



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGÅVE

Kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen, ein leiars
ansvar?

Development of knowledge in kindergarten - the leadership's
responsibility?

Annette Storøy Paulen

Organisasjon og utdanningsleiing.

**Avdeling for samfunnsfag/Institutt for samfunnsvitskap/master i
organisasjon og leiing**

09.06.2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er
brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Når eg begynte på master i organisasjon og utdanningsleiing, var det eit hårete mål å levere masteroppgåva til estimert tid, kombinert med jobb. Når eg no nokre år seinare sit her, er eg utruleg audmjuk for å vere ved vegs ende i denne prosessen. Eg har møtt mange kjekke medstudentar, som bidrog til ei bratt læringskurva, då vi har delt både gode og utfordrande opplevingar. Eg vil rette ein spesielt takk til medstudent Kirsten Mundal, for gode diskusjonar, og innspel undervegs i prosessen fram mot målet.

Ordet «taus kunnskap», har undervegs i studien fått ei ny og verdifull betydning. Eg ser at dette er utruleg viktig i leiinga av kunnskapsbyggande prosessar. Kanskje det var dette eg ikkje forstod i tida som pedagogisk leiar, men som eg no ser at er viktig for å få personalet med seg. Eg beundrar mine informantar på leiarsida som ser ut til å ha skjønt verdien av dette, og brukar det som ei verdifull drivkraft i kvardagen. I tillegg er eg imponert over reflekterte assistentar/fagarbeidarar. Dykk har gitt meg verdifull innsikt i kor ulikt dykk ser på jobben i barnehagen, og forståing av å jobbe med det ein likar skapar engasjement.

Det har vore godt å ha min veileiar, Olina Kollbotn i denne prosessen. Ho har gjeve meg mange gode innspel undervegs, og bidratt til refleksjon og større forståing kring læring og kunnskapsutvikling. Eg har opplevd ho som tolmodig, engasjert og med klare krav til kva som er forventa. Takk Olina, du er ei inspirerande dame. Eg vil også takke Førde barneskule, som har gjort det mogeleg å kombinere jobb og skriving av masteroppgåve. Ein anna som har stått stødig ved mi side, i opp og nedturar, er min kjære Atle. Du har vore heilt fantastisk, hjelpt meg med å strukturere arbeidet, og tatt med ungane på ulike aktivitetar, når eg har jobba og hatt hovudet djupt nedi masteroppgåva. Sprudlande har dei fortalt om fine fjellturar, slalom og underhaldande fotballøktar. No skal eg og vere med på desse turane, og ser fram til ein sommar i fjellet med telt og late dagar. Takk til Tobias og Oda som har vore tolmodige, og latt mamma jobbe på «biblioteket». Til slutt vil eg takke mamma og pappa (Sigurd og Sigrunn Storøy), for at dokke heile vegen har hatt trua på at eg ville klare dette, stilt opp som barnevakt, og gitt Tobias og Oda mange gode opplevingar, slik at eg med god samvit har kunne halde fram prosessen, som endeleg er ved vegs ende.

Førde 9 juni - 2017

Annette Storøy Paulen

Din tanke er fri

«Din tanke er fri
Hvem tror du den finner.
Den flykter forbi
Slik skygger forsvinner.
Den kan ikke brennes
Av fiender kjennes
:/: Og slik vil det alltid bli
Din tanke er fri:/:

Jeg tenker hva jeg vil
Mitt ønske bestemmer.
I stillhet blir det til,
i ukjente drømmer.
Min tanke og lengsel
vil bryte hver stengsel.
:/:Og slik vil det alltid bli
Min tanke er fri:/:

Og tvinges vi inn
Bak jernslåtte dører.
Da flykter den vind
som tankene fører
Fordi våre tanker
Kan rive ned skranker.
:/:Og slik vil det alltid bli
Vår tanke er fri:/:»

Alf Cranner/ Tysk folketone

Samandrag

Bakgrunnen for studien er at eg gjennom min yrkespraksis som pedagogisk leiar har opplevd det utfordrande å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Målet med studien har vore å undersøke korleis styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling, samt danne ei djupare forståing for korleis assistentane/fagarbeidarane opplever og tek til seg læringstiltaka. Studien belyser også kva assistentane/fagarbeidarane gjer for å tileigne seg kunnskap på eiga hand.

Studien er basert på kvalitativ metode, intervjuar er semistrukturerte. Deltakarane i denne studien er styrarar, pedagogiske leiarar og assistentar/fagarbeidarar med minimum to års arbeidserfaring i barnehage.

Sentralt i arbeidet for å lukkast, er involvering, refleksjon og formidling av fagkunnskap, samt å nytte seg av den tause kunnskapen som assistentane/ fagarbeidarane innehar. Studien viser og at leiinga har bygd ein struktur som opnar opp for det naudsynte kunnskapsrommet, gjennom både formelle og uformelle møtearenaer.

Abstract

The background for choice of theme for this study is my professional practice as pedagogical leader in kindergarten through which I have experienced the difficulty in facilitating learning and development of knowledge.

The aim with the study has been to investigate how headmasters and kindergarten teachers go about in facilitating learning and development of knowledge, including creating a deeper understanding of how the assistants (without a certificate of apprenticeship) and teacher's aid (with a certificate of apprenticeship) experience and internalize the learning measures initialized by the leaders. The study also illuminates what the assistants and teacher's aides do to acquire knowledge by themselves.

The study is carried out using qualitative method, the interviews are semi structured. The participants in the study are headmasters, kindergarten teacher and assistants and teacher's aides, all with a minimum of two years' work experience.

To succeed in this task, it is imperative to create involvement, reflection and dissemination of expertise, and benefit from the tacit knowledge the assistants and teacher's aides have. The study also shows that the leadership has built a structure that opens up for the important possibility for creating knowledge, both formally and informally by making space for meetings dedicated to this task.

Innholdsliste

Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og tema for studien	1
1.2 Eiga erfaring	1
1.3 Eit samfunn i endring, leiars behov for å utvikle kunnskap i barnehagen.....	2
Modell 1 - Investing in high-quality early childhood education and care (OECD, 2012)..	2
1.4 Kunnskapsstatus – læring og kunnskapsutvikling i barnehagen	3
1.5 Føremål med studien	6
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.7 Oppbygging av oppgåva	7
Kapittel 2: Teoretiske perspektiv	9
2.1 Leiarroller, innverknad på kunnskaps og læringsprosessar	9
«modell 2: «Grunnskjema» (Strand, 2007).....	10
2.2 Deling av kunnskap, ei kjelde til kunnskapsutvikling	11
2.3 Deling og omdanning av kunnskap – SEKI modellen	11
Modell 3; SEKI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1996)	12
2.4 Korleis skjer det læring i organisasjonen?.....	14
Bruksteori og uttrykt teori.....	14
Enkel og dobbelkrets læring	15
Modell 4: Organisasjonslæring, enkelt og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1994).	16
Forsvarsrutinar	17
Kritisk refleksjon	17
2.5 Systemisk tenking - frå læring på individnivå til kollektive læringsprosessar	18
Personleg meistring.....	19
Å skape felles visjon	20
Gruppelæring	20
2.6 Auka sjølvkjensle kan gje tru på eiga meistringevne	21
Meistringstru	21
2.7 Oppsummering	22

Kapittel 3: Metode	23
3.1 Metodisk tilnærming og undersøkingsdesign.....	23
Val av metode	23
Forståing og forforståing som ein del av tolkinga	25
Utarbeiding av intervjuguide	26
Prøveintervju	28
Mi rolle som forskar i gjennomføring av intervju.....	28
Planlegging og gjennomføring av intervju	29
3.2 Behandling, analyse og presentasjon av empiri.....	31
Frå tale til tekst.....	31
Arbeid med koding	32
Koding og kategorisering.....	34
Uventa funn	34
Ethiske vurderingar	36
3.4 Reliabilitet, validitet og overføringsverdi.....	37
Rapportering	39
Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet –vilkår og kunnskapsutvikling	41
4.1 Styrars tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling.....	43
Organisering av barnehage A.....	43
Modell 5: organisering av barnehage A.....	44
Organisering av barnehage B.....	45
Modell 6: organisering av barnehagen B	46
Styrar deltek i utviklingsprosjekt og følgjer utdanningskravet.....	47
Styrarane sine planlegging og delegasjonsoppgåver.....	49
Modell 7: Organisering av planarbeid	49
Formelle møtearenaer	51
Modell 8: Ulike møtearenaer	52
Styraren sine tilretteleggingsoppgåver i formelle møter	53
Uformelle møtearenaer mellom styrar og fagarbeidar/assistent	56
Leiing og rettleiing	56
4.2 Pedagogisk leiar sine tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling ...	57
Organisering som kan ha betydning for læring	57
Formelle møtearenaer	59
Uformelle møtearenaer mellom pedagog og fagarbeidar/assistent.....	60

Pedagogen sine rettleiingsoppgåver – trivsel og fagleg utvikling i fokus	61
4.3 Assistentane og fagarbeidarane si oppleving av læringstiltaka og korleis dei tileignar seg kunnskap	62
Involvering og likeverd	62
Assistentane/fagarbeidarane sine opplevingar av systematisk kompetanseheving	63
Barnehage A	63
Barnehage B	65
Formelle møter som styrar leiar - ei kjelde til kunnskap, refleksjon og utarbeiding av felles mål	67
Formelle møter som pedagogen leiar – utveksling av erfaringar og refleksjon.....	68
Uformelle læringsarenaer – tilgjengeleg og imøtekommande leiing.....	69
Uformelle samtaler på avdelinga – fagarbeidaren sitt læringsrom i samtale og refleksjon..	70
Kjenner seg verdsett av leiinga og opplever handlingsrom.....	70
4.4 Oppsummering av funn	71
Oppsummering og vegen vidare	75
Kapittel 5. Møte mellom empiri og teori – drøfting av vilkår for læring.....	77
5.1 Organisering som opnar for læring for assistentane/fagarbeidarane	77
Styrar legg til rette for trivsel.....	77
Delegasjonskjede – involvering.....	78
Vakt i utetida – ansvar uavhengig av stilling.....	78
Pedagogane involverer og lyttar til fagarbeidarane/assistentane	79
5.2 Formelle møter	79
Styrar legg til rette for systematisk kompetanseheving på personalmøte.....	79
Pedagogane involverer og lyttar til assistentane/fagarbeidarane	80
5.3 Uformelle læringsarenaer som opnar for læring for assistentane/ fagarbeidarane	81
Styrar vektlegg å vere tilgjengeleg	81
Assistentane/fagarbeidarane opplever pedagogen sin kunnskap som viktig	82
Modell 9: Den verdifulle praten.....	82
5.4 Utviklingsprosjekt	83
Styrar legg til rette for systematisk kompetanseheving	83
Kontortid - Tillit og fagleg handlingsrom.....	84
Eigne møteplassar for fagarbeidar/assistentar – ein arena for refleksjon	85
Leselogg – relaterer teori og praksis	86

5.5	Rettleiing – fagleg utvikling	87
	Refleksjon – større forståing for kvarandre sine perspektiv	87
	Ros – auka engasjement.....	88
6.1	Metodiske utfordringar	89
6.2	Avslutning og konklusjon basert på forskingsspørsmåla.....	89
	Implementeringsprosjekta styrarane deltek i – fokus på tilrettelegging for læring	93
6.3	Forslag til vidare forskning.....	94
Litteraturliste.....		97
Vedlegg		99
Vedlegg 1	kvittering på melding om behandling av personvernsopplysningar	99
Vedlegg 2	førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet.....	101
Vedlegg 3	Intervjuguide for Styrar og pedagogisk leiar	103
Vedlegg 4	Intervjuguide for Assistentane	107

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Bakgrunn og tema for studien

Barnehagesektoren er blitt meir sentral på den politiske dagsorden dei seinare åra. I 2005 blei ansvaret for barnehagen flytta frå barne- og likestillingsdepartementet til kunnskapsdepartementet. Deretter sette regjeringa seg eit mål om full barnehagedekning, og stadfesta dette i barnehagelova (Børhaug & Moen, 2014).

I 2006 blei rammeplanen revidert, og blir no sett i samanheng med skulen sin læreplan. Samtidig opplever barnehagen ei større statleg styring, og lokalt politisk handlingsrom som kan fyllast på ulike måtar. Barnehagesektoren har blitt utsett for komplekse utfordringar og endra krav frå samfunnet. Dette stiller nye krav til personalet i barnehagen, og utviklinga skjer i rekordfart. Kravet til leiing av kunnskaps prosessar vil truleg auke (Børhaug, Lotsberg, Helgøy, Homme, & Ludviksen, 2012).

1.2 Eiga erfaring

Eg har jobba som pedagogisk leiar i barnehage i 13 år, og har ved fleire høve arbeidd i lag med personell som ikkje har hatt noko erfaring frå barnehage. I desse samhengane har eg ofte hatt opplæring og oppfølgingsansvar for dei. Eg har opplevd det som krevjande å samle personalet på avdelinga til refleksjon i kvardagen, når eg samtidig skulle ha fokus på barna. Assistentane spurde meg til råds, og eg opplevde ofte at dei ville ha eit fasitsvar på korleis dei skulle løyse arbeidsoppgåvene. Når eg prøvde å få i gang refleksjonar ved å stille spørsmål som «kva tenker du?», fekk eg ofte som svar at «eg veit ikkje, detta skal jo du vete, det er du som er leiar». Dette har medført at eg ved fleire høve har vore litt rådvill og frustrert, fordi det har kjennest som om eg ikkje har meistra å jobbe mot læring og kunnskapsutvikling i barnehagen.

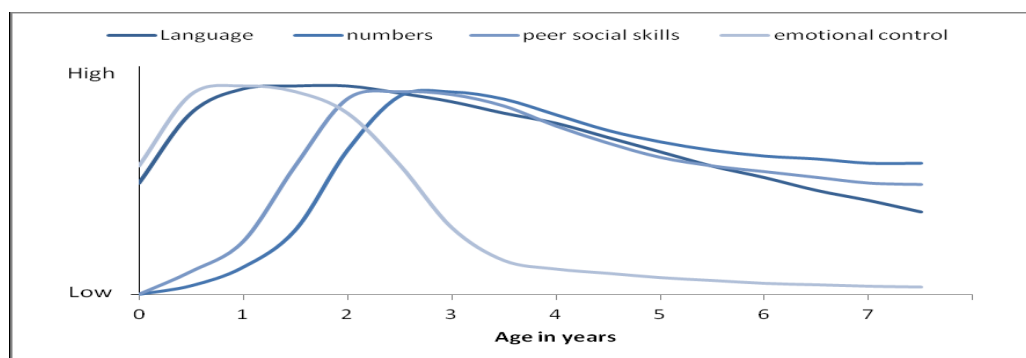
Eg har ofte undra meg over kva som skjer i samspelet mellom styrar, pedagogisk leiar og assistentane når ein får til å jobbe mot felles mål. Eg har vore på personalmøte der alle i barnehagen har delteke. Alle kan ha vore einige om å jobbe mot eit mål, og i tida etter møtet følgjer alle denne strategien. Etter kvart har det ofte vore nokre som har funne ut at det var betre slik det vart gjort før, og til slutt har ein ubevisst gått tilbake til gamle vanar. Som pedagogisk leiar var eg ofte ansvarleg for å gjennomføre og følgje opp dei endringane som

styrar ynskte å iverksette. Dette har vert utfordrande når nokre assistentar/fagarbeidarar motsette seg dette.

1.3 Eit samfunn i endring, leiars behov for å utvikle kunnskap i barnehagen

OECD (2012) sine forskarar utaler at den same summen i dollar brukt på barn i førskulealder gir betre avkastning enn på barn i skulealder, fordi hjernen utviklar seg raskare i tidleg alder. Dei viser i den same rapporten til undersøkingar som har samanlikna resultat i PISA mellom 15-åringar som har gått i barnehage i eit år eller meir, og dei som ikkje har gått i barnehage. 15-åringane som hadde gått i barnehage scora 30 poeng meir i lesing enn dei som starta rett på skulen.

Modell 1 - Investing in high-quality early childhood education and care (OECD, 2012)



Modellen viser fire kurver. Dei to som er høgast ved eitt års alder symboliserer evna til språkutvikling og talforståing, og byggjer på funna til OECD sine forskarar. Barna tek lettare til seg kunnskap om språk og tal i perioden mellom eitt og fire års alder enn seinare. Som modellen syner, synk evna til utvikling gradvis.

OECD (2012) omtalar innhaldet i barnehagen som pensum. Den foreslår at Noreg, for å forbetre resultatane i skulen, skal sjå til New Zealand og Sverige som har ei meir målstyrt pensum i barnehage for å skape samanhengar mellom barnehagen sitt pensum innan for eksempel språk og norskfaget i skulen. Dei som jobbar i barnehagen vil også kunne bruke dette til å utvikle måtar å måle om dei når aspirasjonane eller ambisjonane til pensum. Rapporten dreg fram at lesedugleik bør vektleggjast i norske barnehagar (op. cit).

I meld. St. 24 (2012-2013) framhevar dei at barnehagen skal vere ein lærande organisasjon, den skal vere i stand til å møte nye krav og utfordringar, og skal drive med kontinuerleg

kvalitetsutvikling. Dette krev stadig utvikling av kompetanse til alle grupper tilsette i barnehagen.

Meld. St. 19 (2015–2016) påpeikar at det også vil vere nødvendig å auke kompetansen til dei ufaglærte assistentane, fordi dei har stor betydning for kvardagen til barnehagebarna med omsyn til læring og omsorg. Assistentane/fagarbeidarane skal iverksette store delar av det pedagogiske opplegget som den pedagogiske leiinga legg opp til. Rundt halvparten av dei tilsette i barnehagen er assistentar. Dette er ei viktig gruppe, fordi dei står for mykje av oppfølginga og kontakten med barna. Det har vore sett inn tiltak for at assistentar kan ta fagbrev innan barne og ungdomsarbeidarfaget. Barne- og ungdomsarbeidarane har ei utdanning og er kvalifisert til arbeid i pedagogiske institusjonar, som for eksempel barnehage, fritidsklubb og skulefritidsordning.

I rammeplanen for barnehage framhevar dei at styrar og pedagogisk leiar har et spesielt ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgåve og innhald. Dei er også ansvarlege for å veileie resten av personalet slik at alle får ei felles forståing av barnehagens ansvar og oppgåver. Styraren si oppgåve inneber å sørge for at den enkelte medarbeidaren får ta i bruk sin kompetanse» (kunnskapsdepartementet, 2015).

1.4 Kunnskapsstatus – læring og kunnskapsutvikling i barnehagen

Bjerkestrand, Pålrud, & Birkeland (2007) har i si forskning funne at pedagogiske leiarar som tek vidareutdanningsstudiar, strevar med å få assistentane med i fagleg utviklingsarbeid. Vidare viser forskinga at fleire av studentane har ytra ynskje om at assistentane skal vere med på studiesamlingar. På denne måten skal dei få rettleiing av høgskulen, sik at det blir lettare å få dei med på pedagogisk utvikling. Ein pedagogisk leiar uttrykte i ein refleksjonslogg at det var tungt å informere alle assistentane om kva ein har gjort i utviklingsarbeidet og kva ein skal gjere vidare (Bjerkestrand, Pålerud, & Birkeland, 2007). Vidare har dei funne at det kan vere ein fare for at det faglege blir utvatna i ein kultur der lærarane i barnehagen er i mindretal. Utdrøininga er mellom anna at ein må setje om sine fagkunnskapar slik at dei blir forståelege for assistentane. Vidare finn dei at mange har meiningar om barnehagen og kva den skal vere, noko som og kan vekke debatt. Med auka politisk interesse og styring skjer det

samtidig noko med utøvinga av yrket, der sjølvstendet gjerne blir svekka, fordi ein får større forventningar frå brukarane. Dette påverkar korleis barnehagen blir utforma og dreven.

Forskinga deira viser at det manglar systematisk kompetanseutviklande tiltak i barnehagesektoren. Det er små fagmiljø og berre 1/3 har utdanning. Fleirtalet har dermed ikkje same faglege referanseramme, noko som gjer fagleg fornying utfordrande. Dei undrast seg derfor om det er grunn til å spørje om barnehagelærarane sosialiserast inn i konservative og tradisjonelle barnehagepraksisar (op.cit.).

Børhaug, Lotsberg, Helgøy, Homme, & Ludviksen (2012) har forska på styrarrolla, og funne at den er blitt utfordra, fordi leiaren har blikket retta mot omgivnadane, på marknadsføring og profilering. Dette fører til at styraren i større grad orienterar seg mot omgivnadane, og agerer for å vinne innflytelse på beslutningsprosessar. Når dei tilsette i barnehagen har varierende grad av kompetanse, finn dei at det krev stor grad arbeidsleiing, veileiing og utvikling av kompetanse. Vidare har dei funne at styraren ikkje er «fremst blant likemenn» men har ei rolle som overordna beslutningstakar. Omsorg og motivasjon er eit uttrykk for kontinuitet, medan dei styrarane som styrer utan å involvere dei tilsette i demokratiske prosessar er eit utskudd frå barnehagetradisjonen. Desse forskarane finn også at pedagogisk leiing er blitt meir sentralt enn tidlegare, og at dei administrative oppgåvene er profesjonaliserte, men likevel ikkje oppfatta som noko særleg sentral del av leiaroppgåvene (Børhaug et al., 2012).

Thoresen (2015) har forska på barnehage, og korleis den fungerer som profesjon. Han seier at aktuell forskning viser at profesjonens autonomi er under press, fordi den ikkje blir forma isolert i det faglege rommet. Det er mange aktørar som har interesse for barnehagen. Thoresen (op.cit.) viser til Olsen (2009,2011) når han hevdar at barnehage og profesjon er i eit samfunnsmessig maktspel, der barnehagen i større grad blir styrt og får pålegg. Dette har for eksempel gitt seg utspel i fokus på språkstimulering, utjamning av sosiale ulikskapar og no med trykk på realfag slik som regjeringa ynskjer. Olsen si forskning dreier seg blant anna om korleis barnehagelærarane og assistentane møter desse utfordringane. Eit paradoks er at barnehagelærarane har fått auka tillit og handlingsrom gjennom lov og rammeplan, medan kommunale myndigheiter gir barnehagen i aukande grad pålegg, som berører det pedagogiske innhaldet. Det kan oppstå eit spenningsfelt mellom offentlege dokument, forskning, og det

indre livet i barnehagen, basert på barnehagelærarens oppfatning kring eigen praksis (Thoresen, 2015).

Teigaas og Vibeke (2013) har forska på Sildråpen barnehagane. Utviklingsprosjektet var ein del av Trondheim Kommunes kvalitetsprogram og høyrer til under ”Systematisk vurdering i Trondheimsbarnehagene”. Prosjektet fekk namnet «korleis vere en reflektert praktiker i utøving av barnehagens verdigrunnlag». Dei fann i Sildråpen barnehagar at potensialet innan refleksjon og reflekterande team, ikkje var utnytta til det fulle. Med noko meir kunnskap og trening i dette, ser dei for seg meir utforsking, læring og kunnskapsutvikling hos dei tilsette i Sildråpen barnehagane. Dei tilsette gav uttrykk for at det var godt å vere i refleksjonsgrupper, der ein fekk delt sine egne erfaringar, og få ta del i kollegiet sitt (Gudim, Tanche - Nilssen, & Teigaas, 2014).

Myrmell (2013), har forska på fellesskapslæring, korleis det skjer læring og kunnskapsutvikling i Skinnheia barnehage, retta mot organisasjonskultur. Data viser at barnehagen er prega av eit sterkt engasjement, at dei arbeider mot eit felles mål, og at det skjer mykje erfaringslæring i barnehagen. Når det gjeld det faglege, så er det styraren og pedagogane som har mest makt, status, kontroll og innflytelse. Assistentane på si side har stor makt, status, kontroll og innflytelse på arbeidet på basen og i den direkte kontakten med barna. Data viser at det er ei ujamn fordeling av makt, status, kontroll og innflytelse i barnehagen, og data tyder på at det er grunn til å passe på at dette ikkje endrar seg i negativ retning. Det er naturleg at det er noko forskjell i fordelinga, samtidig som det er viktig at assistentane ikkje blir fråtatt makt, status, kontroll og innflytelse. Barnehagen er heilt avhengig av å ha assistentar som opplever at dei har innflytelse og blir rekna med. Assistentane har mykje å bidra med (Myrmell, 2013). Hans forskning viser at det finst fleire subkulturar for å ta opp vanskelege saker i barnehagen. Det kan vere variasjonar mellom dei ulike basane på kva som blir tatt opp. Dette kan være ei utfordring for barnehagen, då ulikskapen kan virke hemmande på læring og kunnskapsutvikling. Han hevdar at det manglar kunnskap om korleis ein kan utnytte ressursen taus kunnskap på ein betre måte, og foreslår at dette kunne vere utgangspunktet for eit nytt forskingsprosjekt (op.cit.).

1.5 Føremål med studien

På bakgrunn av gjennomgangen av tidlegare forskning og politiske føringar ser eg at kunnskapsutvikling hos fagarbeidarane/assistentane er i fokus. Eg finn ingen tidlegare forskning på korleis assistentane/fagarbeidarane tileignar seg kunnskap eller korleis dei opplever at det blir lagt til rette for dette.

Føremålet med studien er å finne ut korleis leiinga legg til rette for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen, og korleis assistentane/fagarbeidarane opplever læringstiltaka. Både tidlegare forskning og stortingsmeldingar seier at assistentane utfører mykje av arbeidet med ungane i barnehagen. Eg synest derfor det er nyttig å finne ut kva assistentane/fagarbeidarane gjer for å utvikle eigen kunnskap i kvardagen.

Leiinga i barnehagen kan bestå av styrar, assisterande styrar, dagleg leiar og pedagogisk leiar. Dette kan variere frå barnehage til barnehage. Eg ynskjer å finne ut korleis dei jobbar mot å bli ein lærande organisasjon, og korleis dei legg til rette for dette via formelle og uformelle læringsarenaer. Vidare er føremålet å finne ut korleis assistentane og fagarbeidarane opplever dei ulike læringstiltaka, og kva dei gjer for å sjølv for å tileigne seg ny kunnskap.

Myrmel (2011) etterspør korleis leiinga kan bidra med å tilføre kunnskap om korleis den tause kunnskapen blir utnytta i barnehagekvardagen. Eg vil vidare bidra til å få assistentane og fagarbeidarane sine opplevingar av dette.

1.6 Problemstilling og forskingsspørsmål

På bakgrunn av skissert forskingsstatus og mangel på band mellom korleis styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling og korleis assistentane oppfattar desse læringstiltaka, ser eg på det som vesentleg å etterspørje korleis assistentane opplever dei ulike læringstiltaka, og kva dei sjølv gjer for å tileigne seg kunnskap i barnehageyrket.

Det er vesentleg å etterspørje kva for tiltak styrar og pedagogisk leiar gjer for å betre læringsvilkåra til assistentane. Eg ynskjer gjennom denne studien å få innsyn i trekk og mønster ved styrarane og pedagogane sine tankar og handlingsval knytt til kunnskapsutvikling og læringsfremmande tiltak for assistentane. Samtidig ynskjer eg å få

innsyn i trekk og handlingsmønster hos assistentane knytt til læringstiltaka, og deira oppleving av korleis dei tileignar seg ny kunnskap.

Problemstillinga i denne studien blir då formulert slik:

Kva gjer styrar og pedagogisk leiar i barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis blir dette tatt imot av barnehagepersonalet?

Problemstillinga vert utdjupa gjennom desse forskingsspørsmåla:

- *Korleis arbeider styrarane i den kommunale barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling blant personalet?*
- *Korleis arbeider pedagogisk leiar for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling på avdelinga?*
- *Korleis opplever assistentane dei ulike læringstiltaka og kva gjer dei sjølv for å tileigne seg ny kunnskap?*

1.7 Oppbygging av oppgåva

I *kapittel 1* har eg gjort greie for bakgrunn, val av tema og korleis oppgåva er bygd opp. Eg har også gitt ei oversikt over nyare kunnskap som viser kva for rolle styrar og pedagogisk leiar har i tilrettelegging for læring, og korleis samfunnet verkar inn på utviklinga av barnehagen som samfunnsinstitusjon. Eg har også vist til nyare forskning som tar opp fellesskapslæring og reflekterande team. Eg fann ingen tidlegare forskning som var retta mot korleis assistentane/fagarbeidarane opplevde læringstiltak, og kva dei gjorde for å tileigne seg kunnskap. Det er derfor ikkje med i denne delen av presentasjonen. Eg avsluttar kapittelet med å gjere greie for problemstilling og forskingsspørsmål.

I *kapittel 2*, skisserer eg teoriforankringa mi. Ved val av teori har eg lagt vekt på kravet leiinga har til å leggje til rette for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Eg ser på vilkåra for leining i barnehagen som ein samhandlingsprosess. Som utgangspunktet for å belyse vilkår for læring og kunnskapsutvikling, skisserer eg nøkkelfaktorar i praksis fellesskapet og ulike arenaer for deling av kunnskap. Sentrale teoretiske perspektiv er henta Krogh, Nonaka, & Ichijo (2001). Nonaka & Takeuchi (1996) Nonaka (1994).

Argris og Shøn (1996), Senge (1999), og Banduru (1997). Teorigjennomgangen munnar ut i teoretiske modellar, som viser samanhengen mellom leiing, kunnskapsutvikling og deling av taus kunnskap på ulike arenaer. Denne blir seinare nytta som grunnlag for analyse av det empiriske materialet og drøftinga.

I *kapittel 3* gjer eg greie for den metodiske framgangsmåten eg har nytta i studien. Eg tek her opp utfordrande spørsmål knytt til den metodiske tilnærminga, behandling av datamateriale, og val som er gjort på bakgrunn av dei erfaringane eg opparbeidde meg undervegs i prosessen.

I *kapittel 4* presenterer eg det empiriske materialet frå dei kvalitative intervjua.

I *kapittel 5* drøftar eg møtet mellom empiri og teori i lys av den teoretiske modellen som vert presentert i kapittel 2.

I *Kapittel 6* tek eg opp kva denne studien har gitt i forhold til problemstillinga, og vurderer i kva grad dette prosjektet bidreg med ny kunnskap knytt til sambandet mellom leiing og utvikling av kunnskap i organisasjonen. Eg vil også drøfte eigne val av teori og metode. Kapittelet inneheld også ei oppsummering og konklusjon.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiv

For å få hjelp til å belyse/analysere sentrale funn i undersøkinga vil eg bruke teoriane som eg presenterer i dette kapitlet.

2.1 Leiarroller, innverknad på kunnskaps og læringsprosessar

Å vere styrar i barnehagen inneber å ta ansvar for dei indre prosessane i barnehagen, men det handlar også om barnehagen sitt tilhøve til omverda. Det er viktig å motivere dei tilsette, organisere kvardagen, planlegge året, utvikle nye og betre måtar å jobbe på. Ein viktig del av styrar sin jobb er å tilpasse barnehagen til nye krav frå barnehageeigar og offentlege styresmakter (Børhaug & Moen, 2014).

Strand (2007) har laga ein modell som han omtalar som PAIE modellen, den handlar om at det er fire organisasjonsfunksjonar som er viktige i ein organisasjon; produksjonsfunksjonen, administrasjonsfunksjonen, integratorfunksjonen og entreprenørfunksjonen. Strand analyserer korleis desse ulike organisasjonsfunksjonane krev ulike leiingsroller. I produsentrolla har leiar fokus på mål og resultat, dvs. det organisasjonen skal produsere, og drive fram resultat. I administrasjonsrolla må leiar ha fokus på rammer og reglar, dvs det som styrer organisasjonen, og vidareutviklar dei. I integrasjonsrolla må leiar ha fokus på det å skape gode prosessar og godt samarbeid/relasjonar. I entreprenørrolla må leiar ha fokus på å utvikle organisasjonen gjennom å tenkje nytt (Strand, 2007).

Ein leiar kan påverke alle delar av organisasjonen i større eller mindre grad. Truleg vil leiaren si evne til å vurdere kvar i organisasjonen ein må rette merksemda mot, vere avgjerande for korleis ein kan bidra med å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling Modellen på neste side viser korleis Strand illustrerer hypotesane for innsatsen som må til på dei ulike områda for at leiing skal fungere (op.cit.).

Barnehagen er det Strand (2007) omtalar som ein «ekspertorganisasjon» i den forstand at det er mange som jobbar der som har profesjonell utdanning, og med stort fokus på produksjon av tenester. Dette omtalar Strand (op.cit.) som ekspertrolla. Samtidig må leiar beherske rolla som administrator; planlegge og legge til rette innan for etablerte rammer. I integrator; sørge for gode relasjonar, tryggleik og tillit. I entreprenørrolla; vere open for nye ting, eks. det å ta i bruk dei utviklingsprosjekta som kommunen vil implementere. Desse fire funksjonane bør

leiinga i barnehagen ivareta i større eller mindre grad for å lykkast med læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Styrarane bør balansere ytre krav (entreprenørrolla), med indre prosessar (integratorrolla) for å stimulere til læring og kunnskapsutvikling. Om det blir eit misforhold mellom desse, der styrar tek inn for mykje nytt, utan å jobbe med indre prosessar, kan det bli vanskeleg for styrar å få personalet med seg på å vidare utvikle barnehagen i den retning ein ynskjer. Ekspertrolla har i likhet med entreprenørrolla mykje merksemd utad, for å møte krav frå foreldre. For at det skal vere rom for læring og kunnskapsutvikling bør strukturen vere tydleg i barnehagen, desse strukturane kan vere med å gjere samarbeidet i kollegiet enklare, og kan skape rom for læring og kunnskapsutvikling for personalet i kvardagen. Alle desse funksjonane ivareteke styrar og pedagogisk leiar i større eller mindre grad i barnehagen, og kan vere til hjelp når eg skal analysere kva dei gjer innan PAIE modellen, for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling for assistentane og fagarbeidarane .

«modell 2: «Grunnskjema» (Strand, 2007)

	Mykje merksemd innad. <i>Indre prosessar, harmoni og samanheng</i>	Mykje merksemd utad. <i>Resultat, ytre krav og konflikhtar.</i>
Endring <i>Få elementer er Formalisert og definert.</i>	Integratorrolla: Fokus på å team til å fungere, skape samanhengar. Orientering mot menneske og motivasjon I	Entreprenørrolla: bringe inn nye måtar/ aspekt å sjå ting på Orientering mot omverdens trusler og muligheter. E
Stabilitet <i>Mange elementer er formalisert og definert.</i>	A Administratorrolla. Fokuset er retta mot å halde orden og kontroll. Orientering mot orden, systemer og struktur.	P Ekspertrolla. Fokus mot brukarane eller kundane. Orientering mot produksjon.

2.2 Deling av kunnskap, ei kjelde til kunnskapsutvikling

Kunnskap som ikkje blir sett ord på blir i litteraturen ofte omtalt som taus kunnskap (Krogh, Nonaka, & Ichijo, 2001). I dette avsnittet vil eg presentere teori som handlar om taus kunnskap, korleis den kan bli sett ord på og delt.

Å dele taus kunnskap inneber at individa kan dele sine personlege tankar og kjensler om ein situasjon med dei andre i personalgruppa. Når ein skal utvikle kunnskap i ei bedrift bør ein fokusere på kunnskapsarbeiderane sine behov. «Å erkjenne verdien av taus kunnskap og utvikle nokre idear om korleis den kan utnyttast, er midlertidig ei kjerneutfordring i ei bedrift som er avhengig av kunnskapsutvikling» (Krog et al., 2001, s. 23). Taus kunnskap kan verke for mystisk til å vere funksjonell, men det at den allereie eksisterer i bedrifta i ein samanheng, er det som skal gjere den til eit kraftfullt instrument for nyskaping. Utfordringa blir å skape slike kreative kjelder. For leiarane er det viktig å hugse på at all kunnskap, i motsetnad til teori eller informasjon, er kontekstavhengig. Dersom personalet skal klare å dele kunnskap må ein bryte nokre barrierar. Ein må tørre at sjefen eller andre blir misnøgd dersom ein deler nokre upopulære meiningar.

Leiarar av kunnskapsutviklande prosessar, lukker ikkje auga for at folk er forskjellige og at det kan vere relasjonar som ikkje fungerer så godt ilag. Tvert imot erkjenner leiaren desse menneskelege faktorane og snur det som kan vere vanskeleg i menneskeleg forstand om til ein styrke (Krogh et al., 2001).

Dette kan hjelpe meg å kaste lys over korleis leiinga legg til rette for kunnskapsutvikling, og om dei etterspør medarbeidarane sine ulike meiningar og tankar.

2.3 Deling og omdanning av kunnskap – SEKI modellen

Nonaka & Takeuchi (1996) sin firefelts tabell viser fire måtane å omdanne kunnskap. Dei hevder at dette skjer i fire trinn; Sosialisering, Eksternalisering, Kombinasjon og Internalisering (SEKI). Dette vil eg komme nærmare inn på.

Modell 3; SEKI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1996)



Sosialisering

Nonaka (1994) trekk fram at det går an å tileigne seg (taus) kunnskap gjennom sosialisering. Eit viktig poeng her er at individet kan tileigne seg taus kunnskap utan språk. Ein som skal ta fagbrev, kan for eksempel tileigne seg kunnskap gjennom sin mentor. Personalet tileignar seg kunnskap gjennom observasjon og imitasjon i praksisfeltet i staden for gjennom språk (op.cit.).

I barnehagen skjer dette t.d. ved at ein nytilsett observerer kva ein erfaren kollega gjer i praksis, og tek dette inn i sin praksis. På denne måten blir den nye medarbeidaren sosialisert inn i arbeidsmiljøet (slik gjer vi det her i vår barnehage). Det kan vere rutinar, eller måtar å forhalde seg til kvarandre på. Det kan vere vanskeleg for dei som har jobba i barnehagen ei stund å oppdage denne kunnskapen, fordi den er taus.

Eksternalisering

Nonaka (1994) forklarar at eksternalisering handlar om at kunnskap går frå taus til eksplisitt. Det vil sei at den blir artikulert/sett ord på i formelle eller uformelle møtearenaer der ein kan dele taus kunnskap som kvar enkelt innehar. Dette blir gjort gjennom sortering, legge til og sjå på det på nytt, og sette det inn i nye samanhengar. Dette kan føre til ny kunnskap (Nonaka,

1994). Om ein forhold seg til eit mønster av overføring som involverer både taus og eksplisitt kunnskap, kan desse overføringsmodellane fange ideen om at taus og eksplisitt kunnskap er komplementære. Det vil seie at dei kan støtte opp om kvarandre, og utvikle seg i ein prosess av gjensidige samanhengar. Samhandling innvolverar to ulike operasjonar. (op.cit.).

Døme på eksternalisering i barnehagen kan vere at styrarane eller pedagogane i eit møte etterspør assistentane/fagarbeidarane sine synspunkt, og oppfordrar dei til å sette ord på korleis dei tek imot ungene i garderoben om morgonen. Når det blir lagt til rette for refleksjon omkring eit tema i barnehagen, så inneber det at det blir lagt til rette for at kunnskap kan bli eksternalisert.

Kombinasjon

Nonaka (1994) forklarar at kombinasjon vil seie at ein set ord på den tause kunnskapen, ved å prøve å tenke etter korleis ein handlar i praksiskvardagen, og kombinere den i ulike møtearenaer. Leiinga samordner denne kunnskapen ilag med dei tilsette, og hjelper dei med å sette den i system. Dette gjev høve til å systematisere kunnskapen i organisasjonen (op.sit.) Ved å kombinere kunnskapen sin gjennom utvekslingsmekanismer som møter og telefonsamtalar, kan ein omdanna eksisterande informasjon. Dette handlar om kombinerer, dvs. at ulike typar eksternalisert kunnskap møter kvarandre (op. cit.).

Dette kan til dømes kan det handle om at ein i eit møte tek opp og drøftar ein pedagogisk teori, og så opnar ein samtidig for at møtedeltakarane kan kome med sin erfaringskunnskap. Då kombinerer ein både teoretisk og praktisk kunnskap – der begge deler er artikulert. I barnehagen kan det vere at styrar legg fram ein teori på eint personalmøte om sensitive ungar. Deretter blir det opna for å reflektere over korleis vi møter dei sensitive ungene vi har i barnegruppa, og kva vi opplever som viktig for desse borna. Når vi gjer dette i personalgruppa kombinerer og utforskar vi teoribassert kunnskap.

Internalisering

Nonaka (1994) forklarar at internalisering har likskapar til den tradisjonelle måten å lære på, der vi lærer gjennom eigne handlingar, og ved prøving og feiling. Dette er ein prosess som inneber at den tause kunnskapen blir sett ord på, eller formidla skriftleg, slik at den blir gjort

tilgjengeleg for alle. Dette vil alltid vere ufullstendig og kan framprovosere refleksjonar hos medarbeidarane. Eit anna eksempel er å lese ein annan persons erfaring om et bestemt fenomen, og med det utvide og forandre eigen oppfatning av fenomenet. Kunnskapen som blei delt på ulike arenaer, og tatt i bruk av medarbeidarane, blir tilpassa og gjort om til eigen taue kunnskap. Det skjer ein syntese mellom den teoretiske eller artikulerte kunnskapen og den tause (op.cit.).

Døme på internalisering er når personalet i barnehagen har drøfta seg fram til ei ny rutine som ein så tek i bruk.

2.4 Korleis skjer det læring i organisasjonen?

Argyris og Schön (1996) omtalar korleis individa i ein organisasjon lærer, gjennom å konstruere og rekonstruere sine brukarverdiar. Vidare framhevar dei at kritisk refleksjon og refleksjon i dobbel og enkelkrets er viktig for organisasjonslæring. Dei framhevar at læring kan vere vanskeleg, og smertefull, og fortel at det kan vekse fram forsvarsrutinar i organisasjonen.

Bruksteori og uttrykt teori

Argyris og Schön (1996) brukar omgrepa «uttrykt teori» og «bruksteori», for å få fram det ein i ein organisasjon seier at ein gjer, og det ein faktisk gjer. Ein tilsett kan forklare at han gjere ein ting på ein bestemt måte; Kari opplever at eg er hjelpsam, usikker og har mykje empati i måten eg snakkar til mine kollegaer på. Dette kan vere slik han opplever seg sjølv, og representerer hans «bruksteori». For at den tilsette skal bli klar over at det er eit missforhold mellom «bruksteoriane» og «uttrykt teori», må handlingsmønsteret observerast av ein utanforståande eller ein kollega som gjev vedkommande tilbakemelding på praksisen (bruksteori) (op.cit.).

Eit eksempel på dette er at leiaren har observert ei åtferd, eller får tilbakemelding frå kollegaer at Kari verkar brå, masete og nedlatande ovanfor Per. Om Kari får tilbakemelding på dette kan det tenkjast at ho føler seg usikker, reagerer med å vere brå og masete. Det kan

altså vere at det her er eit misforhold mellom slik Kari trur ho framstår, og slik kollegaene oppfattar ho. Når ho får denne tilbakemeldinga, der andre har observert hennar «bruksteoriar», har ho moglegheit til å korrigere den «utrykte teorien», eller prøve å endre handlingsmønster, slik at ho oppfører seg slik det er forventa av organisasjonen, eller slik ho sjølv ynskjer å vere.

I følge Agyreys og Schøn (1996) vil kvar enkelt medlem i organisasjonen konstruert sine egne bruksteoriar. Dette framstår som taus kunnskap, fordi ein sjeldan tenkjer noko særleg over den. Personane i organisasjonen streva heile tida med å gjere bruksteoriane fullstendige (op.cit.).

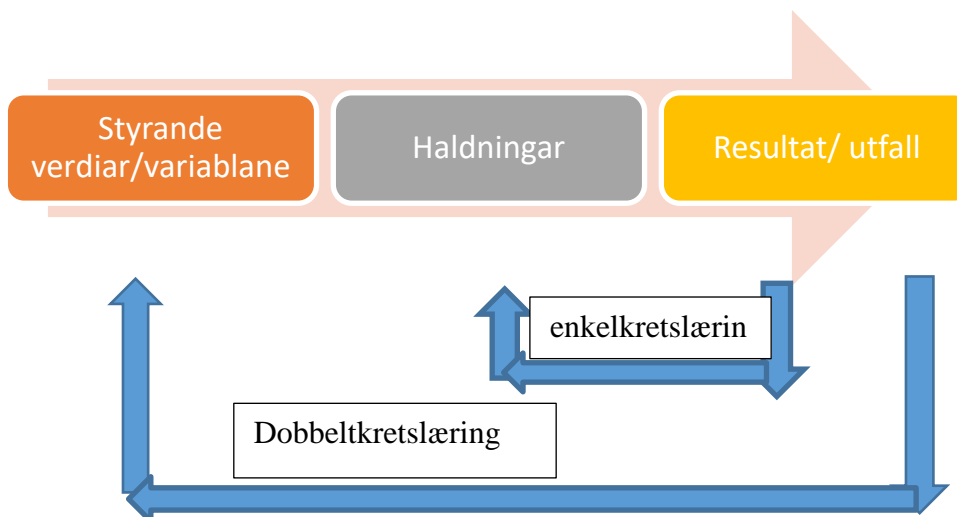
Enkel og dobbelkrets læring

I følge Argris og Schøn (1996) er enkelkretslæring ei form for instrumentell læring. Eit eksempel kan vere endring av rutine som gjer at dagen «glir» lettare. Det kan tenkjast at det blei travelt for dei andre når Kari tok oppvasken, og rutinane rundt denne situasjonen, eller tidspunktet blir endra. då verdiane av bruksteorien er uendra. Ved å gjere det på denne måten, kan ein stadfeste at utfordringa ikkje hadde noko med personane som jobba i organisasjonen å gjere, ein kan berre endre rutinane, så løyser ein problemet. Argyris & Schøn (op. cit.) fortel at det er ei type tilbakeføring av kunnskap, der vi stadfestar at vi har rett, og det ikkje utfordrar handlingane eller tankemønsteret vårt i vesentleg grad. Det vil seie at normene og verdiane i seg sjølve uendra. Dette er ein instrumental måte å sjå organisasjonen på, og er derfor forbundet med effektivitet (op. cit.).

For å komme over frå enkelkretslæring til dobbelkretslæring er det nokre grunnleggande ulikskapar. Ved dobbelkretslæring må dei som jobbar i organisasjonen bli klar over at handlingane deira skapar resultat som ikkje samsvarar med organisasjonens mål og verdiar; Organisasjonane har misfornøgde kundar/brukarar, kor oppstod feilen? Dermed oppstår det ei «krise», der dei må sette i gang med å reflektere over det som har skjedd, og innsjå at dei ikkje kan handle på same måten. Vidare må dei reflektere over det punktet i handlingsrekka som gjorde til at ein fekk uventa resultat. Dei kan ikkje forvente at dei skal gjere ting på ein betre måte, under dei normene og verdiane som dei har med seg, utan refleksjon og over kva

som kan endrast. Dette kan vere smertefult, fordi dei måtane ein gjer ting på ikkje lenger held mål, og verdiane som ein handlar utifrå må endrast. Leiaren må vere klar over at det er forutsigbarhet som er dei beste arbeidsforholda for dei tilsette, og må hjelpe dei i å skape gode refleksjonar, slik at ein klarer å gjennomføre læring i dobbelkrets nivå. Tilsette vil truleg reagere på ulike måtar, og ikkje alle møter dei kriteriana som skal til for dobbelkretslæring (op.cit.). I følge Argris og Schön (op.cit.) er læring på dobbelkrets nivå eit resultat av at ein har endra dei grunnleggande verdiane, strategiane og antakelsane som synes igjen når ein utfører oppgåva, på ein litt anna måte en tidlegare, som truleg gir eit anna resultat. Dobbeltkrets læring skjer truleg inn i kvart enkelt individ. Då tek kvar enkelt ansvar for å utvikle strategiane, og måtar å tenkje på som eit resultat av dette forandrar bruksteoriane (måten å utføre ei oppgåve/handling på) (op.cit.).

Modell 4: Organisasjonslæring, enkelt og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1994).



Enkelkrets vil vere med å analysere funna mine, fordi det vil vere med å belyse korleis leiinga tek imot forslag til endring av rutinar. Dobbeltkretslæring vil belyse om leiinga imøtekjem assistentane/fagarbeidarane sine tankar, rettleiar og oppmoda dei til å reflektere.

Vidare vil eg komme innpå det Argris og Schön (op.cit.) kallar forsvarsrutinar.

Forsvarsrutinar

Argris og Schön (1996) brukar omgrepet forsvarsrutiner for å forklare kvifor det ofte er vanskeleg å lære i ein organisasjon. Dei seier at dei er einige i at det går ann å takle situasjonar ulikt. Men om det er eit tema som ikkje er mogeleg å diskutere i organisasjonen, veks det fram forsvarsrutinar, der individ som har sterk integritet og vilje til å akseptere ansvaret, gjerne får mykje makt. Argris og Schön (op.cit.) forklarar det på følgjande måte: «vist vi ikkje diskuterer forsvarsrutinane våre, vil rutinane halde fram å spreie seg, men vist vi diskuterer dei, vil vi mest sannsynleg hamne i trøbbel» (Argyris & Schön, 1996, s. 101).

For at assistentane/fagarbeidarane skal lære, må dei evne å ta imot rettleiing, men det kan også vere at dei motsette seg dette, og vil gjere det slik som «dei alltid har gjort». Dette omgrepet vil hjelpe med når eg seinare skal drøfte om leiinga klarer å få med seg assistentane/fagarbeidarane på læringstiltaka dei iverkset.

Vidare vil eg komme inn på det Argyris og Schön kallar «inquiry», dvs. kritisk refleksjon.

Kritisk refleksjon

Argyris og Schön (1996) seier at dei som jobbar i bedrifter ofte er i stand til å reflektere. Dei tilsette er nokre gangar nysgjerrige på korleis suksess eller fiasko er definert innanfor dei termane som organisasjonen står for. Dei som arbeider i organisasjonen utforskar den. Det vil seie at dei kan sette seg ned og tenkje over om måten organisasjonen eller dei tilsette handlar på, verkeleg er den beste måten å løyse det på, særleg om det fører til eit uønska resultat. Dei vil prøve å sjå ei handling, som dei sjølv har gjort på ein ny måte. Gjennom deira oppfatningar av verda, og deira handlingar hjelper kritisk refleksjon ein til å konstruere objektet av deira oppfatning. Det vil sei at dei sjølv lagar si eiga oppfatning, der kjenslene er sterkt involvert. Gjennom kritisk refleksjon kan dei tilsette bli med på å skape ein heilt ny organisasjon. Dei er uansett med på å skape deira eigen strategi for korleis dei skal handle frå dag til dag (Argyris & Schön, 1996). Eit døme på kritisk refleksjon frå barnehagen er at pedagogen stiller spørsmåleikn ved korleis ein assistent/fagarbeidar taklar møte med eit frustrert barn, og om det blir sagt og gjort ting som barnehagen kan stå inne for. Det kan tenkjast at assistenten/fagarbeidaren kjenner at dei misslykkast i dette samspelet, og tek

kontakt med pedagogen for ein uformell prat, der assistenten reflektera kritisk over utfallet av sine handlingar.

Senge bygger vidare på Argris og Schön sine teoriar. Dei seier noko av det same, men Senge (1999) bringer inn nokon nye vinklingar, som eg trur er verdifulle å ha med.

2.5 Systemisk tenking - frå læring på individnivå til kollektive læringsprosessar

I ein lærande organisasjon blir skiljet mellom kva som er personlege og kva som er organisasjonsmessig bevist gjort utydeleg. Poenget er at organisasjonen forpliktar seg til å støtte ei brei utvikling for den tilsette, og den tilsette forpliktar seg på si side ovanfor organisasjonen (Senge, 1999). Det tradisjonelle synet på leiing bygger gjerne på at dei tilsette er makteslause, manglar personlege visjonar og er ute av stand til å meistre forandring. I ein lærande organisasjon er leiaren konstruktør, som vil seie at han forvaltar og lærer. Dette inneber at dei er ansvarlege for å skape organisasjonar der dei tilsette heile tida kan utvikle seg og forstå kompleksiteten, hjelpe dei til å bli klar over sine eigne visjonar og forbetre felles mentale modellar.

Peter Senge (op.cit.) påpeikar at det ikkje lenger er nok at berre toppsjefen lærer, det må ned i organisasjonen, og organisasjonen må bli flink til å lære på alle nivå. Vi menneske innerst inne er innstilt på å lære. Vi er avhengige av at vi er trygge, stoler, og utfyller kvarandre. Med det meiner Senge at vi må utfylle kvarandre sine sterke sider, og kompensere for kvarandre sine svake sider. Dei gruppene som har lykkast er dei som har felles mål. Det som skil lærande organisasjonar frå tradisjonelle, autoritære og kontrollerande organisasjonar, er at dei beherskar nokre grunnleggande disiplinar. Med disiplinær meiner han visse ferdigheiter og kunnskapar. Senge (op. cit.) brukar omgrepet lærande organisasjonar, og for å meistre dette må ein meistre systemisk tenking. Dette betyr å forstå korleis ulike delar i ein organisasjon samspelar og er avhengige av kvarandre, jfr. Senge: *I steden for å fokusere på enkelhendinger, kan vi prøve å se samanhengene, som danner skjelettet i den lærande organisasjonen* (op. cit.).

Vidare vil eg komme inn på det Senge (op.cit.) kallar kjernedisiplinane, desse fire disiplinane må utviklast parallelt med systemtenking. Kjernedisiplinane til Senge er personleg meistring, mentale modellar, felles visjonar og læring i praksisfellesskapet.

Personleg meistring

Senge (1999) seier at personleg meistring er sjølve hjørnesteinen i ein lærande organisasjon, det er vanskeleg for organisasjonen å lære om ikkje menneska som jobbar i den lærer. Det handlar om å bli klar over sine personlege visjonar, utdjupe dei, og øve på å velje kor ein skal bruke kreftene sine og utvikle tolmodighet. Det er viktig at personen kan oppfatte verkelegheita på ein objektiv måte, evner å sjå ei sak frå fleire sider, og veie for og imot. Då kan vi starte å kartlegge kva som verkeleg betyr noko for oss, slik at dei tilsette kan jobbe mot sine høge mål, basert på tidlegare erfaringar. Senge (op. cit.) er forbausa over at ikkje fleire bedrifter oppmuntrar til slik vekst hos dei tilsette, og seier at dette resulterer i at svært mange ressursar i organisasjonen ligg ubrukt. Personar som opplever meistring vil regelmessig prøve å streva etter å bli betre. Dei vil bli sterkt forplikta til innsats, utøver meir initiativ, og om dei opplever kjensle av meistring, vil dei bli sterkare involvert i arbeidet og lære raskare (op.cit.).

Mentale modellar

Senge seier at «mentale modellar er inngrodde antakelsar, generalisering eller tankebilede» (Senge, 1999, s. 14). Dei er aktive i kvardagen, former den måten vi er på, og måten vi gjer ting på. To menneske kan oppleve den same tingen, men kan i ettertid forklare den heilt ulikt, fordi dei har lagt merke til ulike aspekt. Når menneska ikkje er klar over sine mentale modellar, blir modellane heller ikkje gjenstand for refleksjon. Etter kvart som verda forandrar seg, oppstår det eit gap mellom dei mentale modellane og røyndomen. Det fører til at handlingane etter kvart får uheldige utfall (Senge, 1999).

Disiplinens mentale modellar begynner med å betrakte seg sjølv utanfrå, og spørje seg sjølv kva for tankemønster som ligg bak handlingane. Deretter granskar ein dei indre bileta av verda med eit kritisk blikk. For å lære inneber det også at ein kan blottstille sin eigen tankegang, og vere open for påverknad frå andre. Dette kallar Senge (op.cit.) den lærande samtalen. Senge seier at *asperasjonsprang* forklarar våre tankar mykje meir enn vi er klar

over. Tankane beveger seg i lynraskt tempo, og dei blir gjerne generaliserte. Det fører ofte til at læringa går seinare, fordi vi ikkje rekk å utforske tankane våre, og reflektere over kva dei gjer med handlingsmønsteret vårt. Det kan lønne seg å senke ned tempoet litt. Ordet «luftslott» beskriv tankane våre mykje betre en det vi er klar over (Senge, 1999, s. 197).

Senge (1999) mentale modellar, tek føre seg det same som Argyris og Schön (1994) omtalar som bruksteori. Eg ser på desse som komplimentere. I drøftinga (kap.5) vil eg bruke omgrepet bruksteori.

Å skape felles visjon

Senge (1999) seier at i våre dagar er «visjon» eit kjent omgrep innan bedriftsleiing. I mange tilfelle vil ein oppdage at visjonane ikkje er organisasjonen sine, men leiinga sine personlege visjonar som blir påtvunge organisasjonen. Personlege visjonar er noko dei fleste har, og drivkrafta kjem frå den enkelte si tru og omsorg for visjonen. Det handlar om å ta nokre val, eller bli klar over kva som er viktig for oss (Senge, 1999).

Gruppelæring

Senge seier at gruppelæring dreier seg om å utvikle eller jobbe mot mål som gruppa verkeleg ynskjer, som er basert på tanken om ein felles visjon (Senge, 1999). Vidare seier Senge at det er viktig at gruppa beherskar både dialog og diskusjon for at gruppa skal bli lærande. I ein dialog lyttar vi til kvarandre sine synspunkt. Det er tankar som florerer laust i gruppa, og som krev at medlemmane set sine eigne synspunkt til sides, er oppriktig interessert i kva den andre seier, og tenkjer «fellesskap». Dette er den kreative fasen. Der vi ikkje er ute etter å vinne når vi deltar i ein dialog. Formålet med dialog er å avsløre manglande samanhengar i våre tankar, og auke forståelsen til enkeltindividet ut over det ein ville klart åleine. Gruppa utforskar vanskelege spørsmål frå mange ulike synsvinklar (op.cit.).

Tonen medlemmane i gruppa har, spelar ei rolle for gruppas samhandling. Å sjå motstandaren som ein kollega med ulike synspunkt kan vere ein styrke og kan gi store fordelar. Om ein er fordomsfull, vil det virke inn på resten av gruppa. Sjølv om ein er kollegaer betyr det ikkje at ein må ha same synspunkt eller vere einige om alt. Det kan vere det lettaste, men det vil skape mindre læring. I ein slutfase er diskusjon påkrevd. I denne fasen blir dei ulike synspunkta

presentert og forsvart, fordi gruppa leitar etter dei beste synspunkta. Det er likevel viktig at medlemmane i gruppa er fleksible.

Når ein konflikt kjem til syne i ein dialog, vil vi innsjå at det oppstår ei spenning, men denne spenninga kjem frå tankane våre. Ein vil gjerne høyre at det er tankane våre og den måten vi fastheld dei på, som er konflikta, ikkje oss. Så snart menneske begynner å innsjå tankanes deltakande natur, begynner dei å skilje mellom seg sjølv og tankane sine. Dialog finst berre i organisasjonar der menneska betraktar kvarandre som kollegaer, som ilag er på leiting etter ei større forståing og klarheit. Det høyrer kanskje enkelt ut, men å tenke på kvarandre som kollegaer, bidreg til at ein samhandlar som kollegaer, fordi tankane våre er deltakande i handlingane våre (op.cit.). Ei lærande gruppe meistrar skiljet og samanhengen mellom dialog og diskusjon. I gode grupper vil konflikta vere produktive og føre til kontinuerleg læring. I gruppelæring overstig gruppas samla intelligens (op.cit.).

Vidare vil eg komme inn på det Bandura omtalar som eigen meistringsevne. Dette ser eg i samheng med det Senge (1999) kallar personleg meistring. Men Bandura beskriv kvifor dette er viktig, og går inn i prosessane som kan bidreg til å kaste lys over læringsprosessane, når eg seinare skal drøfte dette.

2.6 Auka sjølvkjensle kan gje tru på eiga meistringsevne

Bandura (1997) tek føre seg sjølvopplevd meistring, som belyser korleis det kan verke inn på læreprosessen at personalet har tru på seg sjølv.

Meistringstru

Innanfor si eiga meistringsevne finn personane løysinga, fordi dei er i stand til å regulere seg sjølv. Dette er eit betre mål på intellektuell kapasitet, og tilpassar kunnskapen og oppgåva dei skal utføre til sitt meistringsnivå. Dei som opplever denne indremotiverte meistringa, vil kontinuerleg forbetre seg. Med det hevdar han at det er meir hensiktsmessig å kunne sjå ulike strategiar for å løyse ei slik oppgåve. Når suksess er hardt å oppnå vil personar med høg meistringstru, vere dei som lykkast, medan dei med låg meistringstru er dei som gir opp (Bandura, 1997, s. 116). Bandura (op.cit.) hevdar at dess større tru individa har på eiga meistringsevne, dess lenger vil dei halde på å prøve å løyse uløyslege intellektuelle oppgåver.

Individa vurderer heile tida den sosiale dimensjonen av sjølvopplevd meistringsevne, og tolkar respons frå omverda, og lagrar denne og sett den inn i sitt bilde av sjølvopplevd meistringsevne. (Bandura, 1997).

2.7 Oppsummering

Dei ulike teoretiske perspektiva som eg har presentert vil vere med på å løfte fram funna mine i drøftingskapitlet. Dei skal hjelpe meg å drøfte dei fenomena som funna mine viser til. Eg kjem til å trekke ut dei viktigaste funna i oppsummeringa av emperikapitlet, som eg vil sjå i lys av teoriane eg har presentert.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet ynskjer eg å gjere greie for den empiriske framgangsmåten og den metodiske vurderinga som ligg til grunn for undersøkinga. Med utgangspunkt problemstillinga har eg valt å gjennomføre ein kvalitativ studie, der eg samlar inn og handsamar data om læring og kunnskapsutviklande prosessar i barnehagen.

3.1 Metodisk tilnærming og undersøkingsdesign

Målet med studien er å etablere ei djupare forståing for korleis leiinga i barnehagen prøver å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling for assistentane. Samtidig søker studien å finne ein samanheng mellom dei tiltaka som leiinga iverksett, og opplevinga assistentane har av dei. Eg vil prøve å etablere ei forståing rundt kva assistentane gjer for å tileigne seg ny kunnskap. Før eg starta med innhenting av informasjon gjennom intervju, måtte eg ta stilling til formålet med studien, og kva kunnskap eg trengte om emnet. Målet for forskingsprosjektet, er å skape ny kunnskap, og eg måtte skaffe meg ei oversikt over kva kunnskap som allereie fanst om emnet. Mine ambisjonar var å gje eit lite bidrag til betre innsikt i kva tiltak som kan fungere for at leiinga i barnehagen skal bidra til læring og kunnskapsutvikling for assistentane. Eg måtte ta stilling til korleis eg best mogeleg kunne skaffe meg relevant kunnskap. Dette måtte skje på ein systematisk måte, og litteratursøk på temaet var derfor avgjerande. I følge Malterud (2011) blir dette eit uttrykk for kunnskap ved startstreken, som undervegs bør utfordrast, konfronterast og utfyllast med den levande kunnskapen frå det empiriske feltet (Malterud, 2011, s. 42).

Val av metode

Det er to hovudretningslinjer innan samfunnsvitskapleg forskning: kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden har til hensikt å leite etter og samle inn målbare opplysningar innan førehandsbestemte og operasjonelle kategoriar (Gran, 2012).

Kvalitativ metode er derimot forbundet med forskning der det er nær kontakt mellom forskar og studieobjekta. Dette kan for eksempel vere intervju og deltakande observasjon. Ei viktig

målsetjing er å oppnå ei forståing av sosiale fenomen, og fortolking har derfor ei vesentleg betydning. Dette inneber at forskinga er ein prosess (Thagaard, 2013, s. 11).

Det var naturleg for meg å velje kvalitativ metode, fordi eg ville belyse prosessar og meiningar som ikkje kan målast i kvantitet eller frekvens. Eg søker å gå i djupna på sosiale fenomen. Ei kvalitativt studie har til hensikt å gje oss mykje informasjon om få einingar, og eignar seg godt til å studere private og sensitive emne (Thagaard, 2013). Eg ynskjer å få eit heilskapleg bilete av korleis heile personalgruppa jobbar med læring og utvikling i barnehagen. På same tid ynskjer eg å få eit nyansert bilete av korleis styrar og pedagogisk leiar opplever at dei legg til rette for læring og kunnskapsutvikling for assistentane og fagarbeidarane. For å få eit heilskapleg bilde av læringsprosessane ynskjer eg å undersøke korleis assistentane og fagarbeidarane opplever dei ulike læringstiltaka, kva dei gjer for å tileigne seg kunnskap, og korleis dei deler den. For å kome i djupna på desse perspektiva er eg opptatt av deira erfaringar, tenkemåtar, korleis dei deler kunnskap og motivet for å lære og utvikle seg i barnehagen. Dette er retningslinjer for prosjektet, som beskriv kva undersøkinga skal fokusere på.

Studiet mitt er eit kvalitativt case studie, der eg studerer to kommunale barnehagar.

Barnehagane og kommunane dei ligg i er om lag på same storleik. I følge Thagaard (2013, s. 56) vert case studiar kjenneteikna ved at undersøkingsopplegget er retta mot å finne mykje informasjon om få einingar, og kvar case representerer ein avgrensa kontekst.

Informasjonsinnhentinga må vere relevant for problemstillinga, og sikre at data blir gjennomarbeidd på ein måte som kan etterprøvast og er påliteleg.

Spørsmålet om kven som kan gje gyldige svar på problemstillinga mi meldte seg. Thagaard (2013) seier at kvalitative studiar baserer seg på strategiske utval. Det vil seie at vi vel deltakarar som har kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga og undersøkinga sine teoretiske perspektiv. Vi brukar uttrykket informant, fordi dei har spesielle kunnskapar om tema som eg ynskjer å studere (op.cit.). Styrarane, dei pedagogiske leiarane og assistentane sine handlingsrekkjer og synspunkt blir databerande einingar i mi forskning (Andersen, 2013).

Eg informerte om at eg i min studie ville at ein skulle snakke med personalgruppa, og dei som ikkje hadde lyst å delta, kunne reservere seg. Eg ville ha eit mest mogeleg realistisk bilete av verkelegheita, og ynskte derfor at styrar føretok loddtrekning, slik at det blei tilfeldig kven som blei uttrekt i pedagog og assistent/fagarbeidargruppa. Den eine barnehagestyraren var oppteken av at dei som skulle delta i prosjektet mitt hadde ei viss fartstid på arbeidsplassen, slik at svara eg fekk vart mest mogeleg representative.

Vidare vil eg gjere greie for korleis eg valde å gå fram for å planlegge og gjennomføre studien, og korleis eg ser for meg prosessen knytt til funn og vidare drøfting.

Forståing og forforståing som ein del av tolkinga

Eg er utdanna førskulelærer, har jobba som pedagogisk leiar i over 10 år, og har dermed mykje erfaring kring det å legge til rette for læring og utvikling for assistentane, men også mellom dei pedagogiske leiarane og samarbeid med styrar. Dette medfører at eg har ei forforståing for emnet. Det å ha forkunnskap på feltet og om konteksten informantane er i, kan vere positivt i ein intervjusituasjon. Eg har t.d. eiga erfaring frå det å prøve å legge til rette for at assistentane/fagarbeidarane skal vere involvert i planarbeid og refleksjonar, og eg har kjent på frustrasjonen når assistentane/fagarbeidarane ikkje bidreg aktivt i planleggingsprosessen. Eg har opplevd at dei gjer som dei sjølv ynskjer og føler for i kvardagen, og det har av og til verka som om dei pedagogiske planane er til hinder for å gjere det assistentane/fagarbeidarane har lyst til, i staden for til hjelp og støtte. Eg har vore merksam på at slike erfaringar kan vere med å prege korleis eg tenker om tilrettelegging for læring og kunnskapsutvikling for dei tilsette i barnehagen.

Når eg søker å auke innsikta gjennom kvalitativ forskning, er formålet å få beskrivingar av intervjupersonane si livsverd (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Forståinga av det innsamla materialet utviklast undervegs i prosessen. Dette skjer i ein dialog mellom mi forforståing og datamaterialet, og refleksjonane eg gjer meg undervegs i prosessen (Thagaard, 2013). I ein slik vitenskapleg prosess krev det at eg held meg til etiske prinsipp, som gjeld internt i forskarmiljøet, så vel som i relasjon til omgivnadane. Dette krev at eg er redeleg og nøyaktig ved presentasjon av forskingsresultatet (Thagaard, 2013, s. 24).

Eg har vore merksam på mi forforståing gjennom heile studien, og det vil også gjere seg gjeldande gjennom vurderinga av empiri. Omgrepet forforståing kan vi samanlikne med ein ryggsekk som er fylt med ulike haldningar, erfaringar og teoretiske tilnærmingar. Dette er noko eg har hatt med inn i forskingsprosjektet, og i beste fall har den gitt næring og styrke til prosjektet, fordi forforståelsen avgjer om vi finn meining i handlinga. Dette har eg reflektere kring i forskingsprosessen, og det har gitt meg nye perspektiv undervegs i prosessen (Malterud, 2011).

Utarbeiding av intervjuguide

Før intervju starta laga eg ein intervjuguide. Eg bestemte meg for å studere hendingsforløp, avgjersler, forhandlingar, handling og prosedyre gjennom intervju med enkeltpersonar, der vi har samtaler ein til ein. Dette utgjer undersøkingskonteksten. Når aktørane sine synspunkt eller opplevingar blir kartlagde, vert dei databerande einingar i mitt prosjekt (Andersen, 2013). I følge Thagaard (2013) er intervju den dominerande metoden innanfor kvalitativ forskning. Under det kvalitative forskingsintervjuet er eg, i tillegg til vitskapelege forklaringar, på leiting etter å forstå verda sett frå intervjupersonen sin ståstad og få fram folk sine erfaringar og tenkemåtar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg har valt å bruke individuelle intervju som er halvstrukturerte for å få tilgang til dei data eg ynskjer.

Når eg skulle lage intervjuguiden laga eg først ein felles guide, men det blei vanskeleg å få fram leiar og den som blei leia sine synspunkt på denne måten. Derfor valte eg å lage to ulike intervjuguidar, som tok for seg same emna, men hadde ulik vinkling på spørsmåla. På denne måten søker eg etter ei djupare forståing for leiar sine tilretteleggingsoppgåver, assistentane sine opplevingar av desse, og kva dei gjer sjølv for å tileigne seg kunnskap. Eg har gjennom arbeidet med intervjuguiden vore oppteken av at temaa eg vil undersøke. Har gode spørsmål, som gjer at eg får konkrete svar innan det eg søkjer ei djupare forståing.

I oppbygginga av intervjuguiden la eg opp til ein teoriinformert analyse, som vil seie at eg har strukturert intervju guiden min utifrå teori om læring og kunnskapsutvikling. Dette hjelpte meg å halde stø kurs mot problemstillinga undervegs i forskingsprosessen. I tillegg bidrog den til å plukke ut dei mest relevante funna i analyseprosessen. Med omsyn til validiteten, såg eg

det som ein fordel at spørsmåla var utarbeidd med bakgrunn i dette. Mi forskning bygger på kvalitativ metode, og intervju med alle yrkesgruppene for å få fram synspunkt på korleis læring og kunnskapsutviklande prosessar foregår i barnehagen. Det å spør både styrar, pedagog og fagarbeidar/assistent var viktig for å belyse og skape ny kunnskap som var relevant for å belyse problemstillinga mi. Eg har undervegs i studien kontinuerleg vurdert validiteten, som har medført at eg har stilt meg spørsmål om formuleringa i problemstillinga faktisk dekker det eg lurte på. Undervegs i studien oppdaga eg at den ikkje dekkja dei perspektiva eg ønskte å få kunnskap om, som medførte at eg tilførte tre forskingsspørsmål. Samtidig gav utvalet meg relevant informasjon om desse forskingsspørsmåla (Malterud, 2011).

Etter mange revideringar av intervjuguiden valde eg å dele den inn i fem tema, som er sentrale for å få svar på problemstillinga mi. I intervjuguiden til styrar og pedagogisk leiar har eg valt følgjande overordna tema: «organisering, formelle og uformelle læringsarenaer, rettleiing og leiarstil». I intervjuguiden til assistentane har eg dei same temaa, bortsett frå at eg hos assistentane har valt tema «tilbakemelding» i staden for «leiarstil». På bakgrunn av desse kan eg søke ei djupare forståing kring korleis samspelet fungerer mellom leiar og grasrotmedarbeidarane. Min søken etter svar på korleis og på kva arenaer det skjer læring i barnehagen, har vore ei drivkraft når eg utarbeidde intervjuguiden. Svakheten med mitt prosjekt er at det berre er to styrarar og to pedagogar, noko som har gitt meg eit lite innblikk i desse perspektiva, og det er umogleg å trekke noko eintydig konklusjon ut ifrå dette. Om eg hadde valt å tatt fire styrarar og fire pedagogar kunne eg fått eit større utval og meir nyansert bilete av korleis ein legg til rette for læring og kunnskapsutvikling, men framleis ville eg ikkje hatt grunnlag for å generalisere. Ved å gjere det på denne måten hadde eg gått glipp av verdifull kunnskap om korleis assistentane/fagarbeidarane opplever læringstiltaka. Ved å intervju fire assistentar/fagarbeidarar fekk eg gode data på korleis dei opplevde desse prosessane. Dette var med å styrke validiteten i prosjektet, og det kan gje eit lite bidrag til korleis samspelet i organisasjonen fungerer. Det er uansett for lite til å kunne generalisere, men det gir nokre skildringar frå eit lite utval.

Prøveintervju

Eg hadde to prøveintervju med ein pedagogisk leiar og ein assistent. På denne måten fekk eg prøvd ut begge intervjuguidane mine. I etterkant av intervjuet transkriberte eg dei, og oppdaga at eg ofte sa «m, mm», og ga stadfesting på dei tankane intervjuobjekta hadde ved å for eksempel seie: «det du seier her er interessant, kan du fortelje litt meir om....». I begge intervjuguidane mine hadde eg spørsmål som eg stilte fleire gangar, berre med litt ulik formulering. Dette endra eg på, slik at eg unngjekk gjentakning i dei framtidige intervjuet. Prøveintervjuet varte i cirka 1 time og 20 minutt, noko som var litt lenge, so det var og ein fordel å få redusert spørsmålsmengda. Eg oppdaga også at rekkefølga på temaa i intervjuguiden måtte endrast, då det ville gje ein betre struktur, og lettare flyt i intervjuet. Det som var positivt med intervjuguidane var at eg fekk fram ulike perspektiv på læring. Dette var ei svært nyttig erfaring for meg som nybegynnar, fordi det fekk meg til å reflektere og bli tryggare på mi rolle. Samtidig fekk eg reflektert over spørsmåla i intervjuguiden, og gjorde om på formuleringane som ikkje ga meg ei djupare forståing for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. På denne måten kom eg i samspel med min rettleiar, fram til intervjuguiden, som eg har brukt i prosjektet.

Mi rolle som forskar i gjennomføring av intervjuet

Intervjuguiden har eg lagt opp slik at eg hadde fleksibilitet til å stille oppfølgjande spørsmål, dersom det kom fram noko som eg vil undersøke nærmare. På denne måten kunne eg følgje historiene til dei eg intervjuet, samtidig som eg undervegs måtte passe på at temaa vi snakka om er viktig for problemstillinga mi (Thagaard, 2013). I forskingsintervjuet ynskte eg å ha ei varsam spørje- og lytteorientert tilnærming. Hensikta med dette er å få fram kunnskap som er godt etablert eller grundig utprøvd hos intervjuobjektet. Ein kan på ein måte sjå på kvarandre som likeverdige, men det var likevel eg som styrte og definerte tema i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet sendte eg av og til tilbake spørsmål til intervjupersonen for å få stadfesta eller avkrefta mi fortolking, og for å få tak i kva intervjuobjektet prøvde å formidle. På same tid oppfordra eg den som blei intervjuet til å komme med eksempel på praksishistorier, utan å namngje ein tredje person. Undervegs i intervjuet hadde eg opning for å stille oppfølgingss spørsmål som var retta mot kva informanten har opplevd, føler, og korleis dei handlar. Eg prøvde å søke etter måtar å beskrive ting på som er mest moglege nyansert.

Mi primære oppgåve som forskar var å spørje kvifor intervjupersonen opplever og handlar som han gjer. Det kvalitative forskingsintervjuet vil også opne for nye og uventa fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg fokuserte på tema, stilte opne spørsmål, og ettersteva å vere lydhør for det som blei sagt. Oppfølgingsspørsmål blei nytta med mål om at intervjupersonen skulle få utdjupe meiningar eller opplevingane sine. Eg har samanfatta det som har blitt sagt med stor varsemd, og bedd om kommentar på dette. Dette kan for eksempel vere: er det *det* du fortel meg? (Kvale et al., 2015, s. 64). Det var viktig at eg leia samtala til mot bestemte tema, men ikkje bestemte meiningane til informanten.

Eg hadde eit mål om at intervjuet skulle vere ei positiv oppleving for den som blir intervjuet, og etterstreba å vise interesse, vere lydhør, og forsøke å forstå erfaringane og oppfatningane til intervjuobjekta (op.cit.). Det var viktig at eg som intervjuar var oppteken av å lytte i staden for å snakke. Eg gav aldri råd, eller argumenterte. Eg lytta til kva informanten ynskte å seie, kva dei ikkje ynskte å seie, og kva dei ikkje sa utan hjelp. Det som blei sagt er i all fortrulegheit, og kan ikkje avslørast for nokon (op.cit.). Informantane fekk ikkje tilsendt intervjuguiden på forhand, og gjennom det sikra eg at eg fekk spontane svar. Eg tok intervjuet opp på diktafon, for å sikre at eg fekk med alt. Det bidrog til at eg kunne ha full fokus i intervjusamanhengen.

Planlegging og gjennomføring av intervju

Ved å intervjuet andlet til andlet hadde eg som ambisjon å beskrive styrarane og pedagogane si oppleving av tilrettelegging av læring og kunnskapsutvikling for assistentane, og korleis dei kan støtte assistentane si læringsutvikling. Samtidig hadde eg ambisjonar om å beskrive assistentane si oppleving av læringstiltaka, og skape ei djupare forståing rundt kva dei opplever som verdifullt å tileigne seg av ny kunnskap i kvardagen.

I følge Kvale (2015) er formålet med det kvalitative forskingsintervjuet å forstå intervjupersonen daglegliv, frå hans eller hennar sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 42). Eg sette av ca. ein time til kvart intervju. I forkant av intervjuet fekk informantane utdelt informasjonsbrev og samtykkeskjema, fordi eg ville ha spontane svar. Alle informantane underteikna samtykkeskjema før intervjuet starta (vedlegg, 2). Intervjuet blei

gjennomført på kontor eller rom som var egna for intervju, og vi kunne sitte uforstyrta. Eg la inn ein liten pause mellom kvart tema, slik at både informanten og eg fekk anledning til å reflektere litt over informasjonen som er var komt fram om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg opplevde at eg undervegs i intervju klarte å gje tid og rom for refleksjonar. Eg fulgte ikkje intervjuguiden min til punkt og prikke, men hadde ein fleksibilitet der eg kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom informanten var innom noko som var relevant å få meir informasjon om. I etterkant av intervju merka eg meg at det var ein styrke at eg hadde jobba så grundig med intervjuguiden i forkant av godkjenninga frå NSD. Det var litt krevjande å vere hundre prosent til stades når eg intervju og samtidig tilpasse intervjuguiden med tanke på spørsmål eg allereie hadde fått svar på. Eg opplevde det som ein stor styrke at eg hadde godt innblikk i teorien kring temaet og problemstilling mi. Dette gjorde at eg følte meg trygg på kva informasjon eg var ute etter, og kunne dermed ha den nødvendige fleksibiliteten i intervju. Dette medførte at det var mogeleg å komme i djupna på dei refleksjonane og tankerekken informantane begynte på. Det at eg på førehand hadde knytt spørsmåla til kva teoriar eg i etterkant kunne bruke til å analysere funna mine, gjorde at eg klarte å kople deira praksis med læringsteoriar. Eg reflekterte over mi rolle som forskar undervegs i prosessen, og tenkte mykje på at eg skulle vere nøytral, og undrande og få fram deira oppleving av situasjonen, for å få mest mogleg truverdige data. Det var utfordrande, men også svært interessant å lytte til informantane, fordi det gav meg nye perspektiv på det eg lurte på, som eg tidlegare ikkje hadde reflektert over.

Dette inneber å undersøke samhandling i barnehagar, der eg gjennom eit kvalitativt forskingsopplegg vil kunne søke djupare innsikt i forvaltningar, intensjonar og meiningar bak handlingar. Ved å intervju eit lite utval av aktørar vil eg få fram det særigne i deira roller. Eg er klar over at dette er eit lit forskingsbidrag, og gjev ikkje noko grunnlag for å generalisere, men det kan skape nokre refleksjonar rundt korleis læring og kunnskapsutvikling skjer i barnehagen. Lesaren kan sjølv vurdere om det er sannsynleg at desse opplevingane er relevante for andre liknande situasjonar.

3.2 Behandling, analyse og presentasjon av empiri

Eit rikt datamateriale krev at det investerast tid og krefter for å etablere ein optimal nærleik til stoffet (Malterud, 2011). I følge Kvale er heile forskingsprosessen ein dialog, der ein først finn teori om emnet, så i direkte samtale med informantane, og til slutt i dialog med den transkriberte teksten (Kvale et al., 2015).

Frå tale til tekst

For å komme i dialog med teksten og utføre analysearbeidet, måtte eg omsetje tale til tekst. Når munnleg tale skal omsettast til skrifteleg tekst, skjer det alltid ei fordreing, men målet er å fange opp det informantane hadde til hensikt å melde. Det er i følge Malterud viktig at det er eg som set tekst om til tale, fordi eg kan hugse moment som kan oppklare uklarheter, eller som kan ha betydning for meininga i teksten, og gjennom det styrke validiteten (Malterud, 2011).

Eg fekk laga ordrette utskrift frå lydopptaket, men eg kutta ut kommentarar som «mmm, sukk, eee», og liknande. Eg valte å transkribere alle intervju sjølv. Dette var ein krevjande og lærerik prosess. Eg er glad for at eg valte å gjere dette sjølv, fordi eg følte at eg kom i djupna på stoffet, og blei godt kjend med det. Eg valte å kjøpe eit program som heiter express skrible, og ved hjelp av det kunne eg laste inn intervju og spele dei av i sakte tempo. Eg opplevde at informantane snakka i ulikt tempo, så for nokre måtte eg skru ned tempoet til omtrent 40 % av normal snakkefart, medan andre klarte eg i 60% av snakkefarten. Dette programmet synest eg var til stor nytte, fordi eg kunne få ned ein veldig detaljert transkripsjon. Eg opplevde også at eg måtte ta pausar i prosessen, fordi eg oppdaga fenomen under transkripsjonen, som gav meg mykje informasjon å reflektere over. Samtidig måtte eg opne dørene for at informantane mine hadde ulike oppfatningar, som var interessante, og det var verdt å reflektere over ulikskapane. Eg opplevde det også som ei krevjande oppgåve å legge vekk mi forforståing, og opne for nye og verdifulle innblikk i mitt materiale. Under transkripsjonen utheva eg etterkvart nokre stikkord som eg merka gjekk igjen i tekstane, og kunne vere interessante funn. Sidan informantane hadde ulik dialekt, valde eg å redigere datamaterialet til nynorsk. Eg presenterer konsekvent hokjønn om intervjupersonane, sjølv om eg intervju representantar frå begge kjønn. Informantane var sortert etter kodar, der eg skil mellom barnehage A og B. Blant leiinga vert dei presentert med styrar A eller B, pedagog A eller B, medan for

fagarbeidarane/assistentane blir dei presentert med fagarbeidar A1, A2 og B1, B2. Desse vart nytta i utskrift og presentasjon av datamaterialet. Ved tilvising viser eg dermed kva for barnehage informanten er henta frå og kva for stilling vedkommande innehar. Talepause og liknande vart merka i utskrifta, men gjort om til samanhengande tekst i presentasjonen av materialet.

Arbeid med koding

Når eg skulle ta fatt på analysen hadde eg eit stort dokument på 99 sider med transkriberte intervju, som var mine rådata. Dette representerte eit utgangspunkt (Malterud, 2011). Eg sat igjen med mange inntrykk etter å ha intervjuet, høyrte igjennom og skreiv ned alle intervjuet. Når eg begynte prosessen valte eg å sortere etter metaforen til Malterud (op.sit.). Ho seier at vi kan sjå føre oss råda som ein haug med skitne klede, som først skal vaskast og sorterast. For meg innebar det at eg først markerte stoffet med ulike fargar, for å få fram det som var interessant for å svare på problemstillinga mi. Samtidig plukka eg vekk det som var såkalla dødt stoff, som eg ikkje kunne bruke til noko. Eg endå då opp med omtrent 50 sider med tettpakka skrift som eg følte var eit meir handterleg råstoff (op.cit.).

Eg fortsette med utgangspunkt i metaforen til Malterud (2011) og la vekk alle kleda som var for små, vidare sortere kleda i kommode, og sette merkelappar på dei ulike skuffene; gensar, bukse, sokkar osv. Eg innsåg at eg trengte to kommodar, fordi eg i mi problemstilling var ute etter to perspektiv. Eg ville finne ut kva styrar og pedagogisk leiar gjer for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling for assistentane/ fagarbeidarane. Samtidig ynskte eg å få tak i fagarbeidarane og assistentane sitt syn på korleis dei opplever tiltaka, og kva dei sjølv gjer for å utvikle seg og lære i kvardagen. Eg laga meg derfor ein kommode som eg kalla leiarar sine tilretteleggings oppgåver, og ein kommode som eg kalla fagarbeidarane og assistentane sin oppleving av læring i kvardagen. Med dette følte eg behov for å samle funna frå leiarane i eit dokument, og fagarbeidar og assistent i eit dokument, slik at eg vidare i analyseprosessen kunne legge «rett klede i rett kommode». Deretter begynte eg på ei ny runde med å studere råmaterialet mitt.

I denne prosessen fant eg nokre funn som gjorde at eg måtte ta nokre pausar undervegs i prosessen, fordi dette var funn som eg i forkant ikkje hadde forventa. Det stridde mot mi forforståing, noko som var litt utfordrande å akseptere. Etter desse pausane gleda eg meg over

at eg klarte å legge mi forståing til side og vere i stand til å utvikle ny kunnskap i takt med analyseprosessen min. Det er også verdt å nemne at eg fekk nokre aha opplevingar undervegs, som til dømes at det intervjuet eg trudde eg kom til å få minst ut av, inneholdt mykje verdifull informasjon (Malterud, 2011).

Prosessen med å sette merkelappar på skuffene til kommodane fortsette. Merkelappane blei mine foreløpige tema. Etterkvart som eg fordjupa meg meir og meir i råmaterialet mitt, prøvde eg merke skuffene med riktig merkelapp, men det viste seg å vere vanskeleg, for etter kvart som eg jobba meir med stoffet dukka det opp nye perspektiv som ikkje passa inn i temaet. Eg blei derfor tvungen til lage eg eit nytt tema. Når eg hadde gått gjennom råmaterialet for tredje gang hadde eg alt for mange skuffer som var merka med ulike sortar klesplagg i kommoden. Eg hadde eit mål om maks fem skuffer, som representerte mine tema i kvar kommode. Dette for at datamaterialet skulle vere handterleg (Malterud, 2011). Med denne føresetnaden i baklomma, følte eg at eg var klar til å kaste nokre skuffer på søppeldynga, begynne med friskt mot og prøve å samordne dei ulike temaa i ein kommode med fem skuffer. Dette skulle illustrere mine tema i det vidare arbeidet med analysen. Eg måtte gå gjennom stoffet endå ein gang før eg klarte å snevre det ned til fem kategoriar. Først prøvde eg å utvikle nye omgrep som ikkje eksisterte i mi intervjuguide, men eg måtte gje opp den jobben fordi formell læring, uformell læring, leiing, rettleiing alle var store omgrep som eg opplevde at var vanskeleg å klare seg utan. Derfor blei det heller til at eg utvikla undertema til intervjuguiden min. Når eg hadde plassert alle funna der eg synest dei høyrte heime, gjekk eg over det heile ein gang til for å kontrollere at funna ikkje var enkeltfunn, men at dei var noko som gjekk igjen hos fleire av informantane (op.cit.).

Denne prosessen byggjer på prinsipp om dekontekstualisering og rekontekstualisering. Forskaren les data på mange forskjellige måtar, med sikte på å få auge på ulike versjonar av dei svar som materialet kan gje. Dekontekstualisering tillèt oss i midlertidig å løfte ut delar av stoffet og sjå nærmare på det saman med andre element, som seier noko av det same (Malterud, 2011, p. 93).

Koding og kategorisering

Tolking av intervjuetekstar blei ein dialog mellom meg som forskar og teksten, der eg studerte meininga i det teksten formidlar (Thagaard, 2013). Gjennom å plassere funna i to ulike kommodar og skuffer hadde eg valt å ha ei tematisert tilnærming. Eg valte å gjere dette ved å studere informasjonen om kvart tema for alle deltakarane, og plassere funna i ulike kommodar med tilhøyrande skuffer. Hovudpoenget med å velje denne forma for analyse, var at det hjalp meg med å sortere tankar og funn, slik at eg fekk moglegheit til å gå i djupna på kvart enkelt av temaa intervjuguiden, og vurdere om det var fleire personar som sa det same. Kommodane og skuffene var til stor hjelp i dette arbeidet. Samanlikning av temaa gav ei djupare forståing som er relevant for mi problemstilling. I prosessen med koding og tematisering var eg klar over at temabasert analyse blir kritisert for å ikkje ivareta eit heilskapleg perspektiv. Bakdelen med analysemetoden er i følge Thagaard (2013) at delar av ein tekst blir samanlikna og delvis trekt utifrå samanhengen. Det har derfor vore viktig for meg at utsnittet blei sett inn i ein passande samanheng

Eg har jobba med systematisk koding av tema gjennom temabasert analyse (kommodar og skuffer). Eksempel på tema som har vokse fram i denne prosessen er; inkludering, involvering, deling av kunnskap og systematisk kompetanseheving. Det har vore viktig for meg under analysen å prøve å skilje mellom tolkingar som er tett knytt saman med deltakaren si forståing av sin situasjon, og tolkingar som er knytt til min teoretiske bakgrunn. Undervegs i denne prosessen har dette skapt frustrasjon, refleksjon og glede over å sjå nye samanhengar. Ved å gjere det på denne måten har eg prøvd å sjå nye tolkingar av materialet, som igjen er med på å styrke validiteten i prosjektet (Malterud, 2011).

Uventa funn

Undervegs i denne prosessen blei det klart for meg at begge styrarane deltok i ulike utviklingsprosjekt. Informantane sine opplevingar av læring og kunnskapsutvikling i barnehagen var på mange måtar farga av desse prosjekta.

I barnehage A fekk eg innblikk i at dei deltok i eit prosjekt; «10-FAKTOR - KS' medarbeiderundersøkelse». Vidare forklarar dei at dei har i samarbeid med professor Linda Lai som er tilsett på BI. Dei har utvikla ein forskingsbasert medarbeidarundersøking, i

samarbeid med KS. Medarbeidarane blir «intervjua», med utgangspunkt i desse ti faktorane, som skal vere eit verktøy for korleis leiinga kan legge til rette for på best mogleg måte. Dei seier her at følgjande ti faktorar er avgjerande for utvikling av god leing og eit godt arbeidsmiljø.

1. Oppgavemotivasjon (indre motivasjon) - motivasjon for selve oppgavene
2. Mestringstro - tiltro til egen jobbkompetanse
3. Opplevd selvstendighet (autonomi)– opplevd tillit og mulighet til å jobbe selvstendig
4. Bruk av kompetanse (kompetansemobilisering) – opplevd bruk av egen kompetanse
5. Mestringsorientert ledelse - ledelse med vekt på å gjøre medarbeiderne best mulig ut fra sine forutsetninger
6. Rolleklarhet – tydelig kommuniserte forventninger
7. Relevant kompetanseutvikling
8. Fleksibilitetsvilje – villighet til å være fleksibel på jobb
9. Mestringsklima - kultur for å samarbeide og gjøre hverandre gode
10. Nytttemotivasjon (prososial motivasjon) – ønske om å bidra til nytte og måloppnåelse for andre» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Eg fekk innsikt i at barnehage B deltok i eit prosjekt som er kalla språkløyper, ilag med skulane i kommunen. Dette er ein nasjonal strategi for lesing og skriving. Denne strategien skal styrke barn og elevar i språk, lesing og skriving i perioden 2016–2019 (UDIR). Dette er eit samarbeid med lese og skrivesenteret. Dei forklarar på sine nettsider at prosjektet legg opp til språk og leseaktivitetar. Dei forklarar vidare at lesing og samtaler rundt bøker har stor verdi for barns språkutvikling, og viser til skandinavisk barnehageforskning. For å lukkast i arbeidet med barns språk er det avgjerande å implementere språk og leseaktivitetar i kvardagen. Målet med denne kompetanseutviklingspakken er å styrke barnehagens daglege arbeid med barnas språklæring gjennom ulike leseaktivitetar. Følgande punkt blir vektlagt:

- Auka kunnskap om barns språklæring
- Erfaringer med og kunnskap om korleis ulike måtar å lese på kan brukast som reidskap i arbeidet med barnas språk
- Tryggleik i pedagogiske val for å lukkast med lesing for alle (sprakloyper.uis.no).

Det viste seg at desse prosjekta blei vist til når styrar omtalte læring og kunnskapsutvikling. Etter at eg var ferdig med analysen, gjekk eg inn og fant denne informasjonen på Internett, for å kunne belyse om måten det blei jobba med læring og kunnskapsutvikling kunne ha samanheng med dette. Undervegs i analysen prøvde eg lenge å unngå å ta med funna som viser tilbake til desse utviklingsprosjekta. Det var og vanskeleg å sjå samanhengane. Etter kvart vart det imidlertid meir tydleg, og det ville svekke validitet i prosjektet om eg ikkje involverte desse funna.

Gjennom analysen og presentasjon av funna måtte eg mange gangar gå tilbake i prosessen og stille spørsmål som; Kva har eg funne? Kvifor har eg funne det? Kven var involvert i funna? Etter eit par rundar der eg begynte på nytt med kommodar og skuffer, blei det etter kvart tydeleg for meg at desse to prosjekta var ein del av mine funn, som og farga prosjektet mitt (Malterud, 2011).

Etiske vurderingar

Å utforske andre menneske si livsverd har ei moralsk og etisk side. Vurderingar av dette må følgje heile forskingsprosessen. Ved forskning på menneske må tre etiske reglar følgjast; informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvensar (Kvale, 2015, s. 104 – 107). Eg har derfor klargjort for informantane mine kva som var formålet med studien, og vilkåra for deltaking. Dette gjorde eg gjennom skriftleg førespurnad om deltaking i prosjektet (vedlegg 2). Informantane fekk høve til å trekke seg frå studien når som helst. Vilkåra for konfidensialitet vart avklara med informantane, og eg måtte ta omsyn til dette ved planlegging, informasjonsinnhenting og presentasjon av funna. I følgje Kvale er forskarens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdigheit avgjerande faktorar. Etiske krav til forskaren omfattar også strenge krav til den vitenskaplege kunnskapen som blir lagt fram. Dette inneber at funna eg legg fram er så nøyaktige og representerer det fleire av informantane mine fortel. Dei rapporterte resultatata blir kontrollert og validert så fullstendig som mogeleg. Eg ynskjer å etterstrebe ein gjennomsiktighet, med omsyn til prosedyrar som dannar grunnlaget for konklusjon (Kvale et al., s. 108).

3.4 Reliabilitet, validitet og overføringsverdi

I følge Kvåle (2015) diskuteres truverd, styrken og overførbarheita av kunnskap innanfor samfunnsvitskapen som regel i samheng med omgrepa reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Desse omgrepa er brukt for å vurdere kvaliteten på dei dataa som er samla inn i kvalitative studier.

Utover i forskinga vil ein argumentere for reliabiliteten, nemleg at data som er samla inn er pålitelege og konsistente. Argumentasjonen for god reliabilitet er avgjerande for å overtyde lesarane om at studiet er relevant og truverdig. Det krev at ein er konkret og nøyaktig når ein samlar inn data og analyserer (Thagaard, 2013). Eg er klar over at dette vil vere eit lite bidrag, og ein vil aldri kunne generalisere noko på bakgrunn av mine funn. Å ha vore ein del av eit miljø krev i større grad en elles, at ein klare å ta to skritt tilbake, og legge mi rolle som pedagogisk leiar til side i analysefasen. Når eg brukar kvalitativ forskingsmetode, vil eg bruke mi forforståing i kombinasjon med teori. I drøftinga vil eg vil eg argumentere for funna med basis i teorien i kapittel 2. På denne måten arbeider eg aktivt med eiga rolle, slik at eg kan gjere greie for innflytelsen eg har, og til ei kvar tid ta stilling til kva dette har å seie for prosjektet (Malterud, 2011). Den teoribaserte analysen har undervegs i studien hjulpet meg å ivareta dette. I tillegg blir reliabiliteten styrka, fordi funna har vore samanlikna med teori undervegs i studien.

Eg har undervegs i prosjektet reflektert over mitt syn på assistentar/fagarbeidarar, då eg tidlegare har opplevd at det er vanskeleg å få dei med å dra lasset saman. Undervegs i prosjektet oppdaga eg at assistentane/fagarbeidarane eg intervjuar var svært ulike, og hadde mykje kunnskap som eg var forundra over at dei sat inne med. Eg gjorde meg refleksjonar rundt at eg kanskje ikkje hadde tatt meg tid til å lytte nok til mine tidlegare medarbeidarar, og hadde vore for oppteken av eigne mål. Eg har reflektert over at dette kan vere noko av grunnen til at eg har opplevd læring og kunnskapsutvikling som vanskeleg. Mi forforståing innebar at eg trudde at fagleg utvikling ville vere vanskeleg. Gjennom dei teoretiske referansesammar og funna, har eg fått innsikt i kunnskapsutviklande prosessar der assistentane/fagarbeidarane deltek aktivt i lag med leiinga.

I følge Kvale gjennomsyrrer validiteten heile forskingsprosessen. Dette uttrykker eksplisitt mitt syn på emnet, og er ein vesentleg del av verifiseringa fortløpande i studien (Kvale & Birkmann, 2015, s. 306). Eg tenker at mitt menneskesyn har blitt utfordra undervegs i studien, der eg tidlegare såg på assistentane/fagarbeidarane meir som nokre som skulle utføre det dei blei pålagt. Undervegs i studien oppdaga eg at assistentane/fagarbeidarane hadde meir å kome med. Dei bidrar meir dersom dei fekk jobbe med det dei likar, og blir utilpass og misnøgde om dei får oppgåver dytta på seg. Dette utfordra og forandra mitt syn på assistent/fagarbeidargruppa. Truleg kan relasjonen mellom sjukepleiar og hjelpepleiar, lærar og assistent i skulen skape gjenkjenning i desse skildringane.

Ein kan stille seg spørsmål om mi vurdering av resultata styrkar validiteten av prosjektet. Validitet handlar om gyldigheten av tolkinga som forskaren gjer (Thaagard, 2013, s. 94). Undervegs når eg har bearbeidd data har det vore viktig at prosjektet har vore transparent, slik at deltakarane kjenner seg trygge på at forskingsprosjektet har ærlige hensikter. Det har vore viktig å synleggjere formålet i prosjektet, som er å forske på tilrettelegging, læring og kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen, samt korleis ein opplever desse tiltaka. Ein styrke kan vere at eg kjenner konteksten i barnhagen, er blant likemenn og dermed noko lettare vil oppnå kontakt og gjerne tillit. På den andre sida kan kjennskap til feltet vere ein svakheit, fordi ein kjenner noko av konteksten, og kan forstå kva intervjuobjektet meiner utan å forklare det nøyaktig. Det vil vere ein risiko at eg tar ting for gitt. Før eg gjennomførte undersøkinga var eg redd for dette, noko som gjorde til at eg var bevist på mi rolle.(op.cit.). Validitet i samfunnsvitskapen dreier seg om metoden er egna til å undersøke det den skal undersøke. Forskaren spelar «djevlelsens advokat» i eiga forskning (Kvale & Birkmann, 2015, s. 176 -177). Dette har eg gjort gjennom å sortere i kommodar fleire gangar, skreve metodekapittelet med ulike vinklingar, og prøvd å finne nye «vegar» i materialet mitt. Dette har vore med å styrke reliabiliteten. I denne prosessen har eg spurt meg sjølv korleis funna mine er gyldige for å finne svar på problemstillinga. Med dette som bakteppe har det bidrege til å halde fokus på validitetsprinsippet i prosjektet. Mitt prosjekt er ein dialog mellom meg, mine data og teoretiske referanserammer innan læring og kunnskapsutvikling. Eg har gjort mine val undervegs i prosessen. Det har vore krevjande å ikkje kunne drøfte dette med nokon i særleg grad. Dette har vore med å forme prosjektet, og kan vere ein svakheit. I teorien har eg lest at ein burde vere to som leste gjennom funna, men dette var ikkje mogleg i mitt prosjekt.

Overførbarheit kan også knytast til kjennskap til ulike fenomen i forskinga. Det kan vere fenomen som ein kjem fram til i forskinga, som kan ha gyldigheit i andre samanhengar (Thagaard, 2013). Fyldige skildringar vil kunne gje både forskaren og lesaren høve til å vurdere og argumentere for om funna kan overførast til andre samanhengar. Mine funn vil ikkje kunne ha representativ tyngde, men dei vil kunne utdjupe og belyse enkelte fenomen. Formålet har vore å utdjupe forståinga mi av korleis leiinga i barnehagen kan legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis dette blir tatt i mot av assistentane. Vidare har eg eit ynskje om å få innsikt i kva assistentane sjølv gjer for å tileigne seg kunnskap. Eg har tatt utgangspunkt i teoriinformert resonnement i utforming av intervjuguiden, og ved at eg kan samanlikne funna mine med anna forskning på området, vil eg kunne argumentere for teoretisk generalisering, og dermed gje eit bidrag til forskingsfeltet, og kanskje til vidare forskingsinteresse. Når det kjem til assistentane si oppleving av læringstiltaka, og kva dei gjer for å tileigne seg ny kunnskap har eg ikkje funne noko kunnskap om dette i tidlegare forskning. Det kan vere at dette kan vere med å skape ny kunnskap på området, og vere eit lite bidrag til auka forståing i samspelet mellom leiing og grasrotmedarbeidarane i lærande og kunnskapsutviklande organisasjonar.

Rapportering

I framstilling av intervju har eg etterstreba at sitata kan relaterast til den generelle teksten, slik at eg gir referanseramme for korleis teksten kan forståast. Eg har strukturert presentasjonen av datamaterialet utifrå dei tre forskingspørsmåla mine. Under desse har eg presentert organisering, formelle møter, uformell læring og leiing/ rettleiing, då dette var hovudtemaa i intervjuet. Eg har gjort meiningsfortettingar, som har til hensikt å belyse sitat. Sitat er satt i kursiv, for å tydeleggjere kor eg bruker desse. Eg har henta ut dei beste sitata, og gjort dei så korte som mogleg utan å ta vekk det som er meiningsberande (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 307).

Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet –vilkår og kunnskapsutvikling

Studiet undersøker korleis styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling, korleis assistentane opplever desse tiltaka, samt kva assistentane gjer for å tileigne seg ny kunnskap. Målet med studien er å få ei djupare forståing for kva leiinga gjer for å tillegge til rette for kunnskapsutviklande og lærande tiltak i barnehagen. Samtidig søker eg ei djupare forståing for korleis assistentane opplever desse tiltaka, og kva dei gjer på eige initiativ for å lære og utvikle seg i kvardagen.

Problemstillinga mi i denne studien er formulert slik:

Kva gjer styrar og pedagogisk leiar i barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis blir dette tatt imot av barnehagepersonalet?

Hovudfokuset mitt er kva styrar og pedagogisk leiar gjer, og korleis det blir opplevd av assistentane. Eg er oppteken av å få fram informantane si forståing, utifrå den konteksten dei sjølve er ein del av. Eg ynskjer og å få eit heilskapleg perspektiv på korleis det er tenleg å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis det fungerer i praksis med assistentane som referanseramme. For å få fram dei ulike rollene styrar, pedagogisk leiar og assistent/ fagarbeidar har i barnehagen, samt kaste lys over innverknaden dette har på læring og kunnskapsutvikling, nyttar eg desse forskingsspørsmåla:

Korleis arbeider styrarane i den kommunale barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling blant personalet?

Korleis arbeider pedagogisk leiar for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling på avdelinga?

Korleis opplever assistentane dei ulike læringstiltaka, og kva gjer dei sjølve for å utvikle eiga læring og kunnskapsutvikling?

Presentasjonen av funna er basert på intervju av to styrarar, to pedagogiske leiarar og fire assistentar/fagarbeidarar, som er tilsett i to kommunale barnehagar. Barnehagane ligg i ulike kommunar, men som er på om lag same storleik. På heimesidene til barnehagane fann eg at

den eine barnehagen, heretter kalla barnehage A hadde plass til 96 barn. Den andre barnehagen, heretter kalla barnehage B, hadde plass til 112 barn. Alle informantane hadde vore i stillinga si i meir enn tre år. Begge styrarane hadde vidareutdanning, blant anna 30 stp i utdanningsleiing. Den eine pedagogiske leiaren hadde vidareutdanning i psykososialt arbeid med barn. Tre av informantane hadde fagbrev, og var dermed fagarbeidar, medan ei var utan formell utdanning, og var assistent. Desse er heretter kalla fagarbeidar A1 og A2, fagarbeidar B1 og assistent B1.

I intervju blei det brukt ulike titlar på dei tilsette: dagleg leiar, pedagogisk leiar, førskulelærer, avdelingsstyrar og pedagog. I det vidare brukar eg pedagog som eit felles begrep for dei som har ei mellomleiarstilling med utdanning som barnehagelærer, og leiar ei avdeling i barnehagen. Styrar vil bli omtala som styrar A og B. Utvalet består av fem kvinner og tre menn, men av omsyn til anonymisering blir alle omtalt som hokjønn.

Eg valde to barnehagar for å kunne sjå om det var variasjon mellom dei. Eg hadde ikkje planlagt å studere ein konkret ulikskap mellom dei. Det viste seg då eg var i gong med datainnsamlinga at dei to barnehagane deltok i kvar sine utviklingsprosjekt.

Barnehage A deltek i eit utviklingsprosjekt, i regi av Linda Lei¹ (BI). Dette er ei medarbeidarundersøking som er eit forskingsbasert verktøy for å måle variablar som er avgjerande for å oppnå gode resultatet – og som ein kan påverke gjennom målretta utviklingsarbeid. Undersøkinga er både medarbeidar - og leiingorientert, og legg spesiell vekt på meistring, motivasjon og bruk av kompetanse (Kommunanes sentralforbund, 2015).

Barnehage B deltek i eit prosjekt som heiter språkløype, ilag med skulane og barnehagane i kommunen. Dette er ei nasjonal satsing for lesing og skriving, og er utarbeidd i ilag med Lesesenteret i Stavanger. Leiaren skal lage ein implementeringsplan, som skal synleggjere tida som er satt av til gjennomføring av kompetanseutviklingspakken; tid til bruk på personalmøte, trening mellom økter, lesing eller planlegging, altså førebuingar til arbeidet som skal gjærast på kvar avdeling (UDIR).

¹¹ Professor i ledelse og organisasjonspsykologi ved Handelshøyskolen BI.

Utifrå fem hovudtema i intervjuguiden til styrar og pedagogisk leiar (jf. Vedlegg 4), og utifrå dei fire hovudtema i intervjuguide til fagarbeidar/assistent (jf. Vedlegg 5), har eg søkt å få fram kva informantane mine legg vekt på. Eg deler presentasjonen inn etter dei tre forskingsspørsmåla, der eg presenterer hovudtema under kvart forskingsspørsmål. Deretter oppsummerar eg styrar og pedagogisk leiar sine syn på tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling som representerer leiinga. Vidare presenterer eg assistentar og fagarbeidarar sine beskrivingar av korleis desse læringstiltaka opplevast, og kva dei gjer for å utvikle eigen kunnskap. Eg oppsummerar så dei to gruppene sine synspunkt og gjer ei vurdering av samsvar eller sprik. Til slutt presenterer eg kva som på bakgrunn av materialet ser ut til å vere viktige vilkår for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen.

4.1 Styrars tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling

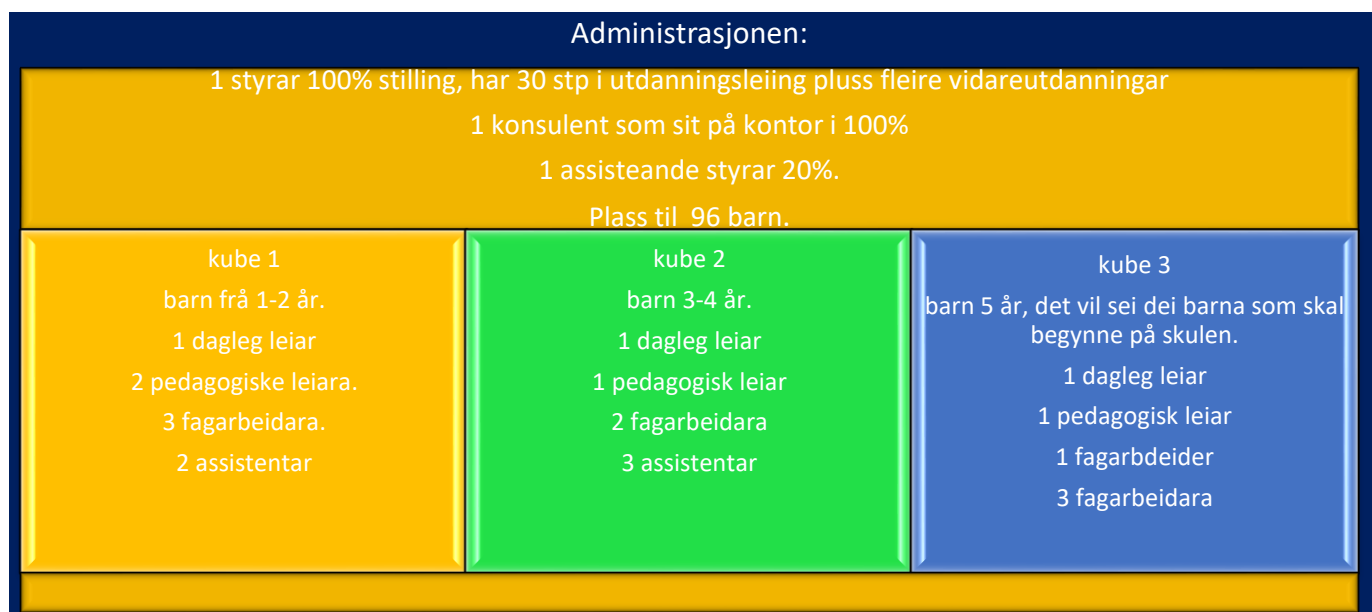
Eg vil presentere data knytt til styrarens oppleving av tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling i barnehage.

Organisering av barnehage A

Styrar A har valt å organisere barnehagen i kuber. I dette ligg det at dei har slått saman to avdelingar til ei kube, slik at dei er seks til åtte tilsette per. kube. Styrar seier at tanken bak er at det blir mindre sårbart ved fråvær, og det blir lettare å få gjennomført møte og avspasering trass i fråvær i personalet.

Styrar A forklarar fordelane med organiseringa på følgjande måte: «*Når vi var organisert i avdelingar var vi meir sårbare, og måtte avlyse møta på grunn av fråvær. Eg opplever at vi får utnytta ressursane slik at møta kan gå som planlagt*»

Modell 5: organisering av barnehage A



Barnehage A er ein barnehage med seks avdelingar, men har valt å slå dei saman til tre kuber. Det vil seie at det er organisert slik; kube 1: 1-2 år, kube 2: 3-4 år, kube 3: 5 år (rein førskulegruppe).

Styrar A fortel at ho har valt å gje den eine pedagogiske leiaren hovudansvaret på avdelinga, ved å gje ho tittelen dagleg leiar, noko som inneber at det er ho som går på morgonmøte. Her møter alle dei daglege leiarane for å strukturere og disponere personalet i barnehagen, slik at ein utnyttar personalressursane. Det er minimum to pedagogar på ei kube, den eine har hovudansvaret, og har stillinga som dagleg leiar på kuba. Dagleg leiar er ein del av ei delegasjonskjede.

Poenget med delegasjonskjede er å sikre at ansvaret er tydeleg plassert. Styrar A forklarar: «Delegasjonskjede inneber at vi har dagleg leiar som er ein pedagog med hovudansvaret for avdelinga som er nr ein, deretter har du den andre pedagogen og tredje pedagogen. Så har du fagarbeidar og assistentar nedover dersom dei er vekke. Tanken er at dersom pedagogane er vekke, skal dei neste på lista vite at det er mitt ansvar å gå på morgonmøte, fordele gruppene, passe på at gruppene startar o.s.v.».

Tidlegare, då dei ikkje var organisert på denne måten, fortel styrar A at fagarbeidarane og assistentane streva med å organisere avdelinga, når pedagogane var vekke. Det førte tidlegare

til at dei uformelle leiarane måtte ta ansvar. I eit møte med fagarbeidarane fant ho ut at ein burde lage ei delegasjonskjede.

Styrar A ser at dette har gitt resultat: *«Vi unngår at det er den uformelle leiaren so må ta tak når pedagogane er ute, også er det litt artig å sjå at folk som er forsiktige, går høgre opp, og tar ansvar når andre er ute».*

Ein av pedagogane hadde eit utviklingsprosjekt i samband med ei vidareutdanning. I den samanhengen innførte dei tilsyn i utetida. Det vil seie at den tilsette som går først ut ilag med barna, tek på seg ein oransje vest, og har ansvar for å flytte andre tilsette der dei trengst på uteområdet. Dette er eit stort uteområde der det kan vere mange tilsette og born.

Styrar sin tanke er at det ikkje har betydning om du er assistent eller pedagog, alle skal ha tilsyn, og seier det slik: *«ei som har tilsyn er ei som tel og har oversikt over gruppene, flyttar seg på området og ser om det er ungar som er utan tilsyn. Der det er mangel på vaksne, skal ein kunne hente, ja sjølv om ein er assistent eller fagarbeidar, skal han kunne seie til pedagogane at han må gå ned på nedsida fordi det er ein del ungar der».*

Organisering av barnehage B

Styrar i barnehage B har valt å organisere barnehagen i avdelingar. Kommunen har valt å ha ei 100 % stilling i administrasjon i barnehagen, men ikkje styrarassistent. Dette frigjer midlar til å tilsette fleire pedagogar ute på avdelingane.

Syrar seier dette på følgjande måte: *«kommunen vil auke andelen barnehagelærarar i barnehagen, i staden for å gje meg ein assisterande styrar. Det gjer at eg er åleine om mange av oppgåvene i administrasjonen».*

Styrar B har desse ressursane tilgjengelege, og har valt å organisere barnehagen på følgjande måte:

Modell 6: organisering av barnehagen B



Barnehage B er organisert i fem avdelingar, og har fleire underavdelingar enn barnehage A. Dei har eit alderstrinn i kvar avdeling. Det vil seie at det er organisert slik; avdeling 1: 1 åringar, avdeling 2: 2 åringar, avdeling 3: 3 åringar, avdeling 4: 4 åringar, avdeling 5: 5 åringar (rein førskulegruppe).

Styrar B har nyleg, i samråd med personalet valt i å organisere barnehagen i aldersreine grupper. Dette var ein prosess alle tilsette var involverte i, og temaet var oppe på nokre personalmøter.

Styrar B forklarar det på følgjande måte: «Eg tenker det er lettare å legge til rette for læring i ei barnegruppe der alle er på same alder, då får dei progresjon gjennom barnehagetida, og dei får utfordringar som er tilpassa alderen til borna. Det var ikkje alle i personalet som ville ha denne organiseringa, men alle var einige om at vi skulle prøve det ut».

Styrar B fortel at nokre avdelingar har to pedagogar, desse deler på arbeidet seg imellom slik dei måtte ynskje. Det er ein av desse pedagogane som går på pedagogisk leiarmøte. Styrar seier det på følgjande måte: «nokre vel at den som jobbar i størst stillingsprosent går på pedagogisk leiarmøte, dei organiserer arbeidet slik dei ynskjer på avdelinga».

Dei vesentlege skilnadane på formell organisering i dei to barnehagane er at i barnehage A har dei valt å organisere seg i kuber, medan dei i barnehage B organiserer seg i avdelingar. Det inneber at dei i barnehage B har fem avdelingar, medan dei har to færre i barnehage A. Tal barn er om lag det same i barnehagane. Styrar i barnehage A har valt å gje den eine

pedagogen overordna ansvar for avdelinga, medan styrar B har valt å la pedagogane dele ansvaret slik dei måtte ynskje. I barnehage A har styrar valt å ha delegasjonskjede og tilsyn i utetida, styrar B har ikkje desse systema. Begge barnehagane har nyleg valt å organisere barnegruppene etter alder, som kan samanliknast med organiseringa til skulen.

No har eg vore inne på skilnadane mellom barnehage A og B. Vidare i empirien vil eg presentere styrarane frå begge barnehagane.

Styrar deltek i utviklingsprosjekt og følgjer utdanningskravet

Begge styrarane har gått på styrarskulen, noko som inneber at dei har 30 studiepoeng i utdanningsleiing. Dei blei oppfordra til å ta denne utdanninga av arbeidsgjevar, då det var ei satsing at alle styrarane skulle ha vidareutdanning i leiing.

Styrar B ordlegg seg slik: *«kommunen meinte eg måtte ta vidareutdanning i utdanningsleiing, det blei litt kasta over meg, med mange seine arbeidskveldar i tillegg til styrarjobben»*

Begge styrarane fortel at dei er med i eit prosjekt på oppfordring av kommunen, Utdanningsdirektoratet og KS. Dei seier at dei ikkje blei pålagt å vere med i desse, men var med å velje ut kva prosjekt som passa for barnehagen. Styrar A og B deltek i ulike utviklingsprosjekt.

Styrar A fortel at dei er med i eit pilotprosjekt ilag med resten av kommunen som går på leiarutvikling som KS starta, i samarbeid med Linda Lei frå BI. Dette pilotprosjektet er delt inn i to delar, der dei er ferdige med del ein og er i gang med del to.

Styrar A fortel følgjande: *«Det er ei 10 faktorundersøking. Dei undersøker blant anna medarbeidarane sin trivsel i forhold til leiing, fleksibilitet, meistring, autonomi og forutsigbarhet».*

Styrar B har vore med å bestemme at ho vil vere med i eit prosjekt ilag med andre barnehagar og skular i kommunen, som heiter språkløype. Dette er eit samarbeid med språksenteret i Stavanger, og har fokus på at ungane skal bli glade i å lese i barnehagen. Styrar jobbar med dette prosjektet i personalmøta. Der viser ho ein kort fagfilm, undervegs skal alle skrive ned noko som var overraskande. Deretter deler ho dei i grupper, og av og til set ho saman dei som er stille, slik at alle må seie noko. I gruppene får dei nokre oppgåver dei skal reflektere over,

og det skal ende opp i tre punkt som dei skal presentere for resten av personalgruppa i plenum når gruppearbeidet er ferdig. Ilag skal dei komme fram til nokre punkt, som skal munne ut i ein felles arbeidspraksis. Mellom arbeidsøktene skal assistentane/fagarbeidarane skrive leselogg, der dei skal prøve ut noko av det dei har snakka om på møtet i praksis, og skrive ned korleis dei opplever dette.

Styrar B fortel at prosjektet er lagt opp på følgjande måte: *«vi starta økta med å legge fram resultatet eller erfaringar ein hadde gjort frå si avdeling, sidan førre personalmøte. Etter dette må alle i personalet notere ned tre moment som dei synest er viktige eller overraskande. Deretter ser vi ein fagfilm, som tek opp ulike tema innan emnet. I etterkant av filmen får dei nokre minutt til å tenke over kva dei synest var viktig. Deretter deler eg dei inn i grupper på tre til fire personar, der dei skal reflektere over filmen, og komme fram til tre fire punkt som dei skal legge fram i plenum».*

Begge styrarane opplever at det har blitt meir fokus på barnehage dei siste åra, og det er mange prosjekt som kunne vore spanande å delta på, men dei er opptekne av at personalet ikkje kan ta imot for mykje nytt, om det skal implementerast i praksisfeltet.

Styrar B seier det slik: *«når ein driv barnehage er det på mange måtar viktig å følgje med i tida, på same måte som eg er opptatt av at ein ikkje skal hoppe på alt det nye som kjem».*

Styrar A seier det slik: *«det er viktig å vere tolmodige når ein vil få til ei endring i personalgruppa, og ikkje kaste seg på alle ting som verkar kjekke å vere med på, men halde fast på det ein har starta på».*

Styrar har sjølv valt å vere med i utviklingsprosjekt i regi av kommunen og UDIR. Dei seier at ein må ha tolmod og kontinuitet i utviklingsprosjektet for å oppnå resultat, og påpeikar at endring tek tid.

Styrarane sine planlegging og delegasjonsoppgåver

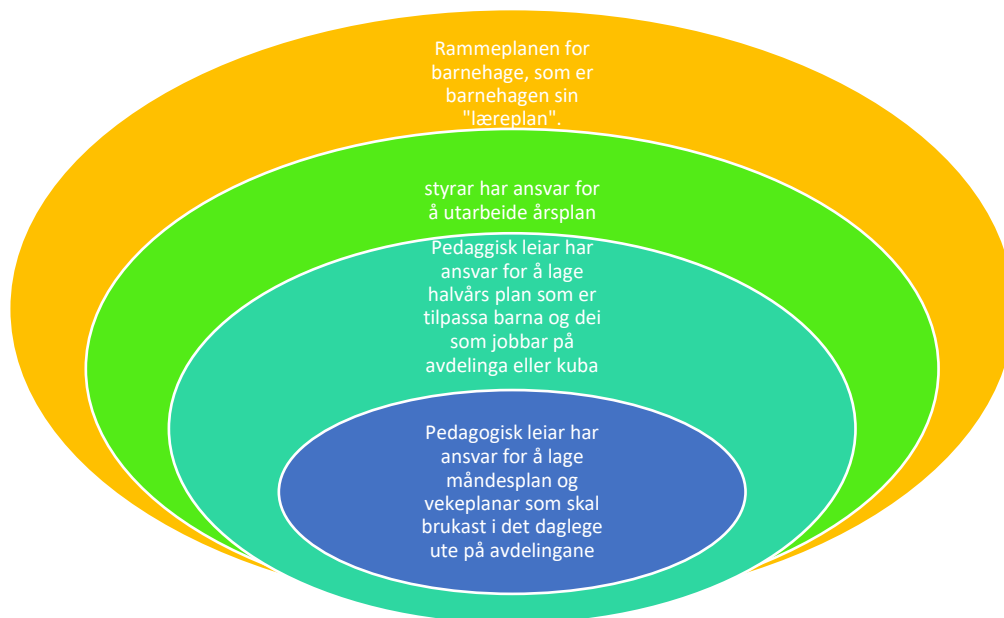
Styrar har hovudansvaret for å utarbeide ein årsplan for barnehagen. Tidlegare jobba styrarane med å bli ferdig med årsplanen til barnehagestart i august, men dei opplevde at den ikkje blei brukt i praksis. Det ønskte dei å gjere noko med, og dei gjekk derfor over til at pedagogisk leiar skulle lage halvårsplanar, med årsplanen som utgangspunkt.

Styrar A beskriv det på denne måten: *«Først når du kjem til august og barnehageoppstart, veit ein kva for personale ein har med seg, kva kvalifikasjonar dei har og kva for ungar ein har. Først då har ein eit utgangspunkt for å skrive ein halvårsplan. På denne måten kan planane få nærleik til praksis, slik at dei blir brukt i praksiskvardagen».*

Styrar B beskriv det på denne måten: *«Årsplanen er ganske lik frå år til år, men pedagogane har ansvar for å lage halvårsplanar og fagplanar, som er tilpassa avdelingane, ressursane og utfordringane dei har».*

Styrarane er plikta til å følgje rammeplanen og lov for barnehagen, og har ansvar for å utarbeide ein årsplan. Vidare har dei valt å organisere planarbeidet i barnehagen på følgjande måte:

Modell 7: Organisering av planarbeid



Styrarane organiserer tid til planlegging ulikt i barnehage A og B. I barnehage A fortel styrar at pedagogane har sju og ein halv time til for -og etterarbeid per veke. Styrar i barnehage B fortel at pedagogane har fire timar per veke.

I barnehage A har styrar valt å gje assistentane/ fagarbeidarane ein time kontortid i veka, der dei kan planlegge aktivitetar for den komande veka. Bakgrunnen for dette er at ho opplever at mange fagarbeidarar har mykje erfaring, som kan nyttast i dette arbeidet. Ho meiner at dei planlegg like godt som om pedagogane skulle planlagt det for dei. I tillegg har ho merka at engasjementet har auka etter at ho innførte dette. Styrar A ordlegg seg på denne måten: *«Vi har plantid til alle tilsette. Det gjer at fagarbeidaren og assistenten er med og planlegg innhaldet i gruppene sine. Nokre av dei har ein heil del erfaring, og ein heil aktivitetsbank lagra i hovuda sine».*

I barnehage B har ikkje assistentane/ fagarbeidarane fått avsett tid til planlegging. Styrar B fortel at pedagogane i barnehagen lagar planane, og involverer dei tilsette i denne prosessen. Styrar B omtalar dette slik: *«Når pedagogane lagar månadsplan, har dei det på avdelingsmøte, og spør fagarbeidarane kva aktivitetar dei har lyst å ha den kommande perioden».*

Styrar B legg vekt på at pedagogane skal ha ein vekeplan der same aktiviteten gjentek seg kvar veke på same dag. Ho seier at dette skapar forutsigbarhet for fagarbeidarane, og pedagogane unngår at dei er usikre og kjem med mange spørsmål.

Styrar B omtalar det slik: *«Om eg hadde vert assistent eller fagarbeidar så viste eg at i dag er det tysdag, og da skal eg ha mi gruppe med på gym, og vi skal ha regelleikar, for det står på planen. Då kan eg på førehand tenke over kva eg vil gjere. Eg opplever at dei er meir sjølvgåande når det er organisert slik».*

Begge styrarane fortel at alle som jobbar på avdelinga har ansvar for ei lita gruppe med barn gjennom barnehageåret. Desse borna følgjer dei tilsette som jobbar på avdelinga i små grupper gjennom dagen. Ansvaret blir fordelt uavhengig av stilling. Styrar A kallar dette grupper, medan styrar B kallar det primærbarn. Styrar B forklarar dette slik: *«Sjå for deg at eg og du jobbar på ei avdeling der vi har 15 barn. Vi delar dei inn slik at kvar enkelt tilsett har*

ansvar for fem born kvar. Då kan fagarbeidarane tilby sine primærungar noko ekstra, som for eksempel å leike med duplo, eller følgje dei opp i løpet av dagen».

Formelle møtearenaer

Styrrarane har ansvaret for alle møter, med unntak av avdelingsmøta der pedagogen har ansvaret. Begge styrrarane fortel at det er viktig at personalet utviklar seg, og får anledning til å tileigne seg ny kunnskap gjennom førelesningar, lese fagstoff, diskutere og reflektere i små grupper. Data fortel at begge barnehagane har personalmøte kvar fjerde veke, der alle i personalgruppa møtast. Styrrar har ansvaret for desse, og jobbar med systematisk kompetansehevande tiltak i personalgruppa, i tillegg til generell informasjon. Morgonmøte er eit møte begge barnehagane har på morgonen, for å planlegge dagen, og syte for at alle har tilstrekkeleg ressursar. Skilnaden er at i barnehage A deltek avdelingsleiar/ pedagogisk leiar, som har det øvste ansvaret på kuba, medan dette ansvaret er fordelt på vakter i barnehage B, og det er tidlegvakta som går på møte. I barnehage A har dei pedagogisk leiarmøte kvar veke, medan dei i barnehage B har dette annakvar veke. Styrrar B seier følgjande: *«vi har ikkje hatt så mange pedagogisk leiarmøtet det siste halvåret, då dei har måtte vike, fordi det har vert sjukdom, og mangel på personale».*

Styrrar leiar pedagogisk leiar møta. I barnehage A reflekterer dei over eigen og assistentane/ fagarbeidarane sin praksis, og utarbeidar eit kvalitetssystem, der dei teiknar ned korleis ein kan utføre ei oppgåve på best mogleg måte. I barnehage B tek dei opp faglege utfordringar som dei møter i kvardagen, og drøftar desse. Dei utvekslar også informasjon, der pedagogane fortel om praksis på avdelinga, og styrrar gir informasjon frå leiarsamlinga. Begge barnehagane har avdelingsmøte/kubemøte. Desse møta leiar pedagogane, og det er rom for å komme med innspel frå pedagogane og fagarbeidarane. Planane blir lagt fram, og det blir lagt opp til refleksjon og oppfordra til å komme med innspel.

I barnehage A jobbar dei vidare med kvalitetssystemet sitt. Ordet går på rundgang, på denne måten sikrar pedagogane seg at alle deltek. I barnehage A legg pedagogen opp til at personalet les fagstoff i forkant av møte I møte og oppmuntrar til refleksjonar kring dette, knytt til eigen praksis. Assistentane og fagarbeidarane blir oppmoda til å komme med praksisforteljingar som ein kan reflektere rundt i fellesskap. Pedagog B har ordet fritt, fordi dei er berre tre personar som deltek på dette møtet. I barnehage A har dei eigne møter for

fagarbeidarane og assistentane, der styrar legg opp til kompetansehevande tiltak og refleksjon over eigen praksis. Dei har ikkje i dette i barnehage B. Oversikten under viser kva innhald og føremål dei ulike møta har, og kven som deltek.

Modell 8: Ulike møtearenaer

Ulike møter	Barnehage A	Barnehage B	Kven deltek?
Personalmøte ca. kvar fjerde veke	Systematisk kompetanseheving. Mål for best praksis. Fagarbeidarane og assistentar tek opp ting som ikkje fungera	Systematisk kompetanseheving. Språkløype, eit prosjekt anbefalt av UDIR. Fagarbeidarane og assistentar tek opp ting som ikkje fungera.	Heile personalet deltar
Morgenmøter Kvar morgen	Kva er planen på dei ulike avdelingane, sjuke ungar eller vaksne? Behov for hjelp frå andre?	Går igjennom dagen, om det er noko spesielt.	A: styrar og dagleg leiarar. B: styrar og tidelg vakt på dei ulike avdelingane.
Pedagogisk leiarmøte Kvar veke, ca. 1, 5 time i bhg A. Bhg B annakvar veke, 2 timar.	Jobba med å skriv ned den praksisen som ligge i veggene, utarbeida kvalitetssystemet, for best praksis. Dette er eit prosjekt dei har, og jobbar med dette kvar veke.	Informasjon mellom styrar og pedagogisk leiar. Pedagogisk leiar er bindeleddet som gjer at informasjonen kjem opp og ned i organisasjonen, i tillegg til planlegging, faglag erfaringsutveksling.	A: styrar, dagleg leiar og pedagogisk leiar. B: styrar, nokon avdelingar har to pedagogiske leierar, då avtalar dei seg i mellom kven som går på møte.
Avdelings møte eller kubemøte. Varierer frå kvar veke til annakvar verke	Planar på avdelinga, endringar/ refleksjonar. Barns. Saker blir tatt med frå leiarmøte. Assistenter/ fagarbeidarar kan komme med saker. Mål for best praksis	Gjennomgang av planer på avdelinga, assistentar og fagarbeidarar kan komme med ynskje og innspel, refleksjonar knytt til praksisforteljingar.	Heile personalet som jobbar på avdelinga eller kuba. Styrar deltek ikkje her, med mindre det er etterspurt, eller det er spesielle saker styrar ynskjer å ta opp.
Fagarbeidar møte Ein time annakvar veke.	Styrar tek opp tema som alle er med å diskutere. Ex: korleis skape gode overgang situasjonar, så kokar det ned til noko konkret som vi tek med til personalmøte. Styrar styrer halve, og halve vel dei sjølv tema.	Har ikkje eigne møter for assistentane og fagarbeidarane. Men vurderer å innføre eit skilje mellom arbeidsoppgåvene deira, men veit ikkje heilt korleis dei skal gjere det.	A: styrar og alle fagarbeidarane deltek
Assistent møte Ein time annakvar veke.	Fokus på at dei skal ta fagbrev slik at dei kan bli fagarbeidarar. Hjelp dei på veg. Mål for best praksis		A: Styrar og alle assistentane deltek
Planleggingsdager, 4 stk i året	Kurs, faglig utvikling. Refleksjon. Arbeid på kubene/ kubemøte.	Kurs, fagleg utvikling. Refleksjon. Arbeid på avdelingane/avdelingsmøte	Heile personalgruppa, to dagar i året har vi gjerne felles kursdagar i kommunen

Styraren sine tilretteleggingsoppgåver i formelle møter

Begge styrarane seier at det er rom for at assistentane/ fagarbeidarane kan melde inn saker som ein meiner bør drøftast i kollegiet på planleggingsdagar og personalmøter. Styrar A seier det slik: *«Det var ein fagarbeidar som kom til meg og sa at vi måtte sjå på ei rutine, fordi den ikkje fungerte. Vi tok det opp i personalmøte»*

Undervegs i møta tek dei runder, slik at alle får snakke og blir oppfordra til å seie noko, andre gangar er ordet fritt.

Styrar B ordlegg seg på denne måten: *«vi har nokre gangar runder der alle må seie noko. Andre gangar er ordet fritt, det varierer kven som tek ordet, men vi har også fagarbeidarar og assistentar som deltek aktivt».*

På personalmøte og planleggingsdagar gir styrarane ein del praktisk informasjon. I tillegg jobbar dei med å utvikle kompetansen til medarbeidarane og reflektere over eigen praksis. Styrar A fortel at dei jobbar med utviklingsprosjektet på personalmøta, men tidlegare har dei lest faglitteratur og reflektert rundt denne i fellesskap, for å sjå om det er noko som kan implementerast i praksisen i barnehagen.

Styrar A seier følgjande om dette: *«Vi startar kvar økt med å reflektere over eigen praksis. Det er lagt opp til at det skal gjerast i plenum, eg opplevde at det er mange som ynskjer å delta. Eg synest refleksjonar er viktig, så derfor stoppar eg aldri ein god refleksjon».* Vidare seier styrar B: *«det hender eg set alle dei som er stille i ei gruppe, slik at dei må sei noko».*

Styrarane er opptekne av at personalet skal få komme med sine tankar, idear og måtar å gjere ting på. Dei er opptekne av å få tak i korleis personalet tenker, og å utvikle deira tankesett. Styrar A seier dette om si rolle i møter: *«Eg seier minst i den prosessen.(...) eg hjelper dei med å komme på idear vist det blir stille, men det er ikkje eg so skal lage mål for beste praksis»*

Styrar A omtaler personalmøte, pedagogisk leiarmøte, fagarbeidarmøte og assistentmøte som ulike arenaer der ho jobbar parallelt med dei same tema. Det er derfor vanskeleg å dele desse opp i analysen, fordi arbeidet på dei ulike arenaene heng i hop. Ho jobbar med mål for best praksis. Det handlar om å bli klar over korleis ein som tilsett handlar i ulike situasjonar, reflektere over dei, og ilag sette mål for korleis ein ynskjer å utføre arbeidet i barnehagen. Dei

har for eksempel hatt om overgangssituasjonar, har snakka om rutinar, og reflektert over desse. Ho seier det slik: *«Vi har lest på det her med «ifokus», som ligg ute på Internett, dei er utarbeidd for barn med spesielle behov, og det er jo noko alle profilerer på. Så snakkar vi om overgangane, dei er spesielt viktige for barn med spesielle behov»*

Styrar A jobbar med «best praksis», i desse møta. Dette er direkte oversett frå engelsk, men i overført betydning betyr det å snakke om korleis ein vil utføre arbeidet med barna i det daglege, der målet er at alle skal vere involvert i å lage ein fagleg standard for arbeidet. Det kan vere områder som; matematikk i barnehagen, arbeid med sosial kompetanse. Heile personalgruppa er med å konkretiserer, og lagar mål for arbeidet. Styrar A sa det slik: *mål for best praksis er mål for arbeidet vårt i barnehagen, som vi vil at alle skal prøve å jobbe etter. Ein kan vel eigentleg kalle det faglege standarar»*

Morgonmøte er eit kort møte der styrarane deltek. Formålet med møtet er å utveksle informasjon, og formidle om det er noko spesielt. I barnehage A er det dagleg leiar som går på dette, medan styrar B fortel at dette ansvaret delar dei på, då det alltid er tidlegvakta som går på dette møtet. Styrar A ser på det på denne måten: *«Eg får ei oversikt over kva som føregår på huset. Samtidig får dei vite kva so skal føregår på den andre avdelinga, så flyttar vi personalet om det er behov for det. Vi får i større grad utnytta ressursane...»*

Styrar A held fram med mål for best praksis på pedagogisk leiarmøte, som inneber å lage faglege standardar for det pedagogiske arbeidet. Dette inneber at dei reflekterer over korleis dei gjer ting i praksis, om dei vil halde fram på den måten eller om dei eventuelt vil endre på noko. Dei utviklar standardar for best praksis som dei tek med seg til personalmøtet. Styrar B opplever dette møtet som eit bindeledd mellom seg sjølv og fagarbeidarane, fordi ho gjennom pedagogisk leiar kan gje ein del informasjon til assistentane og fagarbeidarane. Styrar B omtalar dette på følgjande måte: *«eg kjenne litt på at pedagogmøte er litt bindeleddet mellom det å få informasjon opp og ned, litt oftare en personalmøte. Dei får meldt litt opp til meg vist eg ikkje har vore på avdelingsmøte, og eg får meldt litt frå administrasjonsmøte».*

Styrar A omtaler innhaldet i pedagogisk leiarmøte på ein litt anna måte: *«Vi held på med å sette mål for beste praksis. Det jobbar vi med i pedagogisk leiar møte og assistent og fagarbeidarmøte. På første runde har vi idémyldring, også drøftar vi mål for beste praksis i*

dei gruppene. Eg har fått god respons på dette, eg trur det har med at dei ser det er nyttig og nær praksis».

Styrar A har valt å ha eigne møter for fagarbeidarane og assistentane. Ho fortel at det går ei smertegrense på å ta ut 1/3 av personalet, som var grunnen til at ho valde å dele dei. Denne delinga førte også til at ho kunne legge opp innhaldet i møta etter behovet deltakarane hadde. Styraren fortel at ho oppmodar assistentane til å ta fagbrev. Styrar A uttrykker det på denne måten: *«i assistentmøta brukar vi litt tid på å reflektere rundt eksamensoppgåver, vist dei vil ta fagbrev. På assistentsida, kan du gjerne ha heilt nye, utan noko barnehagebakgrunn. Refleksjonsnivået stig utover året».*

Vidare opplever ho at fagarbeidarane er flinke til å reflektere, og treng andre utfordringar enn assistentane. Strukturen på møta er likevel lik, sjølv om innhaldet kan variere. Ho fortel følgjande om assistent og fagarbeidarmøta: *«Eg styrer halve, så får dei styre halve møte til frie tema, dei får blant anna vere med å bestemme kva for faglitteratur vi skal lese. Den eine delen går til runde, og so har eg 1 tema som er med på å løfte dei. Vi har lese denne «se barnet innanfrå». I det siste har vi hatt refleksjonar rundt tema i boka. No er det mål for beste praksis som er tema, men det er ikkje sikkert dei oppfattar det akkurat slik. Vi har ein klar mål om at møta varer ca. 1 time, men eg stoppar ikkje ein veldig god refleksjon på 60min. Eg lar han gå litt til...»*

Styrar A fortel at ho opplever at ulike problemstillingar blir løfta fram i desse møta. Det kan vere alt frå kaotiske påkledningssituasjonar til ting som opplevast som vanskeleg. Dette fører til at ho får innsikt i deira kvardag, og hjelper dei til å ta det opp med sin næraste leiar. Styrar A ordlegg seg på denne måten: *«dei får tid til å treffe meg og eg får hjelpe dei... Dei får tid og hjelp til å plassere utfordringar dei har på rett plass».*

Barnehage B har ikkje eigne møter for fagarbeidarar og assistentar.

Uformelle møtearenaer mellom styrar og fagarbeidar/assistent

Eg har vore inne på at styrar A har møter med assistentane og fagarbeidarane, og på denne måten får tak i deira tenkemåtar. Styrar B synst også dette er viktig, men har ein litt anna strategi for korleis ho får tak i denne kunnskapen. Ho fortel at ho er innom alle avdelingane i løpet av ein dag. Normalt startar dagen med å gå rundar rundt på avdelingane, der ho får innsikt i korleis livet er ute i avdelinga.

Styrar B uttrykker seg slik: *«Eg synest desse rundane er nyttige, eg vil vere synleg for personalet, og kjenne litt på pulsen, får nokre gangar masse gratis informasjon, og innsikt i utfordringar som dei har i barnegruppa. Av og til kjem nokre av dei som jobbar på avdelinga: «eg har noko eg vil seie til deg, så går vi litt til sides, foreldra lure på.....eg har opplevd sånn og sånn.... kva tenker du? kva kan vi gjere?». Eg tenker det er mykje informasjon eg får ved å vere der».*

Styrarane opplever at personalet kjem inn til dei for å spørje eller fortelje noko. På denne måten får styrarane innsikt i kulturen i barnehagen, og kva som opplevast som vanskeleg for dei tilsette. Når fagarbeidarar kjem inn på kontoret kan det variere korleis styraren tek i mot dei.

Styrar B omtaler dette på følgjande måte: *«Dei kjem til meg med alt mogleg, av og til er det for å lette hjarte sitt, og av og til vil dei ha råd. Vist eg har tid stiller eg oppfølgingsspørsmål, men om eg er på farten eller det blir lagt fram som ei rein informasjonssak, gjev eg dei gjerne eit svar».*

Styrar A fortel at dei ofte har svaret på det dei lurar på sjølv, men treng nokre innspel på at det dei tenker er fornuftig. Ho seier det på følgjande måte: *«Dei brukar meg som hjelp til å sortere sine egne følelsar, vist dei føler at noko er urettferdig».*

Leiing og rettleiing

Begge styrarane er opptekne av å gje tilbakemelding på jobben kollegaene gjer i barnehagen. Styrar B fortel at ho gir tilbakemelding til personalet, når ho opplever ein god situasjon.

Styrar A omtaler det på følgjande måte: *«Eg kan ha vore i eit møte, og nokon kan ha gjort ein kjempejobb, og du har lyst å seie det til dei, men du rekk ikkje det der og då. Nokre gangar*

skriv eg ein SMS, andre gangar går eg og seier det... men eg skriv gjerne på SMS, rakk ikkje å seie....».

Styrar B fortel at dei ikkje er så flinke til å gje kvarandre tilbakemeldingar. Det bør dei bli betre på, og ho trur grunnen er at ein er redd for å såre vedkommande ved å ta det opp. Styrar A ser ut til å ha ei litt anna oppfatning. Ho oppfordrar kollegaene sine til å gje tilbakemelding til kvarandre, også det som kan stimulere til å gjere kvarandre betre.

Ho omtaler dette slik: *«Vist du får tilbakemelding, kan det hende du kan endre praksisen. Men vist du ikkje får beskjed om at nokon synst det du gjer er plagsamt eller feil, so fortsett du gjerne å gjere det. Vist nokon skal få endra praksis, må dei få tilbakemeldingar».*

Begge styrarane fortel at alle tilsette har vore med å utarbeide ein felles visjon for barnehagen. Styrar B fortel at visjonen til barnehagen er: *«ein god stad å vere, ein god stad å lære»*, og styrar A fortel at visjonen er *«raus, inkluderande og modig»*.

4.2 Pedagogisk leiar sine tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling

Eg vil presentere data knytt til pedagogisk leiars opplevingar av tilretteleggingsoppgåver for læring og kunnskapsutvikling på avdelinga.

Organisering som kan ha betydning for læring

Pedagogisk leiar legg opp til at fagarbeidarane får vere med å lage rutinar for fordeling av arbeidet på avdelinga. Pedagog B seier det slik: *«arbeidsoppgåve går på vakter, og alle er med å utarbeide desse. Det går på kven som har samlingsstunda, går først ut i utetida, ansvar for oppvasken, og samlingsstadar m.m. Vi gjer det slik fordi det er praktisk, og det er lettare når alle er med å utarbeider rutinane».*

Styrar har bestemt at alle skal ha sine primærborn, men pedagogane har ansvar for å fordele desse borna på si avdeling/ kube, slik at kjemi og ynskjer frå personalet kan takast omsyn til. Alle har sine primærborn, som dei følgjer i ulike aktivitetar gjennom barnehageåret. Barnegruppa blir fordelt mellom dei som jobbar på avdelinga, uavhengig av stilling. Om det er nokon som opplever at kjemien ikkje stemmer med enkeltbarn, bytter dei primærborna over

til ei anna gruppa, eller gir fagarbeidarane rettleiing. Pedagog B fortel at fagarbeidarane har mykje informasjon om sine primærborn, og dette er verdifull informasjon som ho etterspør.

Pedagogisk leiar A fortel følgjande: *«det er ikkje alltid eg får brukt så mykje tid ilag med alle barna som eg skulle ynskje. Då spør eg fagarbeidarane som har ansvar for borna, og gjennom det får eg ofte mykje informasjon».*

Pedagog A fortel at fagarbeidarane har ansvar for å planlegge sine egne opplegg utifrå årsplanen, og den halvårsplanen som ho har laga. Ho ser verdien i dette: *«for saken er at vist eg hadde planlagt for assistentane og fagarbeidarane så hadde dei ikkje fått noko eigarskap til det, men når dei gjer da sjølv får dei det. Før gjorde vi mykje slik at eg planla for dei, så skulle dei gjere det, og dei planlegg like greitt desse aktivitetane sjølv. Assistentane og fagarbeidarane har veldig mykje kompetanse og erfaring angående pedagogiske opplegg. Dei dreg dette inn når dei planlegge sine egne aktivitetar»*

Pedagogane snakkar om dei personane som berre kjem på jobb og gjer det dei skal, men som ikkje viser noko engasjement utover det. Pedagog A fortel at etter at fagarbeidarane fekk planlegge sitt eige opplegg, kunne ho sjå ein auke i engasjementet og deltaking i refleksjonar rundt dei barna fagarbeidarane har ansvar for. Pedagog A beskriv denne endringa på følgjande måte: *«dei er blitt meir engasjerte, involverer seg meir og tek opp ting oftare en før, spesielt når det er snakk om ungane frå deira gruppe».*

I barnehage B har dei ikkje plantid for assistentane og fagarbeidarane, men pedagog B fortel at ho legg til rette for at dei skal få lese fagstoff, om ho finn rom for det. Dette blir gjerne når borna søv. Det er ikkje ein systematisk struktur på det.

Pedagog B fortel det på følgjande måte: *«eg vel ut eit kapittel frå ei fagbok som eg har lyst at fagarbeidarane skal lese, fordi eg trur det er nyttig for dei å tileigne seg meir kunnskap om temaet. Det kan vere tema eg ser kan vere utfordrande på avdelinga».*

Pedagog B planlegg aktivitetane for assistentane/ fagarbeidarane, men er oppteken av å gje dei handlingsrom. Ho fortel følgjande: *«dei er veldig flinke til å følgje planane, eg er opptatt av at dei skal ha eit stort handlingsrom, innanfor nokre rammer».*

Formelle møtearenaer

Pedagogane deltek i pedagogisk leiarmøte. Styrar og pedagogiske leiarar drøftar korleis ein skal jobbe i praksisfellesskapet. Deltakarane kan spele inn ting som er vanskeleg, og få hjelp og støtte til korleis ein kan løyse det.

Pedagog B omtaler det slik: *«det kan vere saker som er tatt opp på avdelingsmøte, og ein kjenner på at ein har køyrt seg litt fast, og treng råd i frå fleire».*

Pedagog A fortel at dei har mange uskrivne reglar som dei jobbar med å reflektere over, og skrive ned. Desse drøftar dei først på pedagogisk leiarmøte, deretter tek pedagogane i barnehage A dei det med vidare til avdelingsmøte.

Pedagog A fortel om eit eksempel på ein uskriven regel: *«Vi har eit hustak her ute på leikeplassen, så var det nokon som meinte at dei ikkje skulle få lov til å klatre på dette hustaket, men eg synest det var heilt greitt. Nokre meinte dei burde klatre i eit tre. Men då kom vi fram til at det var greitt, fordi det er fallmatte under, og vist du klare å komme deg opp, så klare du å komme deg ned».*

Pedagogisk leiar har ansvar for avdelingsmøta. Styrar deltek ikkje på desse møta, med mindre det er etterspurt. Pedagogisk leiar lagar halvårs og periodeplan som blir lagt fram på avdelingsmøta, slik at assistentane/fagarbeidarane får komme med innspel til desse.

Pedagogisk leiar B uttrykker det slik: *«fagarbeidarane får komme med innspel og ynskjer når eg legg fram planane, nokre gangar får eg respons på kva dei har lyst å gjere. Det er bra, for det er viktig at dei får jobbe med det dei likar»*

Pedagogane fortel at dei etterspør kunnskapen til fagarbeidarane på desse møta. Dei fortel at dei innehar mykje kunnskap som det er nyttig at ein delar.

Pedagog B fortel om eit eksempel på dette: *«Når eg skal ha foreldresamtaler spør eg gjerne ho som er primærkontakt til dei ungene. Då får eg mykje informasjon om kva ungen et, likar å gjere, og så vidare».*

Pedagogane legg opp til at fagarbeidarane skal få anledning til å vidareutvikle kunnskapen sin i desse møta. Dei passar på at ordet går på rundgang, slik at alle får høve til å bidra. I barnehage A fortel pedagogen at dei jobbar med HMS systemet sitt, og set mål for best

praksis. Pedagog A uttrykker seg på følgjande måte: *«vi har dette med uskrivne reglar. Dei må vi få skreive ned, og det jobbar vi mykje med. Vi jobbar med å oppdage dei, diskutere om vi synest regelen er grei, eller vi bør endre litt på den. Det er mange som har jobba her lenge, og det er mange reglar som berre er her utan at vi heilt kvifor det er slik».*

Pedagog A fortel at ho får god respons på dette i møtesamanheng, men det er litt utfordrande å få alle til å følgje det som ein har blitt einig om på møte. Ho beskriv det på følgjande måte: *«Eg brukar det, men det er litt utfordrande å få fagarbeidarar og assistentar til å bruke det, vi må gjerne minne kvarandre på det vi bestemte på møte».*

Avdelingsmøte brukar pedagogane til fagleg utvikling. Det kan vere tema som pedagogane tenker er nyttig for fagarbeidarane å lære meir om, eller situasjonar som ligg nær praksis som kan vere nyttig å reflektere over. Assistentane/ fagarbeidarane har også høve til å melde inn saker på førehand.

Pedagog B ordlegg seg på denne måten: *«Det blir ofte refleksjonar fordi det er knytt til problemstillingar som er aktuelle på avdelinga, og då kan det vere at eg legg opp til drøfting og refleksjon. Mot slutten gir eg dei litt teoretisk påfyll. Eg opplever at alle tør å bidra, og vi får gode samtaler og refleksjonar».*

Uformelle møtearenaer mellom pedagog og fagarbeidar/assistent

Pedagogane fortel at dei lærer av fagarbeidarane i kvardagen. Når dei ser noko som dei synest er bra, prøver dei å tileigne seg arbeidsmåtar eller kunnskapar.

Pedagog B beskriv læringa på denne måten: *«Eg lærer av medarbeidarane mine kvar dag. Det kan vere korleis dei handterer situasjonen, ting dei seier og gjer med barna, som eg såg gjorde barnet godt, tilbakemeldinga dei gir... ja då tenke eg at dette må eg ta med meg vidare».*

Pedagogane fortel at fagarbeidarane kjem til dei i ute tida for å drøfte enkeltsaker. I utetida eller på tur i skogen leikar ofte ungane fint, og det byr seg anledning til å snakke om situasjonar ein har opplevd.

Pedagog A omtaler ein slik situasjon på følgjande måte: *«slik som uti skogen så delar eg mine erfaringar, og ho sine, då prøvar vi å snakke ilag. Eg vil seie at assistentane/ fagarbeidarane*

helst kjem fram til ei løysing sjølv, fordi då er det deira eige, men eg har no gjerne kunnskap frå andre instansar, som BUP, PPT. Så eg kan jo komme med innspel og seie «det er greitt det du seie der, men eg trur gjerne at ein heller bør ha litt fokus på det og det framover»».

Pedagogen sine rettleiingsoppgåver – trivsel og fagleg utvikling i fokus

Pedagogane seier dei er opptekne av å rose dei ein jobbar ilag med. Det bidreg til at det er lettare å gje rettleiing, i følgje pedagogane. Pedagog A seier det på følgjande måte: *«Eg gir tilbakemelding, gjerne gjennom kroppspråk, som tommel opp».*

Pedagog B uttrykker det på følgjande måte: *«Eg er opptatt av å gje assistentane/ fagarbeidarane mine masse ros, eg klemmar personalet mitt, og seier: det er godt å sjå deg. Eg tenker at vist dei veit at eg set pris på dei, er det lettare å rettleie dei».*

Pedagogane er opptekne av at assistentane skal ha det best mogleg på jobb. Dei førebur seg godt når dei skal rettleie, og tenker over korleis dei kan få fagarbeidarane til å sjå seg sjølv, med andre sine auge. Pedagog B omtaler dette på følgjande måte: *«Ho såg seg sjølv, og korleis ho hadde vert, og det blei jo på ein måte lettare, ein senka skuldrane, og fekk ein dialog».*

Pedagog B har opplevd at fagarbeidarar som ikkje klarer å ta i mot rettleiing og sjå seg sjølv frå eit anna perspektiv, går i forsvar. Ho fortel at dette kan vere ubehageleg, men synest det er viktig at assistentane/ fagarbeidarane får utvikle seg gjennom rettleiing. Pedagog B fortel om ein situasjon som var utfordrande: *«Ho blei sint når eg tok det opp. Då let eg ho tenke seg om til neste dag, slik at ho fekk roa seg ned, neste dag tok eg det opp igjen med ho. Då hadde ho nok tenkt seg litt om, og klarte å sjå kva ho hadde gjort, og reflektere kring det. Om eg ikkje hadde tatt det opp igjen, kunne det fort blitt ein isfront mellom oss trur eg».*

For å utvikle praksisen rettleiar pedagogane fagarbeidarane i kvardagen. Rutinar som dei i fellesskap har bestemt, minner dei fagarbeidarane på. Dersom det er arbeid med ungane, vil dei gjerne ha i gang ein refleksjon.

Pedagog A nyanserer dette bildet på følgjande måte: *«vist det er rutine situasjonar så minner eg dei på kva vi har bestemt. Vist det har med ungane å gjere så tek eg dei gjerne til sides om det passar seg, og ber personen fortelje om den situasjonen. På den måten blir eg klar over kva tankar dei hadde om den situasjonen, og då kan eg stille nokre oppfølgingsspørsmål».*

Pedagog B fortel at ho lærer mykje om seg sjølv og medarbeidarane ved å ta opp ulike saker. Ho seier det på følgjande måte: *«Eg lærer mest av å ta det opp med assistentane/fagarbeidarane. Då finn eg ut korleis dei tenker, får tilbakemelding på mine tankar, og eg synest det er viktig at vi kan sette ord på det som er vanskeleg».*

Begge pedagogane fortel at dei er usikre på visjonen til barnehagen, og korleis den blei utvikla. Dei har ungane i fokus når dei planlegg det pedagogiske opplegget. Pedagog B har følgjande visjon: *«barn som leker og barn som leker lærer»* og pedagog A har følgjande visjon *«barna i fokus, dei skal ha det bra og utvikle seg, og få godt språk og sosial kompetanse»*. Det betyr at pedagogane har egne «private» visjonar, som dei har laga sjølv.

4.3 Assistentane og fagarbeidarane si oppleving av læringstiltaka og korleis dei tileignar seg kunnskap

Eg vil presentere data knytt til fagarbeidarane/assistentane si oppleving av lærings og kunnskapsutviklande tiltak som blir lagt til rette for i barnehagen, og kva dei opplever at dei gjer for å tileigne seg ny kunnskap i barnehagen.

Involvering og likeverd

Alle fagarbeidarane fortel at pedagogane tek dei med i planleggingsprosessen angående fordeling av arbeidet i barnehagen ved barnehageårets start. Dei fortel at arbeidet er delt inn etter kva vakt du har på jobb den dagen. Dette varierer mellom tidleg, mellom og seinvakt. Fagarbeidar B2 seier det slik: *«Når vi begynner om hausten lagar vi gjerne ei grovskisse over kva som skal skje, og over kva vaktene skal gjere».*

Fagarbeidar B1 fortel at når ein jobbar på avdelinga gjer alle det same uavhengig av stilling. Dei seier at pedagogen er meir på møter, og lagar planar, elles er dei likeverdige på avdelinga. Assistent B1 fortel om eit slikt oppsett: *«Tidlegvakt: ta imot barn i garderoben, lage frukost, leike med dei, ta imot beskjedar og gje beskjedar til foreldra i garderoben. Vere ilag med barna. Mellom vakt: hjelpe til under frukost, vere ilag med ungane, ansvar for felles samling med alle barna, elles vere til stede i aktivitetar og leik. Seinvakt: vere ilag med ungane, rydde*

av etter lunsj og tek oppvasken, snakka med foreldra når dei henta og gi tilbakemelding angående dagen til barnet».

Om nokre av desse oppgåvene bør endrast, tek fagarbeidarane det opp med pedagogisk leiar, for å drøfte om det er mogeleg å gjere endringar. Fagarbeidar A1 seier det på følgjande måte: *«vi gir innspel til kva vi vil gjere endringar på, og kva som fungerte bra».*

Fagarbeidarane fortel at dei har ansvar for ei lita gruppe med barn gjennom heile barnehageåret. Desse borna har dei særskilt ansvar for å følgje opp gjennom dagen. Assistent A2 følgjer denne gruppa og planlegg aktivitetane for den. Fagarbeidar B1 opplever dette på følgjande måte: *«Primærborn er veldig viktig. Eg har ansvar for fem born som eg skal ta meg spesielt av i løpet av dagen. Når dagen er omme kan eg gå heim med godt samvit, fordi eg har tatt meg av dei. Du har jo dei andre barna og, men ikkje på same måte».*

Assistentane/ fagarbeidarane i begge barnehagane opplever at det er pedagogen som bestemmer på avdelinga, men likevel føler dei at dei er likestilte i det daglege arbeidet. Dei opplever at pedagogen let dei påverke kva for primærborn dei ynskjer, og er delaktige i utarbeiding av rutine på avdelinga. Assistentane/ fagarbeidarane opplever at pedagogen lyttar til dei om det er nokre rutinar, som dei opplever bør endrast.

[Assistentane/fagarbeidarane sine opplevingar av systematisk kompetanseheving](#)

Alle fagarbeidarane/ assistentane i barnehagane har opplevd ei endring i barnehagestrukturen dei seinare åra. Dei seier det er blitt meir fokus på at alle skal vere deltakande i det pedagogiske arbeidet.

Barnehagane er med i utviklingsprosjekt, og eg vil no komme inn på korleis assistentane og fagarbeidarane opplever desse. Først vil eg presentere korleis fagarbeidarane opplever dette i barnehage A, og deretter fagarbeidarane/ assistentane si oppleving av dette i barnehage B.

[Barnehage A](#)

I barnehage A har dei innført tilsynsordning. Fagarbeidar A1 fortel at ho merkar at det er auka fokus på det faglege og sosiale hos borna. Ho huskar denne overgangen, fordi det var ein del reaksjonar på at dei tilsette ikkje fekk snakke like mykje ilag ute som tidlegare. I starten når ho hadde tilsyn, og bad kollegaene om å spreie seg meir, var det litt misnøye.

Fagarbeidar A2 formulerer seg på denne måten: *«den som kjem først ut, har tilsyn. Den har ansvar for å telle ungene og passe på at det er vaksne alle plassar der det trengst. Eg har sagt til nye som kjem inn at det kan virke litt nazi, at du har eit system vi jobbar ut i frå, men vi er pålagde å vite kor alle borna er, og at dei har vaksne i nærleiken, så eg synest det er heilt på sin plass».*

I barnehage A fortel fagarbeidarane at dei har ein time på kontoret kvar veke, der dei planlegg sine egne aktivitetar. Ein fagarbeidar fortel at ho likar å planlegge sine egne aktivitetar, og synest at ho har fått ein betre struktur på arbeidet ho utfører. Tidlegare gav pedagogane ho beskjed om kva ho skulle gjere, dette har endra seg. No blir fagarbeidar A1 irritert om planane endrar seg, og ho ikkje får førebudd seg til aktiviteten ho skal ha ansvar for. Ho seier det på følgjande måte: *«Eg vil ha beskjed på førehand kva eg skal gjere, for då kan eg planlegge. Vist ei oppgåve blir kasta over meg rett før eg skal utføre den, blir eg blir lei meg og kjenner meg lite verdt. Då føler eg at dei ikkje bryr seg om mine oppgåver og korleis eg har det. Korleis skal eg handtere oppgåva mi om eg ikkje får planlagt den? Det er ikkje alltid godt».*

Fagarbeidarane opplever at dei har fått auka tillit og ansvar. Dei har også fått moglegheita til å utvikle og bruke seg sjølv, i tillegg til å vere meir sjølvstendige.

Fagarbeidar A2 omtaler det på følgjande måte: *«Når eg set meg ned med plantida mi, har eg ansvar for å lage eit opplegg for grupper eg skal ha i løpet av veka. Då brukar eg rammeplan, halvårsplan og periodeplan som utgangspunkt. Det kan vere drama, kroppen, ja kva som helst. Eg planlegger korleis eg skal gjennomføre det. Eg føler alle har ein betre struktur, alle veit meir om kva dei skal gjere».*

Barnehage A har innført delegasjonskjede, som førte til at assistentane/fagarbeidarane veit kven som har ansvaret når pedagogen er vekke. Fagarbeidar A2 sa det på følgjande måte: *«det er veldig oversiktleg, fordi eg kan gå til lista som heng ved innsjekk, og sjå kven som er den neste på lista når pedagogen er vekke, då veit eg kven som har ansvaret, det er tryggare»*

I barnehage A har dei egne møter for fagarbeidarane og egne for assistentane. Eg har ikkje informasjon om korleis dei opplever assistentmøta, for ingen av informantane mine frå denne

barnehagen var assistentar². Eg tek derfor berre for meg fagarbeidarmøta. Ein fagarbeidar fortel at styrar deltek på alle fagarbeidarmøta, og har styringa på desse. Ho fortel at styrar kjem med forslag til tema dei kan jobbe med.

Fagarbeidar A2 fortel om dette på følgjande måte: *«Det er vel styrar som kjem med forslag til tema, men vi har gjerne funne eit område vi ynskjer å jobbe med, som til dømes overgangssituasjonar... då snakkar vi om korleis vi vaksne er i dei ulike situasjonane, om vi har tid til å forklare at du må ta på strikken på buksa..... at vi får til samspelet i garderober, og at vi unngår samleband. Så reflekterer vi rundt måten vi gjer ting på, som for eksempel garderobesituasjon».*

Fagarbeidarane fortel at dei utarbeidar forslag til ny rutine, som dei tek opp på eit seinare personalmøte. Fagarbeidar A2 fortel følgjande: *«vi tek med innspela frå fagarbeidarmøte til personalmøte. Der kokar vi det ned til noko meir konkret som vi skal bruke som arbeidsverktøy».*

Barnehage B

Assistent B1 fortel at dei har gått over frå aldersblanda til aldersreine grupper. Ho fortel at alle var delaktige i denne prosessen, og det var diskusjonar kring dette. Ho fortel at drøftingane dei hadde kring aldersreine grupper var lærerike, fordi ho fekk sagt det ho meinte, og fekk lytta til andre sine synspunkt. Fagarbeidar B1 ordlegg seg slik: *«det er meningsfullt å få vere med å bestemme korleis barnehagen vår skal vere. Eg følte at mine meiningar blei etterspurt i denne prosessen. Vi prøvar jo å gjere det slik at alle skal få litt av sine synspunkt, sjølv om det ikkje alltid er mogleg».*

Barnehage B deltek i eit utviklingsprosjekt som heiter språkløype. Dei hadde fokus på å lese til barna på ulike måtar, ved for eksempel å stoppe midt i boka og skape forventningar til kva som skjer vidare i boka. Fagarbeidar/ assistent i barnehage B fortel at dei har ansvar for å lese for sine primærborn, og fortel at dei på denne måten sikrar at alle born blir lest for. Dei jobbar med dette prosjektet i personalmøta og fagarbeidar B1 utdjupar det på følgjande måte: *«vi blir gjerne delt inn i gruppe, der vi reflekterer rundt det vi har lest og blir einig om nokre punkt vi*

² Grunnen til at assistentane ikkje er med, er fordi eg valte å trekke lodd, og fekk eit tilfeldig utval blant assistentar/fagarbeidarar. Eg var på førehand ikkje klar over at barnehagen skilte mellom assistent og fagarbeiar.

skal presentere for resten av personalgruppa. Når vi samlast tek vi ei runde, slik at alle får presentert, og reflektert over det vi har snakka om. Eg synest dette er nyttig, vi får reflektere over kvifor vi gjer slik vi gjer».

I barnehage B får alle i oppgåve å skrive leselogg mellom kvart personalmøte. Ein assistent seier at dette gjer ho meir bevist på dei tinga som har blitt tatt opp på personalmøte. Det er lettare å huske å gjere desse mellomarbeida, fordi det er noko alle i personalgruppa jobbar med. Då minner ein gjerne kvarandre på det. Assistent B1 forklarar det på følgjande måte: *«Dette med at du kan stoppe opp og huske å reflektere i kvardagen. Huska du kva som skjedde no? kvifor blei han lei seg? Det tok eg med meg til personalmøte».*

I barnehage B planlegg pedagogane det pedagogiske opplegget som assistentane/ fagarbeidarane skal gjennomføre, i gruppe aktivitetar og liknande. Ein assistent fortalte at ho opplevde planane som gode og at det var rom for å gjere det på sin måte. Fagarbeidar B1 omtalar det på følgjande måte: *«når ballen kjem til meg og det pedagogiske opplegget skal gjennomførast, kan eg påverke korleis eg vil utføre det».*

Assistentane/fagarbeidarane i barnehage omtaler utviklingsprosjekta dei har i barnehagen, og dette synest å vere med på å skape skilnadar i korleis dei omtalar læring og kunnskapsutvikling. I barnehage A omtalar fagarbeidarane system som delegasjonskjede, tilsynsordning i utetida, eigne møter for assistentane og fagarbeidarane, og kontortid for assistentane/fagarbeidarane. Desse tiltaka blir opplevd å ha gitt dei auka tillit og ansvar. I barnehage B har dei ikkje desse systema. Dei omtalar at fagarbeidarane/ assistentane er deltakande i avgjerdsprosessar, og har nyleg gått over frå aldersblanda til aldersreine grupper. Fagarbeidarane/ assistentane i barnehage B omtalte lesing ilag med barna, og fortalte at dei hadde fokus på dette. Dei fortel at dei ser ein fagfilm på personalmøta, så deler styrar dei inn i grupper, der dei då reflektere ilag rundt filmen. Deretter samlast ein for å legge fram nokre punkt i fellesskap. Ordet gjekk på rundgang, styrar noterte, og det skulle ende opp i felles mål. Mellom samlingane leste assistent / fagarbeidar for barna og skreiv leselogg.

Det som er felles for begge prosjekta er at dei legg til rette for at fagarbeidarane/assistentane får medverke, og oppmodar assistentane/fagarbeidarane til å vere aktivt deltakande og involverte i kunnskapsutviklande prosessar.

Formelle møter som styrar leiar - ei kjelde til kunnskap, refleksjon og utarbeiding av felles mål

Under barnehage A og B presenterte eg assistentane/ fagarbeidarane si oppleving av organiseringa av personalmøta. I barnehage B var dette nært knytt til deira oppleving av utviklingsprosjektet; språkløyper. Her vil eg komme inn på fellesopplevingar.

Fagarbeidarane fortel at dei opplever planleggingsdagane som lærerike. Det kjem gjerne inn fagpersonar som har førelesing om aktuelle tema. Ein fagarbeidar fortel at møta blir brukt til å auke kompetansen knytt til arbeidet med barn med spesielle behov. Dette opplever ho som nyttig fordi ho har ansvar for ein gut som har utfordringar. Då snakkar dei om korleis PPT ynskjer at dei skal jobbe, og korleis det kan vere lurt å snakke med barna for at dei skal få ein god kvardag. Fagarbeidar B1 seier følgjande: *«Det er veldig kjekt med kurs, då får vi førelesarar som snakkar om barn med spesielle behov. Det synest eg er veldig spennande».*

Alle fagarbeidarane fortel at det er styrar som set dagsorden i personalmøta og på planleggingsdagane. Ein fagarbeidar fortel at ho gir ein del viktig informasjon på desse møta. Fagarbeidar A1 seier det slik: *«Styrar informerer gjerne vist det er noko nytt, det kan vere informasjon frå kommunen og kva prosjekt vi har, sjukefråvær».*

Fagarbeidarane seier at styrar varierer undervisningsforma mellom å vise filmar, ha førelesning eller at alle førebur seg ved å lese eit kapittel i ei bok. Ein fagarbeidar fortel at det er kjekt å jobbe i grupper, då ho får drøfte ulike problemstillingar med dei andre.

Fagarbeidar A2 omtalar dette på følgjande måte: *«Når vi har personalmøte deler styrar inn i forskjellige grupper, deretter jobbar vi i lag. Det er veldig spennande. Det er lagt opp slik at vi bytter litt på kven vi er på gruppe med. Styrar gir oss ulike oppgåver som vi skal drøfte, det er veldig spanande».*

Fagarbeidar B2 sa det på følgjande måte: *«Før eg tok fagbrev kvitte eg meg gjerne litt for å ta ordet på personalmøte. Eg var redd for at meiningane mine var dumme eller ikkje strakk til. Men etter at eg tok fagbrevet føler eg at eg har ein anna fagleg tyngde. No tør eg ta ordet på personalmøte, og eg opplever at meiningane blir akseptert. Dei andre er ikkje nødvendigvis einige, men vi kan diskutere, og eg kan få andre innspel også».*

Fagarbeidarane opplever at deira meining er viktig, og dei føler at dei blir lytta til.

Fagarbeidar A1 sa det på følgjande måte: *«På møter blir det forventet at alle seier noko».*

Fagarbeidarane opplever desse møta som nyttige. Fagarbeidar A1 opplever innhaldet på følgjande måte: *«Møta går gjerne under struktur, vi tek opp ulike tema og korleis vi opplever kvardagen».*

Begge styrarane leiar planleggingsdagar og personalmøte. Der opplever assistentane/ fagarbeidarane at styrarane gir dei fagleg påfyll, og deler dei inn i grupper der dei får reflektere over eigen praksis. Dei opplever også at alle sine synspunkt blir etterspurt av styraren.

Formelle møter som pedagogen leiar – utveksling av erfaringar og refleksjon

Alle fagarbeidarane fortel at det er pedagogen som leiar avdelingsmøte. Fagarbeidarane opplever at dei blir spurt om råd og får vere med å påverke planane på avdelingsmøte.

Fagarbeidarane fortel at pedagogen lagar planane, men tek dei med på møte, slik at dei kan få komme med innspel på kva dei har lyst å gjere. Assistent B1 seier følgjande: *«Pedagogen kjem og spør kva eg likar å gjere. Vist eg likar ei oppgåve, så gjer eg den mykje betre. Eg likar forming, då kan eg få den oppgåva».*

Fagarbeidarane får komme med innspel til månadsplan. Fagarbeidarane seier at pedagogen tek desse ynskja med når ho skal lage vekeplan. I denne planen står det kva for aktivitetar alle har ansvar for i løpet av veka. Fagarbeidar A2 seier følgjande om dei ferdige planane: *«Eg følgjer vekeplanen. Vist vi skal gå tur, og ete ute, gjer vi det....».*

Assistentane og fagarbeidarane fortel at avdelingsmøta blir brukt til å utveksle erfaringar kring ulike utfordringar retta mot arbeid med borna på avdelinga, samt planlegge aktivitetar ei tid framover. Ein fagarbeidar fortel at dei snakkar om korleis dei skal utføre aktivitetane dei skal gjennomføre den komande månaden, slik at dei har eit felles utgangspunkt for vidare arbeid.

Fagarbeidar B2 fortalde om dette på følgjande måte: *«måten vi tenker på fungerer betre i fellesskap... å halde båten på rett retning i fellesskap. Då er vi avhengige av at alle bidreg og deler sine opplysningar».*

Avdelingsmøta opplevast som nyttige av fagarbeidarane. Det er ein arena der ein snakkar om saker som dei opplever som nyttige. Ein fagarbeidar fortalte om ein gang dei hadde planlagt å lage tre retters middag ilag med ungane i barnehagen. Planen var klar, men det gjekk ikkje heilt slik ein hadde planlagt på førehand. Fagarbeidaren fortel at ungane var over alt, og dei hadde meir enn nok med å få ferdig alle rettane. Fagarbeidar A2 opplever at det er verdifullt å drøfte følgjande på avdelingsmøte: *«eg synst det er interessant å diskutere haldningar og kvifor ein sånn reaksjon skjer, når ein har lagt til rette på førehand at alt skal gå rett for seg»*.

Fagarbeidarane fortel at avdelingsmøte er ein arena der ein kan ta opp ting dei opplever ikkje fungerer så godt i det daglege. I fellesskap blir dei einige om ein ny måte å gjere det på. Fagarbeidar A1 fortel om dette på følgjande måte: *«Vi snakkar om utfordringar og finn ein litt annleis måte å løyse det på. Når vi er ferdige med møte, prøver vi å gjennomføre det vi snakka om. Det fungerte bra»*.

Alle fagarbeidarane/ assistentane opplever at avdelingsmøte/ kubemøte er nyttige, fordi ein får snakke om ungane på avdelinga/ kuba, og pedagogen legg til rette for at ein får reflektere over eigen praksis. Dette opplever også fagarbeidarane/ assistentane som ein arena der dei legg felles planar, og får komme med ynskje angående kva dei vil jobbe med i den kommande perioden. Det kan virke som at assistentane/ fagarbeidarane i barnehage A omtalar denne involveringa i større grad enn assistentane /fagarbeidarane i barnehage B. Det kan ha samanheng med at fagarbeidarane der planlegg sitt eige opplegg.

Uformelle læringsarenaer – tilgjengeleg og imøtekommande leiing

Fagarbeidarane fortel at dei går til styrar med det som har med det administrative, eller saker som ikkje pedagogisk leiar tek på alvor. Det som har med barna å gjere, går dei til pedagogisk leiar med. Assistentane/ fagarbeidarane fortel at dei er opptekne av å følgje tenestelinja. Fagarbeidar B2 sa det på følgjande måte: *«eg går til styrar med ønske om ferie, avspasering og permisjon. Eg tek opp saker med pedagogisk leiar som har med avdelinga å gjere. Eg har ei tenestelinje som eg følgjer»*.

Ein fagarbeidar fortalte at ho gjekk til styrar dersom ho opplevde at noko var vanskeleg mellom ho og kollegaene, eller nokre ikkje gjorde som dei skulle. Fagarbeidar A1 sa det på

følgjande måte: «styrar gir meg råd og tips til korleis eg kan løyse den vanskeleg situasjonen, det hjelp å lufte tankane. Når eg kjem til styrar, føler eg at døra alltid er open».

Fagarbeidarane/ assistentane oppsøker styrar på kontoret om det er ting som har med organisering av heile barnehagen å gjere, eller det er ting som er vanskeleg å ta opp med pedagogen på avdelinga.

Uformelle samtaler på avdelinga – fagarbeidaren sitt læringsrom i samtale og refleksjon

Fagarbeidarane leitar etter ledige stunder der dei kan ta opp ting med sin pedagog, som deler same praksisfelt som dei sjølv. Dei snakkar med pedagogisk leiar om det er noko med ungane dei er bekymra over. Ein fagarbeidar fortalte at ho opplevde dette som verdifullt fordi ho opplevde å bli høyrte. Fagarbeidar B2 seier det på denne måten: «*det har skjedd mange gangar at ein har leita etter ein situasjon der ein litt uformelt kan ta opp saker med pedagogisk leiar. Av og til får eg nokre hint om noko på heimebane som kan vere årsaka, vi delar tankane våre, og av og til kan vi ende med ein ny måte å løyse det på*»

Fagarbeidar B1 seier det på følgjande måte: «*Dei er verdifulle desse samtalene, det kjem ofte fram nyttig informasjon som eg har bruk for i kvardagen, og som gjer meg meir bevist i ulike situasjonar*».

Fagarbeidar A2 fortel at dei reflekterer ilag i desse samtalene, ho fortel om ei slik samtale på følgjande måte: «*Korleis kan vi løyse konflikter? kva vi skal gjere? Kanskje vi skal lage ei litt anna gruppe? nokre er veldig raske sjølv om det er same alder. Er det for kjedeleg å vere med den andre guten, fordi han er komen lenger i utviklinga? Resultatet kan kanskje bli at vi prøver å bytte gruppe*».

Fagarbeidar B1 opplever den uformelle praten på følgjande måte: «*pedagogisk leiar og styrar møter meg ordentleg, og eg blir satt pris på. Nokre gangar er det konkrete svar, andre gangar handlar det om at ein gir eit innspel på noko ein er usikker på. Då dannar det seg eit svar over tid*».

Kjenner seg verdsett av leiinga og opplever handlingsrom

Alle fagarbeidarane/ assistentane fortel at dei får tilbakemelding på jobben dei gjer. Dei opplever å få gode tilbakemeldingar på samling, formingsaktivitetar o.s.v. Det er styrar og pedagogisk leiar som gir desse tilbakemeldingane. Assistent B1 opplever dette på følgjande

måte: «Eg får tilbakemelding på at eg er flink til å lytte, at eg har gode løysingar på ulike problem, at ungane har god tiltru til meg».

Ingen av assistentane/fagarbeidarane huskar visjonen til barnehagen. Dei opplever det som viktig at barna er trygge, lærer å få seg venner og ta omsyn til andre. Ein fagarbeidar seier det på følgjande måte: «det store målet er at barnehagen skal vere mobbefri, vi skal vere snille med kvarandre, oppleve uteområdet og naturen».

4.4 Oppsummering av funn

Problemstillinga i denne studien etterspør kva pedagogisk leiar og styrar gjer for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis assistentane/fagarbeidarane opplever dei tiltaka. Itilegg etterspør den kva assistent/fagarbeidar gjer for å tileigne seg ny kunnskap. Eg oppsummera dei viktigaste funna knytt til dette. Desse skal eg ta med meg inni neste kapittel, der eg skal løfte dei opp og belyse dei i samsvar med teori.

styrar legg til rette for trivsel og fagleg utvikling i formelle og uformelle lærings situasjonar styrar er opptatt av at personalet skal trivast på jobb. Ved å vere imøtekommande, gje råd og rettleiing, og legge til rette for at dei assistentane/fagarbeidarane og pedagogane som fungera godt ilag, får lov til å jobbe ilag.

Det er viktig for styrarane å halde stø kurs for å lykkast med læringsprosessane i barnehagen. dei er bevist på å ikkje hoppe på nye ting. Dei er reflekterte rundt at det er viktig å halde stø kurs i læringsprosessar.

Leselogg – relaterer teori og praksis

I barnehage B skal alle skrive leselogg mellom kvart personalmøte. Styrar gir dei oppgåver, og dette er ein del av strategien for å få implementert leseglede i barnehagen. Det er lurt at dette er noko som alle skal gjere, fordi det fører til at alle har felles fokus og minner kvarandre på å gjennomføre dette arbeidet. Leselogg gjer til at assistentane/fagarbeidarane jobbar med fagstoff mellom personalmøta, og utforskar nye måtar å lese for barna på. Når dei gjer det på denne måten, reflekterer dei over endringane som skjer i barnas interesse.

Tillit og fagleg handlingsrom

Styrar i barnehage A legg til rette for at fagarbeidarane/assistentane får 1 time plantid i veka, der dei planlegg sine eigne aktivitetar. Styrar og pedagogisk leiar seier at dei planlegg aktivitetane godt sjølv, då dei har mykje erfaringsbasert kunnskap som dei dreg med seg inn i planane. Styrar og pedagog er usikre på kor aktivt fagarbeidarane/assistentane brukar rammeplanen og halvårsplanen. Assistentane/fagarbeidarane opplever at dei bruker desse planane, og har fått meir kjennskap til dei gjennom å bruke dei aktivt i plantida si. Dei kjenner også at dei er meir sjølvstendige enn tidlegare, og slepp å spørje å pedagoggen så mykje. Dei opplever at dei har fått større tillit frå styrar og pedagogisk leiar. Pedagogisk leiar seier at dei assistentane som berre var tilstade på jobb, og ikkje gjorde noko meir enn det ho fekk beskjed om, engasjerer seg meir, deltek i samtaler kring sine primærborn og deler av sin kunnskap.

Pedagog A fortel at fagarbeidarane har ansvar for å planlegge sine eigne opplegg utifrå årsplanen, og den halvårsplanen som ho har laga. Ho ser verdien i dette: *«for saken er at vist eg hadde planlagt for assistentane og fagarbeidarane så hadde dei ikkje fått noko eigarskap til det, men når dei gjer da sjølv får dei det. Før gjorde vi mykje slik at eg planla for dei, så skulle dei gjere det, og dei planlegg like greitt desse aktivitetane sjølv»*

I barnehage B har ikkje assistentane/ fagarbeidarane fått avsett tid til planlegging. Styrar B fortel at pedagogane i barnehagen lagar planane, og involverer dei tilsette i denne prosessen. Styrar B omtalar dette slik: *«Når pedagogane lagar månadsplan, har dei det på avdelingsmøte, og spør fagarbeidarane kva aktivitetar dei har lyst å ha den kommande perioden»*.

Ansvar gir auka tillit og større engasjement

Vakt i utetida og delegasjonsskjede er strukturar som styrar ser som ein del av klare rutinar, som hjelper personalet å organisere arbeidet sitt, og skaper kvalitet i barnehagen. Fagarbeidarane/assistentane har vore med på å innføre desse tiltaka, og dei har vore involvert i prosessen, noko som har gjort det mogleg for styrarane få gjennomført tiltaka.

«Vi unngår at det er den uformelle leiaren so må ta tak når pedagogane er ute, også er det litt artig å sjå at folk som er forsiktige, går høgare opp, og tar ansvar når andre er ute».

Assistentane/fagarbeidarane har ekstra ansvar for å følge opp fem barn gjennom barnehageåret. Dette ansvaret er viktig for assistentane/fagarbeidarane. dei opplever at pedagogane etterspør kunnskapen deira om desse barna. pedagogane gir dei ekstra ansvar for desse barna, og etterspør assistentane/fagarbeidarane om desse barna, særleg fram mot foreldresamtalene.

Endring i barnehagekulturen – større fokus på læring og kunnskapsutvikling

Fagarbeidarane/assistentane reflekterer over at det har vore ei endring i barnehagekulturen dei seinare åra. Tidlegare var det gjerne slik at personalet stod i grupper å prata og drakk kaffi, no føler fagarbeidarane/assistentane at det blir forventa at dei er meir ilag med ungane, og dei fortel at det er blitt meir fokus på det faglege. Assistentane omtalar tema som den gode assistenten, sjå barnet innanfrå, fokus på lesing og barn med spesielle behov som tema dei har lært om dei seinare åra. Dette viser at assistentane/fagarbeidarane tek til seg dei læringstiltaka som styrar og pedagog legg til rette for. Ein faktor som kan påverke kulturendringa kan vere fokus på å skrive ned den tause kunnskapen som ligg i veggane, og drøfte om det er slik ein vil ha praksisen, eller om ein vil endre den. Slike små skritt, kan vere med å påverke dette. Ein viktig faktor synest å vere at pedagogane følgjer opp dette i det daglege, minner på, eller oppmodar til refleksjon over dei små endringane. Det har også vore fokus på at fleire assistentar skal ta fagbrev. Ein fagarbeidar fortalte at utdanninga ho tok gjorde godt for sjølvkjensla hennar, og etter avslutta utdanning tørr ho å delta meir aktivt i møte. Dette er viktig for at ho skal lære, og sjå sine tankesett frå fleire perspektiv. Ein kombinasjon av utdanninga og det å delta meir i møter, gjorde til at ho innsåg at det ikkje var noko som heiter rett og gale svar, berre ulike måtar å sjå ei sak på. Det tyder på at styrarane/pedagogane opnar for læring og refleksjon i møter. Utviklingsprosjekta som styrarane implementerte i barnehagane kan også vere ein medverkande faktor.

Rettleiing – større forståing for kvarandre sine perspektiv

Styrar i barnehage A er oppteken av at ein skal ta opp ting som ein irriterer seg over med den det gjeld. Ho fortel at vedkommande trur alt er greitt om ein ikkje høyrer noko. Ho hjelper assistentane å ta det opp ved til dømes å bidra slik at dei får sortert tankane sine. Ho er klår på at ingen kan endre seg om ho ikkje får tilbakemelding på at noko er gale. Dette viser seg

nedover i organisasjonen; pedagogane og fagarbeidarane/assistentane er opptekne av dette, og fortel at det skapar større forståing for kvarandre sin måte å handle og tenke på. I barnehage B opplever styrar lite konfliktdar, det kan henge saman med at pedagogane tek konfliktdane på avdelingsnivå. Pedagog B sa følgjande «*Eg tenker at vist dei veit at eg set pris på dei, er det lettare å rettleie dei*».

Styrar legg til rette for systematisk kompetanseheving i personalmøte

Styrarane gjennomfører personalmøta på ein systematisk måte; innleiarar med ei fagøkt, der dei føreles eller viser fagfilm, deler inn i gruppe, der personalet får reflektere over det som har blitt lagt fram. Etter denne økta presenterer gruppene det dei har kommet fram til. Ordet går på rundgang, slik at alle må involvere seg i prosessen.

Eigne møteplassar for fagarbeidar/assistentar – ein arena for refleksjon

Styrar i barnehage A legg til rette for eigne møter for assistentane og fagarbeidarane. Ho seier det kan vere motiverande å ta fagbrev og komme med i fagarbeidarmøte, og opplever at refleksjonsnivået er høgare i desse møta. Styrar opplever å ha fått god respons på best praksis. Fagarbeidarane opplever desse møta som lærerike, fordi dei får reflektert over eigen praksis. Styrar trur også at det er viktig at dei har ein arena der dei treffer ho fast. Fagarbeidarane og assistentane seier at dei styrer halve møte, og kan ta opp ting som er vanskelege med styrar. Då opplever dei at dei får råd frå styrar og andre i gruppa angående korleis dei kan løyse saker.

Pedagogane involverer og lyttar til fagarbeidarane/assistentane

Avdelingsmøte er ein arena der assistentane/fagarbeidarane kan komme med framlegg om å endre rutinar, og komme med innspel til kva dei ynskjer å gjere framover. Pedagogane brukar møta til at fagarbeidarane/assistentane skal få reflektere over eigen praksis. Pedagogane jobbar med å skrive ned den kunnskapen som ligg i veggane og drøfte denne.

Assistentane/fagarbeidarane oppsøker pedagogane for å ta opp ting på ein uformell arena, det er ofte i utetida når ungane leiar fint. Assistentane/fagarbeidarane opplever at pedagogane har informasjon om borna som dei ikkje har, dette seier dei heng saman med at pedagogane er på møte med PPT, Barnevernet, foreldresamtalar og liknande. pedagogane opplever at fagarbeidarane kjem til dei for å få råd, men er opptatt av at dei sjølv skal reflektere og finne løysinga på utfordringa, slik at assistentane/fagarbeidarane eig løysningane pedagogane gjer nokon råd i slutten av ei slik samtale, om det høver.

Oppsummering og vegen vidare

Desse funna vil i i samsvar med ulike teoretiske tilnærmingar til vilkår for læring i praksisfellesskapet, samt eit kontekstperspektiv på kva verkemiddel leiaren har for å påverke læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen, vil vere vesentleg inn i drøftinga (jf. Kap.2). Det eg har gjort så langt, er å presentere funna som representera dei ulike forskning spørsmål mine. Vidare vil eg få fram korleis styrar, pedagogisk leiar og assistent/fagarbeidar sine perspektiv på læring fungerer ilag. Dette har heile tida vert ei drivkraft i mitt prosjekt, og blir derfor viktig å belyse inn i drøftinga.

Kapittel 5. Møte mellom empiri og teori – drøfting av vilkår for læring

Eg organiserer drøftinga slik at styrar, pedagog og assistent/fagarbeidar si oppleving av læring og kunnskapsutvikling i barnehagen blir satt i samanheng. Eg presenterer funna og belyser dei med teori, med utgangspunkt i dei tematikkane som eg brukte i intervjuguiden min. Grunnen til at eg gjer dette er for å synleggjere det eg i utgangspunktet var nysgjerrig på og som har haldt oppe engasjementet mitt undervegs i prosessen. Når eg presenterer kvart funn vil eg først legge fram kva styrar eller pedagogisk leiar gjer for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling. Deretter kjem eg inn på korleis assistentane/fagarbeidarane opplever same tiltaket. På denne måten ynskjer eg å belyse korleis tilrettelegging for læring og kunnskapsutvikling fungerer i samspel mellom styrar, pedagogisk leiar og assistent/fagarbeidar.

5.1 Organisering som opnar for læring for assistentane/fagarbeidarane

Funna mine viser at styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling gjennom ulike måtar å organisere barnehagekvardagen på. Her vil eg i framstillinga vise korleis dei ulike måtane å organisere på blir brukt aktivt til lærande og kunnskapsutviklande prosessar.

Styrar legg til rette for trivsel

I følgje Senge må personalet utfylle kvarandre sine sterke og kompensere for kvarandre sine svake sider. Styrarane tek i mot ynskjer og legg til rette slik at dei som fungerer godt i lag skal få jobbe i lag. Dette vil seie at styrar har forstått korleis samspelet fungerer mellom dei som arbeider i organisasjonen. Ved å gjere det på denne måten, oppnår styrarane eit godt samarbeid gjennom at dei som jobbar på avdelingane utfyller dei sterke og kompenserer for kvarandre sine svake sider, jamfør Senge. Funna viser at fagarbeidarane/assistentane opplever dette på same måte og verdset at dei får kome med ynskjer.

Delegasjonskjede – involvering

Styrar A har fokus på å levere eit godt barnehagetilbod til barna og foreldra. Styrar involverer og inkluderer assistentane/fagarbeidarane for å jobbe mot dette målet. Styraren jobbar her i tråd med det Strand (2007) omtalar som ekspertrolla. I barnehage A har styrar innført delegasjonskjede og gjennom det har dei og gjeve assistentane/fagarbeidarane auka tillit og ansvar. Ved å gje ein assistent/fagarbeidar ansvaret når pedagogen er vekke, unngår styrar at den uformelle leiaren må ta tak når pedagogen er vekke. Dette førte til at dei assistentane/fagarbeidarane som elles ikkje hadde tatt ansvar, stod fram og tok det når det var deira tur.

Assistentane/fagarbeidarane likar delegasjonskjeden, fordi det ikkje lenger er tvil om kven som får ansvaret når pedagogen er vekke. Dei får prøve seg som leiarar på avdelinga når pedagogen er vekke, og det verkar positivt inn på sjølvbildet og dei opplever personleg meistring. Det fører i følgje Senge (1999) til at dei blir sterkt forplikta til innsats, utøver meir initiativ, og vil bli sterkare involvert i arbeidet.

Vakt i utetida – ansvar uavhengig av stilling

Vakt i utetida er i følgje styrar ei rutine som er formalisert og klart definert. Alle ungane er ute på same tidspunkt, og den vaksne som går først ut har ansvar for at alle borna har tilsyn av vaksne. Dette ansvaret er uavhengig av om ho er pedagog, assistent eller fagarbeidar. Denne vakta kan flytte vaksne der det er mest behov for dei. Styrar jobbar her i tråd med Strand (1999) si administratorrolle, der ho sikrar at alle barn har vaksne i nærleiken, noko som bidreg til auka fagleg kvalitet.

Det er fasinerande at dei har fått ei slik ordning til å fungere. Assistentane/fagarbeidarane fortel at før dei begynte med vakt i utetida, stod dei vaksne i klynger og snakka, medan ungane leia. Bakgrunnane for at styrar har lukkast med dette er at assistentane/fagarbeidarane blir gitt eit ansvar, og blir involvert i prosessen når dei valte å innføre dette. Denne involveringa fører det til at assistentane/fagarbeidarane tek ansvar for å informerer nye assistentar/fagarbeidarar om desse ordningane, og forklarar at det må vere slik, sjølv om det kan verke firkanta. Dei tek ansvar for å sosialisere (Nonaka, 1994) nye kollegaer inn i denne måten å gjere det på. Assistentane/fagarbeidarane likar dette ansvaret og opplever indre

motivert meistring. Dette bidreg i følge Bandura (1997) til at dei synest dette er kjekt og ynskjer å oppleve det fleire gangar.

Pedagogane involverer og lyttar til fagarbeidarane/assistentane

Funna viser at pedagogane involverer assistentane/fagarbeidarane i faglege prosessar via avdelingsmøter. Fagarbeidarane/assistentane opplever at dei får vere med å velje primærbarn (fem barn som dei skal ha ekstra ansvar for gjennom året), vere med å bestemme korleis dei skal organisere avdelinga, samt kva for rutinar dei skal ha for arbeidet. Ved at pedagogane involverer assistentane/fagarbeidarane på denne måten, ser det ut som at dei tek meir ansvar. Dersom det er nokre rutinar som ikkje fungerer optimalt, tek dei dette opp på møte. Fagarbeidarane seier at dei då blir einige om ein ny måte å gjere det på for å sjå om det kan fungere betre. Eit eksempel kan vere at ein justerer starttidspunktet for samling til klokka 10.00, i staden for 09.45. Kanskje overgangen frå samling til grupper vil gli lettare då? Dette er i tråd med det Argyris og Schön (1996) kallar læring i enkelkrets. Pedagogane innvolverar assistentane/fagarbeidarane, og samtidig forventar at alle bidreg i møter. Det å utforske ulike tenkemåtar, er i følge Senge avgjerande for å avdekke ulike framgangsmåtar og vinklingar i personalgruppa, og dette kan skape større ei større forståing. Senge (1999) kallar dette å utforske kvarandre sine mentale modellar.

5.2 Formelle møter

Funna mine viser at styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling gjennom ulike formelle møter. Her vil eg i framstillinga drøfte korleis dei ulike møta blir brukt aktivt til lærande og kunnskapsutviklande prosessar.

Styrar legg til rette for systematisk kompetanseheving på personalmøte

Eg ser på Nonaka(1994) sin SEKI modell som ein kunnskapslabyrint. Med det meiner eg at det første trinnet er å dele tause kunnskap gjennom observasjon i praksis. Dette er ikkje ein del av møtestrukturen, men funna viser at det er i praksisfeltet assistentane/ fagarbeidarane og pedagogane observerer og lærer av kvarandre.

I neste trinn kjem eksternaliseing, der ein i følge Nonaka (1994) opnar for at personalet skal sette ord på sin tause kunnskap og reflektere over den. Dett oppmodar styrarane til, og

fagarbeidarane/assistentane opplever at det blir forventet at alle skal delta, og ordet går ofte på rundgang. Styrarane gjer dette for å sikre at alle bidreg.

Det neste trinnet omtaler Nonaka (1994) som kombinasjon. Det vil seie at møtedeltakarane blir presentert for ei teoretisk framstilling, og det blir lagt opp til drøfting i etterkant. Funna viser at begge styrarane har fokus på fagleg utvikling, og startar møta med eit innlegg sjølve. Styrar delar dei og inn i mindre grupper der dei drøfter det som har blitt tatt opp under plenumssamlinga. Assistentane/fagarbeidarane opplever det som spanande å få jobbe ilag, og opplever det som forventet at alle bidreg i gruppene. Styrarane legg her til rette for at assistentane/fagarbeidarane får dele erfaringar og skrive dei ned. Dette er i tråd med det Nonaka (1994) hevdar er viktig for å utvikle kunnskap ilag, jamfør eksternalisering. Styrarane fortel at dette skal ende ut i felles mål for arbeidet. Ved å organisere møtet på denne måten, legg styrarane opp til at personalet skal få lære i lag. Dette er i tråd med det Senge (1999) kallar gruppelæring, og dei får diskutere og lytte til kvarandre sine måtar å tenke på. I følgje Senge er dette viktig for at personalet i barnehagen skal bli lærande.

Det siste trinnet til Nonaka (1996) omtalar han som internalisering. Det vil seie at den tause kunnskapen blir sett ord på og formidla skrifteleg. Når gruppearbeidet er ferdig, presenterer kvar gruppe det dei er komne fram til. Dette skriv styrar ned, og det skal ende opp i ei felles arbeidsrutine. Dette er i tråd med det Nonaka omtaler som internalisering, men det avheng av at dei punkta som personalet kjem fram til på personalmøte, blir iverksett i praksiskvardagen.

Om nye rutinar blir iverksett vil dei etter kvart bli ein del av personalet sin tause kunnskap., og slik går det i sirklar (Nonaka, 1996).

Pedagogane involverer og lyttar til assistentane/fagarbeidarane

I følgje Senge (1999) er felles forståing viktig for at ei gruppe skal dra godt i lag. Dette handlar om å legge til rette for god kommunikasjon og at alle i ei arbeidsgruppe kan bidra. Funna viser at pedagogane har fokus på dette ved å involvere assistentane/fagarbeidarane i planarbeid og utarbeiding av rutinar på avdelinga. Dette gjer pedagogane blant anna i avdelingsmøte. Dette er ein arena der pedagogane legg til rette for at assistentane/fagarbeidarane skal få drøfte det dei har opplevd i praksis. Pedagogane etterspør

assistentane/fagarbeidarane sine synspunkt og oppfordrar til å reflektere over sine synspunkt. Dette samsvarar med det Nonaka (1994) kallar eksternalisering.

Assistentane/fagarbeidarane opplever at avdelingsmøta er ein arena der dei kan ta opp ting som ligg nært til praksis. Dei opplever at dette er ein arena der dei kan komme med innspel, og nyttar seg av dette. Dei føler at innspel dei kjem med blir godt motteke. Innspela blir drøfta, og det endar ofte opp i at dei blir einige om å prøve å gjere det på ein litt anna måte framover. Ved at pedagogen vel å ta imot innspel på denne måten oppmuntrar ho til det Argyris og Schön (1996) kallar enkelkretslæring

5.3 Uformelle læringsarenaer som opnar for læring for assistentane/fagarbeidarane

Funna mine viser at styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling gjennom ulike uformelle læringsarenaer i barnehagekvardagen. Her vil eg i framstillinga vise korleis dei ulike måtane å organisere på blir brukt aktivt til lærande og kunnskapsutviklande prosessar.

Styrar vektlegg å vere tilgjengeleg

I integratorrolla må styraren ha fokus på å skape gode prosessar, samt etablere eit godt samarbeid og relasjonar med dei tilsette(Strand). Leiaren har då fokus på indre prosessar og å skape harmoni og samanhengar for personalet. Det er lite som er eller kan formaliserast, og fokuset er på prosessar og å skape velfungerande team. Styrarane i begge barnehagane har fokus på nettopp dette, og det synest viktig for dei å vere tilgjengelege for personalet og at personalet skal trivast på jobb. Dei har imidlertid ei litt ulik tilnærming til dette. Styrar A har ei opa kontordør, og er oppteken av å imøtekome dei som kjem inn for å slå av ein prat. Styrar B startar dagen sin med å gå rundar innom avdelingane, for å kjenne på «puls», samt vere tilgjengeleg om nokon vil spørje eller snakke med ho om noko. Ved å disponere tida si på denne måten, utøver begge styrarane det Strand (2007) kallar integratorrolla. Gjennom at styraren er oppteken av alle tilsette, kan ho vere med på å skape motivasjon i praksisfeltet.

I følge Senge er det viktig at vi er trygge og stoler på kvarandre for å lukkast i arbeidet mot eit felles mål. Det er dette som skil lærande organisasjonar frå autoritære og kontrollerande organisasjonar. Funna viser at assistentane/fagarbeidarane opplever ein tilgjengeleg styrar

som styrkande. Dei er av og til usikre på avgjersler, og ynskjer råd og rettleiing for å skape ein god arbeidskvardag. Dei opplever at styrarane hjelper dei med dette, ved å vere tilgjengelege og hjelpsame. Funna viser at fagarbeidarane/assistentane opplever å bli tatt på alvor, og verdset at styrar er handlekraftig og syner evne til å bidra med løysing på utfordringane. Dette kan vere medverkande til at informantane verkar fornøgde med sin arbeidssituasjon, og samsvarar med Senge sin teori angående kva som er viktig for å skape lærande organisasjonar.

Assistentane/fagarbeidarane opplever pedagogen sin kunnskap som viktig

Nonaka og Takeuchi (1996) hevdar at felles utfordringar på praksisfelt er viktig for å kunne forstå den som vil dele erfaringar og kunnskap. Modellen under illustrerer samspelet mellom assistent/fagarbeidar og pedagogisk leiar.

Modell 9: Den verdifulle praten



Modellen illustrerer at assistentane og fagarbeidarane vender seg til pedagogen om det er noko dei opplever som utfordrande i arbeidet med barna. Dette samsvarar med funna mine. Med same praksisfelt, er det lettare å dele tankeprosessen sin med vedkomande. Materialet viser at assistentane/fagarbeidarane føler seg jambyrdige med pedagogane i slike samtaler. Det kan vere viktig for at assistentane/fagarbeidarane torer å kome til pedagogen med sine utfordringar. Pedagogen vil at fagarbeidarane/assistentane skal kome med løysinga på

problemet sjølv. På denne måten er det dei som og eig løysinga. Dette viser at pedagogane truleg er opptekne av at assistentane/fagarbeidarane skal reflektere over utfordringar dei står ovanfor, og sjølv lage nye strategiar. Dette er i tråd med det Argyris og Schön (1996) omtalar som kritisk refleksjon.

5.4 Utviklingsprosjekt

Funna mine viser at styrar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling gjennom å implementere ulike læringstiltak som eg ser i samanheng med utviklingsprosjekta dei deltek i. Under drøfter eg korleis dei ulike tiltak blir brukt aktivt til lærande og kunnskapsutviklande prosessar.

Styrar legg til rette for systematisk kompetanseheving

I entreprenørrolla må leiar ha fokus på organisasjonen ved å tenke nytt. Fokuset ligg på å opne for nye tenke og arbeidsmåtar. Det er då naturleg å orientere seg mot omverden og opne for nye innspel (Strand, 2007). Utifrå funna mine går det fram at styrarane legg til rette for å få implementert prosjekta. Dette har vore viktig for korleis desse to barnehagane har lagt til rette for læring og kunnskapsutvikling. Ved å delta i desse prosjekta har dei vist interesse for å utvikle organisasjon, og tatt inn nye måtar å tenke og gjere ting på i sin barnehage, jamfør Strand (2007). Begge styrarane har vist interesse for korleis dei har lagt til rette for desse prosjekta.

I barnehage B er leselogg eit læringstiltak som følgjer med implementeringsprosjekta; språkløyper. Dette fungerer og stimulerer til refleksjon hos assistentane/fagarbeidarane. Dei prøver nye måtar å lese til ungene på, og reflekterer over korleis dette fungerer, jamfør Argyris og Schön sitt omgrep enkelkretslæring.

I barnehage A er truleg kontortid for assistentane, egne fagarbeidar og assistentmøte læringsarenaer som har blitt innført som eit resultat av implementeringsprosjekta; ti faktorar for god leiing. Ved å innføre desse har leiinga oppnådd at assistentane opplever ein indre motivasjon, sjølvstende (autonomi), får ta i bruk eigen kompetanse og kompetanseutvikling som er tilpassa assistent og fagarbeidar. Dette er alle noko av dei faktorane som leiinga blir målt etter, jamfør kap. 3.(s.37). Eg kan ikkje seie at dette er eit resultat av utviklingsprosjektet, men funna mine var samanfallande med desse faktorane. Når denne

barnehagen innførte rutinar for planleggingstid for assistentane og eigne møter for fagarbeidarane, har dei innført ei ny rutine. Når dette er implementert i barnehagekvardagen, blir det ein del av deira tause kunnskap; «slik gjer vi det her hos oss». Det er derfor vanskeleg for dei som jobbar i barnehagen å oppdage desse. Under intervjuet var det akkurat som om dei kom på at dei hadde dette, som lyn frå klar himmel.... «også har vi alle plantid». jf. Nonaka (1994) sitt omgrep sosialisering.

Vidare vil eg utdjupe tiltaka som styrarane legg til rette for som kan sjåast i samheng med implementeringsprosjekta dei deltek i.

Kontortid - Tillit og fagleg handlingsrom

I barnehage A legg styrar og pedagogisk leiar til rette for at assistentane/fagarbeidarane skal involverast i barnehagefaget. Barnehagen er ein ekspertorganisasjon, fordi den er styrt av barnehagelærarar som har treårig høgskuleutdanning eller meir. Dei har fokus mot å produsere tenestene og ta i bruk dei ressursane som finnest i organisasjonen (Strand, 2007).

I barnehage A har fagarbeidarane/assistentane fått avsett ein time kontortid i veka, der dei planlegg sine eigne aktivitetar. Styrar og pedagogisk leiar har gitt dei i oppgåve å planlegge sine eigne opplegg utifrå halvårsplanen og rammeplanen. Pedagogen ser verdien i dette: *«for saken er at vist eg hadde planlagt for assistentane og fagarbeidarane så hadde dei ikkje fått noko eigarskap til det, men når dei gjer da sjølv får dei det. Før gjorde vi mykje slik at eg planla for dei, så skulle dei gjere det, og dei planlegg like greitt desse aktivitetane sjølv»*.

Ved å gjere det på denne måten får assistentane/fagarbeidarane tillit frå leiinga, og blir ein del av ekspertorganisasjonen. Det bidreg til at assistentane/fagarbeidarane blir meir involverte, og det har ført til større engasjement hos fagarbeidarane/assistentane. Tidlegare utførte dei det barnehagelærarane fortalte dei, no er dei involvert i prosessane og ein del av det Strand (2007) omtalar som ekspertorganisasjonen.

Fagarbeidarane/assistentane opplever at leiinga i barnehage A har lagt til rette for at dei får bruke sin erfaringsbaserte kunnskap i barnehagen. Dei opplever at dei har fått større tillit frå leiinga enn tidlegare og likar å vere førebudd til aktivitetane dei skal gjennomføre. Ved å gjere det på denne måten har assistentane/fagarbeidarane fått større tru på at dei har evne til å

meistre, som igjen fører til indre motivasjon. I følge Bandura (1997) vil desse personane kontinuerleg prøve å forbetre seg.

I barnehage B har ikkje assistentane/ fagarbeidarane fått avsett tid til planlegging. Funna mine viser at fagarbeidarane/assistentane ikkje er involvert i ekspertorganisasjonen (Strand, 2007) i denne barnehagen. Styrar B fortel at pedagogane i barnehagen lagar planane, og involverer dei tilsette i denne prosessen. Styrar B omtalar dette slik: «*Når pedagogane lagar månadsplan, har dei det på avdelingsmøte, og spør fagarbeidarane kva aktivitetar dei har lyst å ha den komande perioden*». Pedagogane opplever å få varierende respons når ho prøver å spørje assistentane/fagarbeidarane kva dei har lyst til den komande perioden. Dette kan henge saman med at assistentane/fagarbeidarane i denne barnehagen føler at planarbeid er noko pedagogane driv med. Fagarbeidarane/assistentane i denne barnehagen påverkar planane når dei skal utførast, og har stort fagleg handlingsrom. Det store handlingsrommet inneber at det er opna for å vere kreativ og at ein kan påverke innhaldet sjølv. Dette kan ein sjå i lys av Senge (1999) sitt omgrep personleg meistring. Grunnen til at assistentane/fagarbeidarane opplever denne meistringa heng truleg ikkje saman med at dei ikkje har plantid, men at dei får mange positive tilbakemeldingar på jobben dei gjer frå styrar og pedagog.

Eigne møteplassar for fagarbeidar/assistentar – ein arena for refleksjon

Styrar fortel at ho trur det er viktig at assistentane/fagarbeidarane møter ho jamleg, derfor har ho egne møter ilag med assistentane og fagarbeidarane. Styrar legg vekt på at assistentane/fagarbeidarane får drøfta og reflektert utfordringar dei står ovanfor i kvardagen. Styrar jobbar her i tråd med Strand (2007) sitt omgrep integratorrolla.

Styrar A har valt å ha egne møter for fagarbeidarane og assistentane. Ho fortel at ho valte å skilje dei, fordi ho opplever refleksjonsnivået hos fagarbeidarane som høgare enn hos assistentane. I assistentgruppa har ho fokus på at dei som vil, skal få moglegheita til å ta fagbrev. Dette er i tråd med det Meld. St. 19 (2015 – 2016) påpeikar er viktig for å auke den barnehagefaglege kompetansen. Styrar har bestemte innhald i halve møte, så disponera assistentane/fagarbeidarane halve møtet til saker dei vil ta opp. Styrar jobbar her i tråd med Strand (2007) sitt omgrep ekspertrolla. Samtidig lagar ho faste møteplassar for assistentane/fagarbeidarane der styrar etterspør deira handlingsmåtar, og oppfordrar til at assistentane/fagarbeidarane reflekterer over desse. Dette inneber at den kunnskapen som er

taus blir etterspurt, sett ord på og reflektert over. I følge Nonaka (1994) er dette ein eksternaliseringsprosess. Styrar seier at ho har fått god respons på dette, og trur det heng saman med at assistentane/fagarbeidarane ser nytten av dette i praksis. Dette er i tråd med Krogh m.f. (2001), der leiinga rettar fokus på kunnskapsmedarbeidaren sine behov, for at kunnskap skal vekse fram i bedrifta.

Fagarbeidarane opplevde at dei vart oppfordra til å reflektere over eigen praksis.

Fagarbeidarane/assistentane opplevde at styrar lytta, og av og til gav styrar innspel som fekk dei til å tenkje nytt. Styrar oppfordra og la til rette for at assistentane/fagarbeidarane skulle reflektere over dette i desse møte, jamfør Nonaka (1994) blir kunnskapen eksternalisert.

Funna mine viser at assistentane/fagarbeidarane i barnehage A, opplever at styrar etterspør deira tenke og handlemåte i fagarbeidar/assistentmøte. Eit eksempel var korleis fagarbeidarane ville ha det i garderobesituasjonen. «Skal dei vaksne ta strikken på bukse til ungene, eller skulle ungene lære å gjere dette sjølv?» styrar skreiv ned det dei kom fram til, og fagarbeidarane sa at dette blei tatt med vidare til personalmøte, der dette var framlegg til ei ny rutine. I denne prosessen er dei i gang med ein internaliseringsprosess. Det er i følge Nonaka (1994) ein prosess der personalet i barnehagen drøftar seg fram til ei ny rutine, som dei tek i bruk.

Leselogg – relaterer teori og praksis

I første del av personalmøte viser styrar ein fagfilm til personalet. Etter denne økta deler personalet inn i grupper der deira refleksjonar og måtar å gjere ting på i praksis blir sett ord på. Dette er i følge Nonaka (1994) ein kombinasjon. Styrar viser ein fagfilm som inneheld faglege teoriar, og oppmodar personalet til å kombinere teoretisk og praktisk kunnskap. Etter ei tid i gruppearbeid samlar styrar alle til ei fellesøkt, der alle gruppene skal legge fram nokre punkt. Desse skriv styraren ned, og det skal vere dette som er måla for korleis personalet skal handle i praksis, jamfør Nonaka (1994) internalisering. Styrar fortel at alle har eit mellomarbeid mellom kvar økt der dei skal prøve ut det dei har snakka om i praksis.

Det var ganske uforståeleg kva dette var for noko, inntil eg var ferdig med intervju av assistentane/fagarbeidarane i denne barnehagen. Dei kunne fortelje at mellom kvart personalmøte, skreiv dei leselogg. Assistentane fortalte at dei skulle prøve ut den nye rutina

som dei hadde blitt einige om på førre personalmøte. Gjennom leseloggen sikra dei at internaliseringa (Nonaka, 1994) blei iverksett. Assistentane og fagarbeidarane opplevde at dei lærte ulike måtar å lese for barna på, og fortalte at dei hadde gjort nokre endringar i sin praksis. Argyris og Schön omtaler dette som kritisk refleksjon. Ved å skrive ned erfaringane sine, reflekterte dei over måten dei las for barna på. På denne måten såg dei kritisk på sin eigen praksis, og skreiv ned i lesloggen kva dei opplevde når dei prøvde ut den nye rutina. I neste personalmøte skulle assistentane/fagarbeidarane legge fram dei erfaringane dei hadde gjort seg, og blei oppfordra til å reflektere over desse. Dersom dei opplever at den nye rutina fungerer, vil dei ta dette inn i sin praksiskvardag. Kunnskapen vil då etterkvart bli ein del av «slik gjer vi det her hos oss». Nonaka (1994) omtaler dette som sosialisering, fordi det assistentane og fagarbeidarane implementerer i sin arbeidsmåte, vil etter kvart bli taus kunnskap som ikkje er artikulert og dermed vanskeleg å oppdage.

Satsinga KD har på dette kan igjen henge saman med OECD (2012) rapporten, som anbefaler å jobbe med språk og norskfaget i barnehagen, slik at ein i større grad skapar samanheng mellom barnehagen sitt innhald og skulen sitt pensum. Dersom dette er tilfelle, er og styrar orientert mot entreprenørrolla, der ein ser utover organisasjonen og tek nye impulsar inn i barnehagen (Strand).

5.5 Rettleiing – fagleg utvikling

Funna mine viser at styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling gjennom rettleiing i barnehagekvardagen. Her vil eg i framstillinga vise korleis dei ulike måtane rettleiing og deling av kunnskap blir brukt aktivt til lærande og kunnskapsutviklande prosessar.

Refleksjon – større forståing for kvarandre sine perspektiv

I følgje Argyris og Schön(1996) må ein reflektere over sine egne handlingar og verdiar som gjorde at ein fekk eit uønska resultat. Det kan ofte vere smertefullt å innsjå at måten ein gjer ting på ikkje held mål, og det er viktig at leiarane bistår med å skape gode og utviklande refleksjonar.

Pedagogane verkar å vere opptekne av fagleg kvalitet i arbeidet med barna, og rettleiar assistentane/fagarbeidarane med dette som utgangspunkt. Dei er det Strand (2007) omtalar

som fagmann, og er opptekne av faget sitt og å produsere kvalitet i barnehagetilbodet. Funna tyder på at pedagogane observerer handlingane til assistentane/fagarbeidarane, og reflekterer over dei. Med dette som utgangspunkt rettleiar dei assistentane/fagarbeidarane, men opplever at dette stundom kan vere utfordrande. Dei opplever derimot og at dei får større forståing for kvifor assistenten/fagarbeidaren handlar på måten dei gjer. Dette fører igjen til at pedagogen kan imøtekome og leggje til rette arbeidssituasjonen til assistenten/fagarbeidaren, slik at ho i større grad opplever meistring i arbeidskvardagen sin.

Når pedagogisk leiar tek rettleiingssamtaler på ein god måte, kan assistenten/fagarbeidaren få høve til å korrigere misforholdet mellom uttrykt teori og bruksteori, jamfør Agyris og Schön. Materialet mitt viser at assistentane/fagarbeidarane også kan ha vanskar med å sjå seg sjølv og korleis dei reagerer under rettleiing. Styrarane og pedagogane var klare på at om assistenten/fagarbeidaren ikkje var villig eller klarte å reflektere over sine egne handlingar, let dei assistentane/fagarbeidarane gå heim å «sove» på det. I slike tilfelle kan det tyde på at assistenten/fagarbeidaren ikkje klarar å sjå seg sjølv utanfrå, noko som Agyris og Schön omtalar som forsvarsrutinar. Når styrar/pedagog tek det opp neste dag, opplever dei at vedkomande er rolegare, og klarer å reflektere over egne handlingar og haldningar. Ved å bruke denne framgangsmåten, får dei assistenten/fagarbeidaren til å reflektere. Dersom det opplevast som smertefullt er det truleg nokre grunnleggjande verdiar som vedkomande må endre på. Dette illustrerer godt Agyris og Schön sin teori om dobbelkretslæring.

Ros – auka engasjement

Bandura (1997) hevder at det er viktig med positive tilbakemeldingar for å bygge tru på at ein meistrar ei oppgåve. Denne type tilbakemeldingar er viktige for å oppleve indre motivasjon, noko som igjen er viktig for å lære og utvikle seg. Dette samsvarar med tilbakemeldingane frå assistentane/fagarbeidarane. Dei fortel at dei får mykje skryt på jobb, både av styrar og pedagogisk leiar. I intervjuet nemner dei eksempel på ting dei får gode tilbakemeldinga på; samling, flink å gå tur med barna. Det er ein stoltheit i stemma til assistentane/fagarbeidarane når dei fortel om dette.

Pedagogane fortel at det er viktig at dei roser sine medarbeidarar, då det bidreg til at dei bygger eit tillitsforhold. Det vil då og vere lettare å ta opp noko som er vanskeleg.

Kapittel 6: Avslutning, konklusjon og vidare forskning

Målet med studien har vore å søke ei djupare forståing for korleis personalet i barnehagen lærer ilag, og om læringstiltaka som blir iverksett, fungerer slik dei er tenkt. Barnehagane i studien er på om lag same storleik og omfattar ca. 18 årsverk.

I kapittel 6.1 trekk eg fram metodiske utfordringar. I 6.2 konkluderer eg med utgangspunkt i problemstillinga, og dei dei tre forskingsspørsmåla. Vidare i kapittel 6.3 drar eg konklusjonar basert på hovudproblemstillinga i studien. I kapittel. Avslutningsvis i kapittel 6.4 belyser eg kva tema som basert på denne studien, kan vere aktuelle for vidare forskning.

6.1 Metodiske utfordringar

Eg har undervegs i studien måtte revurdere mine tidlegare oppfatningar av korleis læring og kunnskapsutvikling går føre seg i barnehagen. Eg er overraska over alle dei gode læringstiltaka, som styraren og pedagogisk leiar legg til rette for, og at desse tiltaka blir tatt godt imot av assistentane, og implementert i barnehagekvardagen. Men det er merkeleg at eg berre får positive framstillinga, dette er ein metodisk avgrensing. Det kan henge saman med at metoden eg nytta, og tilbakemeldingar frå personvernombodet (vedlegg 1) bad meg om å ikkje innhente detaljert og konkret informasjon, fordi det kan avdekke informasjon om ein 3. person, og opplysningar som er tausheitsbelagte. Dette er ein svakheit med metoden, men ei anbefaling som eg har valt å følgje.

6.2 Avslutning og konklusjon basert på forskingsspørsmåla

Studien viser korleis styrar og pedagogisk leiar legg til rette for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen, og korleis assistentane/fagarbeidarane opplever og tek i mot læringstiltaka. Vidare beskriv studien kva assistentane/fagarbeidarane gjer for å tileigne seg kunnskap. Studien omtalar også korleis leiinga tek i bruk den tause kunnskapen som assistentane/fagarbeidarane innehar.

Forskingsspørsmåla har tre ulike perspektiv, gjennom at fokuset er på både korleis styrar og pedagogisk leiar legg til rette for kunnskapsutvikling, samt korleis assistentane/fagarbeidarane opplever tiltaka. Studien viser at personalet i barnehagane er ganske samstemte når det kjem

til kva læringstiltak som overordna stimulerer til læring og kunnskapsutvikling. Dette kjem eg inn på under.

Forskingsspørsmål 1: Korleis arbeider styrarane i den kommunale barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling blant personalet?

Studien viser at styrarane er opptekne av kunnskapsutvikling i organisasjonen. Dei har fokus på å omsetje og tilpasse kunnskapen som kjem frå Utdanningsdirektoratet og kommunen, slik at den passar inn i organisasjonen. Begge styrarane jobbar aktivt med læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen, og brukar ulike metodar for å få dette til på best måte. Dette viser seg t.d. gjennom at begge styrarane har implementert kva sitt utviklingsprosjekt som dei har arbeidd aktivt med det siste to siste åra

Kombinerer taus kunnskap og fagkunnskap i formelle møter

Styrarane gir assistentane/fagarbeidarane oppgåver som å lese fagstoff innan tema som dei meiner er viktige, eller føreles/viser fagfilmar på personalmøte. Dette er ei systematisk kompetanseheving der styrarane deler personalet inn i mindre grupper, med mål om at dei skal kombinere fagstoffet med sin tidlegare kunnskap eller praksis. I etterkant presenterer alle gruppene nokre punkt, og endar opp i ein verdiplakat eller fagleg standard. Styrarane tolkar kva for kunnskap som er forventa frå omverda at personalet tileignar seg, og bringer dette ned i ekspertorganisasjonen.

Styrar prøver å alltid vere tilgjengeleg. Dei har fokus på å vere tilstade for å støtte, hjelpe og passe på at alle trivast på jobb. Dette skapar gode læringsforhold for assistentane/fagarbeidarane. Dette synast å vere viktig for styrar. Styrar meiner og at det er viktig at kjemien stemmer mellom dei som jobbar i lag. Styrar involverer derfor assistentane/fagarbeidarane i prosessen med modellen for komande arbeidsår og strukturen på avdelingane. Styrar er klar på at dette er viktig for å få til den samhandlinga og kunnskapsutviklinga som er ynskjeleg.

Tillit og fagleg handlingsrom

Styranerane organiserer barnehagen i aldersdelte grupper, og delegerer ansvaret for å lage tilpassa halvårsplanar til pedagogisk leiar. På den måten får personalet høve til å auke kunnskapen og evnene til å lage pedagogisk opplegg tilpassa barnegruppa. Styranerane har opplevd at årsplanane ikkje blei brukt, men etter at dei innførte halvårsplanar som var tilpassa barnegruppene, vart planane eit levande dokument. Styranerane verdset den tause kunnskapen og erfaringane til assistentane/fagarbeidarane, og gir dei stor fagleg tillit og handlingsrom. Styranerane er opptekne av at assistentane/fagarbeidarane følgjer opp dei fastlagde rutinane. Styranerane opplever at personalet brukar dei som ein kanal for å sortere tankane og eventuelt frustrasjonen sin.

Forskingsspørsmål 2: Korleis arbeider pedagogisk leiar for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling på avdelinga?

Involverer, oppmuntrar og inkluderer i livet på avdelinga

Pedagogane involverer assistentane/fagarbeidarane i det pedagogiske planarbeidet. Dei gir dei fagleg handlingsrom, til dømes gjennom at dei får ansvar for ei gruppe barn, som dei har spesielt fokus på gjennom barnehageåret. Dette kallar dei primærborn. Pedagogane gir alle tilsette det same ansvaret, og etterspør kunnskapen deira mellom anna i forkant av foreldresamtaler. Pedagogane er opptekne av å rose assistentane/fagarbeidarane, og gir samstundes moglegheit for at ein kan kome med forslag til spontane aktivitetar i kvardagen. Pedagogane synast å vere opne for endringar og alternative arbeidsmåtar, og oppfordrar fagarbeidarane/assistentane til å komme med innspel som kan betre kvardagen. Det kan til dømes vere rutinar som ikkje fungerer optimalt.

Rettleiar og oppmuntrar til refleksjon over egne erfaringar

Pedagogane er opptekne av at assistentane/fagarbeidarane skal utføre oppgåvene sine i barnehagen, på ein måte som gir fagleg kvalitet for borna. Dei er aktive i oppfølginga med dette som utgangspunkt. Dersom dei opplever at det er tilfelle, er pedagogen flink til å rose og gi positive tilbakemeldingar. Om planane ikkje fungerer optimalt, rettleiar dei personalet på avdelinga ein til ein, eller tek det opp som fagleg tema på avdelingsmøte, med mål om å auke

kompetansen til fagarbeidarane/assistentane. Pedagogane opplever det som krevjande å ta opp ting som er vanskeleg, men erfarer at dei i etterkant av slike samtaler, får større forståing for kvarandre sine perspektiv, og blir ofte einige om vegen vidare. Pedagogane opplever at fagarbeidarane kjem til dei i uformelle settingar for å søke råd. Pedagogen ynskjer ofte at dei skal komme fram til svaret sjølv, og oppmodar til refleksjon over eigen praksis. Dersom det er naturleg, kjem dei med faglege råd, men er opptekne av at fagarbeidarane/assistentane skal eige problemet og finne løysinga sjølv. Refleksjon i arbeidskvardagen er viktig for å skape samsvar mellom bruksteori og uttrykt teori i organisasjonen (Argyris & Schön, 1994).

Forskingsspørsmål 3: Korleis opplever assistentane dei ulike læringstiltaka og kva gjer dei sjølv for å tileigne seg ny kunnskap?

På avdelinga føler assistentane/fagarbeidarane seg likestilte med pedagogen

Fagarbeidarane/assistentane har ansvar for ei barnegruppe på ca. fem primærborn, som dei har spesielt fokus på. Gjennom dette får assistentane/fagarbeidarane eit spesielt ansvar, noko som og bidreg til at dei opplever kompetansen sin verdsett. Arbeidet på avdelinga er delt inn etter vakter, og det blir påpeikt at alle har samling. Det er viktig for assistentane/fagarbeidarane å få faglege utfordringar. Då føler dei seg verdsett, og får rom til å utvikle kunnskapen og evnene sine.

Assistentane/fagarbeidarane får komme med innspel til planar, og får jobbe med det dei likar i kvardagen. Dette er motiverande, og dei får ofte positive tilbakemeldingar på dette.

Assistentane/fagarbeidarane fortel med stoltheit om positiv tilbakemeldingar. Dei får og påverke kven dei har lyst å jobbe med. Dersom det er spesielle ting, føler dei at dette blir tatt omsyn til, og dei opplever at dei er involverte i prosessane.

I formelle møter er det forventa at alle deltek aktivt

Fagarbeidarane/assistentane opplever dei formelle møta som styrar legg til rette for som spanande og læringsrike. Dei opplever det som kjekt å få fagleg påfyll, og det er spanande å sitte ilag i små grupper og diskutere ulike tema. Når ein samlast i plenum skal alle legge fram sitt. Dei ender opp med eit arbeidsverktøy. Dei opplever at alle sine synspunkt blir etterspurt og lytta til i møter, og synest det er nyttig å høyre andre sine synspunkt på ei sak. Dette

opplever dei som lærerikt. Assistentane/fagarbeidarane tek opp saker i møter, og opplever å bli høyrte.

På avdelingsmøte kan fagarbeidarane/assistentane ta opp saker som har med avdelinga og barna å gjere. Dei føler at dei blir lytta til, og om det er noko som ikkje fungerer, blir ein samde om å prøve ein anna måte.

Formelle møter er ein læringsarena for assistentane/fagarbeidarane, der dei kan påverke og komme med innspel til endringar i arbeidsdagen sin.

Reflekterer og tileignar seg ny kunnskap i den uformelle praten

Assistentane/fagarbeidarane deltek aktivt i læringsprosessen i kvardagen ved å vere søkande til ei breiare forståing. Assistentane/fagarbeidarane tek ofte kontakt med pedagogisk leiar i uformelle situasjonar, når dei ser at vedkomande er ledig. Dette kan for eksempel vere i utetida, når borna leikar fint. Dette opplever assistentane som nyttig, og praten går på ein arena utan ordstyrar, noko som gjer til at det er lettare å kommunisere.

Assistenten/fagarbeidaren føler at pedagogen tilfører dei kunnskap i desse samtalane, og dette er derfor viktig for kunnskapsutviklinga.

Implementeringsprosjekta styrarane deltek i – fokus på tilrettelegging for læring

Det går fram av funna mine at dei to utviklingsprosjekta som barnehagane har delteke i, har vore viktige for å sette fokus på systematiske kompetansehevande tiltak. Styrarane har leia desse prosjekta, som omfattar auka fokus på læring og kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen. Studien viser at desse prosjekta har bidrege positivt ved å hjelpe styrarane til å halde stø kurs i læringsprosessane. Pedagogane er opptekne av å oppretthalde det faglege fokuset, Samstundes brukar dei mykje tid på tilrettelegging og rettleiing av assistentar/fagarbeidarar, noko som oppfattast som tidkrevjande.

Studien viser at styrar og pedagogisk leiar brukar mange ulike teknikkar og metodar for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling blant personalet. Det framstår som tydeleg i studien at utviklingsprosjekta har bidrege i stor grad til at desse metodane blir brukt på den måten dei blir i dag.

6.3 Forslag til vidare forskning

Gjennom studien er det komet fram at implementeringsprosjekta som barnehagane v/styrrar har delteke i, har vore sentrale bidrag for å klare å halde kursen og sette i verk systematiske tiltak som får betydning for læring og kunnskapsutvikling (som dei har gjort).

Basert på funna i studien, er det nokre områder som peiker seg ut og kan vere grunnlag for vidare forskning.

1. Studien viser at implementeringsprosjekta som styrrarane la til rette for har innverknad på korleis ein jobbar med læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Studien viser at det truleg er ein viktig faktor for at barnehagane v/styrrar jobbar slik dei gjer. Eit mogleg tema for vidare forskning, kan vere å analyse eit utval tilsvarande barnehagar, med mål om å finne ut om implementeringsprosjekta er so sentrale som det kan virke som ut frå denne studien. Gjennom ei slik forskning, kan og målet vere å finne ut kva faktorar som må vere til stades for at det skal verte suksess.
2. Studien viser at pedagogane bruker mykje tid til å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling for assistentane/fagarbeidarane ved å rettleie, involvere og tilpasse opplegget på avdelinga etter assistentane/fagarbeidarane sine behov og ynskjer. Pedagogane gav uttrykk for at dei hadde mange arbeidsoppgåver, og fortalte at det ikkje var mogeleg å rekke alle arbeidsoppgåvene innanfor fire timar bunden tid. Eit tema som kan vere grunnlag for vidare forskning er korleis pedagogisk leiar opplever sitt faglege handlingsrom, og om oppgåvene til pedagogane er ulike i barnehagar med forskjellig pedagogtettleik.
3. Barnehage B har gjennomført eit implementeringsprosjekt som går på lesing. Prosjektet viste at assistentane/fagarbeidarane utforska ulike måtar å lese for ungane på, og dei hadde ansvar for at alle primærungane blei lest for kvar dag. Assistentane/fagarbeidarane har gitt uttrykk for at dei er blitt meir opptatt av å lese på

ulike måtar gjennom prosjektet. Det kan sjå ut som at språkløypa er bygd på teorien i OECD (2012), *Early childhood education and care*. Rapporten viser at barn tek lettare til seg kunnskap om språk i perioden mellom eit og fire år, samanlikna med seinare. Basert på det som er komt fram i studien, kan det vere interessant å forske vidare på om dette har effekt på lang sikt. Eit slikt forskingsstudie, ville kunne avklare effekt innan både grunnleggande dugleik og leselysta hos barna.

Litteraturliste

(Uncategorized References)

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. 5(1), 14-37.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., & Birkeland, L. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen : fag og politikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Børhaug, K., Lotsberg, D. Ø., Helgøy, I., Homme, A., & Ludviksen, K. (2012). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Gran, T. (2012). *Vitenskap i praksis : metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo: Abstrakt.
- Gudim, K., Tanche - Nilssen, N., & Teigaas, V. (2014). Å lære i arbeidslivet. Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?
- Krogh, G. v., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- kunnskapsdepartementet (2016) Henta frå:
<http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/effektiviseringsnettverkene/kvalitet-og-brukermedvirkning/ny-medarbeiderundersokelse-pa-bedrekommune.no>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Meld. St. 19 (2015–2016) Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. henta frå:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage. Henta frå:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>

Myrmell, R. (2013). *Læring og kunnskapsutvikling : Skinsnesheia barnehage - en barnehage i utvikling : hvordan skjer læringen og kunnskapsutviklingen i barnehagen og hvordan har dette endret seg siden 2009?*

Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. 5(1), 14-37.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation (Book Review) (Vol. 29, pp. 592-592).

OECD (2014) Early childhood education and care. Henta frå:
<http://childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/12/02/investing-high-quality-early-childhood-education-and-care-e#content>

Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2016 -2019). henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/>.

Vedlegg

Vedlegg 1 kvittering på melding om behandling av personvernsopplysningar

Olina Kollbotn
Institutt for samfunnsvitskap Høgskulen i Sogn og Fjordane
Vie, Postboks 523
6800 FØRDE



Vår dato: 15.11.2016

Vår ref: 50501 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.10.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

50501 *Læring i barnehagen, ein leiars ansvar?*
Behandlingsansvarlig Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Olina Kollbotn
Student Annette Storøy Paulen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet. Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Kopi: Annette Storøy Paulen

Epost: annettepaulen@gmail.com

Personvernforbundet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50501

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSBELAGTE OPPLYSNINGER OM 3. PERSONER- INTERVJUGUIDE

I intervjuguiden er det noen spørsmål der du ønsker at ansatte og ledere i barnehagen skal fortelle relativt detaljert om hendelser som inkluderer kolleger. Vi anbefaler at du ikke ber om detaljert og konkret informasjon om hendelser fordi det kan avdekke opplysninger som identifiserer 3. personer og opplysninger som er taushetsbelagte. Spørsmålene må derfor formuleres mindre detaljert.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker og student følger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2 førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«kunnskapsutvikling i barnehagen, ein leiars ansvar?»

Namnet mitt er Annette Paulen, og eg er deltidsstudent ved masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg skal no skrive ei masteroppgåve der føremålet er å få kunnskap om korleis det blir lagt til rette for læring og kunnskapsutvikling i barnhagen.

Prosjektet har fått følgjande problemstilling:

«Kva gjer styrar og pedagogisk leiar i barnehagen for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling, og korleis blir dette tatt imot av barnehagepersonalet?»

Eg vil studere to barnehagar som er omtrent like store, i to ulike kommunar. Frå kvar barnehage ynskjer eg å intervju ein styrar, ein pedagogisk leiar og to fagarbeidarar/ assistentar, med minimum tre års erfaring. Styrar informerer tilsette om prosjektet, og det blir loddtrekning blant dei som er interesserte i å delta i studien.

Kva inneber deltaking i studiet?

Deltaking i studiet krev at du set av i overkant av ein time til intervju. Det vil bli henta inn opplysningar om ulike måtar å leie på, organisering, rettleiing, formelle og uformelle læringsarenaer, som påverkar læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alt datamaterial er taushetsbelagt og vil bli oppbevart forsvarleg og innelåst. Det er berre eg som forskar som vil ha tilgang til personopplysningane. Namnliste over deltakarane i prosjektet vil bli oppbevart separat frå det andre datamaterial. Ved offentleggjing av oppgåva, vil deltakarane og datamaterialet bli anonymisert. Som deltakar aksepterer du at dei samla analyseresultata vil kunne bli brukt som eit ledd i forskingsarbeid, og kan vidare offentleggjerast gjennom konferansar, i vitenskapleg og akademiske tidsskrifter og ved publisering av masteroppgåva.

Prosjektet skal etter planen avsluttast juli 2017. Når masterprosjektet er publisert, vil lydopptaka og personopplysningar bli sletta og makulert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Annette Storøy Paulen, telefon 91647389. Mali: annettepaulen@gmail.com

Olina Kollbotn er min rettleiar. Ho kan du nå på tlf.: 57676138/93641256. e-post: olina.kollbotn@hifs.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsråda AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg samtykker til å delta i studiet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
------------------------------------	----	--------------------------	-----	--------------------------

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3 Intervjuguide for Styrar og pedagogisk leiar

- Informant nr:
- Kva er di stilling?
- Kva for slags utdanning har du?
- Kor lenge har du jobba i denne barnehagen?
- Kor stor stillingsprosent har du?

Tema 1: Organisering

- Korleis er denne barnehagen formelt organisert?
 - Korleis er ansvaret fordelt?
 - Kvifor har du fordelt ansvaret slik?
 - Korleis organiserer du det daglege arbeidet med ungane? Kvifor organiserer du/dokke arbeidet slik?

Vil få informasjon om dei har tankar om at dei brukar organiseringa, møter og struktur for å legge til rette for læring. Kan relaterast til enkel og dobbelkretslæring. Forsvarsutiner om dei ikkje brukar det, vil dei kanskje forklare kvifor.

- I min kommune har vi dei seinare åra blitt pålagt ulike føringar frå kommunen, eg kan nemne tras, fokus på språk og friluftsliv, også har vi blant anna utarbeida standardar for kvart fagområde. Har du nokon føringar frå kommunen som du blir pålagt å følge?
 - i så fall kva type føringar?
 - Kan du fortelje om på kva måte dette påverkar jobben din?
 - kva du gjorde når du skulle implementere dette i personalgruppa?

Instrumentelt syn som har fokus på styring og implimentering. Ser muligens organisasjonen i små bruddstykker, i motsetning til ein lærande organisasjon, men systema kan også vere eit grunnlag for læring, så eg er ute etter korleis det blir gjort, og kva blir sagt

- Kan du fortelje litt om kva for ulike pedagogiske planar dokke har?
 - Kven blir tatt med på planlegginga?

- Er det ein dialog eller diskusjonar rundt innhaldet?
- Kor stor er fleksibiliteten i dei ulike planane. Mål som dokke jobbar utifrå? Høve til å tilpasse arbeidet til dei personane og barna som er på avdelinga.
- Kva rettleiing får assistentane i høve innhaldet i planene?
- Kva blir resultatet om ein assistent vel å ikkje følge planen utan å ha drøfta det med andre i forkant? Snakkar dokke om det i etterkant? I tilfelle, kan du fortelje så detaljert som mogleg om ei slik samtale?

Informasjon eller deltaking og læring, refleksjon, kritisk refleksjon, dialog, diskusjon – korleis kjem ein fram til ei løysing

Tema 2: Formelle læringsarenaer

- Kan du fortelje om dei ulike formelle møte de har?
 - Kor ofte er desse møta?
 - Kven deltek på dei ulike møta?
 - Kva er føremålet med møta? Kva tema blir tatt opp?
 - I kva grad opplever du at desse møta fungerer som læringsarena? I fall ja, kvifor ? I fall nei, kvifor ikkje?
 - Får assistentane vere med å sette dagsorden?
 - Blir din kunnskap eller synspunkt etterspurt på møte?
 - Kva for ulike planar har de i barnehagen? kan du fortelje litt om korleis de jobbar med dette?

Tillit på jobb, mestring, bruksteori eller dei nettverka som ikkje kan sjåast i eit organisasjonskart. Mentale modellar

Tema 3: Uformelle læringsarenaer

- kva plassar i barnehagen opplever du som viktige plassar for samarbeid med dei andre i vaksne i kvardagen? (samhandlingsarenaer)

- kan du gje eksempel på kva de diskuterer?
- Opplever du dette som verdifult? Tilfelle kvifor?
- Kven tek du det opp med når du er usamde i korleis ting blir handtert?

Bruksteori – læring i kvardagen.

- Føler du at din kunnskap i arbeid med barn blir etterspurt av assistentane?
- I fall ja, kva kunnskap blir konkret etterspurd (reglar, refleksjonar, fagkunnskap, etc.) kva kunnskap deler du i kvardagen? Gje konkrete døme.
- Delar du ofte tankane dine om korleis praktiske eller faglege ting bør løysast i barnehagen? Gje døme.
- lærer du av dine underordna? Gje døme.
- Kva gjorde du med det du lærte – vart dette eks. ein ny praksis/ny rutine i barnehagen?
- Kjem dei inn på kontoret å vil ha råd/ drøfte ting. Ha rett eller få bekrefting.

Tema 4: rettleiing

- Kan du fortelje om ein ting som du var u-einig i korleis blei handtert?
 - Snakkar du direkte med den personen? Kva blir snakka om?
 - Korleis opplever du at dette blei tatt imot av assistenten?
 - Kva typesaker gjer du råd og rettleiing? Kvifor trur du at du handterer ulike saker på forskjellige måtar?
 - Om du er usamde i måten ting blir handtert på i avdelingane, kven tek du det opp med ?
 - kan du fortelje så detaljert som mogeleg om ein episode der du tok det opp med vedkommande direkte?
 - Der du valte å ta det opp på felles møte? Kan du fortelje så detaljert som mogeleg kva du tenkte i dei ulike situasjonane? Kva for fellesmøte. Avdelingsmøte /personalmøte ?
 - Kvifor tok du opp dette temaet? Læring/ korrigere åtferd/gje tilbakemelding, skape relasjon
 - gjer du positiv tilbakemelding på jobben assistentane gjer?

Bruksteori, personleg meistring, tilbakemelding, refleksjon og læring, evt at det blir tatt opp med andre en den det gjelder, eller på møte. Tør ein å ta opp ting, læring er smertefullt, blir dette gjort? Mastrar dialog eller blir det konkurranse om kven som har rett?

- Kan du fortelje kva du synest er det viktigaste ein barnehagen bør vere god på?
 - Kvifor?
 - Kva er visjonen dykkar?

Tema 5: Leiarstil

- Korleis opplever du dine eigen leiar stil?
 - diskuterar du med dine tilsette, eller gjer du dei svaret på det dei spør om?
 - Kva er det som påverkar om du gjev dei svaret, eller drøfta/reflekterer over situasjonen med dei? Eller reflekterer over svara du gjev? «Kva om du prøvar slik? Kva vil skje då trur du?»
 - Kva tenker du sjølv om dette?
 - Sender du ballen tilbake? Kor stort handlingsrom gjev du dei.
 - I barnehagen har ein mange ulike arbeidsoppgåver gjennom ein dag, stemmer det? for at dagen skal «gli», er ein gjerne avhengig av at alle bidrar. Kva vil du sei til assistentane for å formidle din tankegang angående korleis oppgåver skal utførast?
- Om du eller andre har noko som dei kjenner at dei eller du ikkje meistrar so godt i jobben, snakkar de om dette?
 - Er det lett for deg å be om hjelp? Kven bed du i så fall om hjelp?
 - Kva type hjelp spør du om?
- Vi har snakka mykje om læring og kunnskapsutvikling, kva tenker du no om dette? Har du gjort deg nokon refleksjonar undervegs

Vedlegg 4 Intervjuguide for Assistentane

- Informant nr:
- Kva er di stilling?
- Kva utdanning har du?
- Kor lenge har du jobba her?
- Kor stor stillingsprosent har du?

Dette må gje meg generell info, start mjukt med ufarlege spørsmål.

Tema 1: Organisering

- * Kan du fortelje kva for arbeidsoppgåver du har i løpet av ein vanleg arbeidsdag?
 - Er det nokon av desse du opplever som viktige? Kvifor?
 - Er det nokon spesielle arbeidsoppgåver du har i løpet av dagen.

Generelt korleis deira arbeidssituasjon ser ut, men dei arbeidsoppgåvene som dei opplever som viktige, kan henge saman med dei som styrar og pedagogisk leiar har fokus på, samtidig så kan det vere at dei sprikar, og dei har ulik fokus.

Tema 2: formelle læringsarenaer

- kva for ulike møte har de dokke har?
 - Kven deltek på dei ulike møta?
 - kva er tema på dei møta du deltek i?
 - Kva er tema på desse møta som du ikkje deltek i?
 - Kan du fortelje kva som blir tatt opp på dei ulike møta som er viktige?
- Kven føler du blir lytta til på møta?
 - Tek du sjølv ordet i dei ulike møta?
 - Korleis kjenner du at det blir motteke i tilfelle? Blir det ein diskusjon?
 - Kan du fortelje om ting som blir tatt opp på desse møta som du ikkje føler at du har noko utbytte av?
 - Kvifor trur du at du opplever det slik?

- Kva for møte opplever du som nyttige?
 - Synest du det er for mange eller for lite møte?
 - Blir dine synspunkt etterspurt på møta?
 - Førte dette til at ein endra praksis/blei det implementert?
 - Får du vere med å setje dagsorden til møte? Fortell om eit eksempel i tilfelle.
 - Fortel om ein gong ditt synspunkt ikkje vart lytta til. Kva type situasjon? Kvar gjorde dette med deg?
- Eg antar at dokke arbeidet med årsplan, månadsplan og liknande, stemmer dette? kan du fortelje litt om korleis dokke jobba med dette?
- Føler du at du blir tatt med på råd?
- Blir dine meininga eller erfaringa lytta til?

Kva for møtearenaer har assistentane tilgang på, og har dei utbytte av dei arenaene som dei er med i? gruppelæring, kritisk refleksjon, får dei vere med å velje retning/ personlege visjonar. Personleg mestring. Behov for trygghet vs vekst, tør å ta ordet. Gruppelæring.

Tema 3: uformelle læringsarenaer

- Kor mange samarbeider du med til dagleg i barnehagen?
 - kva plassar i barnehagen opplever du som viktige plassar for samarbeid med dei andre i vaksne i barnehagen?
 - kan du gje eksempel på kva dokke diskutera?
 - Opplever du dette som verdifult? Tilfelle kvifor?
 - Kven henvender du deg til i barnehagen når du er uenig i korleis ting blir handtert?
- Delar du ofte tankane dine om korleis praktiske eller faglege ting bør løysast i barnehagen?
 - Kva deler du? Korleis blir det mottatt? Delar du like mykje med alle? Dei som tek i mot/ ikkje engasjerrar seg.

- fortell så detaljert som mulig om ein slik situasjon?
- Korleis føler du det blei tatt imot?

Bruksteori – læring i kvardagen

Korleis ser det uformelle organisasjonskartet ut? Er det styrar og pedagogisk leiar som legg til rette for læring eller skjer læring i det uformelle organisasjonskartet i dagleglivet? Blir det satt ord på og delt kunnskap

Tema 4: rettleiing

- Dersom du er usikker på noko og søker rettleiing hos styrar eller pedagogisk leiar, kan du fortelje korleis du føler at du blir møtt?
 - kva for tilbakemelding du får?
 - lyttar og reflekterer eller gjer deg eit svar på det du lurar på?
- Om du søker rettleiing råd, kven er det naturleg for deg å hennvende deg til?
 - til styrar?
 - Til pedagogisk leiar?
 - Til assistentar eller fagarbeidarar?
 - Kvifor trur du det er slik?
 - kva vil du at dine overordna skal sei for at du skal kjenne at din kunnskap og kompetanse er viktig? Kva er viktig for at samarbeidet skal fungere godt?
- Av og til kan det skje u-fortsette ting, som gjer at ein gjer noko anna ein det som står på månadsplanen eller vekeplanen. Kan du fortelje så detaljert som mulig om ein gang du gjekk utom dei pedagogiske planane utan å snakke med pedagogisk leiar, og gjorde noko anna fordi du hadde lyst eller fordi du såg det var til det beste for barna?
 - Korleis blei dette mottatt av pedagogisk leiar eller styrar?
 - Kva sa dei?
 - Kva snakka de dökke om i etterkant?

Rettleiing, samt handlingsrom til å handle ut frå eigen kunnskap. Utvikle ein lærande organisasjon.

- Føler du at din kunnskap i arbeid med barn blir etterspurt av styrar og pedagogisk?

- I fall ja, kva kunnskap blir konkret etterspurd (reglar, refleksjonar, fagkunnskap, etc.)
- Av kven?

- Om du kjenner at ein situasjon blei ubehageleg, der samarbeidet melom deg og ein kollega vart ubehageleg, fortel om ein slik situasjon.
 - Snakkar du med nokon om det?
 - med kven?
 - om ein situasjon der du ikkje snakka med nokon om det?
 - eller ikkje tok det opp direkte med vedkommande, kva trur du er grunnen til dette?
Blir dette til læring? Mentale modellane utforska, dialog, rettleiing, refleksjon, personleg meistring

- får du tilbakemelding på jobben den jobben du gjer?
 - Kven gjev det tilbakemelding
 - Kva får du tilbakemelding på?
 - Kva kunne du tenkt deg tilbakemelding på?
 - Kan du gje eit eksempel på der du kjende deg verdsatt verdsett av dine kolegar?
 - kor stor tillit eller fridom har frå pedagogisk leiar og styrar til å løyse ting på din måte?

Personleg meistring, gruppelæring

- Kan du fortelje kva visjonen for barnehagen er?
 - Veit du korleis dökke kom fram til denne?
 - Vi har snakka mykje om læring og kunnskapsutvikling, kva tenker du no om dette? Har du gjort deg nokon refleksjonar undervegs?