiske tilnærmingen og fremgangsmåten som jeg nå har omtalt, har jeg kommet frem til de resultatene som blir presentert i neste kapittel.

4. Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen?

For å finne ut hvordan et utvalg pedagogiske ledere har opplevd iverksettingen av Språkpermen, brukte jeg tre hovedspørsmål i min intervjuguide (vedlegg 2):

1. Hvordan bruker dere Språkpermen?
2. Hvem bestemmer at dere skal bruke Språkpermen?
3. Hvordan opplever/opplevde du iverksettingen av Språkpermen?

Dette kapittelet er delt inn etter disse tre spørsmålene. Informantenes svar på de to første hovedspørsmålene gir et nødvendig bakteppe som er vesentlig å ha med for å se hvordan Språkpermen blir brukt og hvorfor. I forhold til det tredje hovedspørsmålet vil jeg, ved hjelp av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt, analysere resultatene i lys av Senges disipliner.

4.1. Hvordan brukes Språkpermen?

Alle informantene informerer om at det er de som har ansvaret for å fylle ut Språkpermen på sin avdeling. Dette begrunnes av flere med at man bør ha en faglig bakgrunn for å kartlegge. Tre av fire får hjelp fra tospråklig personale i forbindelse med utfylling angående morsmål. Alle har også foreldre inne i bildet. De må få godkjennelse fra foreldrene for å fylle ut Språkpermen for deres barn, og for å levere den til skolen. Dette er i tråd med rammeplanens krav: "Dersom barnehagen skal gi skolen informasjon om enkeltbarn, skal foreldrene samtykke i dette" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 53).

Noen bruker Språkpermen som utgangspunkt for samtale på foreldresamtaler. Foreldrene ser hovedsakelig ut til å få komme med innspill til utfylling av Språkpermen når man ikke har tospråklig personale som snakker deres barns språk. Det nevnes at man i noen tilfeller måtte hatt tolk for å få bidrag fra foreldrene, og da bruker man heller tospråklig personale.

Alle informantene samler opp dokumentasjon i løpet av året, blant annet fra språkgrupper, og fyller inn informasjon i Språkpermen underveis, men mest når sommeren nærmer seg. Da skriver man oppsummeringen. To av informantene fyller også ut en oppsummering før jul da

det er bestemt at de skal gjøre det to ganger årlig i bydelen. Oppsummering og dokumentasjon blir levert til skolen barna skal begynne på.

Sandvik og Spurkland hevder at Språkpermen er et kartleggingsverktøy som lar personalet jobbe med pedagogisk dokumentasjon på en enkel måte (2009a, s. 109). ”Dokumentasjon og kartlegging må ikke oppleves som en byrde – det er viktig for personalet å forstå at det kan lette den pedagogiske planleggingen og gi struktur til språklige aktiviteter (s. 112). Jeg syntes derfor det var interessant å spørre informantene om de har inntrykk av at Språkpermen er en enkel måte å jobbe med pedagogisk dokumentasjon. Det som kommer frem, er at det er positivt at Språkpermen er et grundig og allsidig verktøy. To av informantene fyller ut Språkpermen for bare ett barn. De synes at det er overkommelig å bruke den, men tror at det kan bli rikelig mye arbeid dersom man skal fylle den ut for mange barn. Det at det kan oppleves overveldende å bruke den i forhold til mange barn, tror de kanskje kan endre seg over tid etter hvert som man blir mer erfaren.

En informant som fyller ut Språkpermen for flere barn, synes ikke Språkpermen er en enkel måte å jobbe med pedagogisk dokumentasjon. Hun synes at den er for omfattende, og at det derfor blir en uoverkommelig jobb når man har mange førskolebarn, noe som også nevnes i NOU 2010:7 (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 127). Men hun poengterer at det er et bra verktøy dersom man skal kartlegge et barn som har spesielle språkvansker. Hun synes at Språkpermen er veldig fin å bruke hvis det er ting man stusser litt på og vil finne mer ut av, men at det er helt unødvendig å bruke den i forhold til alle barna. Tre av fire informanter er negative til å kartlegge alle barn. Den fjerde uttalte seg ikke om kartlegging av alle barn, og jeg ser i ettertid at jeg burde ha spurt henne konkret om dette.

4.2. Hvem bestemmer at Språkpermen skal brukes?

To av informantene jobber i en bydel der det er bestemt at man skal bruke Språkpermen, og fylle ut oppsummeringen i den to ganger årlig. De to oppsummeringene og øvrig dokumentasjon skal leveres til skolen barnet skal begynne på. Det er ikke et krav om at Språkpermen skal fylles ut for alle barn som skal begynne på skolen, men det oppfattes som ønskelig. En av informantene opplever det slik at man må argumentere sterk for hvorfor man eventuelt ikke vil fylle ut for alle de minoritetsspråklige barna som skal begynne på skolen.

I motsetning til dette jobber to informanter i en bydel der det ikke er bestemt at man skal bruke Språkpermen. Det er ledelsen i barnehagen som har tatt initiativ til å prøve ut Språkpermen i forhold til minoritetsspråklige førskolebarn. Dette som et alternativ til det kartleggingsverktøyet som allerede brukes i forhold til språkutvikling i bydelens barnehager. Initiativtakeren fyller selv ut en del språkpermer, og har oppfordret andre til å gjøre det samme.

For alle informantene er det tenkt at man skal bruke Språkpermen etter dens opprinnelige hensikt, og alle forsøker i utgangspunktet å gjøre dette. Ingen av dem har foreløpig funnet noen alternativ bruksmåte. I det følgende vil jeg se på hvordan informantene har opplevd iverksettingen av Språkpermen.

4.3. Hvordan opplever du iverksettingen av Språkpermen?

Under mitt tredje hovedspørsmål, ”Hvordan opplevde/oplever du iverksettingen av Språkpermen?”, stilte jeg oppfølgingsspørsmål blant annet angående opplæring, personlig vekst og læring, kommunikasjon med ledelsen, felles og personlig visjon, og holdninger til kartlegging generelt og til Språkpermen. Oppfølgingsspørsmålene er hovedsakelig inspirert av Senges disipliner. Jeg vil nå se på svarene jeg fikk på disse spørsmålene i forhold til de krav Senge stiller til den lærende organisasjon. Jeg deler inn analysen etter Senges disipliner, men innholdet under hvert av punktene vil gli noe inn i hverandre da alle Senges disipliner er knyttet sammen. Under hvert av punktene vil jeg knytte resultater fra intervjuene opp mot Senges teori. Jeg vil også kort komme inn på aktuelle utsagn fra rammeplanen fordi den er forpliktende for barnehagen. I tillegg har jeg med noen relevante sitater fra Sandvik og Spurkland (2009a).

4.3.1. Felles visjon? Gap mellom virkelighet og visjon?

Det er avgjørende for en lærende organisasjon å ha en felles visjon. Senge sier at en felles visjon er svært mektig. Fordi den reflekterer menneskers personlige visjon, er det en visjon som de har en sann forpliktelse til (Senge, 2006, s. 192). Felles visjoner henger nøye sammen med systemtenkning. Man skylder gjerne på systemet når noe går mot en, og ser ikke at man kan skape sin egen virkelighet. Bare når man ser at man kan være med på å skape sin fremtid slik man ønsker den, blir visjoner en virkelig kraft (ibid., s. 215).

Rammeplanen sier at styrer og pedagogisk leder har ansvar for at alle som jobber i barnehagen er kjent med barnehagens rammer og mål. De ansatte skal ha en felles forståelse av målene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 47).

To av informantene opplever at de har en felles visjon i bydelen når det gjelder språkutvikling, og at dette når ut i barnehagene. De jobber systematisk med språk med språkgrupper, språkkofferter og språkposer³, og bydelen er god på å tilby kurs til de ansatte. Det jobbes også bevisst med å ansette flerkulturelt personale, noe en informant opplever som nødvendig når man har mange minoritetsspråklige i barnehagen, ikke minst i forhold til kommunikasjon med foreldre. Bydelens visjon er forenelig med informantenes tanker og mål for arbeidet. De ser at det arbeidet som gjøres i forhold til språk, har noe for seg.

I den andre bydelen opplever også informantene at man har et felles stasjonsområde i bydelen når det gjelder språk. De har inntrykk av at dette når ut til barnehagene, i alle fall i en viss grad, men en av dem nevner at hun skulle ønske at det kom enda sterkere til uttrykk i barnehagene enn det gjør. Hun hevder at det for eksempel fremdeles er en del ansatte i barnehager som tenker at de flerspråklige barna ikke kan snakke så lenge de ikke kan snakke norsk, og at det fremdeles er mange som omtaler minoritetsspråklige barn som fremmedspråklige. Hun tenker at man burde ha kommet mye lenger i barnehagene når det gjelder fokus på språk og hvilken ressurs flerspråklighet er.

En felles visjon for arbeidet med språk ser altså ut til å være på plass i begge bydelene. For at man skal få en sann forpliktelse til en felles visjonen, er det i følge Senge en forutsetning at den bygger på de ansattes personlige visjoner. For å finne ut om dette er tilfelle, måtte jeg gått inn på hvordan bydelene har utarbeidet visjonene. Jeg har valgt å ikke gjøre det i denne sammenheng, da jeg har konsentrert meg om informantenes erfaringer. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å spørre informantene om de visste hvordan bydelens visjoner har blitt utarbeidet. Men i følge Senge er det viktigste likevel ikke hvor visjonen kommer fra, men prosessen som fører til at den blir en felles visjon. Det er viktig at visjonen kan knyttes opp mot med de ansattes personlige visjoner (Senge, 2006, s. 200). Og uavhengig av om

³ Språkgruppe: ”systematisk boklesing og boksamtale i små grupper på 4-6 barn” (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 16). I den forbindelse bruker man gjerne gjenstander som tas ut fra små kofferter (språkkofferter) eller poser (språkposer) for å konkretisere og visualisere det som skjer i boken.

bydelenes visjoner bygger på de ansattes personlige visjoner eller ikke, sier informantene at de føler at bydelenes visjoner er forenelige med deres egne tanker og mål for arbeidet med språk.

I punkt 4.2. kom jeg inn på hvordan det er tenkt at Språkpermen skal brukes i de tre barnehagene informantene jobber i. Jeg spurte informantene om de opplevde at det var et gap mellom realiteten eller virkeligheten i barnehagen og visjonen angående iverksetting av Språkpermen. Videre spurte jeg om dette eventuelt ble en drivkraft for arbeidet (kreativ spenning) eller om det førte til motløshet, irritasjon eller lignende (følelsesmessig spenning).

En informant sier at det veldig ofte vil bli et lite gap. Visjonene er viktige, men de vil ofte ligge et hestehode foran, og så må man bare begynne i det små og jobbe seg fremover mot målet. Hun føler at de har kommet godt i gang med tanke på at det på intervjuetidspunktet ikke var et år engang siden Språkpermen ble gitt ut. Hun tror at det at initiativtaker har tatt størsteparten av arbeidet i forbindelse med bruk av Språkpermen i barnehagen, har gjort at de andre ikke føler det overveldende nå i startfasen. De begynner litt i det små og prøver seg frem.

En nevner at hun tror at alle tenker at det er mer tidkrevende enn TRAS⁴, og at det også er tilfelle, spesielt når det er nytt og man er usikker på hvordan man skal gjøre det. Men det er ikke uoverkommelig. Hun tenker at det bare er sånn det er med nye ting. I startfasen tar det tid, men etter hvert som man får innarbeidet rutinene, så er det bare sånn det er. Hun tenker at hun vil ta assistentene mer med i arbeidet med Språkpermen, uten at de skal fylle den ut alene, hvis hun får flere barn å fylle den ut for på avdelingen. Da måtte de fått mer opplæring også. Språkpermen er tidkrevende, men også mye mer grundig enn andre verktøy, og sier mer om hvor barnet står.

Å bruke Språkpermen er i følge en informant gjennomførbart når man skal fylle ut for få barn, men det kan bli veldig mye arbeid hvis man har mange minoritetsspråklige man skal fylle ut for. Hun tror at det ville vært gjennomførbart da også, men det ville ha krevd mer. Da ville

⁴ TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er ”et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen. Materialet gjør det blant annet mulig å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn” (Statped, 2006).

hun ha fordelt arbeidet mer, for hun tenker at det ikke blir riktig at hun skal fylle ut for eksempel seks stykker. Det er ikke noe i veien for at assistenter kan ha språkgrupper hvis de hadde fått opplæring. Hun tror ikke at det ville blitt et irritasjonsmoment å skulle fylle ut mange Språkpermer. Dette fordi hun tenker at det ikke trenger å ta mer tid, fordi man bare kan ta flere barn som trenger det inn i den språkgruppen man allerede har.

En som har brukt Språkpermen i flere år, sier at arbeidsmengden er en ting, men at hun også synes at det er en prinsipiell sak. Hun sier at det var urealistiske forventninger til dem i starten, og at det fremdeles ikke er realistisk når de har mange førskolebarn og det er meningen at de skal fylle ut Språkpermen for alle. De har løst dette på sin måte. Stort sett velger hun ut barn som hun ser at har spesielle behov i forhold til språk, og fyller ut Språkpermen for dem. Hun er prinsipielt negativ til å kartlegge alle barn, og tenker at det kan være umotiverende hvis man likevel må gjøre det. Dette med at alle barn skal kartlegges mener hun er en interessant debatt, og den har startet nå. Hun spør seg hvorfor det plutselig er så viktig med denne kartleggingen? Kartlegger vi for resultatene i skolen? I følge henne har ikke bydelen myndighet til å si at alle skal kartlegges, og hun kommer ikke til å gjøre det. Bydelen har utarbeidet et skjema for overgang fra barnehage til skole, som skal leveres til skolen for alle barn. Språkpermen kommer i tillegg til dette for de barna som den fylles ut for. Informanten mener at det holder lenge å bare bruke skjemaet for overgang fra barnehage til skole nå som det har blitt så omfattende som det har blitt. Jeg vil komme tilbake til holdninger i forhold til å skulle kartlegge alle barn under punkt 4.3.4 og i kapittel 5.

I følge Senge er kreativ spenning, altså spenningen mellom virkelighet og visjon, energien i en kreativ prosess. Det er viktig å holde fast på visjonen, men samtidig må ledelsen være åpen for innspill og villig til å teste ut ulike idéer (ibid., s. 202 og 209). I tre av informantenes svar kommer det ikke frem motløshet eller irritasjon, selv om Språkpermen ses som et tidkrevende verktøy. Svarene er i hovedsak positivt ladet. Det bør i denne sammenheng nevnes at to av disse informantene fyller ut Språkpermen for bare ett barn hver, men de kommer med kreative løsninger for hvordan de ville gått frem dersom de fikk flere barn å fylle den ut for. Den tredje fyller ut for tre barn. Et unntak er en informant som noen år måtte ha fylt ut over ti språkpermer dersom hun skulle kartlegge alle barna som skal begynne på skolen. Hun sier, som nevnt tidligere, at de har løst urealistiske forventninger på sin måte. I dette tilfellet kan

man spørre om visjonen angående bruk av Språkpermen burde justeres dersom flere har lignende erfaringer? I den bydelen der de har vært med på utarbeidingen av Språkpermen, har de ansatte i barnehagene hatt mulighet til å komme med innspill, og har dermed vært med på å forme Språkpermen slik den nå har blitt utgitt.

4.3.2. Teamlæring – opplæring for alle og god kommunikasjon?

I forhold til disiplinen teamlæring, var det vesentlig å spørre informantene hvordan de har lært om bruk av Språkpermen, og om kommunikasjon innad i personalgruppen og med lederne. I barnehagene til informantene hadde både pedagogiske ledere og assistenter fått opplæring i bruk av Språkpermen, eller tilbud om det. I den ene bydelen blir det gjennomført kurs flere ganger i året der man lærer hvordan man skal bruke Språkpermen. Både pedagogiske ledere og assistenter kan delta på dette kurset. Ut over dette lærer man av hverandre i barnehagen. Flere har hatt planleggingsdager med språk og Språkpermen som tema.

I den ene bydelen har en representant fra bydelen vært ute i barnehagene for å gi respons til den enkelte ansatte på Språkpermer de hadde fylt ut. En informant opplevde det som en merkelig fremgangsmåte, og mener at det ikke kan være greit for de som har fylt ut språkpermer å få dem tilbake som ”ikke-godkjent”. Når man er ny og får en slik tilbakemelding, mener hun at det kan være umotiverende for videre arbeid med Språkpermen. Det viser kanskje at det er behov for mer opplæring, men hun mener at opplæringen bør foregå på en annen måte. En annen informant opplevde det som positivt at man gjennom denne fremgangsmåten fikk vite hva man hadde gjort riktig.

De som har tatt i bruk Språkpermen det siste halvåret, kunne ønske at de hadde hatt tid til mer opplæring i forhold til hvordan man konkret skal fylle ut Språkpermen, og til å gå grundigere gjennom punkt for punkt i den. I denne barnehagen har det vært muligheter for å stille spørsmål til en språkpedagog i forbindelse med utfyllingen. Tre av fire informanter har lest boken ”Lær meg norsk før skolestart!” (Sandvik og Spurkland, 2009a). En av de som nylig har tatt i bruk Språkpermen, sier at hun har tro på at Språkpermen og boken sammen kan heve deres faglige nivå.

Senge snakker om viktigheten av kontinuerlig læring (Senge, 2006, s. 131). Rammeplanen sier også noe om dette: ”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). I følge St. meld. nr. 41 (2008-2009) skal barnehagen ”være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling. Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene. Alle ansatte er i kontakt med barna. Det er derfor viktig at alle ansatte har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29). En informant forteller at bydelen hun jobber i, er veldig god når det gjelder å tilby kurs, og oppfordre både pedagogiske ledere og assistenter til å delta. Hun føler at hun får være med på mye som utvikler henne som pedagogisk leder.

Dialog og diskusjon er vesentlig i forhold til teamlæring. ”One of the most reliable indicators of a team that is continually learning is the visible conflict of ideas. In great teams conflict becomes productive” (Senge, 2006, s. 232). Når man føler at man har blitt hørt og har fått være med i en prosess, takler man det i følge Senge bedre og med mindre bitterhet om beslutninger går i mot ens synspunkter (ibid., s. 188). Jeg spurte informantene hvordan de har opplevd kommunikasjonen med lederne i forbindelse med iverksetting av Språkpermen. Føler de seg fri til å komme med positive eller negative tilbakemeldinger til dem, og opplever de at tilbakemeldinger blir tatt alvorlig?

I den bydelen der de har vært med på utarbeiding av Språkpermen, har ansatte i barnehagene prøvd den ut og hatt muligheter for å komme med tilbakemeldinger til bydelen underveis i prosessen før den ble utgitt. En informant nevner at de har blitt hørt i forhold til at den opprinnelige Språkpermen var for omfattende, noe det er endret på. I tillegg var det tidligere bestemt at de skulle fylle ut oppsummeringen i Språkpermen tre ganger årlig. Dette har etter tilbakemeldinger blitt redusert til to ganger årlig. Først var det slik at hele Språkpermen skulle leveres til skolen. Nå har det blitt redusert til at det bare er oppsummeringen i permen som skal leveres.

Selv om man i denne bydelen har hatt medbestemmelse i forhold til Språkpermen, trekker en informant også frem noe de ikke opplever å bli hørt på. Hun synes det er merkelig at det nå har kommet et eget skjema for overgang fra barnehage til skole, som skal leveres for alle barn, og at det i tillegg skal leveres språkpermoppsummeringer. Dette på tross av at de har gitt tilbakemelding om at Språkpermen var for omfattende. Hun nevner at det kan være vanskelig å kommunisere åpent med de som bestemmer at Språkpermen skal brukes fordi hun oppfatter at det nærmest har blitt et prestisjeprosjekt for enkelte i bydelen. Hun ser mye positivt ved Språkpermen, men ser ikke det positive i å skulle kartlegge barn som ikke behøver det. Det oppleves at man må argumentere sterkt for hvorfor man ikke vil fylle ut Språkpermen for alle minoritetsspråklige førskolebarn. Hun lurer på hva som ville skjedd dersom de ikke ville fylle ut Språkpermen, og om bydelen faktisk kan pålegge dem å gjøre det. Hun henviser til at rammeplanen ikke sier noe om at alle barn skal kartlegges. I NOU 2010:7 fremmes det forslag om at ”Kartlegging av språkbruk og språkutvikling hos enkeltbarn bør begrenses til de barn som etter det pedagogiske personalets vurdering kan ha behov for ekstra støtte eller språkstimulering” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 128).

I den barnehagen der de selv har tatt initiativ til å bruke Språkpermen, spør jeg informantene om det er frivillig å bruke den. De ansatte har her blitt oppfordret til å bruke Språkpermen, og det har blitt til at de skal prøve den ut. En informant sier at hun ikke tror at noen er negativ til det, og at det ikke føles som tvang. Hun kan komme med spørsmål til barnehagens språkpedagog dersom hun lurer på noe i forhold til utfylling av Språkpermen. Det er språkpedagogen som fyller ut flest språkpermer i barnehagen. De skal diskutere hvilke erfaringer de har etter å ha brukt Språkpermen et halvt år. Da skal de se på hva de kan gjøre annerledes, og hvordan de kan legge opp videre arbeid med Språkpermen.

Tillit er en vesentlig forutsetning for teamlæring (Senge, 2006, s. 219). Jeg spurte informantene om de har en slik åpenhet i personalgruppen at de tør å komme med innspill. Videre spurte jeg om informantene har inntrykk av at deres kollegaer i barnehagen har tilsvarende tanker som dem angående Språkpermen, eller om det er delte meninger. Det om man vet hvilke tanker ens kollegaer har angående arbeidsmetodene man bruker, kan si noe om åpenhet, tillit og dialog i personalgruppen.

En informant sier at når man har en lederposisjon, får man kanskje ikke innspill om alt de man er leder for snakker om seg i mellom. Noe lignende nevnes også av en annen informant. Hun har inntrykk av at de som jobber hos henne, er ganske trygge og tør å si i fra hvis de trenger noe, men sier at det samtidig er litt vanskelig for henne å si noe om dette. En annen sier at hun har benyttet seg av muligheten til å spørre om utfylling av Språkpermen underveis i arbeidet.

En sier at hun ikke har spurt direkte hva de andre tenker om Språkpermen, men ut i fra signaler hun har fått tilbake, tror hun at de synes at det er et godt alternativ, og at det gir et litt videre perspektiv på det de holder på å jobbe med. En annen svarer at hennes kollegaer har samme positive innstilling til Språkpermen som hun selv har. De hun jobber med liker å jobbe etter mål, og se resultatene av arbeidet de er med på med språkgrupper. De tar selv initiativ til å lære mer om dette ved blant annet å foreslå språkgrupper som tema for planleggingsdager. Hun har inntrykk av at dette er tilfelle for de andre avdelingene i barnehagen også. En tredje informant sier at de har hatt mange interessante diskusjoner angående Språkpermen, og at de egentlig hele tiden har hatt sammenfallende tanker om den. Den fjerde informanten sier at de ikke har hatt noen dialog eller diskusjon angående bruk av Språkpermen. Det er mer sånn at den er der og de gjør det. Så lenge det fungerer, synes hun det er greit. Hun føler at de hun jobber sammen med, er positiv til selve Språkpermen slik hun selv er, og at de har en slik åpenhet at de kan drøfte ting hvis det trengs.

Det at én person lærer noe, er ikke noen garanti for organisasjonslæring. Man må jobbe og lære sammen i følge Senges disiplin teamlæring (ibid., s. 219). Jeg oppfatter at de ansatte i barnehagene gjør dette ved at både assistenter og førskolelærere får opplæring gjennom planleggingsdager, og i den bydelen der man har kurs om Språkpermen får både assistenter og førskolelærere mulighet til å delta. Teamlæring er avhengig av at man lærer å utnytte alles innsikt for å løse komplekse oppgaver (ibid., s. 221). Det at man for eksempel i arbeidet med Språkpermen utnytter det flerspråklige personalets spesifikke språklige kompetanse, mener jeg er et godt eksempel på dette. Teamlæring bygger på disiplinene felles visjoner og personlig mestring. Selv om det at én person lærer ikke er noen garanti for organisasjonslæring, er det helt nødvendig for teamlæring, fordi et team er avhengig av dyktige medlemmer.

Sandvik og Spurkland hevder at den språkvitenskapelige kompetansen til personalet blir styrket når man bruker Språkpermen. Kartleggingen skal være lærerik og bevisstgjørende (2009a, s. 113 og 122). I lys av dette og av Senges fokus på kontinuerlig læring, både individuelt og kollektivt, har jeg spurt informantene om de føler at de har lært noe av å bruke Språkpermen. Flere sier at de har jobbet mye med språk før de tok i bruk Språkpermen. En sier at hun ikke synes hun har lært noe spesielt nytt utover det hun kunne fra før om språkutvikling, men at det har vært interessant å være med på prosessen med utarbeidingen av Språkpermen, og se utviklingen av den. Andre sier at de, på tross av at de kunne mye fra før, kanskje har blitt mer observant og bevisst på hva man kan se etter, fordi man skal fylle ut ting som man kanskje ikke tenkte over før. En trekker frem at hun har lært mye av punktene om hvordan man skal jobbe videre på avdelingen, og av det at man tenker enkeltbarn, men likevel har en hel gruppe med. En sier at på tross av kunnskap man allerede har, er boken "Lær meg norsk før skolestart!" og Språkpermen til veldig god hjelp og inspirasjon. En har sett en stor forskjell på barnas språkkunnskaper fra høst til sommer, og synes det er artig å fylle ut Språkpermen når man ser at det arbeidet man gjør har en nytte. En av informantene sier lattermildt, men likevel seriøst: "Jeg har lært at jeg ikke er interessert i å kartlegge alle barn."

4.3.3. Personlig mestring - fokus på personlig vekst og læring?

Senges disiplin personlig mestring innebærer, som nevnt tidligere, en idé om at man kan skape et organisasjonsmiljø der man kan vokse som menneske. Personlig vekst og læring og personlig visjon, er vesentlig i denne disiplinen. Læring handler i denne sammenheng om å øke mulighetene til å skape de resultater man virkelig ønsker i livet (Senge, 2006, s. 131-132). Dette er en svært radikal disiplin, da den sier at arbeidet med en lærende organisasjon handler om den enkelte ansatte. Jeg har selv aldri hørt konkret snakk om ansattes "personlige vekst og læring" i de barnehagene jeg har vært i. Jeg ville likevel stille spørsmålet, da dette er viktig i Senges teori. Svarene jeg fikk var positivt overraskende for barnehagen som lærende organisasjon. Selv om ingen av informantene hadde hørt snakk om "personlig vekst" konkret, hadde alle tanker om dette. Det som gikk igjen, var at informantene så en klar sammenheng mellom profesjonell og personlig vekst. En informant sa at dette var et veldig komplekst spørsmål fordi ting går inn i hverandre. Hun klarer ikke å skille mellom de to fordi man vokser selv også når man har et faglig utbytte av noe. Hun nevnte også at man kan vokse veldig på det når man endrer forståelse av ting, for eksempel når man forstår at et barn ikke er

et dårlig norskspråklig barn, men at det er et kompetent barn i forhold til at det har et morsmål også. Å endre forståelse er et eksempel på endrede mentale modeller. Mentale modeller påvirker hvordan vi handler ved at de påvirker hva vi ser.

En annen nevner at det er viktig å ansvarliggjøre alle, gi alle oppgaver, og få frem viktige tema på personalmøter og avdelingsmøter. De har gått gjennom bydelens etiske regler. Likestilling, likeverd og verdier er noe de har hatt oppe til diskusjon, og det tenker hun går på personlig utvikling. På denne måten blir de bedre kjent med hverandre og sine ulike kulturer.

En tredje sier at de er bevisst på at de skal ha en progresjon i arbeidet både for barna og de voksne. Hun tenker at en profesjonell utvikling også innebærer en personlig vekst, selv om man ikke fokuserer bevisst på det. Man vokser på å få mer kunnskap, og på mestring av de oppgaver man blir gitt. Hun ser at assistentene vokser på oppgaver de blir gitt ved at de lærer, blir trygge på det de driver med, og føler at de kan bidra. De har ikke noe konkret fokus på personlige mål for arbeidet i personalgruppen, men alle blir bevisst på hva de skal se etter, og har språkgrupper og lignende. De oppfordrer til å skrive et lite referat fra grupper de har, slik at man vet hva man har vært gjennom i løpet av et år, og kan se utviklingen.

Fjerde informant har ikke hørt noe snakk om at ansatte skal ha en personlig vekst, men tror at man lærer noe ikke bare profesjonelt, men at man også tar med seg noe på egen utvikling. Hun vil tro at det er et ønske i bydelen at man skal kjenne litt på det man lærer selv også, og ikke bare bruke det i jobben.

I følge svarene jeg fikk, blir personlig vekst sett på som noe som er en naturlig konsekvens når man har en profesjonell vekst. I følge Senges teori er det likevel noe som mangler her, nemlig at man fokuserer konkret på personlig vekst og læring i organisasjonen. At den enkelte skal ha en personlig visjon, er også en forutsetning i disiplinen personlig mestring. Mitt inntrykk er, som nevnt under punkt 4.3.1., at dette er noe som det heller ikke fokuseres konkret på i barnehagene.

4.3.4. Mentale modeller – reflekterende praksis og holdninger til kartlegging og Språkpermen

Reflekterende praksis er essensen i disiplinen mentale modeller. Organisasjoner kan synliggjøre mentale modeller ved å fremme personlig bevissthet, reflekterende ferdigheter og en spørrende kultur som utfordrer våre tenkemåter (Senge, 2006, s. 171 og 177).

Grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon legges i følge rammeplanen av systematisk vurderingsarbeid. ”Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 50). Dette tenker jeg at i stor grad er forenelig med Senges tanker angående mentale modeller. Hjørnesteinen i denne disiplinen er reflekterende åpenhet. Viktigheten av personalet i barnehagens refleksjon over egne verdier, handlinger og holdninger nevnes videre flere steder i rammeplanen. Det sies at blant annet at ”Personalet må være åpen for å reflektere over egne holdninger og handlinger” (ibid., s. 30). Videre hevdes det at ”Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet” (ibid., s. 12). De ansatte i barnehagene skal være tydelige modeller, og det ses derfor som viktig at de er bevisst på sitt verdimesige og kulturelle ståsted. I forhold til oppdragelse er det viktig at de kan begrunne sine verdimesige standpunkter både overfor barnas foreldre og seg selv (ibid., s. 25 og 30).

Sandvik og Spurkland sier også noe om dette: ”Når pedagogen tør å reflektere over sin egen pedagogiske praksis og sin egen rolle i barnehagen, er hun åpen for læring. Hun blir bevisst egen rolleutførelse, sin egen språkbruk, sine egne holdninger og handlinger. Dette er et kontinuerlig arbeid, som i prinsippet aldri tar slutt” (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 113). Dette utsagnet, som er skrevet for å vise hvordan kartlegging kan styrke den enkelte pedagog, mener jeg også at i stor grad er forenelig med Senges tanker. Dette fordi han vektlegger både kontinuerlig læring og arbeid i forhold til mentale modeller.

Jeg spør informantene om de reflekterer noe over hvordan de jobber i barnehagen. En svarer at det kanskje ikke er det de har jobbet mest med, men at de deler litt erfaringer. I tillegg

reflekterer hver ansatt ut i fra sine grupper over hva som fungerer og hva som ikke fungerer. En annen sier at de dokumenterer og evaluerer jevnlig det de gjør, så da får de reflektert rundt hvordan de jobber når de gjør det.

En sier at de har en refleksjon over hvordan de jobber. De har veldig gode teammøter og diskuterer mye. De har språkpermene oppe, diskuterer dem, og går da litt inn i punktene. De har sett på hverandres måter å fylle dem ut på, og henter litt idéer fra hverandre. Alt mulig diskuteres, fra meningen med å fylle ut Språkpermen til hvordan de vil gjøre det, om de vil eller ikke vil gjøre det, hvorfor, og så videre. Hun føler at de har en åpenhet og tillit i gruppen til å ta opp ting.

Når det gjelder holdninger, har det kommet tydelig frem i intervjuene at tre av fire informanter er negative til å kartlegge alle barn i barnehagen. De mener at det ikke er noe behov for dette, og at tiden heller bør brukes sammen med barna enn på papirarbeid. En informant nevner at de kunne trenge ekstra ressurser nettopp fordi de må bruke så mye tid på papirarbeid. En av informantene blir ikke spurt konkret om hun er positiv eller negativ til å kartlegge alle barn, men sier på spørsmål om holdninger i forhold til kartlegging at hun er positiv til kartlegging, men negativ til testing der barnet blir målt i forhold til en normal. For eksempel tenker hun at minoritetsspråklige kanskje ikke får vist hva de egentlig kan på slike tester. Hun er positiv til et slikt kartleggingsverktøy som Språkpermen. Så lenge de har språkgrupper for alle barn i barnehagen, trenger de ikke trekke ut barn fordi de skal kartlegges. Barna vet ikke om at de blir kartlagt. Hvis barna hadde visst det og hvis de måtte trekke ut barn for å kartlegge dem, hadde hun hatt en annen innstilling.

Alle informantene er positive til å kartlegge som et hjelpemiddel når man ser at et barn har spesielle utfordringer i forhold til språk eller annet. En poengterer at det virker som om både kommunen og andre ikke har tiltro til at pedagogene er gode nok til å fange opp hvilke barn man bør kartlegge, og at man derfor må kartlegge alle, for sikkerhets skyld.

En som er negativ til kartlegging generelt sett, sier at hun er negativ til å bruke Språkpermen også når det er snakk om å bruke den i forhold til alle barn. Men samtidig sier hun at det som er veldig viktig med Språkpermen, er at den gir et nytt bilde av hvilken kompetanse

flerspråklige barn har. Dermed helliger hensikten middelet på et vis. Hun tenker også at et verktøy som Språkpermen kan være nyttig for flere enn barnehagen. Hun håper at både pedagogisk psykologisk tjeneste, pedagogiske fagsenter og andre kan begynne å bruke denne type kartleggingsverktøy i stedet for testene som skal kategorisere og diagnostisere. Videre sier hun at hun skulle ønske at det ikke var nødvendig å være pålagt å bruke den. Hun ser viktigheten av dette med overgangen mellom barnehage og skole, og tenker at en kanskje kan ha litt kartlegging i forhold til det, men ikke resten av barnehagetiden. Hun liker ikke at alle barn hele tiden skal kartlegges, og at man nå skal ha enda mer inn. Det går litt på hva som er hensikten med kartleggingen, og akkurat nå ser hun at styringsdokumenter legger opp til at norsk er det språket som skal snakkes. Barnas morsmål blir kun et verktøy, og det er altså en instrumentell tenkning i forhold til morsmål. Det virker som om morsmålet skal fungere inntil barnet kan godt nok norsk, i stedet for å se på det som en ressurs som må tas vare på. Hun ser morsmålet som like viktig som norsken, og synes det er viktig at barnet får være flerspråklig. I tråd med dette mener utvalget som står bak NOU 2010:7 at ”det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter til å lykkes i et globalt arbeidsmarked” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 12).

En annen informant som er negativ til å skulle kartlegge alle barn, synes også at det bør være frivillig for barnehagen om man vil kartlegge. Hun tenker at det må være opp til barnehagene å vurdere hvem som skal kartlegges. Hvis det er mange førskolebarn, synes hun ikke det er gjennomførbart slik det er tenkt at Språkpermen skal brukes i bydelen, og i tillegg er det unødvendig. Hun synes det er positivt at Språkpermen vektlegger det barna kan, og samspill og samhandling. Den ikke-verbale kommunikasjonen kommer veldig godt frem, det er unikt i forhold til andre kartleggingsverktøy. Men hun synes at det er nok med overgangsskjemaet fra barnehage til skole som de skal bruke i bydelen. Så kan Språkpermen brukes som et tillegg hvis det er spesielle ting man vil observere grundigere og viderebringe til skolen.

Den tredje informanten som sier at hun er negativ til og ikke ser poenget med å kartlegge alle barn, er også negativ til at Språkpermen skal brukes på alle barn. Hun tenker at Språkpermen er mest nyttig når det er noen som har spesielle utfordringer. Hun vet ikke om man blir hørt på dette i bydelen. Hvis man skulle tatt det opp, ville hun først gått til styrer i barnehagen.

En informant sier at hun ser det som en fordel i forhold til utfylling av Språkpermen at hun ser hvordan barnet bruker språket i ulike situasjoner i løpet av dagen. Språkpedagogen i barnehagen, som også fyller ut språkpermer, ser barnet mest i språkgrupper og må derfor kanskje være enda mer bevisst på hva hun skal se etter i gruppen.

En annen poengterer at det ikke er nok plass i Språkpermen til å fylle ut underveis. Hun mener at det ville gjort det lettere å fylle ut underveis hvis man hadde Språkpermen på PC og hadde god plass å fylle ut på. Slik den er nå, mener hun at det ikke er plass til å skrive inn stort mer enn observasjoner fra én språkgruppe.

En mener at det er unødvendig å ha med ”eventuelt morsmål” på alle punkt når man likevel har en egen side for morsmål. Hun ser det som umulig å skulle fylle ut for morsmål på alle punktene, og synes at det virker som om de som har laget Språkpermen, bare har slengt på ”eventuelt morsmål” på alle punktene.

Jeg spør informantene om de fremdeles har samme innstilling til Språkpermen som da de tok den i bruk. En som nylig har tatt den i bruk, ler og sier ”Ja, det holder ennå.” Hun tenker at man kanskje vil se nye muligheter med den etter hvert, og at man da blir mindre bokstavtro og forstår mer hva som ligger bak stikkordene. Da får man kanskje frem enda flere sider ved barnets språk. En annen som nylig har tatt i bruk Språkpermen, sier at hun hørte om Språkpermen på et foredrag et års tid før hun tok den i bruk. Da visste hun ikke at hun skulle komme til å bruke den selv. Hennes inntrykk da var at hun syntes at det hørtes veldig mye ut, og hun lurte på om det ville være gjennomførbart. Nå ser hun at det er et bra opplegg. Det tar tid, men er ikke uoverkommelig. Man må være strukturert og dokumentere underveis, for det nytter ikke å bare ta det de to siste ukene, slik man nesten kan med TRAS. Den informanten som har brukt Språkpermen lengst, sier at hun har hatt samme oppfatning i forhold til Språkpermen hele veien. Hun tenker også at de som bestemmer at den skal brukes, burde ha vært mer ute i barnehagene for å se hvordan det er i praksis.

På spørsmål om reflekterende praksis, viser det seg stort sett at informantene på ulike måter reflekterer over hvordan de jobber i barnehagen. De sterke holdningene i forhold til kartlegging, viser også at det reflekteres over arbeidsmetoder og begrunnelser for disse i

barnehagene. Men i følge Senges teori om den lærende organisasjon, burde man ha et konkret fokus på å ha en reflekterende åpenhet i barnehagene. Dette ser ikke nødvendigvis ut til å være til stede. Reflekterende ferdigheter er nødvendige for å få mentale modeller frem i lyset. Dette omtales som nevnt både av Senge, i rammeplanen og av Sandvik og Spurkland. Det er ikke en målsetting i forhold til disiplinen mentale modeller at alle nødvendigvis skal bli enige, men det er viktig at alle mentale modeller blir testet opp i mot situasjoner som oppstår. En fordel med arbeidet med mentale modeller, er at alle får mulighet til å komme med sine synspunkter. Når man føler at man har blitt hørt og har fått være med i prosessen, takler man det i følge Senge bedre og med mindre bitterhet om beslutninger går i mot ens synspunkter (Senge, 2006, s. 187-188). Jeg ser i ettertid at det kunne vært interessant å stille flere utdypende spørsmål angående arbeid med mentale modeller i barnehagene. Likevel synes jeg at spørsmålene om refleksjon og holdninger gir noen gode indikasjoner på hvilket fokus man har i forhold til mentale modeller. Svarene på spørsmålene angående kommunikasjon innad i barnehagen og med ledelsen, som er tatt med under punkt 4.3.2. om teamlæring, er også interessante i denne sammenheng. Om de ansatte føler seg fri til å komme med positive og negative tilbakemeldinger til sine kollegaer og ledere, kan indikere om man har en spørrende og reflekterende kultur i organisasjonen.

Jeg ser at det kan være en utfordring for ledelsen i en bydel å skulle imøtekomme de ulike holdningene de ansatte i barnehagene har, for eksempel i forhold til kartlegging. Senge sier at: "Rather than pushing harder to overcome resistance to change, artful leaders discern the source of the resistance" (ibid., s. 88). Dette vil jeg komme mer inn på under neste punkt om systemtenkning, og i kapittel 5.

4.3.5. Systemtenkning – sammenhengen mellom barnehage og skole

Senge sier at et langsiktig perspektiv er essensielt i systemtenkning. Alle hans disipliner handler om å endre sin tankegang til å se helhet i stedet for deler. Når man ser virkeligheten systematisk, ser man sirkler av innflytelse, og ikke rette linjer (Senge, 2006, s. 69, 75 og 91). Rammeplanen sier også at man må se kompetanseutvikling for personalet og organisasjonsutvikling i et lengre perspektiv. I tillegg til at alle barnehager skal ha en årsplan, kan det også være nødvendig med en langtidsplan som kan bidra til en sammenheng og progresjon i barnas læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 47). I tillegg står det at

”Barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas samtidig som barnehagen ses i sammenheng med skolens virksomhet” (ibid., s. 15-16). Man skal anerkjenne barndommens egenverdi i barnehagen, og skal samtidig bidra til å legge et godt grunnlag for livslang læring (ibid., s. 10-12 og 26). Det sies videre at helhetlig tenkning og tverrfaglighet bør stå sentralt. Barnehagen skal samarbeide med andre institusjoner og tjenester i kommunen, for eksempel med skolen, for at barna og deres foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud i forhold til barnas utvikling og oppvekst. ”Barnehage og skole bør gi hverandre gjensidig informasjon om sine respektive virksomheter” (ibid., s. 53). Hvordan barnehage og skole konkret skal samarbeide, er det opp til den enkelte kommune å finne gode løsninger på. Det skal fokuseres både på hva barnet mestrer og hva det trenger spesiell støtte til i samarbeidet (ibid., s. 53-54). En informant sier at det er en utfordring når man skal fylle ut Språkpermen å få vinklet det slik at man får vist det barna kan. Hun synes at det er fint at Språkpermen vektlegger samtale og forståelse, og at grammatikk og setningsoppbygning har blitt tonet ned.

Jeg oppfatter tankegangen om at barna skal videre fra barnehage til skole, og at de tar seg det de har lært i barnehagen inn i skolen, som et eksempel på helhetlig tenkning. Jeg spurte derfor informantene om det at språkpermene skal leveres til skolen, kan medføre at man får mer fokus på systemtenkning og hvordan ting henger sammen. Dette ved at man fokuserer mer på hvilken nytte det man gjør i barnehagen kan ha for barna når de begynner på skolen. Jeg innså fort at dette kanskje var et ”dumt spørsmål”, fordi det allerede tydeligvis var noe de fleste, kanskje alle, var oppmerksomme på, jobbet med i barnehagen og så på som en selvfølge. Spørsmålet ble, antakeligvis derfor, av noen tolket på forskjellige andre måter. En snudde nærmest om på spørsmålet og nevnte at det kunne nok føre til at *skolene* så mer nytten av det som foregår i barnehagen, og at de blir imponert når de ser hvor systematisk man jobber i barnehagen. En tenker at det kanskje kan være med på å gi barnehagen en viss status i skolens øyne. En annen sa at det kanskje er nye ting som blir vektlagt nå i forhold til tidligere, men at de alltid har forberedt barna på skolestart i barnehagen.

Flere nevner at det er viktig å ta vare på aktivitetene i barnehagens egenverdi og barnehagens særegenhet. En informant sier at det blir feil hvis barnehagen nærmest skal begynne å forberede barna til nasjonale prøver som de må ta i skolen. Hun sier at det er klart at det er en

fordel om barna kan en del norsk når de begynner på skolen, men hun tror ikke at de kan noe mer norsk om de bruker Språkpermen eller ikke. En bevisst, systematisk jobbing med språk har selvfølgelig betydning, men det har de allerede i den barnehagen, uavhengig av Språkpermen.

En sier at det er greit at Språkpermen skal leveres til skolen, og at det er litt derfor de fyller ut Språkpermen. Hvis barna sliter med noe, kan lærerne se i Språkpermen og kanskje finne noe om det der. Det nevnes også at det kan ha skjedd mye fra barna slutter i barnehagen til de begynner på skolen. De har ikke nødvendigvis de samme problemene eller utfordringene i forhold til språk lenger, når de begynner på skolen. En annen synes at det er positivt at Språkpermen sier en del mer om barnet enn for eksempel TRAS, og at det derfor er lettere for de på skolen, som ikke kjenner barnet, å lese noe ut av den. Hun sier videre at de i barnehagen kanskje tenker at de må gjøre en god jobb siden Språkpermen skal leveres til noen som skal jobbe videre med barna.

Et systemperspektiv ser altså i denne sammenheng ut til å være på plass fra barnehagens side, men, slik enkelte oppfatter det, kanskje ikke fra skolens side i like stor grad. Jeg spør informantene om de har noen kommunikasjon med skolene de leverer Språkpermen til. De som nylig har tatt i bruk Språkpermen, prøver å få et samarbeid med skoler skikkelig i gang, og har hatt møte med en skole. Der var de nysgjerrige på Språkpermen. Barnehagen har informert om Språkpermen og vektlagt at språkkompetansen til flerspråklige barn ofte er veldig stor, men at det ikke kommer frem. Derfor vil de bruke Språkpermen for å gi skolen et mer helhetlig bilde. De opplevde at ledelsen ved skolen var glad for å få Språkpermen fordi den sier mye mer enn TRAS, og at de ble imponert over at alt dette blir gjort i barnehagen.

En informant i den andre bydelen har ikke hatt noen kommunikasjon med skolen selv. Permene blir bare levert. Den andre informanten der sier at det som er interessant for en lærer og for personalet i barnehagen, er å kartlegge hvis noen har problemer med språkutviklingen. Disse barna ville de ha kartlagt uansett, og da er Språkpermen et fint hjelpemiddel. I disse tilfellene kan det være bra å sende den til skolen. Ut i fra tilbakemelding fra skolen vet hun at lærerne ikke leser språkpermene med mindre et barn har problemer med språkutviklingen. Hun synes det ville ha vært fint å ha en dialog med lærerne, og fått et innblikk i hva de tenker

om språkpermene. Hun stiller spørsmål ved at de skal bruke masse tid på noe som ikke blir bladd i engang. Dette har i følge henne ikke endret seg etter at det ble mindre som skulle leveres til skolen. Lærerne tar den fremdeles bare frem hvis et barn har spesielle vansker.

Jeg har nå gitt en presentasjon av resultatene fra intervjuene og vist hvordan spørsmålene kan ses i sammenheng med Senges disipliner og rammeplanen. I neste kapittel vil jeg reflektere videre over resultatene i lys av Senges teori.

5. Refleksjoner i lys av Senges teori

Under arbeidet med avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen: ”Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?” I dette kapittelet vil jeg se noen av informantenes tanker og erfaringer i sammenheng med Senges teori. Først vil jeg under punkt 5.1. se på barnehagen som lærende organisasjon når Språkpermen iverksettes. Jeg synes det er interessant og tidsaktuelt at det kom frem sterke holdninger mot å kartlegge alle barn i intervjuene. Derfor tar jeg videre med punkt 5.2. der jeg ved hjelp av Senges teori diskuterer hvordan man kan møte motstand mot å kartlegge alle barn. Til slutt følger et lite forbehold angående resultatene.

5.1. Barnehagen som lærende organisasjon når Språkpermen iverksettes

For å kunne se på pedagogiske lederes opplevelse av iverksettingen av Språkpermen i lys av Senges teori, har jeg tatt utgangspunkt i Senges disipliner under utarbeidelse av intervjuguiden. Jeg har sett på iverksettingen av Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon på grunnlag av data fra de fire informantene jeg har i denne kvalitative studien. Jeg kan derfor ikke generalisere. Ut i fra intervjuene ser jeg helt klart at mye av Senges teori om den lærende organisasjon er representert i forhold til iverksetting av Språkpermen, og generelt i forhold til hvordan det jobbes i barnehagen. Men dette ser ikke nødvendigvis ut til å være et resultat av bevisst jobbing i forhold til at barnehagen skal være en lærende organisasjon. I følge Senge kreves det en helhetlig og bevisst jobbing med å være en lærende organisasjon som inkluderer arbeid med alle hans fem disipliner. Det som ser ut til å mangle i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen sett i lys av Senges teori, er altså først og fremst en bevisst jobbing med alle hans disipliner.

5.1.1. Opplevelse av felles visjon som er forenelig med personlig visjon?

Selv om det bare er fire informanter i denne undersøkelsen, synes jeg at det er interessant å dra noen videre perspektiver på barnehagen som lærende organisasjon. Hva legger grunnlaget for en velfungerende lærende organisasjon? I følge Senge er det en bevisst jobbing med alle hans disipliner. Der i blant er det avgjørende å ha en felles visjon. Alle informantene opplever

at bydelene de jobber i, har en felles visjon eller satsingsområde når det gjelder språk. Dette ser i stor grad også ut til å være forenelig med informantenes tanker og mål for arbeidet.

I følge rammeplanen skal alle som jobber i barnehagen kjenne til rammer og mål for barnehagen, og ha en felles forståelse av målene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 47). Umiddelbart kan man gjerne tenke at man kan dra paralleller fra dette til Senges felles visjoner. Men det er en vesentlig forskjell her som handler om at de ansatte i barnehagene nok ikke har fått være med på å skape målene som de i følge rammeplanen må jobbe etter. I følge Senge skal felles visjoner bygge på de ansattes personlige visjoner. Men det viktigste er likevel ikke hvor visjonen kommer fra, men prosessen som fører til at den blir en felles visjon. Det er viktig at visjonen kan knyttes opp mot de ansattes personlige visjoner (Senge, 2006, s. 198-200). Min første tanke vil i denne sammenheng være at målene i rammeplanen umulig kan bygge på alle barnehageansatte i Norge sine personlige visjoner. Men dette kan man løse på måter som gjør at barnehagen likevel kan være en lærende organisasjon etter Senges definisjon. Jeg tenker da på at man for å få en felles forståelse av målene, kan ha en refleksjon, dialog og diskusjon angående målene i den enkelte barnehage. I rammeplanen gis det rom for at den ”skal tilpasses varierte driftsformer og lokale forhold og rammebetingelser” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Det bør også ”legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens virksomhet” (ibid., s. 47). Man kan ha felles visjoner på ulike nivåer i organisasjonen. I tillegg til rammeplanen kan man under dette ha egne felles visjoner i kommuner, bydeler og i den enkelte barnehage. Man kan la den enkelte ansatte få komme til orde med hva som er viktig for ham eller henne. Så kan man forsøke å knytte dette opp mot målene man skal jobbe etter, og skape et engasjement og kanskje også en egen forståelse av målene for den enkelte barnehage ut i fra dette. I følge Senge skal man ikke tvinge noen til å utvikle en personlig visjon eller ta til seg en visjon, men man kan skape et miljø som oppmuntrer det (Senge, 2006, s. 197-198). Han sier også at man bare får en ekte forpliktelse til en visjon fra noen som selv frivillig har sluttet seg til visjonen (ibid., s. 206-207). Det at rammeplanen allerede er forpliktende for barnehagene, gir i denne sammenheng ekstra utfordringer i forhold til å skape et miljø som oppmuntrer til å følge opp rammeplanens mål, og til å eventuelt skape felles visjoner i den enkelte barnehage ut i fra dette.

Det å skape en felles visjon skal være en stadig pågående oppgave for ledelsen, som også innebærer at man må lytte åpent til innspill fra de ansatte, og være villig til å teste ut idéer (ibid., s. 199). En visjon kan og bør altså endres underveis, men hvorfor den endres er avgjørende for om det er positivt eller ikke at den endres. I gapet mellom virkelighet og visjon får man en spenning som bør være en kreativ spenning og drivkraft i det videre arbeidet. Motsatt kan det bli en følelsesmessig spenning som man ikke takler, og som dermed fører til at man ender opp med å endre visjonen. De informantene som fyller ut Språkpermen for bare ett barn, synes det er overkommelig å bruke den. En som nylig har tatt i bruk Språkpermen nevner at når noe nytt skal iverksettes, vil det være tidkrevende i startfasen, men at det går seg til etter hvert. En annen sier at barnehagens språkpedagog fyller ut flest språkpermer i barnehagen, og at det kan føre til at de øvrige ansatte ikke opplever iverksettingen av Språkpermen som overveldende i startfasen. De begynner i det små og prøver seg frem. Når de har brukt Språkpermen i et halvt år, skal de diskutere erfaringer og se hva de eventuelt kan gjøre annerledes, og hvordan de skal legge opp arbeidet med Språkpermen videre. Dette kan være nyttige tips å ta med seg for andre som vurderer å ta i bruk Språkpermen. Sett ut i fra Senges disipliner kan dette knyttes til teamlæring, reflekterende åpenhet og arbeid med felles visjon.

En informant synes ikke at bydelens visjon for bruk av Språkpermen er gjennomførbar. Hun har selv vært med på å komme med tilbakemeldinger under utarbeidningen av Språkpermen. I den sammenhengen opplever hun at de har blitt hørt i forhold til noen tilbakemeldinger, men ikke i forhold til alt. For eksempel ga de tilbakemelding om at den opprinnelige Språkpermen var altfor omfattende, og at det var for mye å skulle levere hele Språkpermen til skolen. Dette ble de hørt på. Nå skal de bare levere oppsummeringen i Språkpermen til skolen, den har blitt mindre omfattende, og det at de i begynnelsen skulle fylle ut oppsummeringen tre ganger årlig har blitt redusert til to ganger årlig. Men informanten opplever det som merkelig at det, på tross av at de har gitt tilbakemelding om at Språkpermen er for omfattende, nå har kommet et eget skjema for overgang mellom barnehage og skole som skal leveres for alle barn i bydelen, i tillegg til oppsummeringene fra Språkpermen. Hun tenker at de som bestemmer at Språkpermen skal brukes, burde ha vært mer ute i barnehagene for å se hvordan det er i praksis. Informanten ser det ikke som nødvendig å skulle kartlegge alle barn. En endring av en visjon i denne sammenheng, ser jeg ikke utelukkende som et resultat av en følelsesmessig

spenning ved at det oppleves som uoverkommelig å skulle kartlegge alle førskolebarna. Jeg tenker at det også er et resultat av at man ikke har vært enig i bydelens visjon i forhold til bruk av Språkpermen i utgangspunktet. Bydelens visjon for bruk av Språkpermen, som innebærer at man ønsker at alle førskolebarn skal kartlegges, oppleves av informanten verken som gjennomførbar eller som ønskelig. Bydelens visjon for bruk av Språkpermen er med andre ord ikke forenelig med denne informantens personlige visjoner.

I følge Senge får man gjennom en felles visjon et fokus og energi som man trenger for å lære. (ibid., s. 192). Neste punkt vil ta utgangspunkt i informantenes opplevelse av kontinuerlig læring og kommunikasjon.

5.1.2. Opplevelse av kontinuerlig læring og god kommunikasjon?

Både Senge og rammeplanen fremhever viktigheten av kontinuerlig læring eller en stadig utvikling av personalets kompetanse (Senge, 2006, s. 131; Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Disiplinen teamlæring bygger på disiplinene felles visjoner og personlig mestring. Personlig mestring innebærer en idé om at man kan skape et organisasjonsmiljø der man kan vokse som menneske. Ut i fra intervjuene ser det ut til at et konkret fokus på personlig vekst og læring og på personlig visjon mangler i barnehagene, men likevel hadde alle informantene tanker om dette. De ser en klar sammenheng mellom personlig og profesjonell vekst og læring ved at en faglig vekst også innebærer en personlig vekst. Det nevnes at man vokser på å få mer kunnskap, bli ansvarliggjort og når man mestrer oppgaver man blir gitt. En informant nevner at man kan vokse veldig på det når man endrer forståelse av ting, for eksempel når man forstår at et barn ikke er et dårlig norskspråklig barn, men at det er kompetent i forhold til at det har et morsmål også. Dette kan ses som et eksempel på endrede mentale modeller.

Utvalget bak NOU 2010:7 har avdekket at det er behov for kompetanseutvikling i alle deler av opplæringssystemet. De hevder at det i barnehagene generelt ser ut til å være behov for økt kompetanse om minoritetsspråkliges språkutvikling og flerkulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 12, 369 og 381). Både i den barnehagen der to av informantene jobber, og i den bydelen der de andre informantene jobber, har de et spesielt fokus på språkutvikling. Jeg oppfatter det slik at de antakeligvis har mer kompetanse angående minoritetsspråkliges språkutvikling enn det som kanskje er vanlig i barnehager. De

jobber blant annet aktivt med språkgrupper, som for eksempel kan innebære at man formidler bøker og fortellinger ved å konkretisere med gjenstander og illustrasjoner (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 16-17). Noen har språkgrupper for alle barna, mens andre har språkgrupper hovedsakelig for minoritetsspråklige førskolebarn.

I barnehagene der informantene jobber, har både pedagogiske ledere og assistenter fått opplæring i bruk av Språkpermen, eller tilbud om det. I tillegg lærer man av hverandre i barnehagen. Jeg ser det som positivt for barnehagen som lærende organisasjon at alle de ansatte får opplæring, og ikke bare de pedagogiske lederne som har ansvar for utfylling av Språkpermen. Når alle har en forståelse av hvordan man jobber og hvorfor, vil det kunne øke kvaliteten på arbeidet som blir gjort i forhold til språk. For at organisasjonen skal lære, må den enkelte ansatte lære. Men det hjelper ikke at en ansatt lærer hvis det ikke blir utnyttet i organisasjonen. I følge disiplinen teamlæring, er det vesentlig at man jobber og lærer sammen, og at man utnytter alles innsikt (Senge, 2006, s. 219-221). For å få gjennomført dette i praksis, er man avhengig av god kommunikasjon og tillit i personalgruppen. Informantene opplever at de har en god kommunikasjon, åpenhet og tillit i barnehagen. Samtidig nevnes det av flere informanter at man som leder kanskje ikke får del i alt ens medarbeidere tenker. Det kan være en utfordring å skape et arbeidsmiljø der ansatte tør å komme med både negative og positive tilbakemeldinger til sin leder. I en lærende organisasjon er det lederens oppgave å skape et slikt arbeidsmiljø. Dette kan man gjøre ved å selv gå foran som et godt eksempel ved å sette fokus på åpenhet og en spørrende kultur. Hvordan man så møter positive og negative tilbakemeldinger, kan videre avgjøre om man vil oppleve en slik åpenhet fra sine ansatte igjen. Jeg ser det som positivt for barnehagen som lærende organisasjon at pedagogiske ledere har fått prøve ut Språkpermen i dens utarbeidelsesfase, og fått komme med innspill som har vært med på å utforme den utgaven av Språkpermen som nå er utgitt. Dette både i forhold til læring, refleksjon og kommunikasjon. En informant som har vært med på denne prosessen, opplever at de ble hørt på noen tilbakemeldinger, men ikke på alt. Hun opplever det som vanskelig å kommunisere åpent med de som bestemmer. Jeg har forståelse for at ledelsen kanskje ikke kan ta hensyn til alle tilbakemeldinger, men for å sikre en fortsatt åpenhet og god kommunikasjon med de ansatte i barnehagene, kunne man gå ut med informasjon med noen begrunnelser for de valgene som har blitt tatt. Jeg har ikke undersøkt om noe slikt har blitt

gjort i den aktuelle bydelen, men tar dette med som et eksempel på hvordan ledelsen kan oppmuntre til en fortsatt åpenhet, god kommunikasjon og læring.

Det er interessant å reflektere over om et fokus på alle Senges disipliner kunne hatt noen innvirkning i forhold til iverksettingen av Språkpermen. I den forbindelse vil jeg under neste punkt ta for meg et konkret eksempel fra intervjuene: motstand mot å skulle kartlegge alle barn. Jeg vil ut i fra Senges disipliner reflektere over hvordan man kan møte slike holdninger. Disiplinene mentale modeller og systemtenkning vil få et spesielt fokus her, men elementer fra alle disiplinene vil være representert.

5.2. Hvordan møte motstand mot å kartlegge alle barn?

Noe som kom tydelig frem under intervjuene, selv om jeg ikke hadde noe sterkt fokus på det i intervjuguiden, var at flere av informantene har sterke holdninger i forhold til kartlegging av alle barn. En nevner at målet kan hellige middelet i forhold til å bruke Språkpermen fordi det trengs mer kompetanse og bevissthet i forhold til flerspråklige barn i barnehagene. Målet kan også hellige middelet når man allerede er pålagt å kartlegge alle barns språkutvikling, men med et verktøy som ikke er egnet i forhold til flerspråklige. Da ses Språkpermen som et bedre alternativ.

Språkpermen anses av informantene som et godt verktøy for å kartlegge når man ser at et barn har spesielle utfordringer i forhold til språk, men sterke holdninger mot å skulle kartlegge alle barn kan gjøre det umotiverende å skulle gjennomføre kartlegging av alle barn. Hvorfor er det plutselig så viktig med denne kartleggingen? Hvorfor skal man egentlig kartlegge alle barnehagebarn? Kartlegger vi for resultatene i skolen? Hvilke kartleggingsverktøy skal man bruke hvis alle skal kartlegges? Kan egentlig personalet i barnehager pålegges å kartlegge alle barn? Hva med de ansattes motivasjon for å gjennomføre denne kartleggingen? Dette er interessante spørsmål som informantene stiller, og som det er viktig å forske videre på. Svarene på disse spørsmålene kan ha konsekvenser for læringssyn, menneskesyn og samfunnssyn, og reiser viktige etiske spørsmål.

I følge Sandvik og Spurkland er det barnehagen selv som først og fremst vil dra nytte av dokumentasjonen som blir gjort i Språkpermen. Man må så vurdere sammen med foreldrene

om andre skal få tilgang til den (Sandvik og Spurkland, 2009a, s. 19). Hva da med de som føler at de ikke har nytte av Språkpermen selv fordi de kan nok om språkutvikling fra før, og som er negative til å kartlegge alle barn? Da fyller de den ut fordi de må, og fordi skolen skal ha den. Noen opplever videre at Språkpermen ikke blir brukt av skolen. Dette er ikke en ideell situasjon for barnehagen ut i fra Senges forståelse av en lærende organisasjon. Jeg har ikke vært i kontakt med de ansvarlige i bydelene angående dette, og vet ikke hva som eventuelt har blitt gjort for å håndtere en situasjon som denne. Jeg vet heller ikke om dette er en problemstilling som er relevant i forhold til *alle* som bruker Språkpermen, da jeg bare har fire informanter i min kvalitative studie. Men da sterke holdninger mot kartlegging av alle barn har kommet frem, vil jeg likevel bruke dette som et eksempel, og reflektere litt over hva som eventuelt kan gjøres sett ut i fra Senges disipliner. Dette er en problemstilling som også er aktuell i forhold til at Kunnskapsdepartementet har bestemt at alle treåringer skal få tilbud om språkkartlegging i barnehagen. Dette vil tre i kraft når et utvalg har vurdert hvilke kartleggingsverktøy som er egnet (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

5.2.1. Felles refleksjon og dialog

Mentale modeller og systemtenkning er aktuelle disipliner i denne sammenheng. Senge sier, som nevnt tidligere, at: “Rather than pushing harder to overcome resistance to change, artful leaders discern the source of the resistance” (Senge, 2006, s. 88). Ledelsen, både i den enkelte barnehage og i bydelen, kan fokusere på å få frem de ansattes tanker i forhold til kartlegging, og forsøke å komme til bunns i hvor skoen trykker. Reflekterende åpenhet og en spørrende kultur som utfordrer hvordan vi tenker, er relevant her (ibid., s. 171). Kanskje ansatte i barnehagene ville revurdere sine holdninger dersom de fikk et bedre innblikk i ledelsens tanker bak kartleggingen, eller at ledelsen kunne revurdere sine bestemmelser ut i fra de ansattes refleksjoner? Det er også viktig å reflektere over hvilke systemer barnehagen er en del av, og hvilken kontekst barnehagen som lærende organisasjon står i. Både holdninger og avgjørelser som tas, kan være påvirket av dette. En informant som nylig har tatt i bruk Språkpermen, sier at de skal diskutere erfaringer i barnehagen når de har brukt Språkpermen i et halvt år. Ut i fra dette vil de legge opp videre arbeid med Språkpermen, og se på hva de eventuelt kan gjøre annerledes. Alle informantene reflekterer, i større eller mindre grad, over hvordan de jobber i barnehagen. I en bydel der to av informantene jobber, har de ansatte fått prøve ut Språkpermen under utarbeidelsen av den, og de har fått komme med

tilbakemeldinger. En informant sier at hun synes det har vært interessant å være med på denne prosessen, og se utviklingen av Språkpermen. Hun opplever at de har blitt hørt på noen tilbakemeldinger, men ikke på alt. Det kunne vært interessant for videre studier angående barnehagen som lærende organisasjon å sammenligne holdninger i en bydel der de ansatte har fått være med på en slik prosess, med en bydel der man ikke har hatt noen tilsvarende innvirkning. Senge hevder at hvis beslutninger går i mot ens synspunkter, vil man møte det bedre og med mindre bitterhet hvis man opplever å ha blitt hørt og har fått være med på prosessen frem mot avgjørelsen (ibid., s. 188). Det ville vært spennende å undersøke om dette faktisk stemmer, eller om man ville møte en slik avgjørelse med mer bitterhet dersom man føler at ens synspunkter ikke blir tatt til etterretning.

De som Språkpermen skal leveres til på skolen, kan med fordel også være med på prosessen angående å få mentale modeller frem i lyset. Da ville man også fått mer systemtenkning inn i bildet. En informant nevner spesifikt at de har hatt en dialog med lærerne, og at lærerne ikke leser språkpermene. Dersom ledelsen opplever det motsatte, at lærerne har nytte av språkpermene, kan det være en fordel å la personalet i barnehagene ha en dialog med de lærerne som bruker Språkpermen, slik at man kan utveksle erfaringer. I NOU 2010:7 anbefales det at det i forbindelse med barnas overgang til skole blir arrangert møter mellom førskolelærere og lærere. Det foreslås videre at "Barnas flerspråklige utvikling skal inngå som en sentral del av overgangsrutinene" (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 306). Dette ser jeg som en god anbefaling i forbindelse med at man skal levere språkpermer til skolen. En av informantene nevner også at hun synes det ville ha vært fint å ha en dialog med lærerne, og fått et innblikk i hva de tenker om språkpermene. Dette vil medføre et spørsmål om bruk av tid og ressurser. Ekstra bruk av ressurser i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole vil kunne forsvares i et systemperspektiv. Dette ved at man på grunnlag av opplysninger fra barnehagen tidlig kan legge til rette for en videre god språkutvikling på både norsk og morsmål for det enkelte barn i skolen.

5.2.2. Unngå raske og enkle løsninger

Senge sier at de raskeste og enkleste løsningene ikke nødvendigvis er de beste. Å bare fjerne symptomer på et problem, for eksempel ved å pålegge pedagogiske ledere å kartlegge alle barn på tross av deres holdninger, vil ikke fjerne selve problemet, som i dette tilfellet er at de

ansatte ikke ønsker å kartlegge alle barna. Dersom man ikke tenker langsiktig og finner ut hva som ligger bak symptomene, vil de komme tilbake etter hvert (Senge, 2006, s. 61-62). Et eksempel på at symptomene vil komme tilbake til overflaten ved en senere anledning, kan være at kartleggingen kanskje ikke blir gjennomført etter ledelsen i en bydel sine intensjoner eller Kunnskapsdepartementets intensjoner. Dette fordi de ansatte velger alternative løsninger som er mer forenelige med deres eget syn på kartlegging. Kartleggingen kan kanskje også bli gjennomført halvhjertet, for eksempel fordi personalet opplever at det er for tidkrevende, at de opplever det som viktigere å bruke tid sammen med barna enn på kartlegging, eller at de ikke er motivert for å gjennomføre kartleggingen. Som et eksempel på dette kan det nevnes at en informant som har brukt Språkpermen over lang tid, sier at de har løst urealistiske forventninger fra bydelen på sin måte. Dette ved at hun velger å ikke kartlegge alle førskolebarna, noe hun opplever at de må argumentere sterkt for overfor bydelen for å få slippe. Da hun er negativ til å kartlegge alle barn, velger hun stort sett ut barn som hun ser har spesielle behov i forhold til språk, og fyller ut Språkpermen for dem. Hun nevner også at det er umotiverende å skulle kartlegge alle barn når man er prinsipielt negativ til det. Hun hevder at bydelen ikke har myndighet til å si at alle skal kartlegges, og at hun ikke kommer til å gjøre det. Jeg synes dette er en interessant problemstilling, og at det vil bli spennende å se hvordan Kunnskapsdepartementet kommer til å møte slike holdninger når tilbud om språkkartlegging for alle treåringer skal iverksettes.

5.2.3. Kartleggingens konsekvenser

Det er viktig at både personalet i barnehagene og lærere reflekterer over hvilke konsekvenser kartlegging kan ha for enkeltbarn, blant annet ut i fra et systemperspektiv. Hva kan skje om kartleggingen ikke er grundig nok gjennomført, for eksempel på grunn av tidsmangel eller holdninger mot kartlegging? Når resultatet av kartleggingen skal leveres til skolen, vil opplysningene som blir gitt fra barnehagen følge barnet videre. Eventuelle feiltolkninger i kartleggingen kan få konsekvenser for hvordan barnet blir møtt, og for videre oppfølging og læring. Det er derfor viktig at både personalet i barnehagene og lærerne har kunnskap om hva de skal se etter. Det kan også være en fordel at barnehagen har kjennskap til hva skolen skal bruke opplysningene fra kartleggingen til. Det vil for eksempel være relevant å vite om kartleggingen fra barnehagen kan få konsekvenser for om barnet får tilbud om morsmålsundervisning på skolen eller ikke. En informant nevner også at mye kan skje over

sommeren og at et barn kanskje ikke har de samme vanskene i forhold til språk når det begynner på skolen. Rammepåplanen sier at ”helsestasjonen er sentral i kartlegging av barns språk” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 54). En informant synes det er horribelt at helsesøstre skal kartlegge barn som de bare treffer en sjelden gang. Hun stiller spørsmål ved hva de egentlig kan si om barnet som kommer inn i en fremmed situasjon og blir stilt spørsmål. Det blir en stor fare for feiltolkning, mener hun. Da er det tross alt bedre at personalet i barnehagen, som kjenner barnet og ser barnet i ulike situasjoner, kartlegger. Flere informanter nevner at kartlegging bør utføres av pedagoger slik at man har en egnet faglig bakgrunn for å kunne kartlegge. I NOU 2010:7 foreslår utvalget at kompetanse for bruk av kartleggingsverktøy må sikres gjennom egne etterutdanningstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 128).

Ordet ”vansker” har blitt brukt i avhandlingen, blant annet ut i fra informanters utsagn om når det oppleves som nyttig å kartlegge. Å bruke et ord som dette kan innebære en spesiell forståelse av hvorfor man kartlegger. Man ser et problem som man ønsker å redusere. I NOU 2010:7 nevnes det i forbindelse med opplæring i grunnskolen at

”En utstrakt kartlegging for å identifisere elever med behov for grunnleggende norskopplæring, vil kunne bidra til en sterk konsentrasjon av pedagogisk praksis rundt mangler hos elevene. Siden det settes fokus på elevenes mangler, blir ikke elevenes tospråklighet vurdert som en ressurs. Morsmålsopplæringen, og dermed utbyggingen av deres tospråklige potensial, blir ensidig knyttet opp til beherskelsen i norsk” (Özerk, 2005 i Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 178).

Utvalget bak NOU 2010:7 ønsker at man i opplæringen må fremme flerspråklighet som et ideal i større grad for å bidra til samhandling og flerkulturell forståelse (ibid., s. 182). De hevder også at vi trenger en holdningsendring både i samfunnet generelt og i opplæringssystemet. Dette ved at flerspråklighet må ses både som en verdi for enkeltpersoner og som en viktig ressurs for Norge (ibid., s. 12). Et kartleggingsverktøy som Språkpermen, der man ønsker å få frem barnas kompetanse og språklige utvikling på norsk og morsmål, kan brukes med et annet fokus enn kartleggingsverktøy som har som mål å diagnostisere og avdekke mangler. Man kan kartlegge for å vise den omfattende kompetansen flerspråklige

barn har, og for å fremme en flerkulturell tenkning i stedet for en monokulturell tenkning. I denne sammenheng kan en tankegang om å skulle kartlegge alle barn, fremfor å bare kartlegge de som man mener har spesielle utfordringer i forhold til språk, føre til at man får et økt fokus på barnas kompetanse fremfor deres vansker eller mangler. Man kartlegger da for å vise den språkrikdommen som finnes, noe som kan bidra til at man ser helhet fremfor deler.

5.2.4. Ulike fremgangsmåter i arbeidet med samme visjon

Kortsiktige løsninger kan motvirkes ved å ha en felles visjon i organisasjonen. Den felles visjonen bør stemme overens med de ansattes personlige visjoner. Har man en slik visjon som alle er oppriktig forpliktet til og som kan bidra til å gi fokus og langsiktig tenkning, vil man jobbe mot de samme målene (Senge, 2006, s. 109 og 192). Informantene opplyser om at bydelenes visjoner angående arbeid med språk er forenelig med deres egne tanker og mål for arbeidet. Dersom alle jobber mot å få et bedre språkmiljø i barnehagene, hvorfor ikke da godta at de ansatte har ulike fremgangsmåter for å nærme seg denne visjonen? Noen vil synes at det er bra å ha et verktøy som Språkpermen for å bli gjort oppmerksom på hva man skal se etter i forhold til språkutvikling. Andre som føler at de allerede besitter den kunnskapen man kan få gjennom å bruke Språkpermen, kunne få bruke tiden sin på andre måter enn på å kartlegge alle barn. Alle informantene synes Språkpermen er et godt verktøy å bruke når et barn har vansker i forhold til språkutvikling. Problemene melder seg når man blir pålagt å kartlegge alle barn. Dersom en avgjørende del av begrunnelsen for å bruke Språkpermen er at man skal lære mer om språkutvikling og språkmiljøet i barnehagen, mener jeg at man vil kunne få dette læringsutbyttet selv om man ikke kartlegger alle barn. Å bare fylle ut Språkpermen for de barna som har spesielle utfordringer i forhold til språk, vil også kunne gi dette læringsutbyttet. Da vil man også ha bedre tid og kunne gå mer i dybden enn om man skal fylle ut for alle barna.

Mer opplæring angående språkutvikling og språkmiljø for den enkelte ansatte og personalgruppen i sin helhet, kan også være et alternativ. Dette ser allerede ut til å være ivarettatt for mine informanter da de enten har deltatt på kurs, fått opplæring av sine kollegaer, og/eller har hatt planleggingsdager med fokus på Språkpermen og språkgrupper. I tillegg har tre av fire lest boka "Lær meg norsk før skolestart!" (Sandvik og Spurkland, 2009a) der en metode for språkstimulering og Språkpermen presenteres. En informant sier at det virker som

om både kommunen og andre ikke har tiltro til at pedagogene er gode nok til å fange opp hvilke barn man bør kartlegge, og at man derfor må kartlegge alle for sikkerhets skyld. Ledelsen kunne med fordel vise at man anerkjenner det pedagogiske personalets vurderingsevne i forhold til hvilke barn det er behov for å kartlegge, og være mer fleksibel i forhold til krav om å bruke Språkpermen og andre kartleggingsverktøy. Samtidig vil det da være avgjørende med en åpenhet og god kommunikasjon mellom de ansatte og ledelsen, slik at de ansatte tør å be om hjelp eller opplæring dersom de skulle føle behov for å øke sin kompetanse. Dersom ledelsen i en bydel skulle være usikker på om det pedagogiske personalet har tilstrekkelig kunnskap i forhold til å vurdere hvem som bør kartlegges, mener jeg at det ville være bedre å tilby opplæring i forhold til denne tematikken enn å pålegge at man skal kartlegge alle barn. På denne måten kan man også bidra til kontinuerlig læring og en stadig utvikling av personalets kompetanse. NOU 2010:7 foreslår at ”Kartlegging av språkbruk og språkutvikling hos enkeltbarn bør begrenses til de barn som etter det pedagogiske personalets vurdering kan ha behov for ekstra støtte eller språkstimulering” (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 128). Dette stemmer slik jeg oppfatter det overens med informantenes holdninger.

Dersom motstanden mot å kartlegge alle barn er stor, kan det være en løsning å utvikle verktøy for å kartlegge språkmiljøet i barnehagen i stedet for å kartlegge alle barn individuelt. På denne måten kan språkmiljøet styrkes og dermed vil enkeltbarns språk også bli styrket. Det kan bli et bidrag til personalets kontinuerlige læring og refleksjon rundt arbeidet, og i tillegg vil ledelsen kunne få dokumentasjon på hvordan det jobbes i barnehagen. I NOU 2010:7 foreslås det at ”det bør utvikles standarder for kartlegging av språkmiljø i barnehagen” (ibid., s. 128). Utvalget ser det som viktig at man har god kunnskap om tilrettelegging av et språkstimulerende miljø før man kartlegger. Kartlegging skal i følge utvalget bare være et hjelpemiddel og en liten del av arbeidet med språkutvikling, da et verktøy ikke kan sikre kvalitet i seg selv. Man bør ikke ha et hovedfokus på verktøyene, men på språkarbeidet i barnehagen (ibid., s. 111-112 og 127). Når det gjelder kartlegging av språkmiljø i barnehagen, kan det også bli møtt med motstand. Igjen kommer da spørsmålet om hva som er hensikten med kartleggingen. Er det for å kunne skille mellom ”gode” og ”dårlige” barnehager? Vil resultatene av slike kartlegginger kunne bli offentliggjort? Eller vil det bli mer et redskap for barnehagene som kan bidra til refleksjon og læring for den enkelte ansatte i den enkelte barnehage? Sistnevnte alternativ vil slik jeg ser det være det alternativet som er i tråd med

Senges tanker angående den lærende organisasjon. Spesielt hvis man i den sammenheng åpent reflekterer angående egne tanker om arbeidet gjennom dialog og diskusjon. Man kan la dette, sammen med resultatene av kartleggingen, lede til utarbeiding av felles mål for videre arbeid med språk i den enkelte barnehage. Så kan man bruke den enkelte ansattes innsikt og ressurser når man jobber sammen mot disse målene.

Kanskje noen av de forslagene jeg kommer med, kan oppleves som omfattende og vanskelige å gjennomføre i praksis. Dette er refleksjoner ut i fra Senges teori slik jeg forstår den. Senge kommer ikke med ”raske løsninger”. Hans teori innebærer at man må gå i dybden, se helhet og integrere alle hans disipliner. På tross av at hans teori er omfattende, mener jeg at det ville være positivt for barnehagen å jobbe med å være en lærende organisasjon etter Senges definisjon.

5.3. Et lite forbehold angående resultatene

Jeg har lært mye av å gjennomføre intervjuene, både underveis og i ettertid under arbeidet med analysen. Når jeg har jobbet med analysen har jeg noen ganger irritert meg over at jeg ikke spurte alle informantene om utdypende opplysninger angående noe som for eksempel den tredje eller fjerde informanten fortalte. Jeg har holdt muligheten for videre kontakt med informantene åpen, så jeg kunne ha tatt kontakt og kommet med supplerende spørsmål, men har valgt å ikke gjøre dette. Jeg vil forholde meg til den informasjonen jeg fikk på intervjuene og så heller lære av mine feil til eventuell videre forskning. Jeg synes tross alt at jeg har fått variert og relevant informasjon fra informantene. Jeg ser også at jeg kanskje hadde fått andre og mer konkrete svar på spørsmålene dersom jeg hadde formulert meg annerledes. Dette for eksempel i forhold til spørsmålet om fokus på personlig vekst og læring og personlig visjon. Dette er temaer som det gjerne ikke er vanlig å snakke om på denne måten i barnehagen, og jeg forsøkte derfor etter beste evne å formulere spørsmålene slik at de var forståelige. Det ville tilført avhandlingen mer dybde om jeg også hadde intervjuet noen på ledelsesnivå i bydelen angående iverksettingen av Språkpermen, men det ville vært for omfattende for en avhandling på 40 studiepoeng. Jeg valgte derfor i denne omgang å fokusere på pedagogiske lederes erfaringer.

6. Konklusjon

For å se nærmere på iverksettingen av Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon, har jeg i avhandlingen tatt utgangspunkt i problemstillingen ”Hvordan har et utvalg pedagogiske ledere opplevd iverksettingen av Språkpermen, sett i lys av Senges teori om den lærende organisasjon?” Jeg vil understreke at jeg ikke kan vite om informantenes tanker og erfaringer er representative for alle som bruker Språkpermen, men jeg mener at de fire informantenes synspunkter har en verdi i seg selv. Gjennom intervjuer med pedagogiske ledere, har jeg fått et interessant innblikk i hvordan de har opplevd iverksettingen av Språkpermen.

Når jeg ser på barnehagen som lærende organisasjon, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Peter M. Senges definisjon av en lærende organisasjon. Igjen vil jeg understreke at barnehagen i følge rammeplanen skal være en lærende organisasjon, men at barnehagene per i dag ikke er forpliktet til å være lærende organisasjoner i følge Senges definisjon. Å bruke Senges disipliner som utgangspunkt, er et valg jeg har tatt på grunnlag av at hans tanker om den lærende organisasjon har vært blant de rådende etter at han ga ut ”Den femte disiplin” i 1990. Det er interessant å se at visse temaer som tas opp i rammeplanen også tas opp av Senge, og jeg synes at Senges disipliner har gitt et interessant utgangspunkt for min analyse.

Resultatene fra intervjuene viser at elementer fra alle Senges disipliner er representert i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen. Mye tyder på at dette også er tilfelle generelt sett i barnehagene der informantene jobber. Alle informantene opplever at bydelen de jobber i, har en visjon angående språk og at dette, i alle fall til en viss grad, når ut i barnehagene. Informantene føler at bydelens visjon angående språk i stor grad er forenelig med deres egne tanker og mål for arbeidet. I barnehagene der informantene jobber, får både pedagogiske ledere og assistenter opplæring, eller tilbud om opplæring angående bruk av Språkpermen. I tillegg til dette lærer de av hverandre i barnehagen. Noen kunne ønske at de hadde hatt tid til enda mer opplæring. En informant nevner spesielt at bydelen hun jobber i er veldig god når det gjelder å tilby kurs, og oppfordre både pedagogiske ledere og assistenter til å delta. Dette er positivt i forhold til kontinuerlig læring. Hun føler at hun får være med på mye som

utvikler henne som pedagogisk leder. Informantene opplever at personlig vekst og læring henger sammen med profesjonell vekst og læring.

Tre av fire informanter drar nytte av flerspråklig personales språklige kompetanse i forbindelse med utfylling angående morsmål i Språkpermen. Den fjerde får innspill fra barnas foreldre til dette. I en barnehage har de en språkpedagog som fyller ut en del språkpermer, noe som antas å gjøre arbeidsmengden i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen mer overkommelig for det øvrige personalet. Informantene hadde jobbet mye med språk i barnehagene før de tok i bruk Språkpermen. Noen sier at de, på tross av at de kunne mye fra før, kanskje har blitt mer observant og bevisst på hva man skal se etter ved å bruke Språkpermen.

Informantene opplever at de har god kommunikasjon, åpenhet og tillit i personalgruppen. Samtidig nevnes det av noen at det kan være litt vanskelig å uttale seg helt sikkert i forhold til om de øvrige ansatte også opplever det slik. Dette på grunn av at man i en lederposisjon kanskje ikke får del i alle relevante innspill. Enkelte av informantene reflekterer mye over hvordan de jobber, for eksempel i forbindelse med dokumentasjon, andre mindre. Noen nevner at de diskuterer arbeidsmetoder, for eksempel arbeidet med Språkpermen. Uavhengig av Språkpermen har informantene en systemtenkning ved at de er bevisst på at det barna lærer i barnehagen, for eksempel i forhold til språk, kan hjelpe dem når de begynner på skolen og videre i livet.

Eksempelene i avsnittene over viser at elementer fra alle Senges disipliner er representert, men i følge Senge forutsettes det at man jobber bevisst med alle hans disipliner i en lærende organisasjon. En slik bevisst jobbing med alle disiplinene har jeg ikke funnet. På tross av at hans teori er omfattende, mener jeg at det ville være positivt for barnehagen å jobbe med å være en lærende organisasjon etter Senges definisjon.

Alle informantene synes Språkpermen er et godt verktøy å bruke når et barn har spesielle utfordringer i forhold til språkutvikling. Språkpermen er omfattende, noe som også nevnes i NOU 2010:7 (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 127), men de som fyller den ut for bare ett eller noen få barn, opplever det som overkommelig å bruke den. Dersom man skal fylle den ut

for alle førskolebarn, oppleves det som mer problematisk. Dette på grunn av arbeidsmengden, men også på grunn av sterke holdninger mot å skulle kartlegge alle barn.

Kartlegging i barnehagen er et omstridt tema. Det stilles spørsmål ved hvem og hvor mange som skal kartlegges, og til hvilken nytte. Det å kartlegge ved hjelp av Språkpermen, gir muligheter til å få frem rikdommen i den kunnskap som det enkelte flerspråklige barn har. Det kan også styrke en flerkulturell tenkning og gi en økt bevissthet og kompetanse i forhold til flerspråklig utvikling i barnehagen, og eventuelt også i skoler Språkpermen leveres til. Selv om bruk av Språkpermen har dette potensialet, er det viktig å reflektere over og vurdere hvorfor man kartlegger, hva kartleggingen skal brukes til, og hvordan konteksten barnehagen står i kan påvirke holdninger til og begrunnelser for kartlegging. I tillegg er det vesentlig med en refleksjon i forhold til hvordan kartleggingen utføres, og ikke minst å vurdere hvilke konsekvenser kartleggingen kan ha for det enkelte barn både i barnehagen og videre i opplæringsystemet.

Litteraturliste

- Album, D., Nordli Hansen, M. og Widerberg, K. (red.) (2010). *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *... og ingen sto igjen*. St. meld. nr. 16 (2006-2007). Hentet 20. august 2010 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Hentet 15. mai 2010 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009). Hentet 17. september 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?showdetailedtableofcontents=true&id=563868>
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagen*. Innst. 162 S (2009–2010). Hentet 16. september 2010 fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2009-2010/inns-200910-162/1/>
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010:7. Utredning fra et utvalg oppnevnt 24.10.08. Hentet 04. oktober 2010 fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2010c). *Skal kvalitetssikre språkkartlegging i barnehagen*. Pressemelding 21.05.10. Hentet 16. september 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2010/Ekspertutvalg-skal-kvalitetssikre-sprakkartlegging-i-barnehagen.html?id=605466>

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (2. utgave).
- NAFO (2010). *Veien videre. Sluttrapport likeverdig opplæring i praksis*. Hentet 11. august 2010 fra <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Dokumentasjon/Veien-videre-Sluttrapport-Likeverdig-opplaering-i-praksis>
- NAFO og Kunnskapsdepartementet (2010). *Ressurshefte. Flerspråklig arbeid i barnehagen*. Hentet 18. august 2010 fra <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Dokumentasjon/Nytt-ressurshefte-om-flerspraaklig-arbeid-i-barnehagen/Ressurshefte-om-flerspraaklig-arbeid-i-barnehagen>
- NLA Høgskolen (2007). *Om å skrive masteravhandlinger. Veiledning for studenter som tar mastergrad i pedagogikk ved NLA Høgskolen*. Bergen: NLA Høgskolen (oppdatert 2009).
- Nordhaug, O. (2002). *Strategisk personalledelse*. Oslo: Universitetsforlaget (2. utgave).
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2010). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 06. juli 2010 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. (2009a). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. (2009b). *Språkpermen. Lær meg norsk før skolestart!* Oslo: Cappelen Damm.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Random House Business Books.
- Smith, M. K. (2001). *Peter Senge and the learning organization*. Hentet 15. januar 2010 fra <http://www.infed.org/thinkers/senge.htm>
- Statped (2006). *Om TRAS*. Hentet 24. oktober 2010 fra http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=37276&epslanguage=NO

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30 (2003-2004). Hentet 25. juni 2010 fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf>

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse som informant og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse som informant

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved NLA Høgskolen, ønsker jeg å ha kvalitativt intervju med fire pedagogiske ledere. Tema for masteroppgaven er: «*Iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon.*» Jeg ønsker å ha to informanter som nylig har tatt i bruk Språkpermen, og to som har brukt Språkpermen over lengre tid i dens utarbeidelsesfase.

Jeg kommer til å stille spørsmål om erfaringer i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen, og se dette i lys av teori om lærende organisasjoner. Det er ikke det faglige innholdet i Språkpermen jeg vil se på, men hvordan innføringen og iverksettingen av Språkpermen oppleves av den enkelte informant. Jeg er ikke ute etter fasitsvar eller generaliserbare resultater. Det jeg ønsker å få frem, er den enkelte informants sine erfaringer og tanker om temaet. Intervjuet kommer til å vare i omtrent en halv time.

Anonymisering vil bli ivarettatt ved at jeg ikke kommer til å lagre eller bruke personopplysninger om informantene, og det kommer ikke til å nevnes i masteroppgaven hvilke barnehager informantene jobber i. Det vil bli brukt båndopptaker under intervjuene. Opptakene blir slettet når sensur på masteroppgaven foreligger. Intervjuene vil bli transkribert, anonymisert og behandlet konfidensielt.

Deltakelse som informant er frivillig, og ditt samtykke til deltakelse kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at du må oppgi årsak. Dersom du kan tenke deg å delta som informant, er det fint om du signerer på samtykkeerklæringen under og sender den til meg.

Ta gjerne kontakt på lina@bjunes.no eller tlf: 99617507 dersom du har spørsmål. Min veileder ved NLA Høgskolen, Frédérique Børhaug, kan kontaktes på fb@nla.no.

Med vennlig hilsen

Lina Lillebø Bjunes
Kalfarveien 62
5018 Bergen

Samtykkeerklæring

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

Dato og signatur:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledningsvis vil jeg presisere at hensikten med intervjuet er å få frem pedagogiske lederes erfaringer i forbindelse med iverksetting av Språkpermen. Det finnes ikke riktige eller gale svar. Jeg er ute etter den enkeltes erfaringer og tanker. Jeg vil opplyse om at alt blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Deler av intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert, og jeg kommer til å gjøre en del notater underveis. Intervjuene vil bli analysert i forhold til Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon.

Bakgrunnsinformasjon

Antall barn på avdelingen:

Antall minoritetsspråklige:

Antall barn Språkpermen fylles ut for:

Er alle disse minoritetsspråklige?

Når tok dere i bruk Språkpermen på din avdeling?

Kjente du til Språkpermen før du tok den i bruk? Kurs, boka, veiledning eller lignende?

Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?

Iverksetting av Språkpermen i lys av Senges disipliner

1. Hvordan bruker dere Språkpermen?

a) Hvem har ansvaret for å fylle den ut (du, annen førskolelærer, assistent, barne- og ungdomsarbeider, språkpedagog, tospråklig assistent, ikke én bestemt person)?

Hvor ofte har dere fylt inn informasjon i Språkpermen det siste året?

b) Har dere brukt boken "Lær meg norsk før skolestart"?

c) Har du inntrykk av at Språkpermen er en enkel måte å arbeide med pedagogisk dokumentasjon? (Til de som nylig har tatt den i bruk: Tror du eventuelt at dette vil endre seg når du har brukt den lenger? Til de andre: Har dette endret seg over tid?)

2. Hvem bestemmer at dere skal bruke Språkpermen?

a) Hva går denne bestemmelsen ut på (hvordan skal den brukes, hvem skal den fylles ut for, hvem som skal fylle den ut og observere, osv)? Føler du at dette er gjennomførbart?

b) Ønsker du å bruke Språkpermen etter ledernes hensikt (evt. dens opprinnelige hensikt), eller tenker du at en alternativ bruksmåte kan være bedre? Har dere funnet andre måter å bruke den på enn det som er angitt? Hvordan og hvorfor?

3. Hvordan opplevde/oplever du iverksettingen av Språkpermen?

a) Opplæring i gruppe eller enkeltvis? Bare pedagogisk leder som har fått opplæring eller hele personalet? Hvem har stått for opplæringen? Lære av hverandre? Har helhet/systemtenkning og langsiktige endringsprosesser blitt vektlagt?

(Stikkord: Personlig vekst og læring, vokse som menneske, holdninger, dialog, diskusjon, refleksjon, medbestemmelse, bli hørt, åpenhet, tillit).

b) Hvordan opplever du kommunikasjonen med lederne i forbindelse med iverksetting av Språkpermen? Føler du deg fri til å komme med positive eller negative tilbakemeldinger til dem? Opplever du at dine tilbakemeldinger blir tatt alvorlig?

(Stikkord: Medbestemmelse, åpenhet, dialog, diskusjon, refleksjon, tillit, holdninger.)

c) Opplever du at barnehagene i kommunen/bydelen har noen felles visjon/felles tanker/mål generelt og når det gjelder de minoritetsspråklige barnas språkutvikling? Hvordan har man kommet frem til dette? Er dette forenelig med din visjon/dine tanker/mål for arbeidet? Har dere noen felles tanker om dette i barnehagen/på avdelingen? Hva med den enkelte ansattes visjoner/mål, blir det lagt vekt på det? Personlig vekst og læring? Refleksjon?

d) Opplever du at det er et gap mellom realiteten/virkeligheten i barnehagen og ledelsens visjon i forbindelse med iverksetting av Språkpermen? Skaper dette en kreativ spenning (drivkraft for arbeidet), eller en "ubehagelig" spenning (møtløshet, irritasjon e.l.)?

Tidsaspektet, fungerer det i praksis i barnehagehverdagen? Fått ekstra ressurser i forbindelse med iverksettingen (språkpedagog, kurs e.l.)?

e) Føler du at du har lært noe av å bruke Språkpermen? (Blitt mer bevisst på/lært mer om hvordan man kan jobbe med språkmiljøet og barnelitteratur?)

f) Hva tenker du om at Språkpermen er ment å leveres til skolen barnet skal begynne på? (Kan dette bidra til økt systemtenkning ved at man ser at utvikling i en enhet vil påvirke andre enheter?)

g) Er det noe du kunne ønske hadde blitt gjort annerledes fra ledernes side eller i barnehagen i forbindelse med iverksettingen av Språkpermen?

i) Har du fremdeles samme innstilling til Språkpermen som da du først hørte om den/tok den i bruk? (Anser du deg generelt som positiv eller negativ til kartlegging i barnehagen? Positiv eller negativ til Språkpermen i utgangspunktet og nå?)

j) Har du inntrykk av at de du jobber med har tilsvarende tanker som deg angående Språkpermen, eller delte meninger?

k) Er det noe du ønsker å utdype videre eller tilføye i forbindelse med det vi har snakket om?

