

---

En kvalitativ studie om hvordan barnehagelærerne opplever  
implementeringsstrategien valgt i Språkløyper.

---

**Siren Hærås**

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen

Bergen, september 2019

Veileder: Einar Reigstad



## Sammendrag

Barnehagesektoren har de siste årene vært preget av hyppige endringsinitiativ (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 13-16; Gotvassli, 2014, ss. 17-18). Denne studien er rettet mot hvordan barnehagelærerne opplever endringsinitiativene med mål om økt kvalitet. For å tilnærme meg temaområdet har jeg valgt å se på implementering av *Språkløyper* – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019. Strategiens overordnede målsetting er å øke den språklige kompetansen til personalet i barnehage og skole innenfor et lærende felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 2). For å støtte personalets arbeid med å implementere innholdet i *Språkløyper* er det valgt en implementeringsstrategi bestående av tre ulike hovedvirkemidler. Disse virkemidlene er regionale oppstartsamlinger, gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker og støtte til lokalt utviklingsarbeid i språkkommuner (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, ss. 2-3).

Denne studiens overordnede problemstilling har vært:

*Hvordan opplever barnehagelærerne implementeringsstrategien valgt i Språkløyper?*

Videre har følgende forsknings- og underspørsmål ledet arbeidet:

1. Hvordan opplever barnehagelærerne å skulle starte implementering av *Språkløyper*?
2. Hvordan opplever barnehagelærerne de organisatoriske rammenes betydning for implementering av *Språkløyper*?
3. Hvordan opplever barnehagelærerne leders rolle i implementeringsarbeidet?

Studien bygger på kvalitative forskningsintervju med seks barnehagelærere og deres subjektive opplevelser omkring barnehagens arbeid med implementering av *Språkløyper*.

I barnehagene hvor de har gjennomført oppdragene i tråd med implementeringsstrategien opplever barnehagelærerne at *Språkløyper* har bidratt til økt kvalitet på barnehagens språklige arbeid. Spesielt de digitale og nettbaserte kompetanseutviklingspakkene bidrar i barnehagens implementeringsarbeid. Trening på oppdrag gitt i kompetanseutviklingspakkene kombinert med refleksjon i personalgruppen oppleves å påvirke personalets kompetanseutvikling.

Samtlige av barnehagelærerne forteller at de opplevde motstand mot oppstart av Språkløyper. Å benytte tilstrekkelig tid til meningsdanning i endringsarbeidets initieringsfase har derfor betydning. Dette slik at personalet opplever mening med det nye, og får kjennskap til endringens overordnede målsetting og hovedinnhold.

Barnehagelærerne opplever manglende tid i hverdagen som en barriere for implementering. I implementeringsfasen har det derfor betydning at det etableres organisatoriske rammer og strukturer. Disse må legges til rette for at personalet prioriterer tid til å trene på oppdrag gitt i kompetanseutviklingspakkene. Studien viser også at dersom endringsarbeidet er forankret i barnehagens planer fremmes gjennomføring og prioritering.

Ledelse og styrers involvering i alle faser av endringsprosessen påvirker barnehagens kapasitet for endring. Involveringen handler om at styrer bidrar til å etablere organisatoriske rammer og strukturer som muliggjør gjennomføring og refleksjon. At styrer selv tar del i barnehagens implementeringsarbeid har også betydning for barnehagen som lærende organisasjon.

## Førord

Årene med masterstudium har vært både dyptgripende, inspirerende og representerer en reise jeg ikke ville vært foruten. Det har likevel vært fire krevende år, og jeg ønsker å takke de som har støttet og bidratt underveis.

Takk til seks flotte barnehagelærere som delte sine erfaringer og opplevelser slik at denne studien kunne realiseres.

Takk til min arbeidsgiver Kanvas og mine ledere som har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre denne masteroppgaven. Jeg er stolt over å jobbe i en ideell stiftelse hvor formålet er å bidra til utvikling av barnehagesektoren, for å bedre barns oppvekstvilkår.

Takk til min tålmodige veileder Einar Reigstad. Jeg setter stor pris på dine konstruktive tilbakemeldinger, utfordringer du har gitt meg underveis og at du har vært stødig når jeg har vært ustø. Jeg kommer oppriktig til å savne engasjerende veiledninger som har bidratt til nye perspektiver.

Jeg vil også takke øvrige kunnskapsrike og dedikerte forelesere ved NLA som med sin faglighet og respekt for pedagogikkfaget, både har inspirert og engasjert. Medstudenter, kolleger, venner og familie takkes også for gode refleksjoner og støtte underveis.

Aller mest takk til Marius og jentene våre, Selma og Live.

Bergen, september, 2019

Siren Hærås

Mobil: 92023441

E-post: [siren.haeraas@kanvas.no](mailto:siren.haeraas@kanvas.no)



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1. Prosjektets utgangspunkt.....	9
1.1.1. Personlig interesse for valg av tema .....	10
1.1.2. Faglig og samfunnsmessig begrunnelse for valg av tema .....	11
1.1.3. Prosjektets formål .....	12
1.2. Tidligere forskning på implementering av økt kompetanse i barnehagen .....	13
1.3. Avhandlingens oppbygging.....	16
<b>2. Presentasjon av Språkløyper</b> .....	<b>18</b>
2.1. Et historisk tilbakeblikk: veien mot Språkløyper .....	18
2.2. Språkløyper.....	20
2.3. Rammer for implementering .....	23
<b>3. Teori</b> .....	<b>24</b>
3.1. Begrepsavklaring og forståelse .....	24
3.2. En forståelsesramme for implementering .....	25
3.2.1. Implementeringsdrivere.....	27
3.2.2. Endringsagenter .....	29
3.3. Faser i et endringsarbeid .....	29
3.3.1. Initieringsfasen .....	30
3.3.2. Implementeringsfasen.....	31
3.3.3. Videreføringsfasen .....	32
3.4. Motstand mot endring .....	33
3.5. Barnehagen som lærende organisasjon .....	35
3.5.1. Læring.....	36
3.5.2. Kompetanse.....	37
3.5.3. Den profesjonelle kapitalen .....	38

3.5.4. Senges fem disipliner.....	39
<b>4. Metode .....</b>	<b>42</b>
4.1. Kvalitativ forskningsmetode.....	42
4.1.1. Det kvalitative forskningsintervju.....	44
4.1.2. Utforming av intervjuguiden .....	44
4.1.3. Utvelgelse og kontakt med barnehager og informanter.....	46
4.1.4. Gjennomføring av intervju .....	47
4.1.5. Transkripsjon .....	48
4.2. Analyse av de semistrukturerte intervjuene.....	49
4.3. Validitet og reliabilitet.....	50
4.4. Etske refleksjoner .....	52
<b>5. Presentasjon av resultater.....</b>	<b>54</b>
5.1. Barnehagene og barnehagelærerne som har deltatt i prosjektet .....	54
5.2. Oppstartsamlinger og initiering i egen barnehage.....	55
5.3. Implementeringsfasen og barnehagenes arbeid med kompetanseutviklingspakkene .....	58
5.3.1. Arbeid med kompetanseutviklingspakkene på personalmøter og styres involvering .....	58
5.3.2. Barnehagelærernes beskrivelser av utprøving av oppdragene på avdelingene. ....	60
5.4. Språkløypers betydning for økt kompetanse i personalgruppen.....	62
5.5. Språkløypers betydning for barn.....	64
5.6. Støtte til lokalt utviklingsarbeid .....	66
5.7. Barnehagelærernes tanker om videreføring av endringsarbeidet.....	67
<b>6. Drøfting av resultater.....</b>	<b>70</b>
6.1. Barnehagelærernes behov for å oppleve mening og se sammenheng i initieringsfasen .....	70
6.2. De organisatoriske rammenes betydning for implementering .....	73
6.2.1 Betydningen av planlegging og struktur for å skape tid til endring .....	74
6.2.2 Betydning av kollektiv samhandling for implementering av Språkløyper.....	76
6.3. Styrers betydning for implementering av Språkløyper .....	78
<b>7. Avslutning, oppsummering og refleksjon .....</b>	<b>82</b>
7.1 Oppsummering av prosjektet.....	83
7.2 Kritisk refleksjon .....	86
7.3 Veien videre.....	86
<b>Referanser .....</b>	<b>89</b>



Vedlegg 1: Intervjuguide .....	95
Vedlegg 2: Svar fra NSD vedrørende meldeplikt.....	97
Vedlegg 3: Informasjon om studien og samtykkeskjema.....	98



## Innledning

Tema for denne oppgaven er implementering av Språkløyper; Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving. Strategiens hensikt er å bidra til at personalet i barnehage og skole utvikler økt kompetanse om barns språk og språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016 a). Jeg vil i det videre gi en nærmere beskrivelse av hvorfor dette temaet opptar meg, og hvorfor jeg opplever at prosjektets problemstilling kan være av betydning også i et større samfunnsmessig perspektiv.

### 1.1. Prosjektets utgangspunkt

Min arbeidserfaring i barnehagesektoren er lengst i rollen som daglig leder/ styrer i en privat og ideell barnehagestiftelse. Sektoren har de siste årene vært preget av hyppige reformer og endringsinitiativ med mål om økt kvalitet (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 13-16; Gotvassli, 2014, ss. 17-18).

Et tilbakeblikk på min praksis, viser til erfaring med initierte endringer som har fått etablert varige spor i barnehagen. Tilbakeblikket tilkjennegir også erfaringer hvor endringsinitiativ ikke har ført til ønsket endring og bidratt til utvikling mot økt kvalitet på barnehagetilbudet. Kvalitet i barnehagen kan sees i sammenheng med personalets kompetanse. Målet med Språkløyper er å utvikle denne kompetansen, slik at den språklige kvaliteten på barnehagens arbeid styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 45). For å støtte barnehagens implementering av Språkløyper er det utarbeidet en implementeringsstrategi med tre hovedvirkemidler. Disse hovedvirkemidlene viser til regionale oppstartsamlinger, digitale og nettbaserte kompetanseutviklingspakker og støtte til lokalt utviklingsarbeid i kommuner omtalt som språkkommuner (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 2). Utgangspunktet for denne oppgaven er å se nærmere på hvordan disse tre hovedvirkemidlene oppleves av personalet i barnehagen. Når jeg velger å ta utgangspunkt i Språkløyper handler det om min interesse for språk og barns språkutvikling. Denne interessen strekker seg tilbake til den gang jeg hadde norsk som fordypning på førskolelærerutdanningen. Året med norsk bidro til ytterligere interesse for språk og videre logopedstudier.

### 1.1.1. Personlig interesse for valg av tema

Barnehagesektoren har som tidligere skrevet, de siste årene vært preget av hyppige endringsinitiativ. Dette har også har påvirket og lagt føringer for min ledelsespraksis i barnehagen.

Rammeplan for barnehager, stortingsmeldinger og nasjonale satsinger mot full barnehagedekning og økt kvalitetsorientering har påvirket barnehagens utvikling. Også interne endringsinitiativ i barnehagestiftelsen som jeg er en del av, har påvirket barnehagens arbeid.

I tidsrommet når Språkløyper ble lansert som nasjonal strategi deltok jeg på en konferanse i regi av Fylkesmannen i Hordaland. På konferansen ble blant annet GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) sine forskningsfunn presentert. Denne forskningen viser at kvaliteten på barnehagens språkmiljøer varierer i stor grad, men også at kvaliteten på barnehageansattes språkarbeid er gjennomsnittlig noe lavere enn forventet (Kleppe & Bjørnstad, 2019, ss. 14-15; Bjørnstad & Os, 2018, ss. 122-123).

Med min bakgrunn og interesse for barns språk, lot jeg meg undre over at resultatene ikke var bedre. Dette da barns språkutvikling har hatt nasjonalt fokus i årtier, og helt tilbake til den første rammeplanen (Barne-og familiedepartementet, 1995, ss. 75-81). Jeg stilte meg spørsmålet: «Hvorfor er det slik?». Dette spørsmålet danner bakgrunnen for denne masteroppgaven og jeg ønsker å benytte prosjektet til å lytte til barnehagens personale. Dette da de besitter erfaring med å omsette lokale og nasjonale endringsinitiativ mot økt kvalitet i barnehagen. Mine erfaringer knyttet til endring i barnehagen er knyttet til rollen som styrer/daglig leder, men jeg ønsker at denne studien skal bidra til å utvide disse perspektivene.

Når jeg velger å ta utgangspunkt i implementering av den nasjonale strategien Språkløyper og målet om økt kompetanse på språk i barnehagen, innfrir dette to av mine interesseområder. Perspektivet gir meg mulighet til å bli bedre kjent med en nasjonal initiert strategi som har til hensikt å bedre barns språkmiljø i barnehagen. Samtidig får jeg også mulighet til å rette blikket mot personalets opplevelse av endrings- og implementeringsarbeid.

Jeg opplever at det valgte temaområdet også har en faglig og samfunnsmessig verdi, og jeg skal i det følgende begrunne hvorfor.

### 1.1.2. Faglig og samfunnsmessig begrunnelse for valg av tema

Barns språkutvikling har vært politisk prioritert over tid, og barnehagens betydning for barns språkutvikling har fått økt oppmerksomhet. Det vil dermed være nærliggende å anta at barnehagesektoren har høy kompetanse innenfor fagområdet kommunikasjon, språk og tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47). Som tidligere skrevet peker likevel nyere forskning på at det nødvendigvis ikke alltid er slik (Kleppe & Bjørnstad, 2019, ss. 14-15; Bjørnstad & Os, 2018, ss. 122-123).

Som nevnt sees kvaliteten på barnehagens arbeid i sammenheng med personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 44). I 2016 ble det bevilget opp mot 410 millioner til kvalitetsutvikling i barnehagen. En stor andel av disse midlene ble benyttet for å øke kompetansen til barnehagens ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7). På bakgrunn av dette vurderes det som betydningsfylt å se nærmere på de tiltakene som iverksettes med mål om økt kompetanse.

Regjeringen sier i Stortingsmelding 19 at de vil støtte barnehagens arbeid med implementering av den nye rammeplanen og at «en systematisk og målrettet implementeringsprosess er viktig for å skape endring i sektoren» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 85). Strategien Språkløyper er et virkemiddel i denne sammenheng og kan betraktes som et tiltak for å støtte implementeringsprosessen. Ut fra et samfunnsmessig perspektiv lar det seg derfor begrunne å se nærmere på hvordan personalet opplever støtten som er rettet mot dem.

Da Språkløyper ble introdusert, var jeg i kraft av min rolle som daglig leder/styrer i barnehage ansvarlig for å legge til rette for utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Styrer er ansvarlig for å lede og legge til rette for utviklingsarbeid i barnehagen. I denne sammenheng er det et uttrykt behov for økt kunnskap om ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 71; Filbrandt & Mossige, 2016, s. 26). Kunnskap

om barnehagelærernes opplevelser omkring iverksatte implementeringstiltak, vil også kunne bidra til faglige perspektiver omkring ledelse av barnehagen som lærende organisasjon.

I Språkløyper er gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker utarbeidet for å støtte barnehagens arbeid med implementering. Digitale og nettbaserte kompetansepakker som støtte til implementering er et relativt nytt område innenfor forskning (Smith & Sivo, 2012, s. 1). Det er derfor interessant å lytte til personalets erfaringer knyttet til bruk av disse i barnehagens endringsarbeid.

Disse ovennevnte perspektivene danner utgangspunkt for mitt prosjekt. I det videre vil jeg beskrive prosjektets formål og problemstillingen som har ledet arbeidet. Jeg vil også gi en oversikt over tidligere forskning innenfor dette temaområdet.

### 1.1.3. Prosjektets formål

Formålet med dette masterprosjektet er å rette søkelyset mot den nasjonale strategien Språkløyper og hvordan implementeringsstrategien oppleves av personalet i barnehagen. Språkløyper retter seg mot alle barnehagens ansatte, men i denne studien har jeg valgt å la barnehagelærernes perspektiver komme til uttrykk.

Barnehagelærernes kompetanse er av betydning for kvaliteten på barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 71). I strategidokumentet *Kompetanse for framtidens barnehage* skrives det at «barnehagelæreren spiller en nøkkelrolle for å innfri kravene og intensjonene i ny rammeplan» (Kunnskapsdepartementet, 2018 a, s. 13). Det vektlegges videre at barnehagelærerne er rollemodeller for øvrige medarbeidere (ibid).

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

#### ***Hvordan opplever barnehagelærerne implementeringsstrategien valgt i Språkløyper?***

For å belyse problemstillingen har jeg også formulert tre underspørsmål

1. Hvordan opplever barnehagelærerne å skulle starte implementering av Språkløyper?
2. Hvordan opplever barnehagelærerne de organisatoriske rammenes betydning for implementering av Språkløyper?
3. Hvordan opplever barnehagelærerne leders rolle i implementeringsarbeidet?

I et profesjonsperspektiv forventes det at barnehagelærerne er i utvikling og endring. Dette både som gruppe og som enkeltindivider (Mausethagen & Smedby, 2017, s. 12). Jeg har i studiens problemstilling og forskningsspørsmål valgt å benytte profesjonsbetegnelsen barnehagelærer. Denne betegnelsen blir også benyttet i den videre fremstillingen og når jeg omtaler deltakerne. Dette fordi «barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2019 a).

Det er optimistisk å anta at masteroppgaven vil bidra stort, men jeg har et ønske om å synliggjøre barnehagelærernes opplevelser omkring Språkløyper og den valgte implementeringsstrategien. Forhåpentligvis vil denne masterstudien kunne bidra til perspektiver til kommende endringsinitiativ mot økt kvalitet.

Jeg har beskrevet bakgrunn for valg av tema og har presentert problemstillingen som vil lede studien. Videre i dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over relevant forskning på avhandlingens temaområde, før jeg i siste del av kapittelet gir en oversikt over hvordan den videre avhandlingen er bygget opp.

## **1.2. Tidligere forskning på implementering av økt kompetanse i barnehagen**

Ved starten av mitt prosjekt var jeg usikker på omfanget av forskning relatert til endrings- og implementeringsarbeid i barnehagen. Når jeg startet å lete i kilder etter forskning på området, fikk jeg raskt et inntrykk av at omfanget omkring temaet var begrenset (Filbrandt & Mossige, 2016, s. 26; Lafton & Skogen, 2014, s. 222; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 71).

Etter å ha søkt videre i de elektroniske databasene Ebsco, Idunn og NB-ECEC, fikk jeg likevel litteraturreff som jeg opplever er relevante for dette prosjektet. NB-ECEC er en forkortelse for «Nordic base of early childhood education and care». Det er naturlig for meg å referere til en del av forskningen som jeg møtte her. Dette da denne databasen skal inneholde alle kvalitetsgodkjente skandinaviske studier innenfor barnehageforskning i perioden 2006-2015 (Nb-ecec, 2019).

For å få tilgang til et rikere omfang av aktuell litteratur, har jeg også gjennomgått referanselister i nøkkelpublikasjoner. Dette for å få tilgang til forskning som omhandler implementering av nasjonale satsinger knyttet opp mot endring og kompetanseheving i barnehagesektoren. Jeg vil i det følgende referere til noe av den forskningen som har framkommet i prosessen.

Implementeringsstrategien som er valgt i Språkløyper er utviklet i samarbeid med Pål Roland. Den valgte strategien bygger på Roland sin erfaring og kunnskap knyttet til endringsarbeid i norske barnehager. Blant annet innovasjonsarbeid som er gjort omkring programmene «De utfordrende barna» og «Være sammen», samt evaluering av disse (Filbrandt & Mossige, 2016, s. 26).

Omdal (2013) knyttet sitt doktorgradsarbeid til evaluering av programmet *Være sammen*. Denne avhandlingen gir et bilde av at når endringsarbeid blir implementert med god kvalitet, påvirkes profesjonaliteten i positiv retning. Evalueringen av arbeidet ble gjennomført i en tidlig fase, men det trekkes likevel fram noen faktorer som ser ut til å ha betydning for implementering. En faktor som blir nevnt er bruk av eksterne veiledere. Eksterne veiledere bidrar til å skape eierforhold til arbeidet og økt forpliktelse til implementering av hovedinnholdet i endringen. Studien fremmer også verdien av at hele personalgruppen deltar, og at det er en plan for videreføring av arbeidet ved turnover i personalgruppen (Omdal, 2013, s. 101).

Det er også forsket på implementering av rammeplanen fra 2006. Denne forskningen handler om hvordan personalet i barnehagen erfarte implementeringsarbeidet. Forskningen ivaretar også barnas og foreldrenes perspektiver på implementering av rammeplanen. Evalueringen, *Alle teller mer*, var en bestilling fra Kunnskapsdepartementet og rapporten bygger på to kvantitative- og fire kvalitative undersøkelser (Østrem, et al., 2009, s. 1). Studien viser at barnehagelærerne, den gang kalt førskolelærere, er opptatt av å involvere hele personalet i implementeringsprosessen. Studien viser også betydningen av at hele personalgruppen er kjent med rammeplanen og at styrerne er «sentrale for å skape kollektiv læring og utvikling i den enkelte barnehage» (Østrem, et al., 2009, ss. 121-122). Nettverksgrupper på tvers av barnehager oppleves nyttig for erfaring- og kompetansedeling som støtte til arbeidet.



Manglende tid blir trukket fram som en utfordring for å få gjennomført ønsket endring (Østrem, et al., 2009, ss. 123-125).

Språk var det fagområdet som barnehagene prioriterte høyest (Østrem, et al., 2009, s. 198). I barnehager hvor fagområdet språk, tekst og kommunikasjon var satsing kom dette særlig til syne i de formelle læringssituasjonene (Østrem et al., 2009, s. 143).

I 2017 ble det også gjennomført en kunnskapsstatus vedrørende implementering av rammeplanen fra 2006 (Ljunggren, et al., 2017). Erfaringene fra dette arbeidet skulle knyttes opp mot implementering av den nye rammeplanen gjeldende fra august 2017. I dette arbeidet ble litteraturstudie, telefonintervjustudie og casestudie benyttet som metodisk tilnærming. Resultatene peker på at felles kompetanseheving er betydningsfull for å iverksette rammeplanens innhold og intensjoner. Dette fordi felles kompetanseheving bidrar til felles språk og forståelse i personalgruppen. Ljunggren, et al. (2017, s.105) skriver at felles språk og forståelse påvirker hvorvidt man lykkes med den intenderte endringen. Materiell utarbeidet for å støtte temaarbeidet oppleves som nyttig. Manglende tid i hverdagen blir også i denne sammenheng løftet fram som en barriere for realisering av rammeplanens ambisjoner. Dette fordi manglende tid hemmer muligheten for å oppdatere seg på aktuell faglitteratur og begrenser muligheten for refleksjon sammen med kolleger. Manglende samhandling og refleksjon fører til at felles og kollektiv forståelse uteblir, noe som igjen hindrer implementering av ønsket endring. Studien peker på at turnover i personalgruppen og høyt sykefravær i sektoren hemmer implementering av rammeplanen (Ljunggren, et al., 2017, s. 109).

Intensjonen med Språkløyper er å øke den språklige kvaliteten i barnehage og skole. Aspøy og Bråten har gjennomført forskning som handler om hvordan personalet forstår sin kompetanse knyttet til barns språkutvikling, og hvordan de mener at kompetansen kan styrkes og utvikles. Denne forskningen peker også på at organisert veiledning er viktig for utvikling av kompetanse (Aspøy & Bråten, 2014, s. 24). Veiledningen må ta utgangspunkt i observasjoner som man i ettertid får tilbakemelding på, og som man får mulighet til å reflektere omkring. Videre peker studien på at personalet opplever konkrete tips og råd om språkstimulering som nyttig, og gjerne i form av kurs. For at kursene skal ha betydning for praksis må den nye kunnskapen praktiseres sammen med barna. Forskningsrapporten peker på at manglende tid i hverdagen blir hyppig tematisert som en begrensende

rammebetingelse. Dette både for deling av kunnskap og for utvikling av kompetanse i personalgruppen (Aspøy & Bråten, 2014, ss. 62-67).

Den gjennomførte evalueringen av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* oppleves også å være relevant for denne studien (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det foreligger tre delrapporter som er knyttet opp mot implementering av denne kompetansestrategien. Jeg refererer til noen av de forskningsfunnene som blir omtalt i delrapport tre. Dette fordi disse funnene oppleves å de være mest aktuelle i denne sammenheng. Rapporten bygger på casestudier. Selv om den vektlegger at det arbeides ulikt med barnehagebasert kompetanseutvikling vises det likevel til noen sammenfallende funn. Veiledning løftes fram som positivt for kollektiv læring i personalgruppen sammen med refleksjon over praksis. Når veiledningen gjennomføres internt i barnehagen og over tid fremmes tillit i gruppen. Veiledning bidrar også til et felles språk som danner et godt utgangspunkt for refleksjon. Styrers evne til å skape mening er viktig. Dette påvirker personalets motivasjon og lyst til å delta i det aktuelle kompetansetiltaket. Det *hverdagslige arbeidstrykket* kan likevel bidra til motstand mot utvikling og endring (Naper, et al., 2018, ss. 46-47).

Jeg har nå presentert en oversikt over relevant forskning på avhandlingens temaområde og vil i siste del av dette kapittelet beskrive hvordan den videre avhandlingen er bygget opp.

### **1.3. Avhandlingens oppbygging**

I dette kapittelet har jeg presentert bakgrunnen for denne masterstudien og overordnet problemstilling med underspørsmål som leder arbeidet. Jeg har også redegjort for noe av den tidligere forskningen som omhandler implementering og endring i barnehagen.

I kapittel 2 gir jeg en grundigere presentasjon av den nasjonale strategien Språkløyper. Bakgrunnen, målet og implementeringsstrategien beskrives før jeg gir et kort historisk tilbakeblikk. Det historiske tilbakeblikket har til hensikt å sette strategien inn i en større sammenheng og bidra til å gi en oversikt over den endringen barnehagesektoren har vært gjennom.

Kapittel 3 viser til studiens teoretiske forankring og analytiske rammeverk. Jeg vil definere forståelsen av begrepet implementering som legges til grunn i denne studien. Videre vil teori om implementering og ulike faser i implementeringsarbeidet bli presentert sammen med de faktorer som kan ha betydning for kvaliteten på arbeidet. Kapittel 3 gir også teoretiske perspektiver på barnehagen som lærende organisasjon og prosesser som kan fremme og hemme kompetanseutvikling.

Den metodiske tilnærmingen til mitt forskningsspørsmål blir presentert i kapittel 4. Studien har en kvalitativ tilnærming og semistrukturerte intervju med seks barnehagelærere i en Språkkommune. Jeg vil i kapitlet redegjøre for den kvalitative forskningsmetode og det kvalitative forskningsintervju. Kapitlet har til hensikt å synliggjøre de valg som er gjort underveis. Dette slik at forskningsprosessen blir så transparent som mulig.

I kapittel 5 presenteres deltakerne og barnehagene som har deltatt i studien, før jeg gir en oversikt over resultatene som frambringes i de kvalitative forskningsintervjuene. I kapittel 6 drøfter jeg hvordan barnehagelærerne opplever implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. Det gjøres i lys av oppgavens teoretiske og analytiske forankring.

Kapittel 7 er fremstillingens avsluttende kapittel. Her vil jeg oppsummere prosjektet og reflektere kritisk over mine funn. Deretter vil jeg redegjøre for noen implikasjoner studien kan få for videre implementering i barnehagen, samt presentere forslag til videre forskning.

## 2. Presentasjon av Språkløyper

I dette kapittelet vil jeg presentere den nasjonale strategien Språkløyper. Deretter gir jeg et innblikk i bakgrunnen og målet med strategien, samt presenterer implementeringsstrategien som er valgt. Jeg ønsker aller først å gi et kort historisk tilbakeblikk. Dette for å sette regjeringens satsing på økt språklig kompetanse hos personalet i barnehage og skole, inn i en større sammenheng.

### 2.1. Et historisk tilbakeblikk: veien mot Språkløyper

Da Norges første barnehagelov ble vedtatt i 1975 ble barnehagen endret fra å være en tilsyns- og oppbevaringsinstitusjon og et sosialt tiltak, til å bli en pedagogisk institusjon. I denne endringen lå det også et krav om førskolelærerutdanning for både styrer og pedagogisk leder (Skjæveland, 2016, s. 72). Fra en diskurs der formell læring og spesifikk kunnskap kom i bakgrunnen fikk barnehagen i 1995 sin første nasjonale rammeplan som forskrift til loven (Barne- og familiedepartementet, 1995). I den lå det retningslinjer for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Begrepet livslang læring ble innført, og i 2006 ble barnehagen overført fra Departementet med ansvar for barne- og familiesaker til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen som institusjon blir gradvis definert som en integrert del av det formelle utdanningsløpet (Skjæveland, 2016, s. 76).

I 2006 kom det en ny Rammeplan for barnehager som hadde visse likhetstrekk med den forrige. Framtredende endringer var at antall fagområder økte fra fem til syv og blant annet antall, rom og form ble presentert som nytt fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2006). Formell læring og sammenhengen mellom barnehage og skole blir framhevet som verdi (Skjæveland, 2016, s. 81). I perioden skissert pekes det på at synet på barnehagens rolle i barns liv endres. Dette ved at mer konkrete læringsmål blir presentert og barnet i større grad sees på som en framtidsinvestering (Korsvold, 2004, s. 36).

Biesta (2016, s. 10) peker på at interessen for måling i utdanningssektoren har økt de siste 20 årene, og han viser da blant annet til internasjonale og sammenlignende målinger som blant annet PISA undersøkelsen (Programme for international student assessment). OECD (Organisation for economic co-operation and development) som finansierer PISA

undersøkelsen har som mandat å sikre medlemslandene økonomisk vekst og utvikling i en frimarkedsøkonomi. I den sammenheng blir utdanning sett på som en investering som skal bidra til økonomisk avkastning (Sjøberg, 2015, s. 203). I 2001 viste denne målingen at norske 15 åringer presterte på et middels kompetansenivå i lesing, naturfag og matematikk. Disse resultatene blir referert til som *PISA sjokket*. Dette *sjokket* satte et politisk fokus på norske elevers skoleresultater. PISA og OECD ble videre sentrale i utformingen av norsk barnehage- og skole politikk (Sjøberg, 2015, ss. 206-208), og Språkløyper som strategi kan sees i sammenheng med dette.

Vedrørende språk og barns språkutvikling er det et rikt tilfang på forskning og «faget er i solid og stadig vekst» (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 2). Likevel er det behov for økt kompetanse i forhold til språk i barnehagen (Sandvik, et al., 2014, s. 38).

Kunnskapsdepartementet skriver i den reviderte strategien *Kompetanse for framtidens barnehage 2018-2022* at «språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2018 a, s. 18). Rammeplan for barnehagen uttrykker at personalet i barnehagen skal legge til rette for et rikt språkmiljø og «inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). I Stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring bedre innhold i barnehagen*, framkommer det at barnehager i større grad må støtte opp om barnas språklige utvikling og manglende kompetanse hos personalet løftes som en avgjørende faktor. Dette da barnehager med god kompetanse om barns språkutvikling har mulighet til å tilby et bedre språkmiljø og dermed også i høyere grad kunne innfri rammeplanens intensjoner. Stortingsmelding 19, skriver videre at barn med et godt utviklet språk og ordforråd har «bedre forutsetninger for å klare seg godt på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 44).

Med dette til grunn anses behovet for å se nærmere på implementering av Språkløyper i barnehagen som meningsfylt. Strategien peker innledningsvis på at «gode språklige ferdigheter er avgjørende for barns lek og læring i barnehagen og for elevers lesing, skriving og læring i skolealder» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 1). Det hevdes at språkkvaliteten i norske barnehager varierer og at kvaliteten på tilbudet har betydning og i noen tilfeller utgjør en forskjell for barn som i utgangspunktet har et dårlig språkmiljø hjemme. Med blant annet dette til grunn ble språk en prioritert satsing fra regjeringen, og i 2015 ble Språkløyper

– nasjonal strategi for språk, lesing og skriving lagt fram (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, ss. 44-45). I den videre teksten vil jeg gi en presentasjon av denne strategien.

## 2.2. Språkløyper

I bakgrunnsdokumentet for nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019 står det at den språklige kompetansen barna har i overgangen mellom barnehage og skole er avgjørende for videre skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2016 b, s. 3). Den nasjonale satsingen på språk er forankret i nasjonal og internasjonal forskning på barnehagens og skolens betydning for barns språkutvikling og videre lese- og skriveutvikling. De internasjonale skoleundersøkelsene PIRLS og PISA peker på at selv om norske skoleelever har blitt bedre lesere de siste årene, er det fortsatt utfordringer i forhold til lese- og skriveferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, ss. 1-2). Dette gir en indikasjon på viktigheten av et godt språkmiljø i barnehagen, og dermed også satsing på utvikling av personalets kompetanse.

### 2.2.1. Strategiens mål og målgruppe

Målet er at Språkløyper som strategi skal bidra til å styrke skolens og barnehagens språkmiljø. Dette ved at personalet i barnehage og skole styrker sin kompetanse innen språk, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016 b, s. 2).

Strategiens primære målgruppe er alle barn og unge, men barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter, minoritetsspråklige elever og høyt presterende elever fremheves spesielt. Språkløyper vektlegger videre betydningen av å øke hele personalets kompetanse slik at barn med vansker knyttet til språk og språkutvikling raskt blir identifisert og tilpassede tiltak iverksettes (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, ss. 2-5).

### *2.2.2. Implementeringsstrategi*

Lesesenteret har i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet fått ansvar for å planlegge, lede og gjennomføre Språkløyper i samarbeid med Utdanningsdirektoratet og Skrivesenteret.

Språkløyper er den første systematiske og helhetlige satsingen på språk, lesing og skriving som inkluderer både barnehage og skole. I rapport fra Lesesenteret framkommer det at Kunnskapsdepartementet hadde føringer om at implementeringsstrategien skulle bestå av tre hovedtiltak. Dette er årlige regionale oppstartsamlinger, gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker til barnehager og skoler, og støtte til lokalt utviklingsarbeid ved å etablere språkkommuner (Mossige, 2016, ss. 2-5).

#### *Regionale oppstartsamlinger*

Hver vår arrangerer Lese- og Skrivesenteret gratis oppstartsamlinger for barnehager og skoler ulike steder i landet. Hensikten med oppstartsamlingene er å gi dem som skal lede utviklingsarbeidet en innføring i hva Språkløyper er. Dette omfatter både bakgrunnen for strategien, og en innføring og beskrivelse av de tiltakene som er utarbeidet for å støtte implementeringsarbeidet (Mossige, 2016, s. 6). Samlingene har også til hensikt å inspirere barnehager og skoler til hvordan de kan benytte de nettbaserte og digitale kompetanseutviklingspakkene i implementeringsarbeidet. Det oppfordres til deltakelse på oppstartsamlingene, men barnehager og skoler kan også implementere Språkløyper uten å ha deltatt på disse» (Språkløyper, 2019 a).

#### *Nettbaserte og digitale kompetanseutviklingspakker*

De digitale kompetanseutviklingspakkene er inndelt i områdene barnehage, barnetrinn, ungdomsskole og videregående skole. Implementeringsstrategien vektlegger at alle ansatte skal delta i arbeidet med kompetanseutviklingspakkene, og at arbeidet skal foregå i lærende fellesskap (Mossige, 2016, s. 6).

Kompetanseutviklingspakkene som tilhører barnehage tar for seg temaene språk og leseaktiviteter, språkhverdag, overgang fra barnehage til skole og språkvansker. Til sammen

er det 36 pakker knyttet opp mot disse temaene og det foreligger ferdige beskrivelser om hvordan barnehagene kan benytte disse (Språkløyper, 2019 b).

«Kunnskap som skapes og deles gjennom gjentatte refleksjoner har stor verdi både for den enkeltes og personalets kompetanseutvikling» (Språkløyper, 2019 c).

Kompetanseutviklingspakkene legger opp til at IGP skal benyttes som arbeidsform. Denne arbeidsformen organiseres ved at personalet først reflekterer individuelt over det aktuelle temaet eller emnet, for deretter at de deler disse individuelle refleksjonene i mindre grupper. Avslutningsvis deler gruppene sine refleksjoner i plenum med hele kollegiet.

Erfaringsutveksling i barnehagens arbeid inngår som en del av de fleste av kompetanseutviklingspakkene. Dette for å bidra til at fokus opprettholdes og for å lære av hverandre (Språkløyper, 2019 c).

I barnehagens fellesskap videreføres nye momenter fra hver økt som tas med i det videre arbeidet. Etter arbeid med kompetanseutviklingspakkene på personalmøtene får personalet et *oppdrag* som er en praktisk oppgave knyttet til temaet. «Oppdragene skaper en arena der forskningsforankret teori og praksis møtes, og arbeides inn i barnehagens praksis» (Språkløyper, 2019 c).

#### Støtte til lokalt utviklingsarbeid til språkkommuner

Kommuner og fylkeskommuner som ønsker å implementere innholdet i Språkløyper kan søke om å bli språkkommune. Dette innebærer at man mottar økonomisk støtte til det lokale implementerings- og utviklingsarbeidet. Støtten innebærer imidlertid en forpliktelse til å arbeide systematisk slik at strategiens overordnede målsetting nås (Mossige, 2016, s. 7).

Det er gitte utvalgsriterier knyttet til det å bli språkkommune. Kommunen/ fylkeskommunen må ha behov for en helhetlig plan for arbeid med språk, lesing og skriving i barnehager og skoler. De må også ha et kompetanseutviklingsbehov på språkarbeid i barnehagen og en svak gjennomføring i videregående opplæring. Om kommunen har en stor andel elever på laveste nivå på nasjonale prøver, og få elever på høyeste nivå på nasjonale prøver i lesing inngår også det som et utvalgsriterium. Store forskjeller på prestasjoner



mellom jenter og gutter på nasjonale prøver i lesing, og at kommunen/fylkeskommunen har en betydelig andel elever under bekymringsgrensen på kartleggingsprøver i lesing. Videre om det er et kompetanseutviklingsbehov i forhold til begynnende lese- og skriveopplæring og arbeid med skriving som grunnleggende ferdigheter i alle fag. Kommuner med et stort antall barn eller elever med minoritetsbakgrunn, samt elever i elevundersøkelsen som gir uttrykk for at de ikke opplever nok utfordringer, inngår også i utvalgskriteriene for å søke om å bli en språkkommune (Utdanningsdirektoratet, 2019 b).

### 2.3. Rammer for implementering

På nettsiden til Språkløyper kommuniseres viktigheten av at leder har gjort seg kjent med innholdet i de ulike kompetanseutviklingspakkene slik at arbeidet blir lettere å lede. Det legges også vekt på at implementeringsarbeidet må tilpasses den enkelte barnehage, og at tidsintervallene som er skissert i strategien kun er en anbefaling (Språkløyper, 2019 c).

Det anbefales videre å utarbeide en implementeringsplan for arbeidet, og at Språkløyper settes i sammenheng med annet arbeid i barnehagen eller skolen. «Gode implementeringsplaner er en forutsetning for å oppnå varige endringer i barnehagens praksis» (Språkløyper, 2019 c).

Jeg har nå gitt en presentasjon av Språkløyper, bakgrunn for strategien, samt tiltak etablert for å bidra til implementering i barnehager og skoler. I neste kapittel vil jeg presentere teori som danner utgangspunkt for studiens analytiske tilnærming.

### 3. Teori

I denne fremstillingen ønsker jeg å svare på:

*Hvordan opplever barnehagelærerne implementeringsstrategien valgt i Språkløyper?*

For å imøtekomme studiens problemstilling og underspørsmål, vil jeg i det følgende presentere det teoretiske rammeverket som legges til grunn for min faglige forståelse. Dette teoretiske rammeverket vil også i det senere danne utgangspunkt for min forståelse av det empiriske materialet og deretter avsluttende drøftinger.

Et grunnleggende perspektiv i denne fremstillingen er at implementering er en prosess som går over tid. I første delen redegjør jeg for denne prosessen og deretter for de ulike fasene som inngår i et endrings- og implementeringsarbeid. I implementeringsprosesser er det elementer som bidrar til å fremme implementering, men også elementer som bidrar til at implementeringsprosessen kan hemmes og stoppe opp. Jeg har derfor vektlagt å presentere såkalte *implementeringsdrivere* og motstand mer utfyllende.

Da barnehagelærerne og personalet for øvrig skal øke kvaliteten på språkarbeidet og endre måten de arbeider på, vil jeg også presentere teori knyttet til læring, og beskrive Senge (2006) sin teoretiske tilnærming til den lærende organisasjon.

#### 3.1. Begrepsavklaring og forståelse

Endringsarbeid har til hensikt å forbedre praksis (Skogen, 2004, s. 9), og som skrevet tidligere i teksten har barnehagen de siste årene vært utsatt for store og hyppige endringsinitiativ. Barnehagen som virksomhet har tilgang til et mangfold av ideer, programmer og forskning med hensikt å bidra til økt kvalitet på barnehagetilbudet. Veien fra forskningsbasert kunnskap til at denne kunnskapen blir en del av barnehagens *pedagogiske landskap* viser seg derimot å være utfordrende. Denne utfordringen danner utgangspunkt for videre fokus og forskning omkring implementering (Fixen & Ogden, 2014, s. 1; Blase, Dyke, Fixen, & Bailey, 2012, s. 13).

Intervensjon viser til endringens *hva*. I denne fremstillingen er intervensjonen innholdet i den nasjonale strategien Språkløyper og den kunnskapen og kompetansen som ønskes implementert i barnehagens praksis (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 3). Begrepet implementering viser til endringens *hvordan* og til den prosessen som fører til at intervensjonen realiseres i virksomheten (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 33). Fullan har en prosessorientert tilnærming til implementering, og definerer begrepet som «the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change (Fullan, 2016, s. 67). Fixen, Naom, Blase, Friedmann, & Wallace (2005, s. 5) definerer implementering som «a specified set of activities designed to put into practice an activity and program of known dimensions». Begge definisjonene vektlegger at implementering er en prosess, men jeg tolker at Fixen i sin definisjon er noe mindre prosessorientert enn Fullan. Dette ved at Fixen i større grad vektlegger implementering som en styrt prosess med spesifikke tiltak *designet* for å nå kjente mål.

Definisjonene anses begge som aktuelle i denne sammenheng og legges til grunn for den videre forståelsen av begrepet og fenomenet implementering.

### **3.2. En forståelsesramme for implementering**

Implementeringsstrategiene valgt for å implementere Språkløyper tar blant annet utgangspunkt i Fixens forståelsesramme for implementering (Roland, 2019). Denne forståelsesrammen bygger på et omfattende metastudie publisert i en synteserapport. Rapporten omhandler hvordan man implementerer forskningsbasert kunnskap og programmer med nøyaktighet og ønsket utfall (Fixen, et al., 2005). Bakgrunnen for denne rapporten var *gapet* mellom kunnskap om god praksis og den faktiske praksisutførelsen. Dette danner også utgangspunkt for modellen og forståelsesrammen som blir presentert under (Fixen, et al., 2005, s. 2).

Modellens hensikt er å bidra til forståelse av hva som skjer i en implementeringsprosess og hvilke faktorer som er medvirkende til at personalet lykkes med å arbeide på den nye og forbedrede måten.

Figure 1  
A Conceptual Framework for Implementation of Defined Practices and Programs

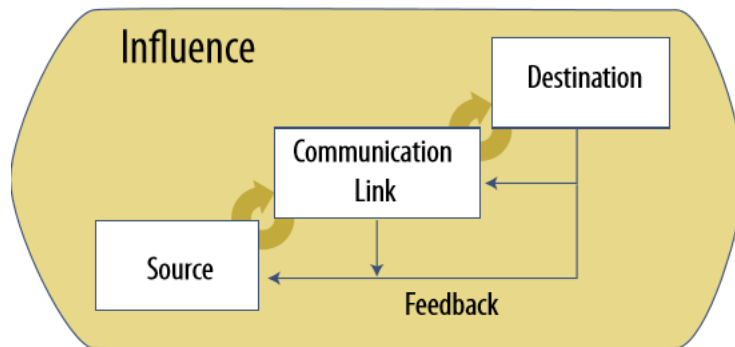


Fig 1: A conceptual framework for implementation of defined practices and program (Fixen, et al., 2005, s. 12)

Rektanglene i modellen viser til tre elementer som er sentrale for at intervensjonen eller endringen kan realiseres. Den norske oversettelsen av begrepet er hentet fra Roland (2015, s.22). *Source, eller kilden viser til selve intervensjonen og endringens hva*. I denne fremstillingen er det den nasjonale strategien Språkløyper. Kvaliteten på implementering av ønskede resultater krever at kilden og *kjernekomponentene* i innovasjonen er tydelig definert, dette bidrar til at utdanningsinstitusjonen endrer seg for å imøtekomme innovasjonen og ikke omvendt (Blase, et al., 2012, s. 21). Kjernekomponentene viser til selve hovedinnholdet i endringen. Kjennskap til hovedinnholdet påvirker muligheten for å evaluere underveis i implementeringsprosessen og for å gjøre nødvendige justeringer mot ønskede mål underveis. I hvilken grad kjernekomponentene er tydelig identifisert kan ha sammenheng med i hvilken grad man lykkes med implementeringsarbeidet (Blase, et al., 2012, s. 14).

*Destination, eller destinasjonen* viser til organisasjonen og til de ansatte som skal gjennomføre endringen og ta den i bruk ved å tilegne seg en ny og forbedret måte å arbeide på. *Communication link, eller kommunikasjonsforbindelsen* viser til det som binder kilden og destinasjonen sammen slik at de kommer i kontakt med hverandre. Både lederne, eiere og andre personer involvert i endringsarbeidet kan representere dette bindeleddet. De sørger da for at den ansatte, som er destinasjonen, har rammer og ressurser tilgjengelig slik at kjernekomponentene kan implementeres (Fixen, et al., 2005, s. 12). For at denne kontakten skal etableres og kommunikasjonsforbindelsen fungere godt, er ulike

implementeringsdrivere sentrale i prosessen (Fixen, et al., 2005, s. 28). Jeg vil i det videre beskrive disse nærmere.

### 3.2.1. Implementeringsdrivere

Kommunikasjonsforbindelsen er som skrevet sentral og påvirkes av ulike *drivere* som virker sammen og utfyller hverandre i implementeringsprosessen. «Implementeringsdriverne beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i organisasjonen» (Roland, 2015, s. 32). Implementeringsdriverne kan sees på som implementeringsprosessens infrastruktur og synligjør det som kreves i prosessen for å lykkes med å implementere ideen, forskningen eller programmet (Blase, et al., 2012, s. 16). For at de ansatte skal få god kjennskap og endre praksis i tråd med endringens kjernekomponenter, må man mestre å administrere både kilden og kommunikasjonsforbindelsen.

Implementeringsdriverne omtales som organisasjons-, kompetanse- og ledelsesdrivere og de tilrettelegger for at endring skal være mulig. De tar hensyn til at de ansatte både opparbeider seg nødvendig kunnskap og ferdigheter om det nye, men sørger også for at strukturer og rammer blir etablert slik at endringen skal kunne realiseres. Når personalet og dermed destinasjonen får tilgang til nødvendige ressurser, har intervensjonen økt mulighet for å bli effektivt implementert (Blase, et al., 2012, s 22).

Driverne bidrar også til forståelse for hvilke faktorer som må være til stede for å skape endring i ønsket retning. Kompetansedriverne, organisatoriskedriverne og ledelsesdrivere påvirker hverandre gjensidig og må sees i sammenheng. De kan også kompensere for hverandre dersom en er sterk og en annen noe svak (Fixen, Blase , Naoom, & Wallace, 2009, s. 533).

#### Organisatoriskedriverne

De organisatoriske implementeringsdriverne viser til behovet for å etablere strukturer i organisasjonen som gjør endring mulig. De bidrar ved å legge til rette for at endring kan skje. Allerede etablerte strukturer, rutiner og organisering støtter opp om eksisterende praksis.

Det er dermed behov for å etablere nye rutiner som legger til rette for den nye måten å arbeide på (Blase, et al., 2012, ss. 26-27). For å bidra til struktur på arbeidet og forutsigbarhet for personalet kan det utarbeides «en plan som viser en tidslinje med mål, milepæler, oppgaver og ansvar» (Midthassel, 2015, s. 106).

### Ledelsesdrivere

Ledelsesdriverne handler om et lederskap som tar beslutninger, responderer på utfordringer underveis og som justerer driften ved å legge til rette for gode prosesser i implementeringens ulike faser. Ledelsesdriverne er av betydning og sees på som fundamentet for de ulike driverne (Blase, et al., 2012, ss. 22- 27).

Lederens handlinger kan bli oppfattet som kommunikasjon og *små beskjeder* på hva som er viktig i organisasjonen og ledelse er sentralt i endrings- og utviklingsarbeid (Nerstad, 2016, s. 63). Schein (2017, s. 188) skriver at det lederen systematisk retter oppmerksomheten mot vil vise medarbeiderne hva som er viktig. Han vektlegger at lederen gjennom sin atferd formidler både verdier og forventninger.

Robinson skriver at ledere også må ha kunnskap om det nye som skal læres, slik at de kan gi passende støtte til sine medarbeidere (Robinson, 2017, s. 33). Ved selv å ha kunnskap om den nye måten å jobbe på vil leder ha større mulighet for å gi tilpassede tilbakemeldinger i tråd med selve målsettingen. Robinson vektlegger betydningen leder har for barns læring og utvikling. Hun vektlegger en ledelsespraksis der leder er deltakende i den profesjonelle læringen og utviklingen sammen med sine medarbeidere (Robinson, 2017, s. 103).

### Kompetansedriverne

Kompetansedriverne handler blant annet om rekruttering av endringskompetente og motiverte medarbeidere, men også om å legge til rette for at kompetanse kan utvikles i organisasjonen (Roland, 2015, s. 33). I en implementeringsprosess hvor praksis skal endres og utvikles er det behov for å øke de ansattes individuelle og kollektive kompetanse mot det nye. Kompetansedriverne innbefatter dermed også både veiledning og refleksjon organisert

av det Blase omtaler som *endringsagenter* (Fixen, et al., 2005, s. 14; Blase, et al., 2012, ss. 22-23).

### 3.2.2. Endringsagenter

Pilene i figur 1. viser at tilbakemeldinger og kommunikasjon i implementeringsprosessen er viktig for å lykkes med endring. Pilene representerer at tilbakemeldinger og kommunikasjon mellom de ansatte er viktig. Men, de viser også til at kommunikasjon mellom myndighetene, eiere eller ledere i den enkelte organisasjon har betydning for en vellykket implementering (Fixen, et al., 2005, s. 28).

I denne tilnærmingen til implementering vektlegges betydningen av endringsagenter (Fixen, et al., 2005, s. 14; Blase, et al., 2012, ss. 22-23). Det er personer som er involvert i kommunikasjonsforbindelsen mellom kilden og destinasjonen. Endringsagentene må ha god kjennskap til endringens innhold og kjernekomponenter. De arbeider aktivt for å implementere kilden og kjenner til nødvendige faktorer og prosesser for å lykkes i arbeidet. Endringsagentenes oppgave er å bidra til at forbindelsen mellom kilden og de ansatte er sterk slik at de lykkes med implementeringen. Når denne forbindelsen er svak, øker risikoen for at kjernekomponentene ikke blir implementert som en del av utdanningsinstitusjonens praksis (Fixen, et al., 2009, s. 538). Endringsagentene gjør også nødvendige justeringer underveis basert på tilbakemeldinger. De legger også til rette for og gir nødvendig rådgivning, veiledning og støtte til personalet underveis.

### 3.3. Faser i et endringsarbeid

Endring tar to til fire år og først da kan man vurdere om man har implementert intervensjonens kjernekomponenter (Fullan, 2016, s. 57; Blase, et al., 2012, s. 17). Fullan deler endringsprosessen inn i tre hovedfaser omtalt som initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. Disse betraktes som sirkulære og påvirker hverandre gjensidig. I løpet av endringsarbeidet er det naturlig å bevege seg fram og tilbake mellom disse fasene (Fullan, 2016, s. 55).

Metastudier har identifisert seks ulike stadier i implementeringsprosessen som må være til stede for at intervensjonen skal realiseres (Blase, et al., 2012, s. 17). Disse stadiene er på mange måter sammenfallende med de fasene som Fullan refererer til, og beskrives også som sirkulære. De representerer likevel en mer presis inndeling. Denne inndelingen kan bidra til at organisasjonen får en tydeligere oversikt over nødvendige stadier å bevege seg i, samt at de kan fungere som et verktøy for å evaluere prosessen underveis (Roland, 2015, s. 25). I det videre vil jeg se disse fasene og stadiene i sammenheng.

### 3.3.1 Initieringsfasen

Intervensjonen kan omhandle hele barnehagen, en avdeling, eller en yrkesgruppe. Behovet og ønsket om endring kan være initiert på ulike nivåer i organisasjonen. Om det er personalet som initierer endringen, omtaler man den tradisjonelt sett i litteraturen som *bottom-up* initiert, men dersom endringen er initiert av nasjonale myndighetene eller eier omtales den som *top-down* forankret og initiert (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 27-28). Språkløyper er i dette studiet et top-down initiert endringsinitiativ fra nasjonale myndigheter og lokale eiere, både kommunale og private.

Initieringsfasen viser til den fasen der de involverte i organisasjonen blir presentert for, og gjør seg klar for endring. Forberedelsene man gjør i forkant av selve endringen og informasjonen de involverte får, har betydning for å skape motivasjon for endring. Forpliktelse til det som kreves av den enkelte for at endringen skal realiseres, har også betydning i denne fasen (Roland, 2015, s. 24).

Blase refererer til det første stadiet i denne fasen som *exploration* eller *utforskning*. Her har det betydningen å involvere de ansatte og etablere *readiness* for endring i organisasjonen (Blase, et al., 2012, s. 18). Readiness «kan beskrives som holdninger og innstilling til endringsarbeidet» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 31). Readiness utvikles ved å tilføre mening til innholdet. Holdningene og innstillingen til endring sees i sammenheng med organisasjonens *kapasitet*. Kapasiteten påvirkes av de erfaringene organisasjonen har med tidligere endringsinitiativ. Dersom man har lykket med tidligere endringsprosesser bidrar det til utvikling av kapasitet også for framtidige initiativ. Organisasjonens kapasitet for endring handler både om kunnskap, evner og handlinger, men også å kunne overføre etablert



kunnskap til nye situasjoner (Oterkiil, 2015, s. 59; Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 31-32). Vanligvis benyttes det mindre tid i initieringsfasen enn det som er nødvendig for å bygge slik kapasitet, men også til å utforske innholdet og betydningen av det nye. Initiativtakerne retter gjerne raskt fokus direkte mot det som skal gjøres. Dette framfor å bruke tid på å dele kunnskap om intervensjonen og skape økt forståelse for betydningen av *kjernekomponentene* i endringen (Blase, et al., 2012, s. 18).

*Installation* eller programinstallasjon er det andre stadiet som er identifisert gjennom metastudier og som jeg forstår inngår i initieringsfasen (Blase, et al., 2012, s. 19; Roland, 2015, s. 26). Den nye måten å arbeide på har enda ikke nådd fram i møtet mellom personalet og barna, men man fokuserer på å legge til rette for endringsarbeidet. Før ny praksis iverksettes, samles ressurser og strukturell støtte som det er behov for. (Fixen, et al., 2005, s. 16). Implementeringens infrastruktur planlegges og implementeringsdrivere som det er behov for planlegges og systematiseres. I denne fasen kan involverte parter bli utålmodige og tilretteleggingen kan bli viet for liten grad av oppmerksomhet. Dette øker faren for at forarbeidet ikke gis tilstrekkelig tid og at ressurser som er nødvendig for å lykkes med endringsarbeidet ikke blir tilgjengelig. Organisatoriske- og kompetansedrivere er sentrale i dette stadiet, men for å opprettholde fokus på en kvalitativ god implementering er også ledelsesdrivere av betydning (Blase, et al., 2012, s. 19).

### 3.3.2. Implementeringsfasen

Implementeringsfasen viser til det tidspunktet der organisasjonen starter det faktiske arbeidet med intervensjonen og barna møter den nye, eller forbedrede måten å arbeide på. Fasen er preget av kompleksitet (Roland, 2015, s. 24; Fullan, 2016, s. 12), og forberedelsene gjort i initieringsfasen kommer til uttrykk i praksis (Skogen, 2004, s. 62).

Av de seks stadiene som ble identifisert i metastudiet er stadiet 3 omtalt som *Initial implementation/ innledende implementering* (Blase, et al., 2012, s. 19; Roland, 2015, s. 26). Dette stadiet viser til starten av implementeringsfasen. Her møter barna den nye ervervede kunnskapen og personalets nye praksis. Personalet har fått opplæring og prøver ut det nye. Det kan oppleves ubehagelig og kunstig å praktisere på den nye måten og personalet er sårbare. Endringsarbeidet er derfor også sårbart og behovet for stødig ledelse er sentralt.

Risikoen for at personalet faller tilbake til den tidligere måten å arbeide på er til stede, men det er også mulighet for at personalet opplever resultater ved det nye. Dette kan føre til at endringen blir lettere å håndtere og at motivasjonen øker (Blase, et al., 2012, s. 20; Fixen, et al., 2005, s. 16). Implementeringsdriverne er viktig og endringsagentene er sentrale for å støtte arbeidet, samt bidra til at tilbakemeldinger blir gitt (Blase, et al., 2012, s. 20).

### 3.3.3. Videreføringsfasen

Videreføringsfasen viser til den fasen der arbeidet i utgangspunktet er implementert og skal videreføres i institusjonen (Ertesvåg & Roland, 2013, s 26-27). Intervensjonen er blitt en del av praksis og den nye måten å arbeide på skal både vedlikeholdes og utvikles. Det fjerde stadiet omtales som *full operation* oversatt til *full gjennomføring* (Fixen, et al., 2005, s. 16; Roland, 2015, s. 27). Nye vaner, ferdigheter og organisatoriske prosedyrer som støtter intervensjonen er til stede. De ansatte føler seg trygge og har nødvendig kompetanse for å arbeide i henhold til målet. Støtten til det nye øker og kjernekomponenter er ivaretatt. Å oppleve mestring kan bidra til økt motivasjon og kapasitet for endring (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 31).

Stadiet fem og seks kommer ikke nødvendigvis i en bestemt rekkefølge i litteraturen, men det vektlegges at endringsarbeidet på dette stadiet krever videre oppmerksomhet og oppfølging. Fasen *innovasjon* viser til at noe i organisasjonen er endret og at dette oppleves som en forbedring (Roland, 2015, s. 27). De ulike driverne er sentrale for at endringen skal ivaretas. Det har også betydning at kjernekomponentene er definert og blir ivaretatt. Dette for at de ikke endres for å passe inn i det allerede etablerte systemet. Dette er spesielt viktig ved implementering av programmer hvor nøyaktighet påvirker ønsket retning. Man kan etterhvert evaluere intervensjonen og gjøre tilpasninger, men da for å bedre innholdet og gjøre strategien mer virkningsfull. Studier peker på at å gjøre justeringer før *full implementation* kan være mer uheldig for intervensjonen, enn om man gjør det i en senere fase der endring av vaner og arbeidsmåter er etablert (Blase, et al., 2012, s. 22).

*Sustainability*, eller *bærekraftig videreføring* (Blase, et al., 2012, s. 21; Roland, 2015, s. 27), vektlegger behovet for vedlikehold av endringen også etter at det politiske-, eller eiers fokus har beveget seg videre. Ved turnover i organisasjonen er det behov for at nyansatte får

nødvendig opplæring slik at kompetansen og infrastrukturen blir opprettholdt i virksomheten. For å ivareta kjernekomponentene og vedlikeholde arbeidet som er lagt ned, kan det bli behov for å gå tilbake til tidligere faser. Behovet for kompetansedriverne blir viktig ved opplæring av nye medarbeidere (Fixen, et al., 2009, s. 533). Fokuset på vedlikehold er nødvendig i denne fasen, men også i de andre fasene av endrings- og implementeringsarbeidet (Fixen, et al., 2005, s. 17).

### 3.4. Motstand mot endring

«I nesten enhver organisasjon finnes mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer» (Skogen, 2004, s. 75). Motstanden kan framstå som åpen, aktiv og dermed også synlig, eller framstå som mer passiv eller skjult. Det finnes ulike forklaringsmodeller på motstand som fenomen, og den ene utelukker ikke nødvendigvis den andre (Skogen, 2004, s. 75).

Endring kan være forbundet med ubehag, og dersom personalet ikke opplever mening med endringen øker sannsynligheten for at innovasjonen ikke blir en del av barnehagens praksis. Yukl (2015) beskriver ni ulike årsaker til motstand. De omhandler både *manglende tillit og tro på at endringer er nødvendige*, og i det hele tatt *manglende tro på at endringer lar seg gjennomføre*. Motstanden kan også forstås som et utgangspunkt for bekymring vedrørende *høye omkostninger og økonomiske trusler. Frykt for å mislykkes, tap av makt og status* og at endringene utgjør en *trussel mot verdier og idealer* som både er individuelt og kollektivt etablerte. Motstanden kan være forankret i ønsket om å ha mulighet for selv å kunne påvirke endring, og dermed ha sitt utspring i en *uvilje mot innblanding*. Endringsinitiativene har derimot en større mulighet for å bli vellykket dersom leder tilnærmer seg motstand som naturlig, forstår bakgrunnen for den og imøtekommer den som en kilde til engasjement. (Yukl, 2015, ss. 221-223).

Skogen (2004, ss.76-77) beskriver tre typer av barrierer som kan hindre nyorientering og disse sammenfaller også til dels med Yukl sine ni overnevnte årsaksforklaringer. *Psykologiske barrierer* beveger seg på akse mellom trygghet og utrygghet. Eget selvbilde og selvpålevelse påvirker denne barrieren. Om troen og læringshistorien tilsier at man vil lykkes med endring, er muligheten større for at denne barrieren overvinnes. Det er viktig at

ledere og endringsagenter er bevisste på at denne faktoren kan være et hinder på vei mot målet, og at man gjennom implementeringsdriverne tilrettelegger for trygghet for den enkelte.

*Praktiske barrierer* er en motstandsfaktor som er mer konkret. Disse viser til uklare mål, tid, økonomi og ressurser av mer praktisk art. Disse barrierene er mindre relatert til skyld og skam enn de psykologiske barrierene, men kan også fungere som vikarierende for disse. I de ulike fasene av et endringsarbeid vil det kunne være en fordel å forholde seg aktivt også til de praktiske barrierene. Spesielt om gapet mellom den nye og gamle måten å arbeide på utgjør en endring av større strukturell art.

Noen hevder at de viktigste barrierene å forholde seg til ved endring er *verdi- og maktbarrierer*. Endringsarbeid sammenfaller i visse tilfeller med verdier og prioriteringer forankret hos den ansatte. I andre sammenhenger vil intervensjonen kunne representere en verdikollisjon mot etablerte verdier og motstand vil kunne oppstå (Skogen, 2004, s. 81).

I endringsarbeid og innovasjon kan også makt true realisering av det intenderte, men da om makten benyttes på feilaktig måte. Makten vil oppleves tydeligere for de som bli utsatt for den. Om den benyttes på en uhensiktsmessig måte kan den også være til hinder for endring (Skogen, 2004, s. 83).

Jeg har nå skrevet om implementering, faser i implementeringsprosessen og ulike former for motstand som en naturlig del av det å initiere et endringsarbeid. I det videre vil jeg kort gjøre rede for hva overordnede styringsdokumenter sier om barnehagen som en lærende organisasjon. For deretter skrive om teoretiske tilnærminger til læring og utvikling i barnehagen. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de fem disiplinene som Senge mener organisasjon bør beherske for å være en lærende organisasjon (Senge, 2006).

### 3.5. Barnehagen som lærende organisasjon

Barnehagesektorens styringsdokumenter tilbake til rammeplan for barnehager i 2006, har hyppig beskrevet barnehagen som en lærende organisasjon. Det var likevel først i *Kompetanse for framtidens barnehage* i 2013 at begrepet ble nærmere behandlet (Gotvassli & Vannebo, 2016, ss. 255-256). Der beskrives det at:

En lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).

Rammeplan for barnehagen formidler at «målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Stortingsmelding *Framtidens barnehage* berører også barnehagen som lærende organisasjon og skriver at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være lærende. I meldingen står det videre at personalets kompetanse er viktig for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, ss. 60-67). I Stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring*, uttrykkes det en grunnleggende forventning om at barnehagen skal være lærende. Her skrives det også at styrer skal legge til rette for utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 71).

Fullan fremmer to ulike perspektiver man kan betrakte endringer i utdanningssektoren utfra. *Innovation-focused approach* har en tilnærming hvor man er opptatt av selve intervensjonen og hvilke faktorer som er assosiert med suksess. Et *capacity- building focus* er mer opptatt av hvordan man kan styrke selve kulturen for å etablere et profesjonelt læringsmiljø (Fullan, 2016, s. 55).

### 3.5.1. Læring

Når jeg omtaler begrepet lærende organisasjon er det også nærliggende å se på læring som fenomen og hvordan det er omtalt i litteraturen.

Det er ulike tilnærminger til begrepet læring. Språkløyper vektlegger at den nye kunnskapen og kompetansen skal utvikles i det sosiale praksisfellesskap. Denne tilnærmingen er forenelig med det sosiokulturelle synet på læring (Gotvassli, 2014, s. 22-23; Lai, 2013, s. 122).

Når vi ser på barnehagen som lærende og fremmer at læringen primært utvikles i det sosiale fellesskapet, vil det foregå læring både individuelt og på organisasjonsnivå.

Argyris og Schön skiller mellom individuell og organisatorisk læring. De peker på at organisasjoner kan ha mindre kunnskap enn individene i den, og at det i noen tilfeller er utfordrede å tilegne seg den kunnskapen som individene besitter. Paradokset ligger i at organisasjoner ikke bare er en samling av individer, samtidig som at organisasjoner ikke er til uten individene i den. Likeledes som at organisasjonslæring ikke bare er individuell læring, så lærer organisasjonen gjennom erfaring og praksis hos individene (Argyris & Schön, 1978, s. 9).

Argyris og Schön sin teoretiske tilnærming til læring tar utgangspunkt i at medlemmene i organisasjonen har mentale kognitive kart. Disse påvirker hvordan de handler i ulike situasjoner og de foreslår at det er to handlingsteorier involvert. Bruksteori (theory in use) og forfektet teori (theory of action). Bruksteorien kjennetegner det du faktisk gjør og styrer vår faktiske atferd, samt det som blir observert at vi gjør. Forfektet teori er det vi sier at vi gjør og vår ønskede tiltenkte atferd. Som individer er vi ikke alltid bevisste på uoverensstemmelsen mellom disse teoriene (Argyris & Schön, 1978, s. 11). Argyris og Schön fremmer at bruksteorien er en forutsetning for dobbelkretslæring. Denne læringen kjennetegnes ved at organisasjonen stiller spørsmål ved egen praksis, gjør nødvendige justeringer og utfordrer den etablerte standarden. Enkeltkretslæring kjennetegnes ved at man gjør endringer og løser problemer uten at man undersøker hvilke verdier, holdninger og antakelser som ligger til grunn for handlingene (Argyris & Schön, 1978, s. 3). Individuell læring er nødvendig for at organisasjoner skal lære. Organisasjonen lærer ved at medlemmene oppdager feil som rettes ved å restrukturere organisasjonens handlingsteori, som igjen justerer medlemmenes grunnleggende forståelse. For at læring i organisasjonen

skal oppstå, må den nye forståelsen og justeringen komme til uttrykk i bruksteorien. Det er bruksteorien som uttrykker organisasjonens handlinger (Argyris & Schön, 1978, s. 19).

### 3.5.2. Kompetanse

Læring, kunnskap og kompetanse går hånd i hånd, og i noen sammenhenger kan det være vanskelig å skille de ulike begrepene. Dette fører til at de gjerne benyttes om hverandre, og i hverdagspråket kan ha til dels sammenfallende betydning (Filstad, 2016, s. 19).

I denne fremstillingen er det kompetanse som fenomen jeg ønsker å se nærmere på. Dette da det er personalets kompetanse Språkløyper har til hensikt å utvikle.

Realkompetanse er summen av formell og uformell kompetanse. Formell kompetanse referer til den kunnskapen som man tilegner seg gjennom formell utdanning, eller systematisk opplæring gjennom godkjente utdanninger og kursarrangører. Den uformelle kompetansen henviser til den kompetansen som erverves utenfor slike opplærings- og utdanningsinstitusjoner (Lai, 2013, s. 54). I barnehagesektoren er det ulike stillingskategorier som stiller ulike krav til grad av formell og uformell kompetanse. Men, implementeringsstrategien valgt i Språkløyper inkluderer hele personalgruppen i kompetanseutviklingen. Lai (2013, s. 46) definerer begrepet kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s. 52). Komponentene i definisjonen henger sammen og kan sees på som komplementære. I definisjonen uttrykkes det at kompetanse omfatter besittelse av kunnskap som fører til at man også praktisk kan utføre oppgaver i tråd med de krav og forventninger som stilles. Dette sammenfaller med Hargreaves og Fullan sin definisjon som vektlegger at kompetanse er «å ha de egenskaper som er nødvendige for prestasjoner eller resultater» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 77).

Hargreaves og Fullan betrakter både individuell og kollektiv læring som komplementære i utviklingen av organisasjonens profesjonalitet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 107).

### 3.5.3. Den profesjonelle kapitalen

Språkløyper vektlegger betydningen av at hele personalgruppen er deltakende i kompetanseutviklingen. Jeg opplever det da som hensiktsmessig å gjøre rede for Hargreaves og Fullan sine perspektiver på hva som fremmer kvalitet og utvikling av den profesjonelle yrkesutøvelsen.

Hargreaves og Fullan (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 8) benytter begrepet *den profesjonelle kapital* til å beskrive summen av *sosialkapital*, *beslutningskapital* og *humankapital*. Den profesjonelle kapitalens beståendedeler er sentrale for gode prestasjoner, og de tre representerer ulike former for ressurser i organisasjonen. Disse ressursene forsterker hverandre og må sees i sammenheng.

Humankapitalen handler om individet. I denne sammenheng da om den enkelte ansattes kvalifikasjoner. Den sosiale kapitalen utgjør personalets samlede kvalifikasjoner. Den viser til hvordan kvaliteten mellom menneskene som inngår i samspillet påvirker normer og skrevne/uskrevne regler for atferd. Beslutningskapitalen økes gjennom observasjon av kolleger, refleksjon rundt egne beslutninger og øvelse. Det pekes likevel på at øvelsen gir bedre resultater i samarbeid med andre. Beslutningskapitalen beskrives som essensen i profesjonaliteten. Den viser til en kompetanse der man evner å ta informerte beslutninger, og utøve eget skjønn i de situasjoner der kompetansen skal komme til uttrykk (Hargreaves & Fullan, 2014, ss. 109-113).

Jeg har tidligere i fremstillingen referert til begrepet *kapasitet* og Fullan vektlegger *kollektiv kapasitet* som en sentral faktor for å lykkes med endring. Han vektlegger verdien av at alle ansatte arbeider sammen for å bedre barns læringsmiljø (Fullan, 2014, s. 60). Ertesvåg & Roland skriver også at samarbeid i gruppen er en fremmede faktor for læring både på individ- og organisasjonsnivå (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 104). De vektlegger videre både den kollektive kulturen, et godt miljø for refleksjon og dialog som viktig for utvikling av den lærende barnehage (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 23).



#### 3.5.4. Senges fem disipliner

Å øke barnehagens profesjonelle kapital og samlede kollektive kompetanse, krever at både individene og barnehagen som organisasjon er lærende. Jeg har tidligere referert til Argyris og Schön og deres betraktninger av individuell- og organisatorisk læring. Også Senge trekker fram at organisasjoner lærer når individene i den lærer, men også at individuell læring ikke nødvendigvis fører til læring i organisasjonen (Senge, 2006, s. 129). I en sektor som er preget av stadig nye krav til kvalitet og utvikling kreves det at barnehagen er lærende.

Senge (2006, s.3) beskriver lærende organisasjoner som «organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together». Beskrivelsene vektlegger at personalet i lærende organisasjoner er i kontinuerlig utvikling og endring. Det vektlegges at medarbeiderne stimuleres til å delta aktivt i felles og kollektivt utviklingsarbeid. «En lærende organisasjon må ha læring som øker kapasiteten til å skape» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 71). For at organisasjonen skal framstå som lærende vektlegger Senge at alle nivåene i organisasjonen må være lærende (Senge, 2006, s. 132). Han trekker fram fem disipliner som er å betrakte som utviklingsområder (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 68). Jeg vurderer at Senges teori er aktuell for å belyse min problemstilling da kompetanseheving både kollektivt og individuelt vektlegges i implementeringsstrategien valgt i Språkløyper.

En av disiplinene Senge vektlegger er *personlig mestring*. Personlig mestring handler om å avklare mål og visjoner. Personlig mestring baserer seg på kompetanse og ferdigheter, men handler ikke om dette. Personlig mestring handler om å bli bevisst egne personlige mål og visjoner ved å skape bevissthet om hvor man befinner seg i forhold til det ønskede.

Bevisstheten om hvor man er og hva man ønsker å bevege seg mot, kan være en kilde til energi som skaper bevegelse mot ønsket retning (Senge, 2006, s. 139). Senge trekker fram felles karakteristika ved personer som har personlig mestring. De verdsetter reisen og bevegelsen mot ønskede mål og visjoner, og den har verdi i seg selv. De er i konstant læringsmodus og er bevisst sine utviklingsområder og begrensinger, men er likevel selvsikre (Senge, 2006, ss. 132-133). Personlig mestring kommer innenfra og kan ikke påtvinges, men kan tilrettelegges for. Dette ved å bygge en organisasjon hvor det er trygt å skape sine

personlige visjoner. En organisasjon der det er rom for å utfordre etablerte sannheter og utviklingsmuligheter undersøkes (Senge, 2006, s. 162).

*Mentale modeller* representerer overbevisninger og sannheter om hvordan ting henger sammen. Mentale modellene påvirker våre handlinger og vår forståelse av verden. Mentale modeller som ikke blir utfordret kan være begrensende. Dette ved at man fastholder på det etablerte og dermed hindrer utvikling i organisasjonen. Mentale modeller er en utfordring for organisasjonen om de får forbli ubevisste og urørte (Senge, 2006, ss. 163-166). Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at de utfordrer etablerte mentale modeller og aksepterer at det nødvendigvis ikke finnes *en* riktig mental modell. Det er åpenhet for å dele sin tenkning og man er nysgjerrig på andres. Lærende organisasjoner søker for å finne løsninger som fører i retning av ønskede mål, og kan derfor også ses i sammenheng med disiplinens personlig mestring (Senge, 2006, s. 187).

*Felles visjon* har sitt utgangspunkt i personlig mestring og er en realitet først når alle har et felles bilde av en delt visjon og en ønsket framtid. Når visjonen er felles, blir energien kraftfull og danner utgangspunkt for felles bevegelse mot ønskede mål. Felles visjon kan som den personlige visjonen ikke påtvinges og personalets personlige visjoner danner utgangspunkt for felles visjon, slik at organisasjonen kan framstå som lærende (Senge, 2006, ss. 197-198). For at personalet entusiastisk skal tilslutte seg den felles delte visjonen, må den være i tråd med personalets verdsett forøvrig (Senge, 2006, s. 208). «En leder må derfor ikke presse gjennom sine eventuelle egenutviklede visjoner» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 77). Leder bør gjennom sin kommunikasjon legge til rette for at andre også ønsker å dele sine individuelle og personlige visjoner.

«*Teamlæring* handler om gruppeinteraksjon» (Filstad, 2016, s. 47). Teamlæring er sentralt for å være en lærende organisasjon og det handler om å skape retning og utvikle personalets kapasitet slik at ønskede resultater kan skapes og nås. Teamlæring bygger på disiplinene personlig mestring og felles visjon (Senge, 2006, s. 218). Senge skriver at individene i velfungerende team lærer mer kollektivt og felles enn individuelt. Personalet lærer individuelt, men individuell læring fører ikke nødvendigvis til en lærende organisasjon. Teamlæring framstår dermed som en kollektiv disiplin (Senge, 2006, ss. 219-221). Dialogen vektlegges i teamlæring, og «gjennom dialog styrkes teammedlemmenes kapasitet til å se

utover sine egne forestillinger og dermed til å delta i en felles tenkning» (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 79).

*Systemtenkning* representerer den femte disiplinen og den er grunnleggende for en lærende organisasjon. «Den vektlegger forståelsen av helheten og sammenhenger i de situasjoner en organisasjon befinner seg» (Filstad, 2016, s. 48). Senge vektlegger at disiplinene må sees i sammenheng og integreres. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon må personlig mestring vektlegges, de mentale modellene utfordres, samt teamlæring og felles visjon fremmes. «A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality» (Senge, 2006, s. 12).

I dette kapitlet har jeg presentert studiens teoretiske forankring og analytiske tilnærming. Begrepet implementering er beskrevet som en prosess, og ulike identifiserte faser og stadier i et endrings- og implementeringsarbeid er gjort rede for. Videre er faktorer som påvirker barnehagen som lærende organisasjon omtalt.

Intensjonen med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg barnehagelærere opplever implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. For å imøtekomme denne problemstillingen vil jeg i den videre fremstillingen redegjøre for studiens metodiske tilnærming.

## 4. Metode

Som skrevet er min problemstilling formulert som:

### ***Hvordan opplever barnehagelærerne implementeringsstrategien valgt i Språkløyper?***

For å belyse denne har jeg også formulert underspørsmålene:

1. Hvordan opplever barnehagelærerne å skulle starte implementering av Språkløyper?
2. Hvordan opplever barnehagelærerne de organisatoriske rammenes betydning for implementering av Språkløyper?
3. Hvordan opplever barnehagelærerne leders rolle i implementeringsarbeidet?

Denzin og Lincoln (2011, s. 4-5) viser til at forståelse og kunnskap om et fenomen styrkes ved å stille nye spørsmål, benytte ulike metoder og at disse sammen og hver for seg tilfører nye brikker til det *puslespillet* det er å forstå og utvikle kunnskap.

For å få en utdypende forståelse for implementerings- og endringsarbeid i barnehagen og den valgte problemstillingen, har jeg i denne studien anvendt kvalitativ metode. Kvalitativ metode og semistrukturerte intervju gir «et godt utgangspunkt å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon» (Thagaard, 2013, s. 12).

### **4.1. Kvalitativ forskningsmetode**

Prosjektets forskningsspørsmål danner utgangspunkt for valg av studiens metode. Min nysgjerrighet ovenfor barnehagelærernes opplevelser tilknyttet implementeringsstrategien valgt i Språkløyper, fører meg inn i den kvalitative forskningstradisjonen (Creswell, 2014, s. 25). Den kvantitative forskningstradisjonen kjennetegnes tradisjonelt sett ved at tellinger, målinger og generaliseringer gjøres fra et utvalg til populasjonen for øvrig. Den kvalitative forskningstradisjonen har ikke formål om å telle noe (Skogen, 2006, s. 18). Denne tradisjonen kjennetegnes ved et utvalg av ulike metodiske tilnærminger som hver for seg og

samlet skal kunne bidra til verdifull innsikt og kunnskap om menneskers opplevelser (Denzin & Lincoln, 2011, s. 6).

Denzin og Lincoln definerer kvalitativ forskning som:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible (). This means that qualitative research study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meaning people bring to them (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3).

Definisjonen vektlegger at forståelse og kunnskap omkring et emne eller fenomen ikke nødvendigvis fanges gjennom en metode eller ett bidrag. Men, at ulike studier og metoder sammen kan bidra til kunnskap og utviklet forståelse.

Min nysgjerrighet og mitt forskningsspørsmål plasseres innenfor den hermeneutiske tradisjonen hvor læren om fortolkning av tekster er sentrale (Thagaard, 2013, s. 41). I denne sammenheng kan intervjuene jeg har gjennomført sees på som tekster, og jeg vil minne om at tolkning og forståelse av dem er preget av min forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

Ved valg av metode og i møte med informantene har min bakgrunn og mitt verdensbilde dannet utgangspunkt for valg av spørsmål. Dette gjelder også min videre tolkning og analyse av tekstene (Hjardemaal, 2014, s. 193). Eksempler på faktorer som farger min forståelse er min kulturelle identitet, at jeg selv har jobbet i barnehagesektoren gjennom en rekke år og min teoretiske tilnærming. Jeg er bevisst på at jeg gjennom min tilnærming ikke direkte kan fange barnehagelærerens virkelighet. Jeg ønsker at oppgaven skal bidra til videre utvikling og forforståelse omkring implementerings- og endringsarbeid i barnehagen. Sherrat (2006, s. 92) referer til Gadamer som kaller en slik prosess for sammensmelting av forståelseshorisonter. I mitt metodiske arbeid med masteroppgaven legges denne forståelsen til grunn.

#### 4.1.1. Det kvalitative forskningsintervju

Min nysgjerrighet er rettet mot barnehagelærerne og deres opplevelser omkring implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. For å tilnærme meg denne problemstillingen er semistrukturert intervju valgt som metode.

Jeg vurderte også at fokusgruppe kunne fungert for å belyse forskningsspørsmålet. Fokusgrupper ville vært både effektivt og tidsbesparende, men «fokusgrupper er bedre egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13). En tendens i fokusgrupper er at de mest dominerende perspektivene får råde, og at personer med andre synspunkter vegrer seg fra å formidle dem (Thagaard, 2013, s. 99). På bakgrunn av dette ble det individuelle intervjuet valgt. Å gjennomføre individuelle og semistrukturerte intervjuer gav meg mulighet til å stille mer utdypende spørsmål om den enkeltes erfaringer og opplevelser knyttet til den valgte implementeringsstrategien.

Det argumenteres for ulike grader av strukturering av intervjuguiden avhengig av hva man ønsker at intervjuet skal bidra med (Ryen, 2002, s. 97). Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved at det utarbeides en intervjuguide og at intervjueren følger opp med spørsmål for å få mer utdypende informasjon og eksempler fra praksis (Johnsen, 2006, s. 119). Denne strukturen gir en mer åpen tilnærming til informantene, og kan bidra til at intervjuerens forforståelse ikke begrenser muligheten for å få deres perspektiver. Jeg hadde i forkant planlagt hvilket tema jeg ønsket informasjon om. Denne form for intervju bidrar likevel til økt fleksibilitet og mulighet for at også informantene kan fremme temaer som ikke er planlagt på forhånd, men som likevel kan ha relevans for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 98).

#### 4.1.2. Utforming av intervjuguiden

I planlegging av forskningsintervjuet er det sentralt å reflektere over studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg derfor utgangspunkt i studiens problemstilling og den kunnskapen jeg allerede hadde om Språkløyper.

Jeg er bevisst på at også denne fasen påvirkes av mine fordommer og at epistemologiske antakelser påvirker både valg av spørsmål, og også min rolle som intervjuer. Refleksjon og bevisstgjøring omkring dette var derfor viktig for meg i utformingen av intervjuguiden og senere i møtet med informantene. Slik refleksjon er av betydningen innenfor den kvalitative forskningstradisjonen (Thagaard, 2013, s. 104).

«Intervjuet er blitt betegnet som konversasjon med en hensikt» (Ryen, 2002, s. 99). Min hensikt i dette prosjektet er å få innblikk i barnehagelærernes perspektiver. En fast forhåndsstruktur kan føre til at «man ikke fanger opp fenomener som er viktige for respondenten» (Ryen, 2002, s. 97), og at viktige perspektiver dermed ikke framkommer. Av den grunn er intervjuguidens spørsmål for det meste formulert som åpne slik at informantenes tanker og opplevelser skal komme fram. Det semistrukturerte intervjuet gir som skrevet mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål slik at dypere og mer utfyllende informasjon om den enkeltes opplevelser kan framkomme. Det semistrukturerte intervjuet kan også gi informasjon om bredden de seks ulike informantene representerer (Johnsen, 2006, s. 119).

Det kvalitative intervjuet har som hensikt å utforske temaer man ønsker informasjon og innsikt om (Thagaard, 2013, s. 100). Intervjuguiden er derfor delt inn i hovedkategoriene bakgrunn, nåsituasjonen, og tanker barnehagelærerne har vedrørende videreføring av implementeringsarbeidet. Denne inndelingen sammenfaller med fasene i et endring- og innovasjonsarbeid (vedlegg 1).

Spørsmålene som omhandler initiering av strategien er formulert for å få informasjon om hvem som initierte arbeidet med Språkløyper og hvordan personalet opplevde å skulle starte implementeringsarbeidet. Spørsmålene omkring de digitale kompetanseutviklingspakkene har til hensikt å få ta del i barnehagelærernes opplevelser i møte med videoene, refleksjonsmodellen IGP og oppdragene som blir gitt i de ulike kompetanseutviklingspakkene. På bakgrunn av strategiens intensjoner, har jeg også formulert spørsmål om hvordan barnehagelærerne opplever at den valgte implementeringsstrategien bidrar til økt kompetanse i møte med barn og i personalgruppen for øvrig.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som et håndverk, snarere enn en metode i streng forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 84-85). Gjennom trening og øving utvikles intervjuferdighetene. Kompetansen som intervjuer og kunnskapen som genereres er et resultat av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Kunnskapen blir til gjennom personlig interaksjon, og er dermed et resultat av samspillet i denne interaksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg hadde et ønske om å gjennomføre prøveintervju for å prøve ut spørsmålene og skape en større grad av bevissthet omkring min rolle som intervjuer. Men grunnet geografisk avstand til tilgjengelige testpersoner og av økonomiske hensyn tilknyttet reisekostnader, lot det seg ikke gjennomføre. For å være best mulig forberedt reflekterte jeg i forkant omkring min rolle som intervjuer. Jeg drøftet videre både intervjuguiden og rollen min med veileder ved NLA og forsker ved Universitetet i Bergen.

Før arbeidet med å innhente informanter startet ble også meldeplikten drøftet med min veileder. Gjennom denne drøftingen kom vi fram til at jeg skulle teste via NSD sine nettsider (Personvernombudet for forskning) hvorvidt prosjektet var meldepliktig. Da hverken direkte eller indirekte personopplysninger skulle registreres i forbindelse med prosjektet, ble det på bakgrunn av mine registreringer vurdert at prosjektet ikke var meldepliktig (vedlegg 2). Mitt arbeid med å rekruttere informanter kunne dermed starte.

#### 4.1.3. Utvelgelse og kontakt med barnehager og informanter

Min nysgjerrighet i denne studien er knyttet til hvordan barnehagelærerne opplever implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. Jeg tok derfor utgangspunkt i de 27 kommunene som høsten 2016 ble valgt ut til å være de første språkkommunene på let etter deltakere.

Mitt ønske var å gjennomføre intervjuene i barnehager hvor det var arbeidet med Språkløyper om lag et år. Dette da jeg antok at barnehagelærerne da hadde opparbeidet seg erfaringer med Språkløyper og den valgte implementeringsstrategien.

#### *Informanter*

For å finne aktuelle informanter undersøkte jeg hvilke kommuner som ble valgt ut til å være språkkommuner i første runde. Denne informasjonen var tilgjengelig på regjeringens nettsider (Regjeringen, 2019). Da jeg hadde valgt meg ut den kommunen som var mest



hensiktsmessig plassert geografisk, gjorde jeg undersøkelser på kommunens hjemmeside. Hjemmesiden gav en oversikt over både private og kommunale barnehager. På let etter barnehager oppdaget jeg at det var få som beskrev i barnehagens årsplan eller på barnehagens nettside at de arbeidet med Språkløyper. Av den grunn tok jeg direkte kontakt med kommunen for ytterligere opplysninger. I kommuneadministrasjonen ble jeg satt i kontakt med en svært behjelpelig medarbeider som bidro med å sende ut en e-post til alle kommunens barnehager. I e-posten ble det forespurt om noen hadde interesse av å delta i en studie vedrørende Språkløyper.

Tre barnehager meldte seg og jeg fikk kontaktinformasjon slik at jeg selv kunne ta kontakt med barnehagene. Via mailkorrespondanse med styrerne fikk jeg navnet på to barnehagelærere i hver barnehage som ønsket å delta. Jeg sendte mer utdypende informasjon om studien og samtykkeskjema til de aktuelle (vedlegg 2). Noen av informantene returnerte samtykkeskjemaet underskrevet på mail før jeg skulle gjennomføre intervjuene. De andre ble underskrevet før selve intervjuet startet. Studien er dermed basert på intervju med seks barnehagelærere lokalisert i tre ulike barnehager sør i Norge. Kommunen som barnehagene er plassert i er en språkkommune, og har vært det siden 2016. De tre barnehagene arbeidet med implementering av strategien barnehageåret 2017/2018, og barnehagelærerne som bidrar har mellom 5 og 28 års erfaring som pedagogiske ledere i barnehage.

#### 4.1.4. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført over to dager i barnehagene hvor informantene arbeidet. Hvert intervju hadde en varighet på mellom 42 og 55 minutter og ble tatt opp på lydopptaker integrert i min telefon. For å sikre at vi ikke ble forstyrret av innkommende anrop ble telefonen satt i flymodus. Kvaliteten på opptaker ble testet på forhånd slik at jeg var sikker på at opptakene ble gode nok til å kunne transkriberes i etterkant.

Konfidensialitet ble ivaretatt ved at intervjuene begge dagene ble sendt på mail via dropboks, og lagret på passordbeskyttet pc i en passordbeskyttet sky. I dette beskyttede området arbeidet jeg også når lydopptakene ble transkribert. Mailene er slettet, men selve

intervjuene vil bli slettet fra skyen etter at denne masteroppgaven er godkjent. Dette er informantene orientert om.

To av styrerne fortalte meg at barnehagelærerne var spente i forkant av intervjuene. For å legge til rette for et trygt og konstruktivt samspill ble intervjuene, som skrevet tidligere, gjennomført på deres arbeidsplass. Thagaard (2013, s.109-110) beskriver at forsker gjennom slike valg tar *regi* over intervjusituasjonen. Å ta *regi* handler om å vurdere ytre rammer for intervjuet, men handler også om å ta ansvar for å etablere en trygg atmosfære hvor erfaringer kan deles. Forsker tar regi ved å balansere anerkjennelse, lytting, stille utdypende spørsmål, gi tilbakemeldinger og fasilitere intervjuet videre. Sammen legger dette til rette for at verdifull kunnskap kan framkomme.

Både i utarbeidelsen av intervjuguiden og i selve intervjuet har det vært viktig for meg at deltakerne har opplevd deltakelsen som positiv. Samtalen preges i stor grad av enveisdialog hvor intervjuer stiller spørsmålene og informanten svarer. Kunnskapen som framkommer påvirkes av kvaliteten på samspillet i samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 49-52). Samspillet i forskningsintervjuet er preget at et asymmetrisk maktforhold. Det er intervjuer som både definerer samtalens innhold og dens varighet. Jeg har derfor utarbeidet intervjuguiden slik at den er åpen og at det er rom for at den intervjuede kan påvirke interaksjonen. Dette kan bidra til en mer likeverdig relasjon (Ryen, 2002, s. 97).

Før selve intervjuet startet brukte jeg tid på å formidle hva oppgaven min handlet om, og at både kommunen, informantene og barnehagene ville bli anonymisert. Dette for å trygge respondentene på at deling av egne tanker og opplevelser vil bli håndtert på en fortrolig måte gjennom hele prosessen. Slik informasjon kan bygge tillit hos den enkelte, noe som har nær sammenheng med intervju-effekt (Ryen, 2002, s. 116).

#### 4.1.5. Transkripsjon

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), i denne sammenheng fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjonen fungerer som utgangspunkt for analyse av barnehagelærernes opplevelser av implementeringsstrategien valgt i Språkløyper.

Transkripsjonene er ikke gjengitt i dialekt, men skrevet i bokmål. Kroppsspråk, pauser, toneleie, og intonasjon har gått tapt i omskrivingen. Intervjuet bærer preg av samtale og transkripsjonen gjenspeiler også dette. Jeg har tilstrebet å transkribere så ordrett som mulig, men gjentakelse av småord og liknende er i noen tilfeller utelatt.

«Transkripsjon er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det sosiale samspillet mellom meg som intervjuer og barnehagelærerne kommer ikke fram i det skrevne materialet. Selv om dette er tapt i transkripsjonen, vurderes den likevel til å være egnet til det analytiske formålet. Det transkriberte materialet vil være tilgjengelig for sensor ved behov.

## **4.2. Analyse av de semistrukturerte intervjuene**

Analysearbeidet er en pågående prosess som starter før selve det transkriberte materialet foreligger til analyse (Thagaard, 2013, s. 120). Informantenes beskrivelser blir tolket og mening blir dannet også underveis i intervjuene. Jeg stilte oppfølgende spørsmål for å få et større innblikk i barnehagelærerens livsverden. Deres beskrivelser kan også bidra til deres egen selvanalyse når nye oppdagelser gjøres og mening skapes underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 219-221). Min forforståelse og mitt erfaringsgrunnlag preger både analyse og tolkning av materialet (Hjardemaal, 2014, s. 193)

Etter å ha transkribert mange sider er intervjuene og lydopptakene blitt til ord på ark. Jeg kjenner meg igjen i det Silverman (2011, s. 57) skriver: «Beginning qualitative data analysis can seem like exploring a new territory without an easy- to -read-map». Jeg har i møtet med tekstene vært bevisst på å være åpen for nye erfaringer og nye sammenhenger. Analysen kan dermed betraktes som en fortsettelse av samtalene. I intervjuet er forskeren i en direkte relasjon til deltakerne, mens i analysen er forskeren i relasjon til det transkriberte materialet. Deltakernes mulighet for innflytelse er dermed svekket (Thagaard, 2013, s. 121). Med denne kunnskapen til grunn har jeg i hele prosessen tilstrebet å være lojal mot deltakerne slik at tilliten de har vist meg blir ivaretatt. Interessen er forankret i å søke ny kunnskap, innsikt og å lytte til de erfaringene barnehagelærerne har tilknyttet implementering i barnehagen.

For først å få oversikt og kunne vurdere om materialet belyser spørsmålene i problemstillingen har jeg systematisert og ordnet tekstene. Det transkriberte materialet er lest mange ganger og blitt kategorisert i ulike tema som er relatert til mitt forskningsspørsmål. Gjennom kategoriseringen har datamengden blitt redusert og dermed også noen detaljer blitt borte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Tilhørende tema ble tusjet med ulike farger og etterhvert redigerte jeg i materialet for å plassere informantenes fortellinger under de gitte kategorier og temaer. «Meningsstolkning kan utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Begreper som informantene selv har benyttet har bidratt til å utvikle en forståelse for materialets meningsinnhold. I analyseprosessen har jeg hatt både en induktiv – og en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 187). Induktiv analyse har gjerne til hensikt å utvikle teori, men trenger ikke det (Ryen, 2002, s. 146). I denne analysen har intervjuene og kategoriseringen lagt rammer for hvilken teori jeg har valgt å benytte og ikke omvendt. På den annen side har gjennomgang av tidligere forskning og teori om emnet gitt inspirasjon og perspektiver som også følger meg inn i analysearbeidet.

### 4.3. Validitet og reliabilitet

For å ivareta påliteligheten i mitt prosjekt har jeg tilstrebet å være så transparent som mulig. Dette slik at andre har mulighet til å vurdere prosessen fra innhenting av data, og til analyse av dem. Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen er dette sentrale aspekter for å kunne fremme perspektivene som gyldig (Halkier, 2010, s. 128).

Forskningens validitet viser til dets gyldighet. I hvilken grad resultatene fra studien er gyldig for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Validering eller gyldigheten må gjennomsyre hele forskningsprosessen og sjekkes utfra hvorvidt den gjenspeiler god *håndverksmessig kvalitet*. Kritisk blikk på eget arbeid er i den sammenheng sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 278-279). Reliabiliteten viser til forskningens pålitelighet og hvorvidt de samme resultatene har overføringsverdi og relevans i andre sammenhenger. Om studiens tolkninger gir mening hos lesere som har kjennskap til studiens problemstilling og fenomen reflekterer også studiens pålitelighet (Thagaard, 2013, ss. 193-194). I prosessen ved utarbeidelse av min prosjektplan gjennomførte Lesesenteret i Stavanger en casestudie og tre

spørreundersøkelser for å være i dialog med brukerne av Språkløyper de første seks månedene de var i drift (Mossige, 2016, s. 7). I prosessen med denne studien publiserte også NIFU en foreløpig evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper. I den evalueringen er det benyttet analyse av skriftlige dokumenter, spørreundersøkelser og casestudier (Bubikova-Moan, Lødding, Hjetland, & Rogde, 2018, s. 19). Disse rapportene kan bidra til å utdype forståelsen av mine resultater og på den måten gjøre forskningen mer fullstendig (Ryen, 2002, s. 195).

Innenfor ulike forskningsparadigmer er det ulik tilnærming til begreper. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen blir validiteten og gyldigheten synliggjort ved å redegjøre for både teorigrunnlag, metodisk tilnærming, intervjuenes forberedelse og gjennomføring og analyse. Reliabiliteten i studien vises også gjennom intervjuene. Intervjuene fulgte den samme strukturen, men samspillet mellom meg som intervjuer og deltaker vil påvirke prosessen. Transkripsjonen er transkribert tilnærmet ordrett, men både intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen blir preget av meg som forsker. Objektivitet kan likevel oppnås ved at forskeren arbeider med å bevisstgjøre sine egne verdier og fordommer. Dette slik at ens eget verdensbilde skal bli tydeligere og ikke legge for sterke føringer for det arbeidet som gjøres i forkant av intervjuet, underveis og i analysen. Disse prosessene kan bidra til at man blir mer bevisst såkalte *blind spots* og *premature closing* (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 553). I kapittel 5. presenterer jeg studiens resultater. I tillegg til oppsummeringer presenteres også sitater fra dataene. Dette kan bidra til økt reliabilitet (Ryen, 2002, s. 181).

I all forskning gjør man valg basert på verdier og valgene kan derfor ikke vurderes som nøytrale. Som jeg har skrevet, sier Gadamer at ny forståelse er en sammensmelting av nåtid og framtid (Sheratt, 2006, s. 92). Gjennom det jeg tidligere har skrevet om mine fordommer settes jeg i stand til å forstå det som blir formidlet av deltakerne, samtidig som at det som blir sagt også påvirker min forståelse og mine vurderinger underveis i studiens ulike faser. Gjennom mine refleksjoner i forkant av intervjuene forberedte jeg meg således til å være åpen for det uventede, men det uventede blir likevel påvirket av meg som subjekt.

Kunnskapsproduksjonen som avstedkommer innenfor den hermeneutiske tradisjonen skapes i fellesskap mellom intervjuer og deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 36-37) og denne studien sees på som en konstruksjon av samspillet mellom meg som intervjuer og barnehagelærerne. Studien kan ikke generaliseres og sees på som en absolutt sannhet, men

likevel vurderes å ha generell verdi. Studien er komplimenterende til den kunnskapen som allerede er og kan bidra til nye aspekter ved de fenomenene som undersøkes.

#### 4.4. Ethiske refleksjoner

Etikk sees på som en veiledning for menneskets handlinger og gir retning for hva som er riktige handlinger og holdninger (Kirkhaug, 2013, s. 75). Forskningsetiske hensyn i denne sammenheng er ikke bare knyttet til selve intervju situasjonen, men hensyn jeg har forholdt meg til fra prosjektets oppstart og til masteroppgavens ferdigstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 95-97). For at tilliten skal ivaretas i det videre håper jeg at deltakerne kjenner seg igjen i tolkningene som presenteres og at de opplever at jeg har forstått dem.

Løgstrup skriver at det å vise tillit innebærer å utlevere seg som menneske og at det verste ved brudd på tilliten er at den andre ikke har tatt ens tillit imot (Løgstrup, 1999, s. 30). Ved å dele av sine personlige erfaringer utleverer deltakerne seg selv og sitt arbeid. Ved at de har delt av sine opplevelser har jeg som intervjuer og menneske blitt vist tillit. Å forvalte denne tilliten på en god måte har derfor vært svært viktig i mitt arbeid.

Krav om informert samtykke er en sentral retningslinje innenfor forskning (Thagaard, 2013, s. 26). Før intervjuene startet er både styrerne i de ulike barnehagene og barnehagelærerne informert om studiens hensikt. Barnehagelærerne som deltar i studien har også signert erklæringen om samtykke (vedlegg 3). Før selve intervjuet startet ble deltakerne informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studiet. Selv om deltakerne har underskrevet samtykkeskjema kan hverken de eller jeg på tidspunktet for samtalene vite hvordan studien utvikler seg underveis. Ethiske refleksjoner underveis har derfor vært av betydning (Thagaard, 2013, s. 229).

Samtykkeerklæringene er oppbevart i låst skap på hjemmekontor. Både samtykkeerklæringene og lydopptakene vil bli makulert etter sensur. Konfidensialitet er også et viktig etisk forskningsprinsipp (Thagaard, 2013, ss. 28-29). Lydopptakene er derfor nummerert og uten navn, og når det refereres til de ulike deltakerne i analysen benevnes de tre ulike barnehagene som A, B og C og de to informantene tilknyttet hver barnehage som A1 og A2, B1 og B2 og C1 og C2. Dette for at anonymiteten til deltakerne skal ivaretas på

best mulig måte. Bortsett fra de involverte i kommunen, barnehagene og meg er det ingen som er informert om hvor i landet intervjuene er gjennomført. Transkripsjonen er ikke skrevet på dialekt, men i bokmålsform. Gjennom transkripsjonene har jeg likevel opplevd å forholde meg lojal til deltakernes muntlige uttalelser, noe som også vurderes som et etisk hensyntakende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Til nå har jeg framlagt og begrunnet studiens metodiske tilnærming. I den videre fremstillingen vil jeg presentere, analysere og drøfte de funn som framkommer av intervjumaterialet.

## 5. Presentasjon av resultater

I denne delen av fremstillingen vil jeg presentere resultatene av de seks semistrukturerte intervjuene, før jeg i neste kapittel drøfter dem i lys av teori som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Strukturen i kapitlet tar utgangspunkt i intervjuguiden, men følger også fasene i et endrings- og implementeringsarbeid.

Før jeg presenterer resultatene av analysen, vil jeg gi en kort beskrivelse av de seks deltakerne som har bidratt i denne studien og barnehagene de representerer.

### 5.1. Barnehagene og barnehagelærerne som har deltatt i prosjektet

Intervjuene er gjennomført i en av de første kommunene som i 2016 fikk status som språkkommune. To av barnehagene er kommunale og den tredje har en privat eier. Når jeg intervjuet barnehagelærerne i mai 2018, hadde begge de kommunale barnehagene arbeidet med implementering av Språkløyper i om lag ett år. De hadde gjennomgått de ti første kompetanseutviklingspakkene. Den private barnehagen arbeidet fortsatt med kompetanseutviklingspakkene når intervjuene ble gjennomført. Jeg hadde et ønske om at deltakere var utdannet barnehagelærere, og at de arbeidet med implementering av Språkløyper. Jeg hadde også et ønske om at de i det daglige arbeidet var sammen med barna. Dette da strategien er rettet mot barnehagepersonalet, og har som hensikt å styrke deres kunnskap, kompetanse og trygghet i møte med barns språk (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 4).

Barnehage A er en kommunal barnehage som har vært i drift i mange år. Her er det ca 60 plasser til barn mellom 0-6 år. Barnehagelærerne A1 og A2 beskriver begge en stabil personalgruppe, men at det har vært noen utskiftninger. De opplever likevel at utskiftningene ikke har fått konsekvenser for stabilitet og videreføring av barnehagens arbeid.

Barnehagelærer A1 og A2 har 5 og 18 års erfaring som barnehagelærere. De arbeider begge sammen med barn i alderen 2-6 år.



Barnehage B er også en kommunal barnehage. Personalgruppen her består av 27 ansatte fordelt på 7 avdelinger. Barnehagen har plass til 100 barn i alderen 0-6 år og en stor andel av barna i barnehagen er flerspråklige.

Barnehagelærerne forteller om en stabil personalgruppe. B1 har jobbet i denne barnehagen i om lag 20 år. B1 tilhører en avdeling hvor to ansatte er tilknyttet 14 barn. Barnehagelærer B2 er sammen med barn i aldersgruppen 0-3 år og har arbeidet i barnehagen i 18 år.

Begge de kommunale barnehagene arbeider med kommunens felles visjon og i tråd med kommunens kvalitetsplan fra 2016-2020. Kvalitetsplanen innbefatter barnehage, skole og oppvekst. Språklig kompetanse framstår som et sentralt fokusområde. Som nevnt i metodekapittelet tilstrebes det å ivareta konfidensialiteten til barnehagelærerne, men også barnehagene i størst mulig grad. Av den grunn vil jeg derfor ikke referere den nevnte kvalitetsplanen nærmere.

Barnehage C er en privat eid barnehage med plass til 60 barn i alderen 0-6 år fordelt på fire avdelinger. Barnehagen har vært i drift siden 1990 tallet og har fokus på lek, språk og sosial kompetanse. Barnehagelærer C1 har jobbet som barnehagelærer i 11 år og er sammen med barn i alderen 3-5 år. Barnehagelærer C2 er sammen med barn i aldersgruppen 1- 2 år og har 20 års erfaring som barnehagelærer.

Barnehagene i utvalget representerer en variasjon, og barnehagelærerne i prosjektet har lang erfaring fra arbeid i barnehage. Både kvinnelige og mannlige barnehagelærere er representert i utvalget. Av hensyn til konfidensialitet og at kvinnelige barnehagelærere er overrepresentert, omtaler jeg alle som *hun*.

I det videre vil jeg presentere resultatene som framkommer av intervjumaterialet.

## **5.2. Oppstartsamlinger og initiering i egen barnehage**

Initieringsfasen har betydning for å skape forpliktelse og motivasjon for endringen som skal implementeres i organisasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 28-31).

Regionale oppstartsamlinger er en av de tre valgte implementeringsstrategiene i Språkløyper, men ingen av de seks barnehagelærerne har deltatt på disse. Styrerne i

barnehage A og C har begge deltatt på oppstartsamling, mens styrer i barnehage B ble informert om Språkløyper gjennom deltakelse på ledermøte i kommunen.

Det er styrerne som presenterer det nasjonale og kommunale initiativet vedørende Språkløyper i egen barnehage. I barnehage C vektlegges det at styrer gjorde en grundig presentasjon av strategien og personalet ble gjort kjent med implementeringsmodellen som Språkløyper tar utgangspunkt i.

Slik jeg tolker barnehagelærernes beskrivelser er initiativet til kommende endrings- og implementeringsarbeid kommunalt forankret og top-down initiert (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 28). De uttrykker i intervjuene at de ikke har kjennskap til at Språkløyper er en nasjonal satsing og barnehagelærer B1 formidler:

*Det begynte med at utdanningsdirektøren ville ha fokus på språk, motorikk og sånne ting, og det er vel derfor dette har kommet da (barnehagelærer B1).*

Barnehagelærerne forteller at personalgruppen har ulike opplevelser knyttet til initiering av Språkløyper. I barnehage A beskriver barnehagelærerne at selv om personalet er kjent med at nye ting skal implementeres, opplevde de likevel en viss skepsis uttrykt i personalgruppen. Dette da både språk og høytlesing av bøker var noe personalet allerede opplevde å mestre godt. Personalet forstod ikke innledningsvis hva Språkløyper skulle bidra med.

Barnehagelærer B2 opplever at det var en god mottakelse i personalgruppen, mens B1 opplever initieringen på denne måten:

*Nå blir vi tredd noe ned over hodene våre igjen, for det skjer jo stadig noe nytt!*

Videre formidler hun:

*Det er jo alltid litt skummelt i starten når vi kommer med noe nytt, så tar det litt tid før vi kommer i gang, får pratet litt om det og sånne ting for å myke opp stemningen litt (barnehagelærer B1).*

Jeg tolker at B1 uttrykker en skepsis knyttet til at barnehagens arbeid med Språkløyper er top-down initiert. Jeg opplever også at denne skepsisen får mer fokus enn at arbeidet vil kunne bidra til økt språklig kompetanse i personalgruppen.

Videre tolker jeg at B1 kommuniserer at selv om initiativet ikke er forankret i personalet, kan felles fora for dialog og refleksjon styrke holdningene til Språkløyper.

I barnehage C opplever barnehagelærerne at personalet stort sett er positive til Språkløyper. Personalet i denne barnehagen hadde i lengre tid hatt et ønske om å øke sin språklige kompetanse, men hadde ikke lyktes med tidligere endringsinitiativ.

Selv om barnehagelærerne forteller at de er positive til utviklingsarbeidet, tolker jeg likevel at de er skeptiske til at enda noe nytt skal arbeides med i hverdagen:

*Jeg tror den eneste skepsisen handlet om at det var enda en ting, for det kom jo likt med den nye rammeplanen og det var mye på en gang (barnehagelærer C1).*

Når jeg spør informantene om hva de tenker det nasjonale ønsket med strategien er opplever jeg at barnehagelærerne ikke har en tydelig forståelse for strategiens overordnede målsetting. Dette da de i svarene benytter formuleringer som: «Jeg tenker» og «Jeg vil tro». Disse svarene kan være et uttrykk for at styrer i en initieringsfase kunne benyttet mer tid til meningsdanning. Dette slik at personalet ble gitt mulighet til å etablere mening og kjennskap til endringsarbeidets intensjon. Denne tolkningen forsterkes når B2 mot slutten av intervjuet deler sine tanker om hvorvidt Språkløyper har ført til den endring hun så for seg ved oppstart. Hun uttrykker da at arbeidet har bidratt til både økt bevissthet, økt faglighet og mer språklig arbeid sammen med barn. Hun uttrykker likevel manglede kjennskap til hva arbeidet med Språkløyper skal føre til. For eksempel sier hun:

*Nei, hva jeg så for meg? Kanskje mer sånne konkrete tips og råd om språk generelt. (barnehagelærer B2).*

Oppsummert tolker jeg at personalet i initieringsfasen ikke opplevde engasjement knyttet til oppstart av Språkløyper og at de var skeptiske til implementering av strategien. Skepsisen uttrykkes både ved at kompetansehevingen ikke opplevdes som nødvendig, men også fordi initiativet var top-down forankret. De uttrykker også skepsis til flere pågående endringsinitiativ på samme tid.

Barnehagelærerne forteller om usikkerhet knyttet til strategiens overordnede målsetting. B1 sier at tid til dialog og refleksjon kan påvirke holdningene i positiv retning. Jeg forstår dette

som et uttrykt behov for å oppleve mening for endringens innhold og kjernekomponenter før oppstart av implementeringsarbeidet.

### 5.3. Implementeringsfasen og barnehagens arbeid med kompetanseutviklingspakkene

Implementeringsfasen viser til den fasen der organisasjonen starter arbeidet med selve intervensjonen og barna møter den nye måten personalet arbeider på (Blase, et al., 2012, s. 19). For å imøtekomme oppgavens forskningsspørsmål ønsket jeg i denne fasen av intervjuet å lytte til barnehagelærernes beskrivelser av hvordan de opplever de digitale kompetanseutviklingspakkene.

#### 5.3.1. Arbeid med kompetanseutviklingspakkene på personalmøter og styres involvering

Barnehagelærerne forteller at arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene foregår på barnehagens personalmøter og planleggingsdager.

Det er barnehagens styrere som leder arbeidet og som tar ansvar for framdrift i tråd med det utarbeidede materialet. B1 sier dette om styrers rolle:

*Det er hun som styrer det. På personalmøtene har hun ordnet alle dokumenter og papirer som er der, og har lagt opp løpet (barnehagelærer B1).*

I barnehage A og C har styrer uttrykt en forventning om at alle deler sine erfaringer med utførte oppdrag i personalgruppen. Barnehagelærer A1 sier følgende:

*Så har styrer vært veldig på at vi alle skal si noe, slik at vi har tatt runden. Ofte kan det være slik at en eller to kvier seg litt for å si noe, men vi er trygge på hverandre her og nå har vi jobbet med dette så lenge og vi har jobbet mye med IGP så nå er på en måte alle, jeg tror alle er komfortable med å si noe. Og alle vet at er det noe som man synes er en utfordring så får man veldig mange gode råd (barnehagelærer A1).*

Jeg tolker sitatet som at A1 opplever det verdifullt at hele personalgruppen er involvert i arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene. Personalet må utfordre seg selv ved

å delta, og tilbakemeldinger på egen praksis bidrar til videre utvikling. Jeg forstår også at C1 opplever felles refleksjon og dialog i personalgruppen som betydningsfullt i implementeringsarbeidet:

*Det gjør at man reflekterer på egenhånd og finner ut hva man selv står for og mener. Det er jo noen som får sperre, men da er det en lettelse når man har skjønt gangen i det og lufter det i gruppen og får en følelse av at: «Ja, det var litt sånn jeg hadde tenkt!» (barnehagelærer C1).*

I barnehage A og C blir de ti kompetanseutviklingspakkene gjennomgått slik som de er utarbeidet. I barnehage B har styrer valgt å gjennomgå de tre siste kompetansepakke på ett personalmøte. Personalet ble da delt inn i tre grupper som arbeidet med hver sin kompetanseutviklingspakke.

Oppsummert framkommer det at barnehagen arbeider med de digitale kompetanseutviklingspakkene på barnehagens felles møter. Det er knyttet ulike forventninger til personalets deltakelse på møtene og det er styrerne som leder arbeidet. Jeg tolker dermed at de er sentrale i arbeidet.

Når styrer i barnehage B velger å gjennomgå tre digitale kompetanseutviklingspakker på ett personalmøte, opplever jeg at personalets mulighet til å gjennomføre oppdrag tilknyttet de ulike kompetanseutviklingspakker reduseres. Muligheten for å reflektere omkring sentralt innhold i strategien blir også da redusert.

Basert på intervjuene tolker jeg at barnehagelærerne har positive erfaringer med IGP som metode i implementeringsarbeidet. Dette da både individuell refleksjon, tilbakemeldinger og diskusjon i felleskap løftes fram som styrkende. Utfra barnehagelærernes beskrivelser tolker jeg at tilbakemeldinger og anerkjennelse fra øvrige i personalet bidrar til bekreftelse på eget arbeid. Disse tilbakemeldingene tolker jeg har betydning for å styrke utviklingen av personalets språklige kompetanse i møte med barn.

### 5.3.2. Barnehagelærernes beskrivelser av utprøving av oppdragene på avdelingene.

Når de digitale kompetanseutviklingspakkene er gjennomgått i barnehagens møter, skal personalet utføre definerte oppdrag sammen med barna. Personalet får da gjøre seg egne erfaringer basert på innholdet i kompetanseutviklingspakkene.

Barnehagelærer A1 og A2 sier at personalet gjennomfører oppdragene. For å få flere erfaringer ønsker styrer at personalet skal utføre oppdragene sammen med barn i ulike aldersgrupper. Barnehagelærerne opplever det som positivt at styrer også har utarbeidet en plan for gjennomføring. Planen bidrar til at oppdragene blir prioritert. A1 opplever derimot at å gjennomføre lesestunder i hverdagen er mer krevende enn det som framkommer i videoene.

Hun sier blant annet dette om videoene:

*De er ikke realiteten av hvordan det virkelig er, og vi har gått mange runder med akkurat de videoene og det er sikkert derfor styrer har filmet litt. Vi så hvor flott de klarte å gjennomføre det og vi sitter litt igjen med den følelsen av at vi ikke klarer å gjennomføre det på den måten for vi har mye større barnegrupper og vi har veldig mange barn som har spesielle behov her (barnehagelærer A1).*

Jeg tolker at B1 også opplever at videoene ikke gjenspeiler hverdagen:

*Vi har jo lite bemanning egentlig, store barnegrupper, få voksne. For dette baserer seg på at du skal ha to barn med å lese, smågrupper med to og tre barn. Intensjonen er fin, men å få det til i det praktiske liv i barnehagen er ikke alltid like lett. Selv om vi prøver så godt vi kan å få det inn er det ikke alt vi klarer (barnehagelærer B1).*

Styrer i barnehage A filmet enkelte lesestunder og benyttet opptakene til evaluering og refleksjon i personalgruppen. Hun deltok også i gjennomføring av enkelte oppdrag. Dette blant annet ved å lese for personalet, for deretter å be om tilbakemeldinger. I denne barnehagen samarbeidet de om oppdragene ved å tipse hverandre om litteratur. Det ble også satt av tid til felles refleksjon før oppdragene skulle trenes på sammen med barna. På avdelingene delte personalet gode erfaringer, og de oppmuntret hverandre underveis også utenom personalmøtene.

I barnehage C ble også arbeidet med språk- og lesegrupper strukturert i et fast system som involverte hele personalet. Når lesegruppene er forankret i barnehagens planer, opplever C1 at arbeidet blir vanskeligere å avlyse. Hun opplever at planer bidrar til en større grad av gjennomføring.

I barnehage B beskriver barnehagelærerne ulike erfaringer knyttet til utprøving og gjennomføring av oppdrag på avdelingene. De forteller begge at de ikke har kjennskap til hverandres implementeringsarbeid.

B2 forteller at de delte barna inn i mindre grupper også før implementering av Språkløyper startet. Hun utarbeidet planer for gjennomføring av oppdrag, og det ble satt av en dag i uken til lesegrupper. B2 informerte foreldrene om kompetanseutviklingsarbeidet og lesegruppene ble synliggjort på avdelingens månedsplaner. B1 forteller at det var krevende å få gjennomført oppdragene. Dette da både tid, bemanning og gruppestørrelser opplevdes som barrierer for gjennomføring:

*Det eneste vanskelige er tiden, å få tid og rom til å gjennomføre alle de tingene der med at alle de 14 skal få en fin stund sammen med et voksent menneske da. Den biten er vanskelig! (barnehagelærer B1).*

A2 vektlegger betydningen av at barnehagelærerne følger opp implementering i barnehagen gjennom sin pedagogiske ledelse. Hun opplever også at arbeidsmengden har økt i løpet av de årene hun har arbeidet i barnehagesektoren. Hun sier også at:

*Du har jo noe som spiser deg opp hele tiden i forhold til barnegruppen, eller en ting som skjer, eller så er det mye tidstyver her (barnehagelærer A2).*

Ut fra barnehagelærernes beskrivelser opplever de at struktur og planer for implementeringsarbeidet påvirker gjennomføring av oppdragene. Å forankre arbeidet i barnehagens planer ser ut til å fremme gjennomføring i tråd med implementeringsstrategien. Jeg tolker også at barnehagelærerne vektlegger betydningen barnehagens styrer har for gjennomføring av oppdrag i hele personalgruppen, og på alle avdelinger.

Barnehagelærerne opplever videoene som lite representative for den hverdagen de kjenner til. Dette både i forhold til antall barn det er mulig å ha i lesegruppene, men også i forhold til

tid til å gjennomføre oppdrag. Tid fremmes som en barriere i implementeringsarbeidet. Jeg tolker likevel at barnehagelærerne opplever at barrieren kan overvinnes og realisering fremmes. Dette ved at det etableres organisatoriske rammer for arbeidet.

#### 5.4. Språkløypers betydning for økt kompetanse i personalgruppen

Implementeringsstrategien i Språkløyper vektlegger at hele personalgruppen skal involveres i kompetansehevingen. Jeg stilte derfor spørsmål om hvordan barnehagelærerne vurderer egen og kollegers kompetanseutvikling.

A1 opplever økt kompetanse som resultat av arbeidet med kompetanseutviklingspakkene. Dette spesielt i forhold til høytlesingens betydning for barns språkutvikling. Hun vurderer også at kvaliteten på høytlesing har blitt bedre. Dette begrunnes med at hun har fått nye perspektiver og økt kunnskap om hvordan lese bøker sammen med barna. Som et eksempel på dette forteller hun blant annet om økt bevissthet omkring betydningen av barns involvering i lesestunden. Hun forteller videre at kompetanseutviklingspakkene har bidratt utover den kunnskapen hun ervervet under utdannelsen.

Barnehagelærer C1 opplever at arbeidet med strategien har ført til økt yrkesstolthet:

*Jeg ser jo at jeg blir mer stolt når jeg kan skrive alt det fine vi har gjort i forhold til språk, jeg føler at det hever nivået vårt veldig. Så jeg føler for min del at det hever fagligheten og jeg føler meg veldig stolt når jeg på foreldresamtaler kan fortelle hva vi gjør (barnehagelærer C1).*

Barnehagelærerne formidler ulikt hvordan de opplever at kompetanseutviklingspakkene har bidratt til økt kompetanse i personalgruppen som helhet. Barnehagelærerne i barnehage B beskriver det slik:

*Ja, det tror jeg, vi har fått en mer bevisstgjøring. Om vi ikke har prøvd ut alt i praksis så har vi fått en mer bevisstgjøring på ulike måter å lese på, det tør jeg si altså. Selv om jeg egentlig ikke husker alt det der nå, men det er jo sånn at vi har alt i en perm samlet (barnehagelærer B2).*



Barnehagelærer B1 beskriver det slik:

*Nei, ikke som jeg kommer på. Er nok mer bevisst på å være nøye med å forklare ord, kanskje ikke prate så fort og sånne ting (barnehagelærer B1).*

Jeg tolker at barnehagelærerne i barnehage B er usikker på om arbeidet har bidratt til økt kompetanse.

På spørsmålet om hvordan informantene opplever kompetanseheving hos øvrige kolleger, beskriver A1 det slik:

*De har mer kompetanse nå og mange flere erfaringer og er veldig mye mer reflektert over hvordan de leser, hvordan de bruker språket. Bare hvordan de snakker til barna, hvilken begreper de bruker, så har de blitt veldig mye mer bevisste på ting. Jeg ser jo at dette har vært en kompetanseheving. Både for assistenter og for oss, og for styrer (barnehagelærer A1).*

A2 og barnehagelærerne i barnehage C opplever økt motivasjon hos kolleger og forteller om betydningen av at alle er deltakende i kompetanseutviklingen:

*Jeg tror det er veldig viktig, for det er noe med å se at du er med i en helhet. Jeg tror det er motivasjon i forhold til jobben din, at det alle gjør her betyr noe (barnehagelærer A2).*

A1 og A2 forteller videre at personalet deler bøker og støtter hverandre med oppmuntrende tilbakemeldinger underveis. Foruten felles personalmøter benyttes også avdelingsmøter til å dele tips om gode bøker. De forteller om en kultur der de kan be om støtte og hjelp for å komme videre i arbeidet.

C2 opplever også at arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene har påvirket hvordan personalet leser bøker. Hun forteller at de i større grad benytter konkrete som supplement til bøkene.

Samtlige av barnehagelærerne formidler at det strukturerte arbeidet og evalueringen underveis på personalmøtene bidrar til at personalet utvikler sin språklige kompetanse. Dette selv om de i den innledende fasen opplevde både skepsis og usikkerhet knyttet til oppstart med Språkløyper.

Barnehagene som har fulgt den anbefalte framdriften og satt av tid til oppdrag på barnehagens planer uttrykker økt kompetanse. Dette både hos barnehagelærerne, men også hos øvrige i personalgruppen. Barnehagelærerne her forteller i større grad om økt kompetanse, faglighet og stolthet enn barnehagelærerne i barnehagen hvor dette ikke gjort.

## 5.5. Språkløypers betydning for barn

Hensikten med Språkløyper er å styrke barn og elevers språk-, lese, og skriveferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 45). Jeg ønsket å høre om barnehagelærerne opplever at Språkløyper får betydning for barn, både i formelle og uformelle læringssituasjoner.

Barnehagelærer C1 sier:

*Vi har hatt lite fremmedspråklige barn så vi har jobbet lite med det fordi det ikke har vært noe stort behov. Men, så ser vi nå i år at vi har en gutt som har pratet veldig lite, en veldig stille gutt som nå skal på skolen til høsten. Nå etter jul har det bare eksplodert, han har liksom blitt veldig sønn livlig og prater mer utadvendt og tuller og tøyser. Og da fikk vi oss jo en sønn aha opplevelse på hvor dårlig norsk han egentlig pratet (barnehagelærer C1).*

A1 formidler:

*Vi trodde vi var veldig gode på å lese, men vi har innsett det at vi er blitt mye flinkere. Vi var flinke, men nå er vi ekstremt mye bedre. Vi tenker at alt dette hever språkkvaliteten i barnehagen vår. At vi voksne er så bevisste på hvordan vi gjør det og at vi velger bøker med litt andre ord, litt vanskeligere ord for å få språkforståelsen deres litt videre (barnehagelærer A1).*

A1 og B2 forteller også om observasjoner der bøkens innhold har kommet til uttrykk i barnas rollelek. B2 som tilhører en småbarnsavdeling observerer at barna bruker begreper de har blitt kjent med gjennom bøkene, og på den måten utvikler ordforrådet sitt. Organisering i mindre grupper har bidratt til at B2 også i større grad oppdager hva barna

mestrer. Hun opplever at barn med forsinket språkutvikling blir oppdaget og at barn som ikke uttrykker seg verbalt i større grupper, blir mer synlig.

Barnehagelærer C2 opplever at å dele barna i mindre grupper bidrar til at barn med spesielle behov blir inkludert i avdelingens generelle språkarbeid. Dette fordi planlagte lesegrupper blir gjennomført til glede for alle barna i gruppen. En til en relasjon mellom voksne og barn blir da ikke like nødvendig. Hun opplever også at barna har fått økt interesse for bøker.

A1 opplever også økt språklig utvikling hos barna. Hun vurderer at denne utviklingen har sammenheng med økt mengde lesing, men også at de bevisst velger bøker med mer utfordrende begreper.

Hun sier:

*Vi er så mye mer bevisst på lesing og hva lesing gjør med språkutviklingen og skriveferdighetene til de største som skal begynne på skolen. De blar opp i en bok så skriver de ved siden av, de hermer etter. Det tror jeg kommer av at vi har lest mye. Jeg tror denne pakken har gjort de mer nysgjerrige på språk (barnehagelærer A1).*

A1 og C1 forteller også at foresatte har gitt tilbakemeldinger på barnehagens arbeid med Språkløyper. De opplever at barna i større grad viser interesse for bøker hjemme og at barna er mer nysgjerrig på det skriftlige språket.

B1 opplever ikke at Språkløyper har påvirket de formelle og uformelle lærings situasjonene i like stor grad, men sier at kolleger forteller om fine lesestunder. Hun opplever ikke at kompetanseutviklingspakken har bidratt til økt kompetanse i forhold til flerspråklige barn, men opplever at personalet kanskje er mer bevisste på å forklare ord og å prate tydeligere.

Jeg tolker disse opplevelsene i retning av at barnehagelærerne i stor grad opplever at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene bidrar positivt til barns språkutvikling. Dette da personalet er mer bevisste på barns språk. Jeg tolker at arbeidet inspirerer barna, dette ved at bøkernes innhold blir tema i leken.

Å organisere barna i mindre lesegrupper bidrar til at de blir mer synlig i selve lesestunden. Jeg tolker at å dele barn i mindre grupper fører til at barn med spesielle behov får mer tid. Dette da de i større grad blir inkludert i felles språkstimulering.

Barnehagelæreren som formidler at arbeidet med de digitale kompetansepakkene ikke gjenspeiles i barnas språklige utvikling, uttrykker også at lesegrupper ikke har vært gjennomført i tråd med oppdragene.

## 5.6. Støtte til lokalt utviklingsarbeid

Som skrevet tidligere opplever barnehagelærerne at arbeidet med Språkløyper er kommunalt forankret og initiert. Jeg tolker likevel ikke at barnehagelærerne opplever kommunen hverken som sentral eller bidragsytende til barnehagens implementeringsarbeid.

Informantene forteller at kommunen arrangerer faglige nettverk der barnehagene deler erfaringer om pågående språkarbeid. Nettverkene benyttes også til å evaluere kommunens språkarbeid generelt.

B1 forteller at kommuneadministrasjonen har en språkkontakt for barnehagene. Språkkontakten har utarbeidet og koordinert en plan for kommunens språkarbeid. B1 er språkkontakt for barnehage B. Hun deltar derfor i nettverk hvor barnehagenes innspill har dannet utgangspunkt for ulike bolker med språkopplæring. Disse skal gjøres digitalt tilgjengelig i kommunen. De pedagogiske medarbeiderne (assistentene) har deltatt på språkskole hvor de har fått kunnskap om barns språkutvikling. B1 opplever at nettverkene og språkskolen har sammenheng med utdanningsdirektørens fokus på språk.

A2 sier dette om samlinger som er initiert av kommunen:

*Vi har vært på samlinger for å dele erfaringer med hvordan vi jobber med det. Hjelper hverandre i forhold til oppdragene (barnehagelærer A2).*

Jeg tolker at det arbeides formelt med språk, også overordnet i språkkommunen. Nettverkene oppleves som positive ved at erfaringer deles, men jeg tolker ikke at nettverkene og språkskolen bidrar til økt språklig kompetanse i barnehagene.

## 5.7. Barnehagelærernes tanker om videreføring av endringsarbeidet

Videreføringsfasen refererer som skrevet til den fasen hvor innholdet i innovasjonen er blitt en del av praksisutførelsen og skal holdes aktiv (Roland, 2015, s. 24). Et endringsarbeid tar om lag 2-4 år (Blase, et al., 2012, s. 17). Selv om barnehagene på intervju tidspunktet hadde arbeidet med Språkløyper i ett barnehageår ønsket jeg likevel å stille spørsmål om deres tanker omkring videreføringsfasen. Dette da barnehagens ståsted på intervju tidspunktet kan bidra til perspektiver om videreføring av endringsarbeidet og strategiens kjernekomponenter.

Barnehage C arbeidet fortsatt med de digitale pakkene og var i implementeringsfasen når jeg intervjuet. Barnehagelærerne vektlegger likevel viktigheten av at strategien får videre fokus i møter, også etter at arbeidet med kompetanseutviklingspakkene og oppdragene avsluttes.

Barnehage A og B har gjennomført de ti første digitale kompetanseutviklingspakkene. A1 formidler at barnehagen de siste månedene har lagt bort Språkløyper og oppdragene. Dette forklares med at de må prioritere andre ting. Hun forteller likevel at de fortsatt leser for barna. For å videreføre arbeidet har styrer gitt personalet i oppgave å føre logg de kommende månedene, samt videreføre lesingen i grupper. Språkløyper var også blitt løftet fram som tema i medarbeidersamtalene og ble der drøftet med den enkelte ansatte.

Barnehagelærerne sier at dette er tiltak for at innholdet i Språkløyper ikke skal fases ut, men videreføres som en del av praksis. Jeg tolker at styrer på denne måten etablerer rammer og strukturer som muliggjør videreføring av arbeidet.

A2 sier:

*Selv om vi ikke har noen oppdrag lenger så leser vi hver dag. Vi har putt det inn i rutinen vår også. Det blir ikke så utfordrende heller, for man har noen teknikker som du har lært deg og brukt over lang tid. Det er ikke bare til å ta en hvilken som helst bok ut av hylla, jeg må tenke gjennom først. Jeg ser jo at de som jeg jobber sammen også gjør det nå (barnehagelærer A2).*

B2 formidler at styrer på det siste personalmøte Språkløyper var tema kommuniserte at: «Det er nå arbeidet starter!». Men, i denne barnehagen er det ikke utarbeidet en plan for

videre arbeid. B2 forteller at Språkløyper er lagt til side for å fokusere på andre temaområder.

B2 sier at dersom Språkløyper skal videreføres må personalet prøve å få arbeidet til å leve videre. Jeg gjengir fra samtalen vår:

*B2: Det var fint når vi jobbet med det, men akkurat nå har vi det ikke på planen, for nå er det mer utelek og det derre, men vi tenker til høsten igjen. Vi har ikke lagt det bort, men har en liten pause nå.*

*I: Hva skjer i pausen da?*

*B2: Ja, altså vi har det ikke satt i system nå. Fra den tiden her og utover nå er det mye turer og utelek som vi heller prioriterer nå.*

B1 uttrykker:

*Det kommer stadig noen nye ting så er det hele tiden noe som er spennende, så jobber vi litt med det så skyver vi det under teppet for det kommer noe spennende. Det tar fokus fra ting når det stadig kommer noe nytt. Holde ved like er første bud. Skulle gjerne hatt mer tid og rom til akkurat den biten der. Det er nesten det største ønsket å få det. Det kommer jo en ny utdanningsdirektør i kommunen 1. august og hva slags ideer kommer der? Det er jo som regel der det popper opp de store visjonene om ting og tang (barnehagelærer B1).*

Jeg forstår overnevnte sitat og dialog som at det i denne barnehagen ikke er satt av tid og fokus til videreføring av endringsarbeidet. B1 forventer at det snart vil komme noe nytt fra kommunen. Pausen som barnehagelærer B2 referer til i overnevnte dialog, tolker jeg dithen at barnehagen ikke har etablert strukturer og organisatoriske rammer slik at strategiens innhold kan videreføres.

Jeg tolker også at en plan for videreføring av implementeringsarbeidet har betydning i denne fasen. Dette ved at rammer og strukturer fra implementeringsfasen videreføres, eller at nye etableres. Jeg opplever også at tiden som er benyttet til å danne mening og forankre arbeidet i personalgruppen i initieringsfasen har verdi for videreføringsfasen. Dette slik at

personalet får mulighet til å evaluere om innovasjonen og endringsarbeidets målsetting er implementert i tråd med intensjonen. Dette bygger jeg på tidligere siterte sitat:

*Nei, hva jeg så for meg? Kanskje mer sånne konkrete tips og råd om språk generelt (barnehagelærer B2).*

Resultatpresentasjonen peker på at deltakerne opplever at Språkløyper har betydning for barn. Deltakerne opplever også at arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene støtter utvikling av den språklige kompetansen i personalgruppen. I de barnehagene hvor det gis rom for felles tilbakemeldinger og refleksjon opplever barnehagelærerne dette som en god arbeidsform for å utvikle kompetanse.

Gjennom hele endringsprosessen synliggjøres styreres betydning for kvaliteten på barnehagenes endrings- og implementeringsarbeid. Å benytte tilstrekkelig tid til meningsdanning og å løfte endringens målsetting i initieringsfasen er hensiktsmessig. Dette for å redusere motstand, men også for å kunne vurdere om implementeringsarbeidet har ført til ønsket endring.

Videre viser studien at organisatoriske strukturer som støtter og legger til rette for endringsarbeidet er viktig. Dette for at ny kompetanse skal kunne etableres som en del av barnehagens praksis. I den videre fremstillingen vil jeg drøfte disse resultatene i lys av det teoretiske rammeverket presentert tidligere i oppgaven.

## 6. Drøfting av resultater

Studiens hensikt er å få innblikk i barnehagelærernes opplevelser av implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. I det følgende vil jeg drøfte oppgavens problemstilling med underspørsmål i lys av teori og resultatene som er presentert i kapittel 5. Perspektivene jeg vil strukturere diskusjonen rundt er barnehagelærernes opplevelse av initieringsfasen i arbeidet med Språkløyper, betydningen av organisatoriske rammer som støtte til barnehagens endringsarbeid og til sist styrers betydning i endringsarbeidet.

### 6.1. Barnehagelærernes behov for å oppleve mening og se sammenheng i initieringsfasen

For å lykkes med endring har det betydning å involvere personalet i en tidlig fase. Dette for å etablere et eierforhold til det nye, men også for at endringens kjernekomponenter skal bli kjent og gi mening (Blase, et al., 2012, s. 18). Både de regionale oppstartsamlingene og de nettbaserte veilederne vektlegger at det kommende arbeidet forankres i personalgruppen. Det fremheves som nødvendig at personalet både er motivert og opplever behov for videreutvikling (Språkløyper, 2018). Foreløpig evaluering av Språkløyper viser at de som deltok på regionale oppstartsamlinger i forbindelse med oppstart, opplevde at det gav faglig påfyll. Det fremgår også at deltakelsen dannet et godt grunnlag for videre arbeid med strategien (Bubikova-Moan, et al., 2018, s. 10).

I barnehagene som inngår i dette prosjektet er det styrerne som presenterer Språkløyper for personalet, men initiativet er kommunalt og top-down initiert (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 27-28). At initiativet er forankret utenfor barnehagen kan forklare noe av skepsisen som barnehagelærerne gir uttrykk for i en tidlig fase av endringsarbeidet.

I barnehage C er ønsket om å øke den språklige kompetansen i personalgruppen sammenfallende med det kommunale initiativet. Denne kombinasjonen kan være et godt utgangspunkt for endring. Dette fordi personalet kan oppleve støtte fra kommunalt nivå til et utviklingsområde som de allerede har et lokalt ønske om å utvikle seg i forhold til (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 28). Til tross for at ønsket om økt kompetanse innenfor språk er



sammenfallende, uttrykker likevel barnehagelærerne også i denne barnehagen usikkerhet og skepsis knyttet til oppstart av Språkløyper. Skepsisen forklares med at kommunens initiativ til å jobbe med Språkløyper og ny rammeplan blir presentert i samme tidsrom. Jeg forstår denne skepsisen som et uttrykk for at parallelle og krevende prosjekter på samme tid, oppleves utfordrende for barnehagelærerne. Fullan beskriver slike situasjoner med hyppige endringsinitiativ som *innovation overload* (Fullan, 2016, s. 58). Innovation overload kan gi liten tid til hvert prosjekt og føre til at læringsprosessene ikke tilføres nødvendige ressurser. Dette kan igjen øke faren for at implementeringen ikke blir vellykket (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 4). For å lykkes med endring og innovasjon er det en balanse mellom å utnytte eksisterende kompetanse i organisasjonen og å utvikle ny kompetanse (Filstad, 2016, s. 265). Om denne balansen ikke finner sted, vil muligheten for å falle tilbake til kjente arbeidsmåter øke (Klinger, Ahwee, Pilonieta, & Menendez, 2003, s. 413).

Skepsisen som uttrykkes i forbindelse med oppstart av Språkløyper kan også tolkes som motstand. Når barnehagelærer B1 sier: «Nå blir vi tredd noe nedover hodene våre igjen, for det skjer jo stadig noe nytt!», forstår jeg det som et uttrykk for motstand. Yukl (2015, s. 223) hevder at man har større mulighet for å lykkes med endring dersom ledere møter motstanden som naturlig og som en kilde til engasjement. Senge skriver også at man må forholde seg til personalets motstand som noe naturlig og betrakte den som et resultat av at eksisterende normer og mentale modeller endres. Han sier videre at: «Rather than pushing harder to overcome the change, artful leaders discern the source of the resistance» (Senge, 2006, s. 88). Gjennom refleksjon og felles meningsskaping kan styrer bli kjent med personalets tanker. Dette ved åpent å reflektere omkring betydningen endringsarbeidet vil ha for barnehagen som helhet, og den enkelte ansatte. Da endringsinitiativet heller ikke er forankret hos styrerne, kan det være fare for at også de kjenner på motstand mot det nye. Styrerne tar i stor grad et overordnet ansvar både internt og mot omgivelsene, og forventningene knyttet til rollen er svært omfattende (Kunnskapsdepartementet, 2018 b, s. 9). Styrerne kan på samme måte som barnehagelærerne derfor oppleve det krevende å håndtere flere prosjekter på samme tid.

For å lykkes med kompetanseutvikling gjennom Språkløyper, er det viktig at de involverte opplever mening med endringen, at de gis mulighet for innflytelse over endringsarbeidet, samt at de ser nytten av å skulle utvikle sin kompetanse (Oterkiil, 2015, s. 59; Ertesvåg &

Roland, 2013, s. 31). Top-down initiativ, slik jeg har presentert initiering av Språkløyper her, kan dermed gjøre det utfordrende å lykkes med endring. Bottom-up initiativ kan imidlertid også hemme utvikling i ønsket retning da disse initiativene sjelden blir videreført og bidrar til varige endringer. For å bygge *kapasitet* for endring slik at personalet opplever mening, vektlegger Fullan betydningen av å kombinere disse to forankringene (Fullan, 2016, s. 10). Personalets kapasitet til å håndtere det nye utvikles ved at de får ny kunnskap, ferdigheter og kompetanse om hva endringen innebærer. Dette bidrar til å etablere *readiness* for selve endringsarbeidet i personalgruppen. Mens kapasiteten viser til ferdigheter, kunnskap og kompetanse viser *readiness* til de holdningene og innstillingen personalet har til det nye (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 31). Kapasitet og *readiness* må derfor ses i sammenheng. Dette da de sammen har betydning for hvorvidt den intenderte endringen lar seg realisere, og i hvilken grad. I barnehage C beskriver barnehagelærerne at styrer gjør en grundig presentasjon av kommende arbeid. Når styrer presenterer implementeringsmodellen for personalet, kan det forstås som at lederen ønsker å bygge *kapasitet* i personalgruppen, samt skape motivasjon og tro på at de sammen vil lykkes denne gangen. Midthassel (2015, s.106) peker på at kapasitetsbygging er viktig i denne tidlige fasen for å fremme trygghet og ikke usikkerhet.

Selv etter at de har startet implementeringsarbeidet, uttrykker samtlige barnehagelærere i dette prosjektet usikkerhet knyttet til intensjonen og målsettingen med Språkløyper. Dette inntrykket forsterkes når barnehagelærerne også uttrykker manglende kjennskap til innovasjonens kjernekomponenter. Dette tyder på at kilden og intervensjonens *hva*, ikke har nådd fram til destinasjonen, som er de ansatte i barnehagen (Blase, et al., 2012, s. 21). Felles visjon bidrar til å danne et bilde av ønsket framtid og hva vi ønsker å oppnå gjennom vårt arbeid. En felles visjon bidrar til energi, retning og fokus på læringen (Senge, 2006, s. 192). Dersom styrerne i initieringsfasen selv ikke har dannet en personlig visjon, vil det kunne påvirke implementeringsarbeidet og deres evne til å fungere som kommunikasjonsforbindelse i endringsarbeidet (Fixen, et al., 2005, s. 12). Felles visjon har sitt utspring i, og representerer personalets samlede personlige visjoner (Senge, 2006, ss. 197-198). For å bygge kapasitet for endring i initieringsfasen, har det betydning at personalgruppen finner mening som går i retning av en felles visjon.

Barnehagelærernes beskrevne erfaringer kan videre tyde på at de ulike implementeringsdriverne er viet for liten oppmerksomhet i denne tidlige fasen (Blase, et al., 2012, s. 16). Fravær av implementeringsdrivere kan bidra til barnehagelærernes skepsis mot å skulle starte implementering av Språkløyper. Dette ser også ut til å ha innvirkning på kapasiteten personalet har for å starte arbeidet. Initiativet er kommunalt og det er styrerne som presenterer det kommende arbeidet for personalet. Skepsisen forstås i denne sammenheng som uttrykk for et sammensatt utfordringsbilde. Barnehagelærerne stilles ovenfor et sterkt implementeringspress i form av flere pågående prosjekter på samme tid, manglende felles visjoner for arbeidet og motstand mot endring.

Som jeg har skrevet uttrykker barnehagelærerne skepsis til det å skulle starte med Språkløyper. Resultatene peker på at det innledningsvis ikke ble benyttet nok tid til meningsdanning i personalgruppen og forståelse for endringens innhold og kilde. Dette kan ha påvirket barnehagelærernes kapasitet for endring, men også holdningene og hvor forberedt de var til å ta fatt på implementeringsarbeidet.

De nettbaserte kompetanseutviklingspakkene har til hensikt å støtte implementering av Språkløyper. De fungerer som kompetansedriver ved at de gir kunnskap om endringens kjernekomponenter som er det sentrale innholdet i endringen (Blase, et al., 2012, s. 14; Fixen, et al., 2009, s. 533). De digitale kompetanseutviklingspakkene kan da også fungere som støtte til kapasitetsbygging og påvirke personalets holdninger til endringen. Jeg skal i det videre se nærmere på hvilken betydning barnehagelærerne iletter organisasjonsdrivere og kompetansedriverne i implementeringsfasen.

## **6.2. De organisatoriske rammenes betydning for implementering**

I implementeringsfasen tar personalet i bruk sin nye kunnskap og barna møter den nye måten å arbeide på. Da de både skal prøve ut og øve på det nye, kan fasen oppleves som sårbar. Personalet kan oppleve at de lykkes med å implementere nye arbeidsmåter, men det er også fare for det motsatte. At personalet velger bort det nye og opprettholder sin tidligere måte å arbeide på, er en potensiell trussel mot vellykket implementering (Blase, et al., 2012, ss. 19-20).

Resultatene i denne undersøkelsen viser at barnehagelærerne opplever de digitale kompetanseutviklingspakkene som engasjerende på barnehagens møter. I barnehagene hvor de har gjennomført oppdragene i tråd med implementeringsstrategien, opplever barnehagelærerne at Språkløyper får betydning for barnas språkutvikling og personalets kompetanse. De digitale kompetanseutviklingspakkene betraktes da som fungerende kompetansedrivere i barnehagens implementeringsarbeid (Blase, et al., 2012, s. 22; Ertesvåg & Roland, 2013, s. 33). Til tross for positive erfaringer knyttet til barns språkutvikling løfter likevel barnehagelærerne fram tid til gjennomføring og den kollektive samhandlingen i personalgruppen som kritiske faktorer for gjennomføring av implementeringsarbeidet.

### 6.2.1 Betydningen av planlegging og struktur for å skape tid til endring

Organisasjonsdriverne skaper og opprettholder strukturer i organisasjonen som fremmer muligheten for å gjennomføre endringsarbeidet med god kvalitet (Midthassel, 2015, s. 109; Roland, 2015, s. 34; Blase, et al., 2012, ss. 25-26). I denne studien løftes manglende tid fram som en barriere for gjennomføring av oppdragene gitt i de digitale kompetanseutviklingspakkene. Dette resultatet samsvarer også med funn som ble presentert i NIFU sin evaluering av Språkløyper (Bubikova-Moan, et al., 2018, s. 72).

Når barnehagelærerne i denne studien også trekker fram tiden som en praktisk barriere for gjennomføring, kan det være et uttrykk for motstand mot implementering av Språkløyper. Slik motstand kan hindre eller bremse ønsket utvikling i organisasjoner og må derfor tas hensyn til. Dette ved å ta hensyn til at endring tar tid, og dermed at tidsfaktoren vektlegges og kommuniseres i arbeidets ulike faser (Skogen, 2004, ss. 77-78). I barnehage C er det valgt å benytte mer tid til implementering enn det som Språkløyper i utgangspunktet legger opp til. Dette oppleves å påvirke gjennomførelsen i positiv retning, og barnehagelærer C1 sier at: «Alle har jobbet nøye og grundig med det».

Sammen med forventning om implementering og endring, må også arbeidet følges opp og legges til rette for av ledelsen (Midthassel & Ertesvåg, 2009, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Utvidet tid til implementering i barnehage C kan forstås som tilrettelegging og fremmer at endringsarbeidet gjennomføres med god kvalitet. Eksempelvis i barnehage B benyttes det kortere tid til implementering enn det den nasjonale

implementeringsstrategien anbefaler. Her presenteres tre kompetanseutviklingspakker på ett personalmøte. Dette fører til manglende gjennomføring av oppdrag og at barna dermed ikke møter den nye måten å arbeide på. Når personalet presenteres for store mengder ny kunnskap samtidig og fremtidsmål må balanseres med nåværende behov, øker som skrevet sannsynligheten for at de faller tilbake til vante rutiner og arbeidsmåter. I endringsarbeid profiterer personalet da på støtte som over tid bygger opp om utøvelsen av det nye (Klinger, et al., 2003, s. 413). Når barnehagelærer B2 velger bort Språkløyper etter gjennomførte oppdrag, forstår jeg dette som et uttrykk for at balansen ikke er funnet og at språkarbeidet fortsetter som tidligere. Implementerings- og endringsarbeid er krevende både i forhold til omlegging av rutiner og i forhold til etablering av nye arbeidsmåter for personalet. Det kan derfor tale for at tidsbehovet bør tilpasses den enkelte barnehage og avdeling. Når hverken barnehagelærer B1 eller B2 lykkes i å implementere ny kunnskap som en del av sin språkpraksis, kan det forstås som et uttrykk for at organisasjonsdrivere ikke er etablert som støtte til personalets implementeringsarbeid.

Samtlige av barnehagelærerne uttrykker også at videoene ikke gjenspeiler hverdagen. Dette ved at barnegruppene framstår både som mer krevende og større enn det som presenteres i videoene. Barnehagelærerne opplever at å etablere lesegrupper slik det fremmes i videoene ikke lar seg realisere innenfor eksisterende rammer. I barnehage A har de imidlertid valgt å arbeide rundt denne utfordringen ved å legge lesegruppene inn i barnehagens planer. I tillegg har man her etablert strukturer som også ivaretar personalets behov for øvelse og erfaring med å lese for ulike aldersgrupper. Det kan se ut til at lokale tilpasninger som å beregne nødvendig tid og planlegge oppdragene, ser ut til å ha en positiv innvirkning på gjennomføring. Å organisere arbeidet på denne måten virker også positivt for å imøtekomme manglende tid som barriere for utvikling og endring.

At endringsarbeid må legges til rette for av ledelsen er nevnt som en viktig faktor for at det skal sette varige spor i barnehagen (Blase, et al., 2012, s. 22). Barnehagelærere innehar roller som pedagogiske ledere og er dermed «gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Dette gir dem i oppgave å etablere organisatoriske strukturer som støtter endringen. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen uttaler at det i større grad bør opparbeides en didaktisk forståelse som ivaretar her og nå perspektivet i barnehagen, men også at en videre forståelse for

rammeplanens innhold utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2018 b, s. 105). Barnehagelærer C1 uttrykker at implementering av den nye rammeplanen og Språkløyper på samme tid er krevende parallelle prosesser. Samtidig kan det å utvikle en praksis der man mestrer å se Språkløyper som en integrert og helhetlig del av arbeidet med rammeplanen, bidra til en mer helhetlig og meningsfull tilnærming til selve endringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 44). Ved å etablere en slik tilnærming til barnehagens pedagogiske arbeid, kan opplevelsen av manglende tid som barriere for implementering reduseres.

### 6.2.2 Betydning av kollektiv samhandling for implementering av Språkløyper

Refleksjon over praksis og mulighet for *kollektiv samhandling* har betydning for utvikling i organisasjonen og gir grunnlag for læring (Lafton & Skogen, 2014, s. 223; Filstad, 2016, ss. 67-68). Resultatene peker på at i barnehagene hvor det legges til rette for kollektiv læring og personalet har gitt hverandre tilbakemeldinger underveis, i større grad uttrykker økt språklig kompetanse.

I barnehage A, hvor de selv har filmet leseoppdrag, får personalet i etterkant mulighet til å reflektere over egne og kollegers praksis. Refleksjonen i felleskap bidrar til at personalet gis mulighet til å justere sin praksis i tråd med strategiens kjernekomponenter. Filstad peker på at refleksjon danner grunnlag for læring og handling (Filstad, 2016, s. 70). Barnehagelærerne i barnehage A uttrykker at de til tross for et negativt utgangspunkt i initieringsfasen, opplever økt språklig bevissthet og kompetanse i språkarbeidet. Den kollektive samhandlingen kan da vurderes å ha fått betydning for utvikling i ønsket retning.

Dobbelkretslæring innebærer å kunne tenke kritisk over egen praksis (Argyris & Schön, 1978, s. 3). Kvaliteten på endringsarbeidet påvirkes av om personalet opplever dobbelkretslæring. Man kan med bakgrunn i dette hevde at manglende refleksjon fører til enkeltkretslæring. Enkeltkretslæring innebærer at nye løsninger ikke frambringes og at organisatoriske strukturer ikke justeres for å imøtekomme nye og bedre måter å praktisere på (Filstad, 2016, s. 45). I barnehage B peker resultatene mot at barnehagens handlingsteori ikke er endret og at barnehagens praksis og barnas språkmiljø er tilnærmet likt som før. I denne barnehagen uttrykker også barnehagelærerne at de ikke kjenner til hverandres måter å implementere

arbeidet på. Jeg forstår disse resultatene i retning av at manglende kollektiv samhandling hemmer implementering av strategien. Dette fordi barnehagens praksis ikke endres, og læring i organisasjonen uteblir. Organisatoriske strukturer som fremmer at denne samhandlingen kan skje, vil kunne styrke barnehagens arbeid.

Når barnehagelærerne gis mulighet til å delta i reflekterende felleskap utvikles og synliggjøres barnehagens samlede profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, ss. 110-113). Barnehagelærerne i barnehage A og C beskriver at personalgruppen i større grad tar informerte valg i forhold til bøker. De sier også at måten personalet kommuniserer med barna på i det daglige, reflekterer økt bevissthet. Senge vektlegger teamlæring for å oppnå læring i organisasjonen. Gjennom dialog i teamet fremmes personalets bevissthet om hvilke verdier og normer som påvirker deres handlingsvalg. I denne studien uttrykker barnehagelærerne dette ved å beskrive at de er mer bevisste på hvordan de leser for barn, prater til barn, og hvilke begreper de velger å benytte i kommunikasjon med barna. Gjennom dialog og refleksjon i det kollektive synliggjøres ulike perspektiver. Den kollektive refleksjonen kan dermed bidra til flere perspektiver enn den individuelle alene. På den annen side er det avgjørende at alle tar del i dialogen og at det er klima for å være sårbar (Senge, 2006, ss. 219-221).

Når hele personalet opplever å stå sammen om implementeringsarbeidet, bygges kapasitet i gruppen. *Capacity- building focus* og en kultur som fremmer det profesjonelle læringsmiljøet får vekstgrunnlag (Fullan, 2016, s. 55). Studier viser til at trening og veiledning fungerer best sammen (Fixen, et al., 2005, s. 44). Denne kombinasjonen vil kunne bidra til *reflekterende praksis*. Hargreaves og Fullan (2014, ss. 114-120) viser til Schön som sier at reflekterende praksis innebærer å reflektere mens man handler, men også å reflektere over handling.

Kollektiv kapasitetsbygging er dermed av betydning for at personalet skal dra i samme retning mot felles mål og lykkes i arbeidet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130; Fullan, 2014, s. 95). Ved deltakelse i det kollegiale felleskapet kan personalet støtte hverandre og få hjelp til å overvinne selvbegrensende antakelser, slik at praksis i større grad legger til rette for barnas læring og utvikling (Robinson, 2017, ss. 102-103). Når barnehagelærerne B1 og B2 blir overlatt til seg selv i gjennomføring av oppdragene, svekkes det kollektive og muligheten til å være deltakende i lærende fellesskap bortfaller. Resultatene peker heller ikke på at

barnehagens bruksteori er endret og at dobbelkretslæring har funnet sted. Et eksempel på dette er at barnehagelærer B2 har valgt bort Språkløyper på tidspunktet for intervjuet og B1 også uttrykker at oppdragene i liten grad er gjennomført. Den valgte implementeringsstrategien bidrar dermed ikke til økt kompetanse og læring i personalgruppen og kommer ikke barna til gode.

Endringsarbeidet foregår på ulike nivå og kommunikasjonsforbindelser mellom de ulike nivåene har betydning for å lykkes med innovasjonen (Roland, 2015, s. 34). I denne sammenheng kan kommunen og barnehagene representere to ulike nivåer. I NIFU sin undersøkelse refererte i overkant av 50% at de opplevde stor nytte av å delta i lærende nettverk, mens en stor andel oppga at deltakelse i lærende nettverk i liten grad har bidratt til å utvikle deres kompetanse (Bubikova-Moan, et al., 2018, s. 80). Barnehagelærerne i denne studien uttrykker ikke at de kommunalt tilrettelagte nettverkene har betydning for utvikling av kompetanse i tråd med strategien. De beskriver at nettverkene i større grad legger til rette for deling av overordnede erfaringer heller enn refleksjon over handling. I denne sammenheng peker dermed ikke resultatene i retning av at de lokale nettverkene fungerer som kompetansedrivere i barnehagens implementeringsarbeid. På den annen side kan disse nettverkene og dialogen der bidra til at kommunen får tilbakemeldinger som påvirker deres grunnleggende antakelser. De får da mulighet til å justere sin handlingsteori mot en retning som støtter barnehagenes kompetanseutvikling i større grad.

### **6.3. Styrers betydning for implementering av Språkløyper**

Filstad (2016, s. 233) sammenligner ledelse med det å være en fotballtrener. Når kampen spilles må spillerne prestere innenfor de rammer som eksisterer her og nå, og samtidig ta beslutninger underveis. I det følgende ønsker jeg å se nærmere på styrers betydning for implementering av Språkløyper.

Jeg har tidligere skrevet at barnehagelærerne ikke opplever at kommunen som språkkommune har betydelig innvirkning for implementering av Språkløyper i den enkelte barnehage. Resultatene peker derimot på at barnehagelærerne opplever styrers involvering som viktig for implementeringen. Styrers rolle ser ut til å påvirke i hvilken grad personalet gjennomfører oppdragene i tråd med implementeringsstrategien.



Ledelsesdriverne beskrives som fundamentet for de ulike implementeringsdriverne (Blase, et al., 2012, s. 22-27). Klinger et al. (2003, s.425) skriver at det er en direkte sammenheng mellom opplevelsen av ledelsesstøtte på den ene siden og administrasjon av den nye måten å arbeide på. I barnehage involverer styrer seg direkte i arbeidet ved selv å være deltakende. Gjennom sin ledelse etablerer hun strukturer og rammer som tilrettelegger for endringsarbeidet. Implementeringen av innholdet i de digitale kompetanseutviklingspakkene oppleves her som mer vellykket. Dette kommer til uttrykk i grad av gjennomføring og at de eksempelvis i barnehage A, har etablert faste lesegrupper som en del av barnehagens rutiner. Disse lesegruppene er videreført selv etter at arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene er avsluttet.

Ifølge disiplinen teamlæring er det vesentlig at alle i organisasjonen lærer sammen. Hele personalgruppens erfaring og innsikt deles for at organisasjonen skal framstå som lærende (Senge, 2006, s. 219). I den sammenheng er også leder av betydning. Styrers handlinger oppfattes som kommunikasjon og *små beskjeder* på hva som er viktig i organisasjonen (Nerstad, 2016, s. 63). Resultatene i denne studien viser at styrerne kommuniserer ulike beskjeder til sine medarbeidere. Når styrer i barnehage B ikke bidrar til å etablere organisatoriske strukturer som rammesetter for gjennomføring av oppdrag eller involverer seg utover personalmøtene, kan dette signalisere at implementering av Språkløyper ikke prioriteres høyt. Når samme styrer også velger å gjennomgå tre kompetanseutviklingspakker på ett personalmøte kan dette tolkes som en *beskjed* om at barnehagelærerne i sitt daglige arbeid heller ikke trenger å legge for mye tid og ressurser ned i å etablere ny praksis i tråd med strategien. Barnehagelærerne forteller at det er styrerne som leder arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene på barnehagens møter. I den nasjonale evalueringen av Språkløyper oppgir 64% av de spurte at det er styrer som leder arbeidet (Bubikova-Moan, et al., 2018, s. 70). Når barnehagelærerne i barnehage B forteller at styrer ikke tar del i arbeidet utover personalmøtene, forstås dette som at barnehagelærerne og personalet forøvrig blir alene om implementering på sin avdeling. Resultatet peker da på at barrierene for gjennomføring blir større, kommunikasjonsforbindelsen svak og det nye velges bort. På siste personalmøte hvor det ble arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene formidlet styrer i barnehage B at: «Det er nå arbeidet begynner!». I deler av denne barnehagen var da arbeidet med implementeringen ennå ikke startet helt opp.

Som Skogen (2004, s.75) peker på kan motstand mot endring være både åpen og synlig, eller skjult. Det kan også tolkes som at styrer gjennom sin usynlige rolle i endringsarbeidet også yter motstand. Initiativet til endringen er kommunalt forankret og styrer kan som barnehagelærer B1 også ha en forventning om at det snart kommer enda noe nytt fra utdanningsdirektøren. Styrers handlinger kan også forstås som et uttrykk for manglende tid. Evaluering av forrige rammeplan peker på at styrerne opplevde manglende tid til kompetanseutvikling, samhandling i personalgruppen og holdningsarbeid som støtter opp om endringen som et hinder for god implementering (Østrem, et al., 2009, s. 45). Dersom barnehagens endringshistorie er preget av å ikke lykkes, kan dette påvirke kapasitet til å gripe tak i nye endringsinitiativ og deres opplevelse av implementeringsstrategien som helhet (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 159).

I barnehage A beskrives det at styrer involverer seg direkte i endringsarbeidet. Dette ved å etablere strukturer som støtter endring. Ledelsesdriverne er her sterke og implementeringsarbeidet gjennomføres i større grad. Når styrer tidfester lesegrupper inn i barnehagens planer og selv gjennomfører oppdragene, retter styrer oppmerksomheten mot prosjektet og implementeringen også utover barnehagens møter. Denne form for involvering gir *beskjed* om at det pågående endringsarbeidet er viktig og har høy prioritet. Gjennom deltakelse framstår også styrer som lærende. Hun gir næring til teamlæringen og fremmer dermed barnehagen som lærende organisasjon.

Verdiene og forventningene styrer uttrykker gjennom sine handlinger, vil også kunne bidra til å forsterke kultur for endring. Når styrer også i utviklingssamtalen gir personalet mulighet til å reflektere omkring sin utvikling i prosessen, bevisstgjøres deres mentale modeller og personlige visjoner kan synliggjøres (Senge, 2006, ss. 177-178). Refleksjon er selve grunnlaget i mentale modeller. Rammeplanen vektlegger også dette ved å skrive at «hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Robinson (2017, s. 33) skriver at det er verdifullt at ledere har kunnskap om det nye som skal læres. Når leder har kunnskap om endringens kjernekomponenter, kan leder også tilpasse sin støtte til medarbeiderne og gi tilbakemeldinger i tråd med målsettingen. Når styrer filmer sine medarbeidere og benytter materialet til refleksjon og videreutvikling i personalgruppen

får styrer også innsikt i personalets prosesser. Styrer kan da styrke kommunikasjonsforbindelsen ved å bidra med gode spørsmål og administrativ tilrettelegging slik at endringen kan implementeres med god kvalitet. Når styrer selv får erfaringer med å lese høyt i tråd med innovasjonen og gjør seg tilgjengelig for tilbakemeldinger, bidrar dette til at også hennes kompetanse utvikles. Hargreaves vektlegger at den enkeltes beslutningskapital styrkes gjennom observasjon av kolleger, og ved å reflektere og trene på det nye sammen med andre. Ved å involvere seg i endringen sammen med medarbeiderne, vil også styrer kunne utvikle seg og dermed bidra positivt til barnehagens samlede profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108). Som skrevet sier Robinson at en praksis hvor leder selv deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen sammen med personalet, har størst betydning for barnas læring og utvikling (Robinson, 2017, s. 103). Basert på informantenes beskrivelser vurderes det at styrers involvering utover å lede møtene også har betydning for utvikling av personalets kompetanse.

Personalets og styrers kunnskap om innovasjonen kan påvirke kvaliteten på implementering og endring i sin helhet (Blase, et al., 2012, s. 14). Barnehagelærerne i denne studien opplevde usikkerhet knyttet til innovasjonens kilde. Kjernekomponentene framstod heller ikke som tydelige for dem. Dette forstås som at styrer i initieringsfasen ikke benyttet tilstrekkelig tid til meningsdanning. Resultatene peker likevel på at i barnehagen hvor styrer trer fram som en tydelig endringsagent og involverer seg i innovasjonen utover de formelle møtene, opplever barnehagelærerne i større grad endret bruksteori og utviklet kompetanse. Når styrer tar grep om opplevde barrierer og justerer organisasjonsstrukturene slik at innovasjonens kilde og destinasjon kan møtes, fremmes barnehagen som lærende organisasjon. Implementeringsstrategien valgt i Språkløyper oppleves da som bidragsytende til økt språklig kompetanse i møte med barn.

## 7. Avslutning, oppsummering og refleksjon

Utgangspunktet for denne studien var nysgjerrighet omkring barnehagelærernes opplevelser av hyppige endringsinitiativ med mål om økt kvalitet. For å tilnærme meg temaet har jeg tatt utgangspunkt i Språkløyper- nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019. Denne strategien fanget min interesse da GoBaN sine forskningsresultater vedrørende språk i barnehagen ble offentliggjort omtrent i samme tidsrom som regjeringens satsing på språk ble iverksatt. Disse resultatene peker på at kvaliteten på barnehagens språkmiljøer varierer i stor grad, og at kvaliteten på barnehageansattes språkarbeid er gjennomsnittlig noe lavere enn forventet (Kleppe & Bjørnstad, 2019, ss. 14-15; Bjørnstad & Os, 2018, ss. 122-123).

Denne studien bygger på kvalitative forskningsintervju med seks barnehagelærere lokalisert i en Språkkommune, og følgende problemstilling har ledet arbeidet:

*Hvordan opplever barnehagelærerne implementeringsstrategien valgt i Språkløyper?*

For å kunne besvare problemstillingen har også følgende tre underspørsmål vært formulert:

1. Hvordan opplever barnehagelærerne å skulle starte implementering av Språkløyper?
2. Hvordan opplever barnehagelærerne de organisatoriske rammenes betydning for implementering av Språkløyper?
3. Hvordan opplever barnehagelærerne leders rolle i implementeringsarbeidet?

Studien har blitt til i møtet mellom tidligere forskning, relevant teori på feltet og ved hjelp av deltakernes subjektive erfaringer. Min forforståelse har dannet bakgrunn for studien, men forskningsintervjuene, valg av teori og refleksjon har ført til at den har blitt utfordret, justert og endret.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere studiens utgangspunkt og de resultatene som den frambringer. Jeg vil også ta et kritisk blikk på eget arbeid, før jeg reflekterer omkring implikasjoner for videre endrings- og implementeringspraksis i barnehagen.

## 7.1 Oppsummering av prosjektet

Språkløyper er regjeringens strategi for å øke personalets kompetanse på språk, fra barnehage og til videregående skole i tidsrommet 2016-2019. Strategiens målgruppe er alle barn og unge, men spesielt fremheves barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter, minoritetsspråklige elever og høyt presterende elever (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, ss. 2-5).

For å støtte barnehagens arbeid med implementering er det utarbeidet en implementeringsstrategi bestående av tre hovedtiltak. Disse tiltakene er regionale oppstartsamlinger, støtte til lokalt utviklingsarbeid i språkkommuner og digitale kompetanseutviklingspakker.

Ved oppgavens slutt er det 75 kommuner på landsbasis som har fått status som språkkommune (Utdanningsdirektoratet, 2019 c). Kommunen hvor jeg har gjennomført intervjuene har vært språkkommune siden oppstart av Språkløyper i 2016.

Studien viser at i barnehagene hvor de har gjennomført oppdragene i tråd med implementeringsstrategien, opplever barnehagelærerne at arbeidet med Språkløyper har fått betydning for barnehagens språkmiljø. Dette ved at implementeringsarbeidet har bidratt til økt kunnskap om høytlesing, og om lesingens betydning for barns språkutvikling. Det er primært arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene som oppleves å støtte personalets kompetanseutvikling.

Forskning viser at det i endringsarbeidets initieringsfase ofte benyttes mindre tid enn nødvendig for å danne mening omkring det nye (Blase, et al., 2012, s. 18). Mine funn viser også dette. Selv om barnehagelærerne har arbeidet med Språkløyper i om lag et år er de usikker på innholdet i strategiens målsetting og endringens kjernekomponenter. De Regionale oppstartsamlingene har intensjon om å bidra til forståelse for strategiens hovedinnhold og målsetting, men ingen av barnehagelærerne i denne studien har deltatt på slike oppstartsamlinger.

Endring kan være forbundet med motstand (Skogen, 2004, s. 75). Når styrer i en initieringsfase ikke bruker nok tid til meningsdanning kan dette tolkes som at styrer opplever motstand mot det nye. Gjennom sine handlinger og valg sender styrer signaler om

viktigheten av endringen som fanges opp av personalet (Nerstad, 2016, s. 63). Barnehagelærerne i denne studien uttrykker også motstand mot Språkløyper i endringsarbeidets initieringsfase. Dette kommer til uttrykk med skepsis til at initiativet er top-down initiert av kommunen og at de ikke opplever behov for kompetanseheving. Barnehagelærerne er også skeptisk til å arbeide med flere krevende implementeringsprosesser parallelt. Dette bidrar til at noen barnehagelærere ikke gjennomfører og viderefører innholdet i Språkløyper på avdelingene.

De digitale kompetanseutviklingspakkene fungerer som implementeringsdrivere i barnehagens arbeid. Dette ved at de legger til rette for økt kunnskap, men også for trening på oppdrag og refleksjon i etterkant. Denne kollektive samhandlingen i personalgruppen er verdifull. Når personalet har trent på oppdrag og deretter mottar veiledning og støtte fra kolleger, påvirker dette utvikling av den språklige kompetansen. Dette ved at personalets erfaringer blir delt og de får anledning til å gi hverandre tilbakemeldinger. Barnehagens arbeid med IGP som metode i personalmøtene fremmer denne samhandlingen. Den kollektive samhandlingen fører også til at personalet får mulighet til å reflektere omkring innovasjonenes hovedinnhold, noe som bidrar til økt opplevelse av mening. Disse prosessene bidrar til personalets kompetanseutvikling.

Barnehagelærerne opplever at trening på oppdragene gitt i de digitale kompetanseutviklingspakkene utvikler kvaliteten på barnehagens språkarbeid. Det er likevel ikke ensbetydende med at oppdragene blir gjennomført. Tidligere forskning peker på at manglende tid kan hemme implementering av ønsket endring (Østrem, et al., 2009, ss. 123-125; Ljunggren, et al., 2017, s. 109). Mine funn viser også at manglende tid i hverdagen oppleves som en barriere. Studien fremmer derimot at styrers involvering og støtte til etablering av organisatoriske strukturer i implementeringsfasen, muliggjør gjennomføring. Når styrer bidrar til å forankre arbeidet i barnehagens planer og tar del i implementeringsarbeidet ved selv å være lærende, utvikles kapasitet for endring (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 31). Disse organisatoriske- og ledelsesdriverne kan også bidra til at motstanden uttrykt i endringsarbeidets initieringsfase reduseres.

Barnehagelærerne opplever som skrevet at arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene støtter barnehagens endringsarbeid. Men de uttrykker

likevel at videoene ikke representerer barnehagens reelle hverdag. Dette ved at de ikke tar hensyn til barnehagens mangfold. Når forskjellen på støttematerialet og den opplevde hverdag blir for stor kan personalets kapasitet for endring bli redusert. Dette ved at personalet da ikke opplever å mestre innholdet som endringen representerer.

Det tar to til fire år å etablere varige endringer i organisasjoner og «dersom implementering skal føre til varig endring, krever det at nye rutiner, nye arbeidsmåter og nye tenkemåter er blitt en del av hverdagen» (Midthassel, 2015, s. 113). Midthassel sier også at slutten av et endringsarbeid representerer en kritisk fase og at ledelse da er viktig. For at endringsarbeidet skal videreføres har det betydning at forventninger fra leder blir kommunisert sammen med rutiner og prosedyrer som støtter opp om videre framdrift av endringsarbeidet (Midthassel, 2015, ss. 110-113). Mine funn viser at ledelses- og organisatoriske implementeringsdrivere er viktig for bærekraftig videreføring (Roland, 2015, s. 27). Når styrer involverer seg og følger opp videreføring av endringsarbeidet, opplever barnehagelærerne i større grad at strategien blir en del av praksis.

Kommunikasjonsforbindelsen mellom endringens kjernekomponenter og personalet styrkes. Om barnehagelærerne blir overlatt til seg selv kan det være en barriere for at kjernekomponentene synliggjøres videre i barnehagens praksis.

Støtte til språkkommuner er en av de tre implementeringsstrategiene utarbeidet for å bidra til barnehagens endringsarbeid. Barnehagelærerne opplever de kommunalt initierte nettverkene som meningsfulle ved at de fungerer som en arena for erfaringsdeling. Mine funn viser likevel at deres språklige kompetanse i større grad utvikles gjennom reflekterende praksis i egen barnehage. Barnehagelærerne opplever at deres kompetanse utvikles når de trener på oppdrag sammen med barna, for deretter at de i felleskap reflekterer over handlingene. Mine funn fremmer dermed betydningen av lærende felleskap, primært i egen barnehage.

## 7.2 Kritisk refleksjon

Vi kan også i framtiden forvente at nye reformer, endringsinitiativ, samt lokale og nasjonale intervensjoner med mål om økt kvalitet vil prege barnehagesektoren.

Denne studien begrenser seg til barnehagelærernes subjektive opplevelser av implementeringsstrategien valgt i Språkløyper. Resultatene som framkommer påberoper seg ikke alene å være overførbare, men kan være et bidrag for å øke forståelsen av endringsarbeid i barnehagen som organisasjon.

Denne studien har bidratt til økt nysgjerrighet i forhold til hvordan styrer opplever sin rolle i barnehagen som lærende organisasjon, men også for barnehagelærerrollen. Dersom jeg skulle starte min masteroppgave på nytt ville jeg stilt flere spørsmål. Spørsmålene ville bli formulert for å få kunnskap om hvordan barnehagelærerne opplever seg selv som endringsagenter i barnehagen. Dette knyttet opp mot rammeplanens uttrykte forventning om deres ledelse av det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Oppgaven ville dermed blitt noe annerledes. Jeg tolker denne nye nysgjerrigheten i retning av at studien har bidratt til nye perspektiver, nye mentale modeller og dermed også flere spørsmål som jeg ønsker å stille.

Jeg vil på nytt presisere at studien bygger på barnehagelærernes subjektive opplevelser. Resultatene kunne vært annerledes dersom jeg hadde valgt å gjennomføre forskningsintervju med representanter for språkkommunen, barnehagens styrere, eller det øvrige personalet.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram noen implikasjoner som min forskning vil kunne ha for kommende endringsarbeid i barnehagen. Jeg vil også si noe om mine tanker om hva jeg opplever kunne være interessant for videre forskning.

## 7.3 Veien videre

Et godt utgangspunkt for endring er samspillet mellom top-down og bottom-up. Da er arbeidet forankret både hos personalet, og på nasjonalt- eller eiernivå (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 28; Fullan, 2016, s 10). Dette utgangspunktet fremmer betydningen av dialog mellom aktørene i barnehagesektoren. FINNUT (forskning og innovasjon i



utdanningssektoren) vektlegger at «kunnskapsgrunnet skal være til nytte for politikktutforming, forvaltning og praksisfeltet» (Forskningsrådet, 2019). For å lykkes med endringer i barnehagen må man erkjenne barnehagens egenart. Barnehagelærerne opplever ikke at rammebetingelsene er gode nok for å utvikle praksis. Studien viser at de arbeider med flere prosjekter parallelt og at tiden oppleves som en barriere for utvikling. Både for politikktutforming og praksisfeltet opplever jeg det derfor som verdifullt med utfyllende kunnskap som i større grad muliggjør endringsarbeid i barnehagen som organisasjon.

Etter at intervjuene med barnehagelærerne ble gjennomført, har barnehagene fått tilført ressurser i form av lovfestet norm for bemanning og økt pedagognorm. Fra 1. august 2018 ble det stilt krav til minst en voksen pr. tre barn under tre år, og minst en voksen pr. 6 barn over tre år. Økt pedagognorm innebærer minst en pedagogisk leder pr. 7 barn under 3 år og en pedagogisk leder pr. 14 barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2019 d). Disse endringene påvirker barnehagens rammebetingelser. Lovendringene kan bidra til at barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet og at tidsbarrieren reduseres i framtidige endringsinitiativ. Forskning som følger opp betydningen økt norm har for barnehagens kvalitet og endringskapasitet vil være interessant.

Regjeringen etterspør kunnskap om ledelse av endring i barnehagesektoren. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 71). Denne studien synliggjør betydningen av ledelse for at barnehagen skal lykkes med endringer med mål om økt kvalitet. Jeg opplever likevel at endringsprosesser kan betraktes som et stort og felles prosjekt. Det fordrer i møte med framtidige endringsinitiativ at flere påtar seg rollen som endringsagenter i barnehagen. Når barnehagelærerne opplever lærende fellesskap som støtte til kompetanseutvikling, vil det også ha verdi å utvikle kunnskap om hvordan barnehagen kan etablere strukturer som i større grad fremmer dette fellesskapet.



## Referanser

- Argyris, C., & Schön, A. D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Aspøy, T. M., & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller: Hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes*. Oslo: FAFO.
- Barne-og familiedepartementet. (1995). Rammeplan for barnehagen Q-0903B. Barne- og Familiedepartementet.
- Biesta, G. J. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *26, 1*, 111-127. doi:10.1080/1350293X.2018.1412051
- Blase, K. A., Dyke, M. V., Fixen, D. L., & Bailey, F. B. (2012). Implementation science: Key concept, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. K. Perkins, *Handbook of implementation science for psychology in education* (ss. 13-34). New York: Cambridge University Press.
- Bubikova-Moan, J., Lødding, B., Hjetland, H. N., & Rogde, K. (2018). *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper*. Oslo: NIFU.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I *The Sage handbook of qualitative research* (ss. 1-20). London: Sage.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Filbrandt, E. R., & Mossige, M. (2016). Barnehagen i Norge. I J. K. Andersen, M. G. Billington, I. K. Birkedal, E. R. Filbrandt, S. U. Fuglestad, A. M. Karlsen, . . . K. Sunde, *Utprøving av Språkløyper: Intern rapport på Lesesenteret* (ss. 23-28). Stavanger: Lesesenteret.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fixen, D. L., & Ogden, T. (2014). Facing the challenges of implementation. *Zeitschrift für Psychologie*(1), ss. 1-3.
- Fixen, D. L., Blase, K. A., Naom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*(5), ss. 531-540. doi:10.1177/1049731509335549

- Fixen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedmann, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis og the litterature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida mental health insitute, the national implementation research.
- Forskningsrådet. (2019, 09 15). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/programmer/finnut/>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gotvassli, K.-Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon: Teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (red), *Ledelse av en lærende barnehage* (ss. 17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon: Den pedagogiske lederfunksjonen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten(red), *Barnehagen som læringsarena mellom styring og ledelse* (ss. 255-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet: En forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fugleseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 118-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (ss. 545-561). London: Sage.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleppe, R., & Bjørnstad, E. (2019). Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen. *OsloMet Skriftserie(7)*.
- Klinger, J. K., Ahwee, S., Pilonieta, P., & Menendez, R. (2003). Barriers and facilitators in scaling up research-based practices. *Exceptional children*, 69, ss. 411-429.
- Korsvold, T. (2004). Barnehagebarnet: En framtidinvestering? Om barnehageutbygging og endringer i offentlig velferd hos barn. *Barn(1)*, 27-51.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtiden barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018 a). *Kompetanse for framtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018 b). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag, Ekspertgruppen om barnehagelærrollen*. Oslo: Kunnskapdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, D. K. (2012-2013). *Framtidens barnehage (Meld. St. nr 24)*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lafton, T., & Skogen, E. (2014). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen, *Ledelse av en lærende barnehage* (ss. 221- 239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R. A., Leirset, E., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn: En kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: Dronning Mauds Minne for barnehagelærerutdanningen.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Gjøvik: J.W Cappelen forlag AS.
- Mausethagen, S., & Smedby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (2015). Skolelederes rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (ss. 101-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. (2009). utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid: Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet. *Spesialpedagogikk*(1), ss. 4-15.
- Mossige, M. (2016). Innledning. I J. K. Andersen, M. G. Billington, K. I. Birkdal, E. R. Filbrandt, U. S. Fuglestad, A. M. Karlsen, . . . K. Sunde, *Utprøving av Språkløyper: Intern rapport på Lesesenteret* (ss. 4-9). Stavanger: Lesesenteret.
- Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R., & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av kompetanse for framtidens barnehage: Delrapport 3*. Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling AS.

- Nb-ecec. (2019, 04 07). *Nordic base of early childhood education and care*. Hentet fra <https://www.nb-ecec.org/no/om-hjemside>
- Nerstad, C. G. (2016). Motiverende arbeidsklima. I R. Buch, A. Dysvik, & B. Kuvaas (red), *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (ss. 63-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Omdal, H. (2013). *Være sammen: Kompetanseløft i barnehagen*. Kristiansand: Ph.d- Universitetet i Agder.
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2019, 08 11). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norges-forste-sprakkommuner-er-klare/id2498312/>
- Robinson, V. (2017). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland, & E. Westergård (red), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (ss. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2019, 08 31). *Språkløyper*. Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/sprakhverdag/videreforing/den-viktige-videreforingen-article109694-19922.html?articleID=109694&categoryID=19922>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of learning organization*. United States of America: Doubleday.
- Sheratt, Y. (2006). Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory. I *Continental philosophical hermeneutics post war* (ss. 85-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. London: Sage.
- Sjøberg, S. (2015). Pisafisering av norsk skole. I K. Røvik, T. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 195- 222). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjæveland, Y. (2016). Frå sosialpedagogikk til kompetanseutvikling: Barnehagen som læringsarena for barn i perioden 1975-2016. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. Granrusten (red), *Barnehagen som læringsarena mellom styring og ledelse* (ss. 67-83). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Forskning: Hensikt, innhold og form. I K. Fugleseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 13-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, A. J., & Sivo, S. A. (2012). Predicting continued use and online teacher professional development and the influence of social presence and sociability. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01223.x
- Språkløyper. (2018, 12 17). *Språkløyper*. Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/barnehage-eiere-og-styrere/>
- Språkløyper. (2019 a, 02 21). Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=122358&categoryID=19781>
- Språkløyper. (2019 b, 08 17). Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17614>
- Språkløyper. (2019 c, 02 25). Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=99818&categoryID=17794>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 a). Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 b). *Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019 a, 07 31). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/ansvar-og-roller/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019 b, 02 24). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/sok-om-a-bli-sprakkommune-2019-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019 c, 08 11). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/sprakkommuner-pulje-4/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019 d, 08 03). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/Statistikknottat-bemanningsnorm-barnehage/>
- Yukl, G. (2015). Å lede organisasjonsendringer. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 221-262). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Vestfold: Høgskolen i Vestfold.



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

Navn barnehagelærer:

Arbeider med barn i alderen:

Hvor lenge vært i stiling som barnehagelærer?

### Bakgrunn:

1. Hvordan fikk du vite om Språkløyper og når startet arbeidet i egen barnehage?
2. Hvem tok initiativ til å starte arbeide med Språkløyper i din barnehage?
3. Har noen i barnehagen deltatt på oppstartsamlinger?
4. Er alle i ansatte i barnehagen involvert?
5. Hvordan opplevde personalet som helhet å skulle arbeide med/ starte implementering av språkløyper?
6. Hva var barnehagelærerne opptatt av?
7. Hva var assistenter/fagarbeidere opptatt av?
8. Hvordan er lederen din involvert i arbeidet med implementering av Språkløyper?
9. Er det andre som er involvert i deres arbeid med de digitale kompetanseutviklingspakkene?
10. Hva gjorde dere før dere startet arbeidet med de digitale kompetanseutviklingspakkene?

### Nåsituasjonen

11. Når dere arbeider med kompetanseutviklingspakkene, hva gjør dere da?
12. Hva tenker du at man vil oppnå nasjonalt med denne strategien?
13. Hva gjør dere for å komme dit?
14. Hvilke kvaliteter opplever du kompetanseutviklingspakkene bidrar med i ditt arbeid?
15. Hvilke utfordringer opplever du i møte med kompetanseutviklingspakkene?
16. Hvordan opplever du at arbeidet med Språkløyper bidrar til at du får utviklet din kompetanse? Kan du gi et eksempel på det?

Hvor opplever du at de ansatte er i dag i forhold til kompetanse om språk sammenlignet med tidligere?

Hvordan har arbeidet med Språkløyper påvirket de formelle og uformelle læringssituasjonene? Kan du gi et konkret eksempel på det? Hvordan tar dere dette ut i avdelingene?

Hvilke tilbakemeldinger gir det øvrige personalet på kompetanseutviklingspakkene?

17. Har arbeidet ført til de endringen som du hadde sett for deg før oppstart?

**Videre arbeid med Språkløyper:**

18. Er det noe du tenker blir viktig i det videre arbeidet?

19. Har du andre kommentarer, eller tilleggsopplysninger du tenker er hensiktsmessig for meg å vite om?



### **Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

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

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

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

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

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

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

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

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Vedlegg 3: Informasjon om studien og samtykkeskjema

Til barnehagelærer og styrer

### **Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt, intervju**

Siden 2016 har din kommune vært en språkkommune og deres barnehage har arbeidet med implementering av den nasjonale strategien Språkløyper.

Jeg studerer pedagogikk ved NLA høgskolen i Bergen og skal skrive masteroppgave som omhandler implementering av Språkløyper. I mitt masterprosjekt er jeg opptatt av hvordan barnehagelærerne opplever at implementeringsstrategien i Språkløyper bidrar til realisering av den nasjonale strategien. Formålet med undersøkelsen er blant annet å utvikle mer kunnskap om hvordan barnehagelærerne opplever at ferdige digitale kompetansepakker bidrar til utvikling av barnehagens praksis.

Intervjuene vil ha en varighet på ca. 1 time og vil bli tatt opp slik at jeg har mulighet til å arbeide med informasjonen i etterkant. Barnehagen og barnehagelærerne som deltar i studiet vil være anonymisert i oppgaven og opptaket vil slettes når oppgaven er ferdig i løpet av høsten 2018. Da dataopplysningene som blir behandlet i oppgaven ikke er direkte, eller indirekte identifiserende personopplysninger er ikke studiet meldepliktig hos NSD, Personvernombudet for forskning.

Du kan når som helst trekke din deltakelse i prosjektet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker samtykket vil alle innsamlede opplysninger bli slettet. Ønsker du som barnehagelærer å delta setter jeg stor pris på om vedlagte samtykkeerklæring signeres og returneres til undertegnede.

Har dere spørsmål, eller lurer på noe kan du ta kontakt med meg på mail: [siren.haeraas@kanvas.no](mailto:siren.haeraas@kanvas.no) eller telefon 92023441. Min veileder Einar Reigstad ved NLA høgskolen kan også kontaktes på mail: [enar.reigstad@nla.no](mailto:enar.reigstad@nla.no)

Med vennlig hilsen

Siren Hærås

Masterstudent ved NLA Høgskolen

Bergen, 21.02.2018

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masterstudiet som omhandler den nasjonale strategien  
Språkløyper og ønsker å stille til intervju

Sted og dato:

\_\_\_\_\_, den \_\_, \_\_\_\_ 20\_\_

Underskrift

\_\_\_\_\_

