



MASTEROPPGAVE

Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen

En kvalitativ studie av styreere og assistenters tilnærming til kompetanseutvikling

Professional competence and competence development in the kindergarten

A qualitative study of managers' and assistants' approaches to competence development

Kandidatnummer 310

Masterstudium i organisasjon og leing, helse- og velferdsleing og utdanningsleing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

12. juni 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Kandidatnr. 310
12. juni 2020

Forord

Det har vært et bratt år, men veldig lærerikt og spennende! Høsten 2019 startet jeg i ny stilling som områdeleder i etat for barnehage, og med en masteroppgave hengende over meg, gikk høsten unna i et forrykende tempo med nok å henge fingrene, eller hodet i! Våren ble ikke spesielt mye roligere, da koronaen kom seilende inn over oss. Da ble det hjemmekontor, og sosiale aktiviteter ble forbudt. Det passet meg faktisk ganske bra, med et selvoppnevnt forbud fra før, som plutselig også gjaldt alle andre. Sånn sett kom koronaen på et passende tidspunkt! Kombinert med en kald og lite trivelig vår værmessig også, har det gått helt fint å være i denne boblen, men det skal uendelig godt å komme ut av den!

Den mest spennende fasen av arbeidet har vært nå i sluttfasen. Etter hvert som de ulike delene i oppgaven har falt på plass, har jeg fått en mye større forståelse for de ulike prosessene som er nødvendig i et slikt arbeid. Arbeidet mitt er blitt en del av en mye større kontekst enn jeg så for meg i utgangspunktet. Desto nærmere jeg kom avslutning av oppgaven, desto mer forsto jeg av alt jeg burde hatt med, alt jeg ikke hadde lest som jeg burde ha lest, og alt det går an å fordype seg i på området jeg har studert. I små glimt av galskap har jeg tenkt at jeg burde begynt på nytt, men har kommet frem til at det antakelig er betydningen av lærdom som har slått meg! Det er vel det viktigste med dette arbeidet.

Nå som masteroppgaven straks er i boks, og koronaen forhåpentligvis ikke blusser opp igjen, gleder jeg meg til å tilbringe mer tid med mine nydelige tre barnebarn, øvrige familie og venner. De skal alle ha takk for tålmodighet og forståelse for den travelheten jeg har stått i.

Aller størst takk for en imponerende og grenseløs tålmodighet skal min kjære mann ha! Han har stilltiende støttet meg, som vanlig laget deilige middager hver dag, luftet hunden litt mer enn vanlig, og lagt til rette for at jeg har kunnet konsentrere meg om både jobb og studier.

Til slutt vil jeg takk min veileder Gigliola Mathisen Nyhagen! Hun har gjennom gode veiledningsøkter på Skype kommet med konstruktive innspill, som har bidratt til å lede meg videre i oppgaveskrivingen uten alt for store frustrasjoner. Denne studien hadde ikke blitt det samme uten henne.

Sammen drag

Med bakgrunn i den aktualitet kompetanseutvikling i barnehagen har fått gjennom nasjonale og lokale styringsdokumenter de senere år, har jeg studert hvordan styrere i et utvalg barnehager jobber på dette området i sin barnehage. I tillegg til styring av utviklingsarbeid, retter studien fokus på forholdet mellom profesjonskompetanse og kompetanseutvikling for assistenter. Assistentenes møte med barnehagelærerne som innehar en profesjonell kompetanse, er viktig med tanke på å utvikle assistentenes kompetanse.

Studien er en flercasestudie, og det empiriske materialet bygger på kvalitative intervjuer av 3 styrere og 7 assistenter i 3 kommunale barnehager, som varierer i størrelse og organisasjonsform.

Hovedfunnene i studien er at fokus på ledelse i arbeidet med kompetanseutvikling står sentralt hos styrerne, dog i varierende grad. Ledelse og organisasjonsform spiller en avgjørende rolle i arbeidet med intern kompetanseutvikling, og studien viser variasjon i hvor stor grad styringssignaler på dette området er implementert.

Profesjonsrollen utnyttes i ulik grad i arbeidet med kompetanseutvikling, fra en formell og organisert struktur, til en mer uformell og lite organisert struktur. Profesjonskompetanse oppfattes også ulikt sett fra assistentenes ståsted. Refleksjon i møter og veiledning av assistenter ser ut til å finne sted i alle barnehagene, men det er variasjon både mellom barnehagene, og innad i den enkelte barnehage hvorvidt dette er satt i system, eller foregår ved behov.

Abstract

Based on the timeliness of competence development in kindergarten through national and local governing documents in recent years, I have studied how directors in a variety of kindergartens work in this area in their kindergarten. In addition to managing development work, the study focuses on the relationship between professional competence and competence development for assistants. The assistants' meeting with the kindergarten teachers who have a professional competence is important in developing the assistants' competence.

The study is a multi-case study, and the empirical material is based on qualitative interviews of 3 managers and 7 assistants in 3 municipal kindergartens, which vary in size and organizational form.

The main findings of the study are that the focus on leadership in the work on competence development is central to the directors, though in varying degrees. Management and organizational form play a crucial role in the work on internal competence development, and the study shows variation in the extent to which management signals in this area have been implemented.

The role of profession is utilized to varying degrees in the work of competence development, from a formal and organized structure, to a more informal and little organized structure. Professional competence is also perceived differently from the point of view of assistants. Reflection in meetings and guidance of assistants seems to take place in all kindergartens, but there is variation both between the kindergartens and within the individual kindergartens, whether this is set in the system, or takes place as required..

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
Abstract	5
1. Introduksjon.....	9
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	9
1.2 Kontekst.....	10
1.2.1 Nasjonale føringer.....	11
1.2.2 Lokale føringer.....	13
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.4 Formålet med studien	14
1.5 Kunnskapsstatus - profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen.....	15
1.6 Oppgavens oppbygning	19
2. Teoretiske perspektiver og begrep	21
2.1. Analyseramme	21
2.2. Styring.....	21
2.3. Kompetanse	25
2.5. Profesjon og profesjonskunnskap.....	29
3. Metode	33
3.1 Design og metode	33
3.2 Forforståelse	35
3.3 Utvalg	36
3.4 Datainnsamling	36
3.5 Utarbeiding av intervjuguide	37
3.6 Gjennomføring av intervjuer og transkribering	38
3.7 Reliabilitet og validitet.....	39
3.8 Forskningsetiske perspektiv.....	40
3.9. Analyseprosessen.....	41
3.10. Fremstilling av data og kategorisering	42
4. Analyse – Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen.....	45
4.1. Overordnet strategisk plan for kommunale barnehager i Bergen	45
4.2. Presentasjons av barnehagene	45
4.3. Presentasjon av funn etter styrerintervju barnehage 1	46
Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen	46

Metoder og praksis for å utnytte profesjonskompetanse	50
4.3. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 1	52
Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling	52
Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kunnskap.....	54
4.4. Presentasjon av funn etter styrerintervju i barnehage 2.....	56
Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen	56
Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse.....	58
4.5. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 2	61
Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling	61
Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kunnskap.....	65
4.6. Presentasjon av funn etter styrerintervju i barnehage 3.....	67
Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen	67
Metoder og praksis for å utnytte profesjonskompetanse	70
4.7. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 3	71
Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling	71
4.9. Skjematisk fremstilling av sentrale funn i de tre barnehagene	76
4.9.1. Barnehage 1	76
4.9.2. Barnehage 2	78
4.9.3. Barnehage 3	80
Oppsummering av sentrale funn for alle barnehagene.....	82
5. Drøfting av teori opp mot empiri.....	85
6. Konklusjon	98
6.1 Forslag til videre forskning.....	100
Bibliografi	101

Vedlegg

Vedlegg 1	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
Vedlegg 2	Samtykke til deltakelse
Vedlegg 3	Intervjuguide styrer
Vedlegg 4	Intervjuguide assistent
Vedlegg 5	Godkjenning NSD

Oversikt over figurer

Figur 4.9.1a	Sentrale funn knyttet til styring i barnehage 1	76
Figur 4.9.1b	Sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling i barnehage 1 ..	77
Figur 4.9.2a	Sentrale funn knyttet til styring barnehage 2	78
Figur 4.9.2b	Sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling i barnehage 2 ..	79
Figur 4.9.3a	Sentrale funn knyttet til styring barnehage 3	80
Figur 4.9.3b	Sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling i barnehage 3 ..	81
Figur 4.9.3c	Samlet oversikt over funn knyttet til styring	83
Figur 5.1	Sentrale trekk innen de to styringsperspektivene	89
Figur 5.2	Samlet oversikt over sentrale funn knyttet til teoretisk analyseramme	97

1. Introduksjon

Internasjonal forskningslitteratur om barnehagekvalitet, har i likhet med flere stortingsmeldinger og offentlige utredninger, slått fast at personalets kompetanse er det som har størst betydning for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Det innebærer at barnehagene må ha et kontinuerlig fokus på at personalgruppen har riktig og nødvendig kompetanse. Krav til formell kompetanse ivaretas gjennom barnehageloven. Til den øvrige delen av personalet, som utgjør over halvparten av de ansatte, stilles ingen krav om formell barnefaglig kompetanse. En økende andel har utdanning som barne- og ungdomsarbeider, mens resten utvikler sin uformelle kompetanse gjennom sitt daglige virke i barnehagen. Denne gruppen, heretter kalt assistenter, har på mange områder samme ansvar og oppgaver som barnehagelærerne, og de utvikler sin kompetanse gjennom sitt daglige arbeid i barnehagen. Det er også assistentene som tilbringer mest tid sammen med barna. For å etterkomme føringene knyttet til kompetanseutvikling i nasjonale styringsdokumenter, må barnehagen ha en strategi for hvordan de vil jobbe på dette området. Det innebærer at barnehagens ledelse har et stort ansvar for å bidra til kompetanseutvikling, spesielt for assistenter. Det gjør det interessant å studere hvordan ledelsen i barnehagen tilrettelegger for dette på den ene siden, blant annet ved å se på hvordan profesjonskompetanse utnyttes, og i hvilken grad assistenter opplever å tilegne seg kompetanse på den andre. Det håper jeg vil bidra til å se hva overordnede styringssignaler knyttet til kompetanseutvikling, betyr ute i barnehagen.

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

I dette kapitlet presenterer jeg tema og bakgrunn for studien, og jeg gjør rede for oppgavens kontekst, og hvilke spørsmål jeg ønsker svar på. Videre presenteres formål, og avslutningsvis i kapitlet følger problemstilling, forskningsspørsmål og kunnskapsstatus.

Opgavens tema er kompetanseutvikling og profesjonskompetanse. Jeg har valgt å undersøke hvordan styrer tilrettelegger for kompetanseutvikling og i hvilken grad profesjonskompetanse påvirker assistenters kompetanseutvikling.

Jeg har valgt to empiriske innfallsvinkler for å belyse temaet. Det ene er hvordan styrerne organiserer og legger til rette for strategisk kompetanseutvikling i barnehagen, og det andre er å få kunnskap om hvordan assistentene opplever å få økt sin kompetanse gjennom sitt daglige arbeid i barnehagen, og gjennom interne kompetanseutviklingstiltak.

Bakgrunnen for at jeg har valgt dette tema er det økte fokuset på personalets kompetanse. Dette går frem av ulike politiske styringsdokumenter, og fremkommer tydelig i Rammeplan for barnehage 2017. En viktig endring som kom med den nye rammeplanen, var presiseringen av forventningene til personalet. Det har gått fra «bør» til «skal», og uttrykker dermed en mye tydeligere forpliktelse, for å ivareta ansvaret for samfunnsoppdraget barnehagen som institusjon er gitt. Året etter kom kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» ut, der det står at barnehageeier skal sørge for at personalet har riktig og nødvendig kompetanse; «Det skal initieres og legges til rette for at de ansatte får nødvendig opplæring og kompetanseheving» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13). Det å forstå oppdraget en har som assistent i barnehagen, handler om så mye mer enn det vi tradisjonelt forstår med opplæring, som gjerne handler om konkrete praktiske arbeidsoppgaver - å vite *hva* en skal gjøre. I barnehagen handler det i aller størst grad om *hvordan* en løser en oppgave, og *hvorfor* en gjør som en gjør.

Barnehagelærerne innehar en profesjonell kompetanse, som kan være en uvurderlig bidragsyter med tanke på å utvikle assistentenes kompetanse. I hvor stor grad denne kompetansen er synlig, og utnyttes i et strategisk kompetanseutviklingsperspektiv er varierende. Ledelse, organisasjonsform og den enkelte arbeidstaker spiller, både hver for seg, og sammen, en avgjørende rolle for hvorvidt en lykkes i arbeidet med intern kompetanseutvikling.

Dette er et tema som opptar meg, fordi jeg er overbevist om at kompetanse gir mestringsfølelse, som igjen er en motiverende faktor. Jeg ønsker å finne ut hva som motiverer assistenter i sitt daglige arbeid i barnehagen, og under hvilke betingelser de opplever å ha gode forutsetninger for å øke sin kompetanse. Jeg er også opptatt av hvilken betydning profesjonskompetanse har for assistentenes kompetanseutvikling. Dette er områder som er viktig for meg å kjenne til i min rolle som leder for barnehagestyrere, for å kunne støtte og bidra i barnehagens arbeid med personalets kompetanseutvikling.

1.2 Kontekst

I dette kapitlet har jeg valgt å bruke deler av eksamensoppgaven min i ME6-501-1 18H Forskningsdesign og metode, høst 2018 og vår 2019, som har vært en del av forberedelsen til masterstudiet i organisasjon og ledelse.

1.2.1 Nasjonale føringer

Regjeringens tre hovedmål for barnehagepolitikken er:

- å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager
- styrke barnehagen som læringsarena
- alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap

I kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering

2018 – 2022 uttrykkes følgende knyttet til aktørenes roller og ansvar:

- *«Styrer leder og følger opp barnehagens endrings- og utviklingsprosesser for kompetanseutvikling. Styrer motiverer, inspirerer og legger til rette for kompetanseutvikling hos personalet.*
- *Barnehagelæreren er den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens oppgaver, og har dermed en viktig veiledningsrolle i kraft av sin kompetanse.*
- *Pedagogisk leder leder refleksjons- og utviklingsarbeid i barnehagen i samarbeid med styrer».*

Førskolelærerne og det øvrige personalet i barnehagen er den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet» (St. meld. nr. 41(2008-2009), s. 10). Barnehagelovens § 2 har fastsatt bestemmelser om barnehagens innhold, og disse er utdypet i rammeplanen. Rammeplanen har syv fagområder, og barnehagens arbeid skal gjenspeile disse områdene i arbeidet med å utvikle barnets språklige, sosiale og kulturelle kompetanse (Meld. St. 19 (2015-2016) , 2013, s. 22).

Barnehagene ble i 2005 lagt til Kunnskapsdepartementet, og rammeplanen av 2006 ble sett i sammenheng med skolens læreplaner (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011, s. 13). Det ble med dette et mye større fokus på læring, og barnehagens innhold og kvalitet ble i større grad tema i styringsdokumenter.

I 2009 ble det innført lovfestet rett til barnehageplass. Fra regjeringens side hadde det da i flere år vært fokus på å bygge nok barnehager for å oppfylle denne retten. Nå som barnehageplass er blitt tilgjengelig for alle som ønsker det, har Kunnskapsdepartementet satt fokus på barnehagens innhold og kvalitet. Meld. St. 19 (2015-2016) danner grunnlaget for revidering av Rammeplan for barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift til barnehageloven, og fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver.

Den trådte i kraft 1. august 2017, og har en helhetlig beskrivelse av samfunnsoppdraget. Den er tydelig på hva barnehagen skal inneholde og hvilke formål den skal tjene, uttrykt gjennom 143 ulike punkt som sier hva personalet i barnehagen skal gjøre. Det er verd å merke seg at Rammeplanen har et eget kapittel om ansvar og roller, der kun barnehageeier, styrer og pedagogisk leder er nevnt i innholdsfortegnelsen. I selve teksten snakkes det om personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Assistentene og fagarbeiderne nevnes ikke som egen yrkesgruppe.

Barnehagene har et stort samfunnsansvar knyttet til å gi barn trygge og gode oppvekst- og opplæringsvilkår. Samfunnsoppdraget er vidtrekkende, og barnehagen har en viktig rolle som bidragsyter til forebygging av senere vansker og sosial ulikhet for barn som trenger ekstra oppfølging. Regjeringen legger til grunn i Meld. St. 24 (s. 57), at kvaliteten i barnehagen er avhengig av de ansattes kompetanse, og det skal derfor satses på kompetanseheving i alle ledd i barnehagen. Tiltak som er gjennomført for å styrke barnehagen som læringsarena har blant annet vært å legge barnehagene inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde, for å gi bedre sammenheng mellom oppvekst og opplæring. (St. meld. nr. 41(2008-2009), ss. 5-6). Fra 1. august 2018 kom i tillegg innføringen av lovfestet krav om 50 % barnehagelærere. Økt andel barnehagelærere er likevel ikke ensbetydende med økt kvalitet. Det er utnyttelsen av de faglige ressursene som har størst betydning for hvorvidt kvaliteten økes. Dette tydeliggjøres gjennom Meld. St. 19 Tid for lek og læring, og Rammeplan for barnehagen, som inneholder en rekke krav og forventninger til personalet i barnehagen. Oppgaver og ansvar er omfattende, spesielt med tanke på at en stor del av personalet er uten barnehagefaglig utdanning. En økende del har etterhvert fagbrev eller utdanning som barne- og ungdomsarbeider, men de er likevel i stor grad avhengig av den kunnskap og kompetanse de tilegner seg gjennom praksis for å forstå innholdet i oppdraget de har.

Ulike undersøkelser viser at barnehagelærere i liten grad synliggjør sin kompetanse og ansvarsområder, noe spesielt en flat struktur hevdes å bidra til. Når alle skal gjøre alt, undergraves barnehagelærernes pedagogiske basis (Meld. St. 19 (2015-2016), 2013, s. 72). En særdeles viktig oppgave for barnehagelærerne blir da å være bevisst på å synliggjøre og dele av sin profesjonskunnskap, tilrettelegge for læringsledelse, og organisere seg på en måte som skaper gode arenaer for kunnskapsdeling.

Kunnskapsdepartementet oppnevnte i 2017 Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen, som hadde i oppdrag å dokumentere barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle, og å drøfte

hvordan denne kan utvikles. I rapportens sammendrag trekkes blant annet frem at i et «profesjonsperspektiv ligger det forventninger om jevnlig faglig utvikling og innovasjon» (Ekspertgruppen om Barnehagelærerrollen, 2018). Ekspertgruppen er opptatt av at barnehagelærerne i et profesjonelt perspektiv er deltakere i utviklingsarbeid, ikke bare mottakere. Det betyr at intern kompetanseutvikling er vel så viktig som eksterne leverandører av ulike kurstilbud.

Ansattes kompetanse og motivasjon er avgjørende for kvaliteten i barnehagen, og personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs, og avgjørende for at barnehagen er en arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (St. meld. nr. 41(2008-2009), s. 22). Regjeringen har derfor styrket bevilgningene til tiltak for å heve kompetansen for alle ansattgrupper i barnehagen. Barnehagebaserte tiltak skal ha sin forankring i den pedagogiske ledelsen, og tilrettelegge for kompetanseutvikling for hele personalgruppen. Tiltakene skal øke personalgruppens forståelse for barnehagens overordnede mål og innhold, slik at utviklingstiltak blir lettere å gjennomføre (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 65)

1.2.2 Lokale føringer

Barnehagene i Bergen kommune er ulike i både størrelse og organisasjonsform, men også i forhold til hvordan de ledes. Bergen kommune er eier av 73 barnehager, og til tross for ulikhet i størrelse, organisering og ledelse, stilles like forventninger til kvalitet for samtlige, uttrykt gjennom Bergen kommunes strategiske plan for kvalitetsutvikling «Sammen for kvalitet - lek og læring» (s. 42) og Meld. St. 24 (s.11). Slike forskjeller medfører naturligvis også forskjeller i vilkårene for å drive intern kompetanseutvikling. Det kan for eksempel ha sammenheng med størrelsen på barnehagen og det faglige miljøet, hvordan barnehagen ledes, hvordan den er organisert, og hvilke holdninger personalet i barnehagen har til systematisk faglig utvikling og kompetanseheving.

For at personalet i sin helhet skal kunne oppfylle de forventningene som stilles fra nasjonalt og lokalt hold, stiller det store krav til hvordan den enkelte barnehage jobber med kompetanse- og kvalitetsutvikling. Bergen kommunes Strategiske plan og flere Stortingsmeldinger er tydelig på at barnehagene skal være lærende organisasjoner, og tilrettelegging for læringsprosesser i personalgruppen er styrers og pedagogiske lederes ansvar og oppgave (Meld. St. 19 (2015-2016) , 2013, s. 71).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har funnet lite forskning som belyser assistenters perspektiv på hva de opplever som gode vilkår for å utvikle sin kompetanse gjennom sitt arbeid i barnehagen.

Jeg har valgt å undersøke dette fra to empiriske innfallsvinkler. En på hvordan styrer tilrettelegger for intern kompetanseutvikling, og den andre på hva som motiverer og inspirerer assistenter i det daglige arbeidet, og som samtidig øker kompetansen deres.

Problemstillingen for min oppgave er derfor formulert som følger:

Hvordan organiserer og tilrettelegger styrer for kompetanseutvikling i barnehagen, og hvilken betydning har det for assistentenes kompetansetilegnelse?

Grunnen til at jeg har valgt å undersøke dette er fordi jeg ønsker å oppnå en større forståelse for hvordan overordnede styringssignaler knyttet til kompetanseutvikling tas til følge i barnehagen, og hvilken betydning styring av barnehagen har for assistentenes kompetanseutvikling. For å belyse problemstillingen har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål, der de to første handler om styrers perspektiv, og de tre siste handler om assistentens perspektiv.

- ▶ Hvilke styringsstrategier har styrer for å fremme kompetanse?
- ▶ Hvordan kommuniseres og distribueres profesjonskompetanse?
- ▶ På hvilken måte blir assistenter påvirket av barnehagelæreres kompetanse?
- ▶ På hvilken måte utvikler assistenter sin kompetanse i barnehagen?
- ▶ Hva motiverer assistenter til videreutvikling av egen kunnskap?

1.4 Formålet med studien

Formålet med studien er å forstå hvordan styrer tilrettelegger for intern kompetanseutvikling, og i hvilken grad assistenter opplever å øke sin kompetanse i barnehagen. Jeg retter et særlig blikk mot hvordan profesjonskompetanse fremkommer og utnyttes i dette arbeidet. Dette er noe jeg selv vil ha bruk for i min jobb som ansvarlig leder for et antall barnehager, der en viktig oppgave er å støtte og utfordre styrer på hvordan det jobbes med kompetanseutvikling i personalgruppen.

1.5 Kunnskapsstatus - profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen

I dette kapittelet har jeg valgt å bruke deler av eksamensoppgaven min i ME6-501-1 18H Forskningsdesign og metode, høst 2018 og vår 2019, som har vært en del av forberedelsen til masterstudiet i organisasjon og ledelse.

Tidligere studier på området

Til tross for økende fokus på kvalitet og kompetanseutvikling i barnehagen, har det vært forsket lite på hvordan styring av barnehagen virker inn på måten overordnede styringssignaler omsettes i praksis. Profesjonskompetansen i barnehagen er en sentral kilde å utnytte i barnehagens arbeid med kompetanseutvikling. Forskning viser imidlertid at denne i liten grad kommer godt nok frem i praksisfeltet, og utnyttes strukturert i forhold til å øke assistenters kompetanse. Det er lite forskning som har konsentrert seg om disse forholdene, men det forsket en del på forhold som ligger tett opp til det tema jeg har valgt å belyse.

I følge Gottvassli (2015) finnes det lite kunnskap om effekten av ulike kompetanseutviklingstiltak på organisasjonsnivå, og hvilken betydning slike tiltak har for oppnåelse av resultater der tiltakene blir satt inn. En forklaring på dette kan være at det er vanskelig å måle effekt av slike tiltak. Det er likevel en allmenn oppfatning i både privat og offentlig sektor, at kompetanseutvikling for personale som har lite formell utdanning bidrar positivt på flere områder. I barnehagen kan det for eksempel øke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, og på strukturkvaliteten i form av at for eksempel ulike rutiner sikres på en bedre måte. Økt kompetanse bidrar også til mer tilfredse medarbeidere, noe som igjen kan virke positivt inn på nærværet (Gottvassli, 2013, s. 28).

Eide og Homme har gjort en undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger, og er den forskningen jeg har funnet som ligger nærmest min studie. De finner et skille mellom pedagogene som faglige ledere for de ansatte på den ene siden, og som rollemodeller på den andre siden. Rollemodell forstås som det informantene i undersøkelsen fremstiller som en person som formidler praktisk kunnskap som en ønsker å etterligne (Gilje, sitert i Eide og Homme 2019). Den faglige veilederen fremstår også som et eksempel til etterligning i sin yrkesutøvelse, men i rollen som veileder handler det om å bidra til forståelse for hvorfor hun handler som hun gjør, og hvordan hun forstår konkrete situasjoner som oppstår i barnehagen, både knyttet til barn/barn og til barn/voksen. Informantene i undersøkelsen bekrefter at de har fått en større forståelse for rutiner og situasjoner i barnehagen,

fordi pedagogene formidler sin yrkeskompetanse gjennom jevnlig veiledning. De peker også på at det å få veiledning bidrar til faglig utvikling og en følelse av å bli sett og verdsatt. Undersøkelsen til Eide og Homme viser at flere av barnehagene de har undersøkt bruker pedagogressursen aktivt inn mot å veilede assistenter og fagarbeidere. Undersøkelsen har også vist at økt andel pedagoger eller andre ansatte med formell kompetanse fra høyere utdanning, gir et godt grunnlag for å fremme profesjonskompetanse, og synliggjøre den gjennom yrkesutøvelsen i barnehagen. Økt andel av pedagoger i barnehagen kan gjennom erfaringsdeling mellom kolleger, bidra til at utvikling skjer gjennom at kunnskap spres (Eide & Homme, 2019).

Børhaug et al., 2011, har gjort en analyse av data fra intervjuundersøkelsen om barnehageorganisering som ble gjennomført i 2008. Analysen er basert på forhandlingsvarianten av det instrumentelle perspektivet, der målet har vært å få kunnskap om hvilke forhold som påvirker prosesser knyttet til hvordan oppgaver og autoritet fordeles mellom personalet. I forhandlingsvarianten gjør en bruk av eksisterende struktur for å fremme spesifikke interesser. Med økning i antall pedagoger, kan dette i et hierarkisk instrumentelt perspektiv, være et instrument for å øke kvaliteten, mens en i et forhandlingsperspektiv vil kunne tenke seg andre formål, som for eksempel å fremme barnehagelærerrollen som profesjon (Eide & Homme, 2019).

Dagsrytmen har vært og er fremdeles et stabilt kjennetegn ved barnehagers organisering. En rullerende vaktordning bidrar til at alle gjør alt av daglige gjøremål i barnehagen. Det innebærer at assistenter får ansvar for pedagogiske oppgaver som for eksempel å ha samlingsstund, mens pedagoger også gjør oppgaver av praktisk karakter. På den måten får assistenter erfaring og utviklingsmuligheter innen oppgaver som de formelt sett ikke har ansvar for eller utdanning til (Børhaug et al., 2011). Denne måten å organisere arbeidet på er i tråd med det institusjonelle perspektivet, der organiseringen har utgangspunkt i en organisasjonsidé, eller oppskrift, og tilpasses i tråd med de verdier og oppfatninger som eksisterer både internt i organisasjonen, men også i organisasjonens omgivelser.

Slik fordeling av oppgaver kan dempe skillet mellom yrkesgruppene, og gi hele personalet erfaring med de ulike arbeids- og ansvarsoppgaver som skal gjennomføres. Kvalitative intervjuer i undersøkelsen viste at både styrere og pedagogiske ledere mente at det ikke skulle eksistere tydelige skiller mellom yrkesgruppene. Pedagogene skulle ikke fritas fra praktiske oppgaver, og assistentene skulle gis ansvar på de fleste områder for å sikre trivsel og

utviklingsmuligheter. Intervjuene i undersøkelsen viste at likeverdigheten bidro til oppslutning om viktige verdier i barnehagen. Personlig egnethet ble trukket frem som en viktig faktor når oppgaver skulle fordeles, og utfordret gjerne formell posisjon knyttet til måloppnåelse. Det ble likevel understreket av mange informanter at det overordnede ansvaret ligger til rollen som pedagogisk leder, og assistentene uttrykte forventninger knyttet til tydelighet i oppgave- og ansvarsfordeling (Børhaug et al., 2011, ss. 52-57)

Aasen og Birkeland (2018) tar opp ulike utfordringer barnehagelærere møter på knyttet til synliggjøring av profesjonskompetanse. De viser til forskning som har avdekket flere forhold, bl.a. at det eksisterer et spenningsfelt mellom barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter, det er et utydelig skille mellom profesjonskunnskap og allmennkunnskap om barn, det er et likhetsideal i oppgavefordelingen (flat struktur), og personlige egenskaper settes høyere enn barnehagefaglig kunnskap (Aasen & Birkeland, 2018)

I forbindelse med at Kanvas innførte 50% pedagogdekning i sine barnehager, gjennomførte Myrvold (2014) en studie *Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere*. Studien viste at ved omorganisering av roller og funksjoner, fulgte det med en større bevisstgjøring av den faglige ledelsen av assistentene. Assistentene trakk frem dette som en motiverende faktor. De identifiserte mer faglig kommunikasjon, som smittet over på dem og bidro til mer refleksjon og diskusjon. De ble også gitt mer ansvar for oppgaver, noe som resulterte i en større faglig interesse og i noen sammenhenger et ønske om å utdanne seg til barnehagelærer. Undersøkelsen viste at når barnehagelærerne brukte sitt profesjonsspråk gjennom faglige diskusjoner i daglige situasjoner, fremkom det ulike pedagogiske grunnsyn, noe som ga assistentene et mer nyansert syn på det pedagogiske arbeidet, samt refleksjon over egen praksis (Myrvold, 2014).

Paulen (2017) har skrevet masteroppgave med tittelen «Kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen, ein leiars ansvar?» Hun har funnet at assistentene tilegner seg kunnskaper gjennom samtaler med pedagogisk leder i uformelle situasjoner. De opplever også formelle møter som en god læringsarena, dette gjelder både avdelingsmøter, og møter som styrer legger til rette for. De lærer gjennom å sitte i små grupper og reflektere, og diskutere ulike tema (Paulen, 2017).

Lehre (2015) har skrevet masteroppgave med tittelen «Pedagogisk ledelse i en lærende

barnehage» Studien tar for seg hvordan barnehagestyrere legger til rette for faglig utvikling og læring, med personalmøte som arena. Hun beskriver hovedfunn som viser at det foregår mye refleksjon gjennom bred deltakelse i personalgruppen på personalmøtene. Hun har funnet fellestrekk innen ledelsesstrategier, inspirert av Peter Senges fem disipliner, men har også identifisert noe manglende systemtenkning, som setter felles faglige mål for pedagogisk praksis i fare for ikke å bli innfridd. Funnene viser også at styrer er avhengig av at de pedagogiske lederne tar utviklingsarbeidet med tilbake til sine avdelinger og arbeider videre med det der. (Lehre, 2015)

Kunnskapsdepartementet ga i 2018 ut rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Rapporten er utarbeidet av Ekspertgruppen, ledet av Kjetil Børhaug. Rapporten peker på virkninger av de endringer barnehagesektoren har gjennomgått de siste årene, der særlig størrelse og endring i barnehagenes organisering er sentrale tema. Store organisasjoner har gjerne mer formaliserte strukturer og systemer, og en tydeligere hierarkisk form, der eier intervensjoner i ulik grad på forskjellige områder. Styrerne har fått et ekspanderende ledelsesansvar, og de får et stadig større ansvar som faglige ledere, nå i en organisasjon med flere pedagoger. Dette gjør dem til kunnskapsledere, med et utviklingsansvar som krever både kompetanse og kapasitet. Rapporten peker også på pedagogisk leders rolle, som beskrives som tvetydig grunnet uklar arbeidsdeling med øvrige ansatte. Pedagogisk leder er mye borte fra barnegruppen, dermed overlates mange oppgaver til assistenter og fagarbeidere (Ekspertgruppen om Barnehagelærerrollen, 2018).

Tilnærming til begrepet kompetanse i offentlige styringsdokumenter

I følge OECD 2017a i (NOU 2018:2, 2018) handler kompetanse om noe mer enn bare ferdigheter og kunnskap. Kompetanse kan også referere til emosjonelle, kognitive og sosiale ferdigheter, og det kan handle om en kompetanse som er spesifikt knyttet til yrkesutøvelse. I følge OECD 2016 i (NOU 2018:2, 2018, s. 14) defineres kompetanse som «evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier kombinert med en refleksiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle.» Kunnskapsdepartementet definerer i Meld. St. 16 (2015-2016) kompetanse som «evne til å løse oppgaver, og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og ser kompetansebegrepet som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill» (NOU 2018:2, 2018).

Kunnskapsdepartementet kom i 2018 ut med strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 -2022»

Strategien har fokus på utvikling av personalets kompetanse, som grunnstein for å øke kvaliteten i barnehagene. Dette må skje både individuelt, og i et faglig felleskap i barnehagen. Den legger et særlig ansvar på styrer og pedagogisk leder for å «iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet.» (KD 2018, ss. 7-8) Stortingsmelding 24 Framtidens barnehage slår fast at «De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen», og viser med det til funn i internasjonal forskningslitteratur om barnehagekvalitet (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 57). Rammeplanen sier noenlunde det samme: «Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet» (KD, 2017).

Undersøkelser viser at barnehagelæreres profesjonskompetanse ikke fremkommer i tilstrekkelig grad, og det er en vanlig oppfatning at «alle kan gjøre alt» i barnehagen, uavhengig av formelle kvalifikasjoner. Dette kan bidra til å undergrave barnehagelærernes profesjonskompetanse, og svekke anerkjennelsen av deres faglige kunnskapsbase. Pedagogisk leder er en viktig rollemodell for assistenter og fagarbeidere, og har et stort ansvar for å realisere rammeplanens intensjoner. OECD anbefaler at det bør satses på å utvikle barnehagelæreres spisskompetanse, og de må gis mer tid til forberedelse og planlegging av pedagogiske aktiviteter. Det øvrige personalet må videre gis gode muligheter for kompetanseutvikling, og pedagogisk leder bør i kraft av sine teoretiske kunnskaper og erfaringer, ha et særlig ansvar for veiledning og opplæring av ufaglært personale (Meld. St. 19 (2015-2016) , 2013, ss. 71-72).

Som vist over er kompetanse et område som har stort fokus i en rekke stortingsmeldinger de siste 10 år. Det er også satt fokus på at barnehagelæreres profesjonskompetanse er lite synlig, og at det er viktig at barnehagelærere er gode rollemodeller som har ansvar for å veilede ufaglært personale.

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema, samt at jeg har presentert problemstilling, forskningsspørsmål og oppgavens formål. Kapittelet avsluttes med aktuell kunnskap på området, som tar opp utfordringer knyttet til synliggjøring av profesjonskompetanse, faglig ledelse av assistenter og kunnskap om styringsperspektivers påvirkning på ulike prosesser knyttet til organisering av barnehagen. I kapittel 2 følger den

teoretiske rammen jeg har valgt for å belyse hvordan kompetanseutvikling skjer i barnehagen, sett fra det øverste og det laveste nivået i barnehagen. I kapittel 3 redegjør jeg for studiens metode og etiske betraktninger, og den empiriske analysen av intervjuene presenteres i kapittel 4. Drøfting følger i kapittel 5, og tar utgangspunkt i problemstillingen. Drøftingskapittelet er strukturert etter gangen i teorikapittelet, og funn fra analysen drøftes i lys av min teoretiske forankring i kapittel 2, og kunnskap på området i kapittel 1. Oppgaven avsluttes med konklusjon og forslag til videre forskning i kapittel 6.

2. Teoretiske perspektiver og begrep

2.1. Analyseramme

I dette kapitlet presenterer jeg relevant teori og begreper for å belyse problemstillingen for studien. Med utgangspunkt i Børhaug et. al. 2011, starter jeg med å presentere ulike teoretiske perspektiver på *styring* i barnehagen for å belyse hvordan styring av barnehagen har innvirkning på organisasjonens tilpasning til rammer og omgivelser, og hva det har å si for organisering og tilrettelegging for kompetanseutvikling. Styrer står i et krysspress mellom overordnede føringer og intern kultur som påvirker hvordan organisasjonen tar inn nye ideer og gir dem varig virkning og fører til endring.

Videre tar jeg for meg begrepet *kompetanse*, som i litteraturen er gjenstand for varierte tolkninger. Begrepet er sentralt i oppgaven, og belyses derfor gjennom flere vinklinger. Hovedvekten i denne teoridelen er på kompetanse-, kunnskap- og kunnskapsutvikling, og presenteres i hovedsak gjennom Lai (2013) og Gottvassli (2006, 2013, 2015). Dette presenteres for å danne grunnlag for innsikt og forståelse for hvordan det jobbes med kompetanseutvikling i barnehagen. *Profesjon og profesjonskunnskap* står også sentralt i teoridelen, for å bidra til å belyse hvilken påvirkning den har på assistentenes kompetanseutvikling, og om det fremkommer særlige forskjeller i måten assistenter og barnehagelærere jobber på. Smeby (2013) har satt et kritisk søkelys på profesjonskunnskapen slik den fremkommer i barnehagen, og hans betraktninger er med å danne grunnlag for mine refleksjoner rundt dette.

2.2. Styring

Ulike perspektiver på styring i barnehagen

Kommune, stat og diverse lokale tjenesteområder inngår i et komplekst samspill knyttet til styring av offentlige barnehager. Dette kan analyseres gjennom det institusjonelle og instrumentelle perspektivet, for å belyse påvirkningen offentlig styring av barnehager.

Barnehagen er gitt et mandat knyttet til styring av virksomheten, som bygger på formelle regler og vedtak for sektoren. Mandatet danner utgangspunkt for hvordan den enkelte barnehageeier tilpasser rammeverket til den allerede etablerte barnehagekultur, som består av normer og verdier, og etablerte handlings- og atferdsmønstre.

Slik tilpasning til ulike krav som stilles barnehagen gjennom lover, forskrifter og rammeverk, er karakteristisk for det institusjonelle perspektivet, der organisasjonen er sterkt forpliktet til egne mål og verdier (Børhaug et al., 2011)

Videre er det i det institusjonelle perspektivet en leders viktigste oppgave å skape et felles verdigrunnlag for organisasjonen. Verdigrunnlaget må nedfelles i personalets holdninger, slik at det gjennomsyrrer deres handlinger og atferd i yrkesutøvelsen. Institusjonelt lederskap har fire funksjoner:

1. å definere barnehagens mål – dette må gjøres sammen med barnehagens ansatte og viktige interessenter i barnehagens omgivelser, som for eksempel eier og foreldre
2. å lede arbeidet med å nå barnehagens mål – avhengig av funksjonell arbeidsdeling, og gode arbeidsmåter
3. å forsvare barnehagens integritet – bevare barnehagens egenart, og beskytte mot eksternt press mot en utvikling i ulike retninger
4. å mestre intern konflikt – fokus på sunn organisasjonskultur som stimulerer til arbeidsinnsats og kreativitet

(Selznick sitert i Gottvassli, 2013, ss. 40-41)

Et institusjonelt perspektiv på ledelse ser organisasjonen som en del av sine omgivelser, der ulike faktorer påvirker hvordan leder tilpasser virksomheten til disse omgivelsene. For barnehagene sin del er de største premissleverandørene eier med sine krav og forventninger til måloppnåelse, og foreldre med sine krav og forventninger til at barna har en hverdag i barnehagen preget av omsorg, lek, læring og utvikling.

I et instrumentelt perspektiv ses organisasjoner som et instrument for å oppnå mål definert av eier og ledelse. Organisasjonen er i et hierarkisk perspektiv formelt strukturert etter regler og rutiner, og i et forhandlingsperspektiv etter formelle posisjoner og ulike aktørgrupper. I den hierarkiske varianten er formelle posisjoner sentrale, og de regulerer arbeidsdelingen. De regler og rutiner som utformes av ledelsen, må følges av de lavere nivåer i organisasjonen. Posisjonene er personuavhengige, og arbeidsdeling og innhold i posisjonen endres ikke selv om personer byttes ut. Det er også en klar ansvarsfordeling, som sikrer hvem som skal gjøre hva. Det mest særegne for den hierarkiske varianten av det instrumentelle perspektivet, er den formelle strukturens dominans av det som skjer i virksomheten.

Forhandlingsvarianten av det instrumentelle perspektivet fokuserer at det ikke bare er ledelsen som påvirker organisasjonen, men flere aktører innad i barnehagen som for eksempel ulike

grupper av ansatte, der formell utdanning, erfaringskunnskap og organisasjonstilhørighet kan utgjøre representasjoner av slike grupper. De kan vurdere måloppnåelse ulikt, og påvirke organisasjonens utforming av mål (Børhaug et al., 2011). Den hierarkiske varianten av det instrumentelle perspektivet er i større utstrekning til stede i barnehagene enn forhandlingsvarianten.

Den største forskjellen mellom det institusjonelle og det instrumentelle perspektivet, er at i det institusjonelle perspektivet er organisasjoner noe langt mer enn bare virkemidler for å nå mål. De kjennetegnes gjerne av en sterk organisasjonskultur, med sterke forpliktelser til organisasjonens normer og verdier (Gotvassli, 2013, ss. 40-41). Dette gir seg uttrykk i måten arbeidet utføres på, gjennom ulike rutiner og forståelse av barnehagens mandat. Verdiladete målsettinger, arbeidsmåter og strategier er sentralt i det institusjonelle perspektivet, og påvirkes og utvikles nedenfra i tillegg til den formelle utformingen som foregår ovenfra (Børhaug et al., 2011).

Barnehagene er ofte preget av en organisasjonskultur med sterke overbevisninger og forpliktelser til enkelte prinsipper og verdier. Dette gjør arbeidet meningsfylt for de ansatte, fordi de får bidra til å oppfylle barnehagens oppdrag, som de ser på som verdifullt. De aller fleste som jobber i barnehage, er opptatt av å gi barn god omsorg og bidra til deres trivsel, vekst og utvikling, men det er likevel et skille mellom den enkeltes verdier, normer og prinsipper på den ene siden, og organisasjonskultur på den andre. Organisasjonskultur er å betrakte som at hele organisasjonen, eller en enhet innen en større organisasjon, for eksempel alle barnehagene i Bergen kommune, eller en enkelt barnehage, i felleskap og samspill utvikler et sett med egne normer og regler over tid. Dette blir til et fellesskap som de ulike enhetene i organisasjonen identifiserer seg med og får et eierskap til. I Bergen kommune er en felles strategisk kvalitetsutviklingsplan et eksempel på felleseie som skaper en identitet, samhörighet og felles kultur, som likevel gir rom for å tilpasse styringsstrategien til den enkelte barnehage. Det betyr at man kan se på organisasjonskultur på flere nivåer, som for eksempel barnehagene i Bergen kommune, der vi kan finne kulturelle trekk som er felles for alle, og man kan også finne andre kulturelle trekk som er felles for noen. Et eksempel på fellestrekk for de kommunale barnehagene, er at alle inngår i et nettverk, som har jevnlig møter. Dette bidrar også til å forsterke både identitetsfølelse og kulturbygging ovenfra (Børhaug et al., 2011).

Institusjonaliserte omgivelser

Barnehagene må forholde seg til ulike ideer og forestillinger i barnehagens omgivelser, som handler om hvordan de bør være utformet og drive virksomheten. Dette kalles i organisasjonslitteraturen for myter, som handler om sosialt skapte normer i organisasjoners institusjonelle omgivelser. En del av disse mytene, eller organisasjonsoppskriftene blir forsøkt inkorporert i organisasjonen, og det fører til at organisasjoner blir mer like, men ikke nødvendigvis mer effektive. Organisasjonsidéer kan defineres som ulike idéer eller oppskrifter på hvordan organisasjoner bør ledes, og være utformet for å være tidsriktige, velfungerende og effektive. Slike oppskrifter spres gjerne raskt, og tas inn i organisasjoner med mål om endring i organisatorisk praksis. Myteperspektivet er opptatt av slike skiftende verdier i omgivelsene, og skiller seg dermed fra det kulturelle perspektivet, som fokuserer på verdier og normer som over tid vokser frem internt i organisasjonen. I realiteten forankres ofte ikke nye oppskrifter i tilstrekkelig grad i organisasjonen, og da gir de heller ikke ønskede instrumentelle effekter (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2017).

I 2018 lanserte Bergen kommune «Sammen for kvalitet – lek og læring» en faglig forankret strategisk plan for kvalitetsutvikling for perioden 2018 – 2021. Implementeringen av planen strekker seg over 3 år, og er på det området i tråd med det institusjonelle perspektivet der tid er nøkkelord. Arbeidet med planen følges opp gjennom kvalitetsoppfølging, der barnehagemyndigheten i en fastsatt syklus følger opp barnehagenes utviklingsarbeid på bestemte områder. Det er barnehagenes lederteam som er deltakende på samlinger i regi av kommunen, og som har ansvar for å ta dette arbeidet videre ut i egen barnehage. Strategien bygger tydelig på en idé om at sterk ledelse er viktig for å oppnå mål, som er klart i tråd med det instrumentelle perspektivet.

Ulike styringsbetingelser

Kommunens 73 barnehager er ulike på mange områder, og det er naturlig å forvente at inkorporering av strategien, eller oppskriften, foregår under ulike forutsetninger. Det behøver ikke nødvendigvis være tilfelle at alle barnehagene i Bergen kommune deler forestillingen om at dette er en oppskrift som passer for dem. I så tilfelle, vil de gjerne forsøke å tilpasse oppskriften til organisasjonen uten å gjøre nødvendige endringer, i stedet for å se på hvilke strukturelle endringer de kan gjøre i egen organisasjon, for å opptre i samsvar med den organisatoriske oppskriften. Da står de i fare for å bli oppfattet som utdatert og lite

fremtidsrettet. De som i motsatt fall organiserer seg på en måte som er i tråd med oppskriften, oppnår større grad av legitimitet, og fremstår som seriøs, moderne og fremtidsrettet (Børhaug et al., 2011, s. 29).

Nye ideer blir sjelden inkorporert uten at det gjøres tilpasninger til eksisterende praksis i organisasjonen. Det er også sjelden at idéer blir innført på en overflatisk måte, slik at den ikke berører kjernevirksomheten. Når det likevel skjer kalles det frikobling, men idéen har uansett som oftest en eller annen form for innvirkning på organisasjonens praksis. Det er sjelden en idé avvises helt, men det kan ta tid å innarbeide nye måter å jobbe på. Da viser det seg gjerne at det skjer en gradvis tilpasning i stedet, som kommer på plass gjennom forhandlinger. Når generelle oppskrifter tilpasses og gradvis overføres til en organisasjon skjer det kaller en oversettelsesprosess (Christensen, Egeberg, Lægroid, Roness, & Røvik, 2017).

2.3. Kompetanse

Hva vil det si å være kompetent?

Jeg vil starte med å gå litt dypere inn i kompetansebegrepet, for å se nærmere på hva dette begrepet inneholder, og hvordan vi skal forstå det i barnehagesammenheng.

Å være kompetent er ikke det samme som å ha høy kompetanse. En kompetent medarbeider har en kompetanse som passer til enhetens behov, og som anvender denne i tråd med de krav og oppgaver som ligger til vedkommendes ansvarsområde (Lai, 2013, ss. 13, 52). I følge Lai (2013, s. 11) handler kompetanse om potensial. Kompetansen til en person består av kunnskaper, holdninger, konkrete ferdigheter og personlig egnethet. I praksis betyr det blant annet hvordan en person gjennom bruk av egne ressurser håndterer krav, mestrer oppgaver og når mål. I et samfunn som er i stadig endring, må barnehagene tilpasse sin virksomhet til disse endringene, noe som medfører at personalets kompetanse må være gjenstand for konstant utvikling. Dette har i spesielt de siste 10 år hatt et økende fokus innen barnehagesektoren, uttrykt blant annet gjennom «Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022». Denne strategien har noen klare føringer for hvor ansvaret ligger, og hvordan slik kompetanseutvikling bør foregå. Foruten konkrete tiltak som kommer fra nasjonalt hold, er det et stort fokus på intern kompetanseutvikling. Verdien av å drive strategisk kompetanseutvikling ved å trekke på interne ressurser, kommer tydelig frem i

strategien, som et mer helhetlig og verdifullt tiltak enn å benytte seg av eksterne kurs og kompetansepakker.

Lai (2013, s. 13) skiller mellom kompetanseheving og kompetanseutvikling. Kompetanseheving innebærer at en tilegner seg høyere og mer spesialisert kompetanse i formaliserte former, mens kompetanseutvikling i større grad innebærer at en retter fokuset på å gi ny eller endret kompetanse. Det kan for eksempel dreie seg om å jobbe med holdninger, justere arbeidsmetoder eller utvikle kunnskaper på definerte områder internt i organisasjonen. Det er kompetanseutvikling som er mitt fokus i denne oppgaven. Blikket er rettet mot hvordan styrer leder og organiserer barnehagen i et strategisk kompetanseutviklingsperspektiv, hvordan profesjonskompetanse utnyttes i denne sammenheng og hva det har å si for ufaglærte assistenters opplevelse av at de lærer og utvikler seg.

Ifølge Lai (2013) likestilles kompetanseutvikling ofte med læring. Begge deler handler i hovedsak om å tilegne seg ny eller endret kompetanse. I strategisk kompetanseledelse handler dette om å utvikle kompetanse systematisk, der en har definerte mål og tiltak for å skape gode læringsarenaer og oppnå læring. Hvilken læringsform eller metode en benytter må vurderes ut fra formål, hvilke ressurser en besitter i organisasjonen, og hvilke styrker og svakheter en retter innsatsen mot. De senere år har bevisstheten rundt verdien av intern kompetanseutvikling økt, og bruken av eksterne kurs har avtatt. Slike kurs har gjerne kortvarig virkning, fordi det som oftest er en eller få personer som deltar, og den læring kursdeltakerne har tilegnet seg forankres ikke i organisasjonen og forsvinner etter hvert. Intern kompetanseutvikling og uformell læring som skjer i direkte relasjon til arbeidet har fått stadig større oppmerksomhet, og det er en større erkjennelse av at slik læring har stor verdi. Tilrettelegging for veiledning og erfaringsutveksling er derfor svært viktig, for å unngå at slik kunnskap forblir skjult kunnskap (Lai, 2013, s. 17).

Læring og kompetanseutvikling

«*Systematisk kompetanseutvikling* dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke *læring* i organisasjonen.» (Lai, 2013, s. 117). Det betyr at disse to begrepene har ulikt innhold i den sammenheng de omtales her. Systematisk kompetanseutvikling handler om noe mer enn læring. Læringsbegrepet viser først og fremst til prosesser knyttet til kompetansetilegnelse, mens systematisk kompetanseutvikling innebærer organisasjonens helhetlige utforming og gjennomføring av konkrete tiltak som skal dekke definerte læringsbehov. Det kreves langsiktig, systematisk og målorientert arbeid for å se resultater av organisasjonens arbeid med

kompetanseutvikling. I bunn må det foreligge en systematisk kravs- og behovsanalyse, som kan danne grunnlag for organisasjonens utvikling av tiltak for å sikre riktig kompetanse (Lai, 2013, s. 13). Det er dette som er mitt fokus i oppgaven, og jeg går ikke inn på hvordan læringsprosesser foregår for det enkelte individ, eller på organisasjonsnivå.

Ifølge Lai (2013) har ikke begrepet læring en entydig akseptert definisjon. Det skyldes at læring har stor betydning innen de fleste fagdisipliner, som spenner fra praktiske områder med relativt konkrete måter å løse problemer på, til fagdisipliner innen det akademiske området, som for eksempel psykologi, sosiologi, pedagogikk o.l. der problemløsning er knyttet til kunnskaper, erfaringer og holdninger. Ulike forskningstradisjoner og tilnærminger til begrepet er derfor svært varierende. Ifølge Dyste (1996) i (Lai, 2013, s. 118) Den kognitive tilnærmingen, som handler om å forstå meningen med det en lærer, den mest dominerende retningen innen forskning på læring (Dyste sitert i (Lai, 2013).

Det daglige arbeidet i barnehagen er dominert av praktiske oppgaver, og i et praksisfelleskap er det mange veier til læring. Det finnes for eksempel mange aktuelle modeller å observere. Slike modeller har som oftest noen kjennetegn, og kan være personer som oppfattes som svært kompetente, har høy status eller ønsket jobbatferd, og en vennlig innstilling. Læring som foregår på denne måten kalles modell-læring, og det å bruke modellering er et strategisk verktøy jeg mener egner seg godt i barnehagesammenheng. Det er spesielt viktig for personer i ledende stillinger å demonstrere den type atferd de ønsker skal være gjeldende i organisasjonen, det betyr at de må vise den i praksis, ikke bare forelese om den (Kaufmann & Kaufmann, 2009, ss. 194-195).

Læring gjennom forsterkning er en annen velkjent metode for læring. Forsterkning kan være både positiv og negativ. Positiv forsterkning fokuserer på positiv atferd, og det medfører belønning når slik atferd oppstår. I barnehagen praktiseres dette for eksempel ved å gi positive tilbakemeldinger når en observerer en arbeidstaker som utfører sitt arbeid på en konstruktiv og god måte. En negativ forsterkning søker å fremme en viss type atferd, ved at noe ubehagelig fjernes hver gang den ønskede atferden oppstår. I barnehagen kan en forsterke slik atferd gjennom veiledning, der den som veiledes får hjelp til å se hvordan ting kan gjøres annerledes for å komme frem til ønsket resultat. Det kan for eksempel være en arbeidstaker som strever i garderobesituasjonen, og gjentar samme atferd hver dag. Etter veiledning og hjelp til å justere sin egen atferd, oppstår et annet mønster som kan resultere i at situasjonen forløper smidig og uten problemer.

I barnehagesammenheng foregår læringen for det meste i en sosial sammenheng, der vi observerer andre. Denne læringsformen kalles sosial- eller sosio-kognitiv læring, og handler noe forenklet om at vi lærer gjennom å observere andre, og «kopiere» eller «imitere» atferden. Det foregår dog meget kompliserte prosesser, som innebærer aktivisering av flere sentrale kognitive prosesser. Oppmerksomheten vår styrer hvilke modeller vi velger ut, og hvilken atferd vi retter oppmerksomheten mot. Observasjoner lagres i hukommelsen, og benyttes senere som en slags oppskrift på hvordan en kan handle i gitt situasjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Muligheter og motivasjon for læring henger også sammen med organisatoriske forhold. Barnehagens kultur og arbeidsmiljø er sentral i den sammenheng (Moxnes sitert i Lai, 2013) sier at et godt læringsmiljø er avhengig av et godt arbeidsmiljø. Mulighetene til uformell læring, henger sammen med gode rollemodeller, muligheter for prøving og feiling, og at en får tilbakemeldinger på sin praksis i form av veiledning eller konstruktiv kritikk (Lai, 2013, s. 132).

Kunnskap og kunnskapsutvikling

Gottvassli (2015) har sett nærmere på hvordan en skal forstå kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjoner. Han mener det fins to dominerende retninger; den strukturelle tradisjonen som knytter kunnskap og kunnskapsutvikling til det enkelte individ, og den prosessorienterte forståelsen, som ser kunnskapsutvikling ut fra en sosiokulturell forståelse. Han mener vi kan forstå kunnskapsbegrepet ved å skille mellom to ulike kunnskapsformer; taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap kalles også formell kunnskap, basert på skriftlig språk for å dokumentere kunnskapen. Det kan være teorier eller oppskrifter uttrykt gjennom tall eller ord, som lar seg overføre til andre gjennom et formelt systematisk språk. Eksplisitt kunnskap betyr med andre ord at en har faktakunnskap om bestemte forhold, og vitenskapelig kunnskap om prinsipper og sammenhenger mellom årsak og virkning. På engelsk kaller en gjerne denne formelle typen kunnskap for *know-what* og *know-why*, og er en egen retning som har fått betegnelsen Knowledge management.

Det sosiokulturelle perspektivet handler ofte om taus kunnskap, eller erfaringsbasert kunnskap, på engelsk kalt *know-how*. Denne formen for kunnskap innebærer at en kan mer enn en klarer å uttrykke med ord. Taus kunnskap er personlig, forankret i verdier, følelser, erfaringer og ideer, og er knyttet til kontekst (Gottvassli, 2015). Kompetanse blir utviklet og lagret i et

praksisfellesskap, og er dynamisk fordi den påvirkes og forandres gjennom interaksjon i praksisfellesskapet. Gottvassli (2013) viser til egne undersøkelser fra arbeid i barnehagen (Gottvassli, 2006), som tyder på at det skjer mye uformell læring i slike praksisfellesskap. Denne formen for uformell læring har følgende kjennetegn:

1. Medarbeidere utfører oppgaver og lærer gjennom praksis hvordan de skal løse oppgavene
2. Observasjon av kolleger som utfører oppgaver
3. Diskusjon mellom kolleger om hvordan oppgaver kan løses
4. Oppgaver utføres sammen

(Gottvassli, 2013)

Gotvassli (2015) viser til Johannessen (1988), som bruker begrepene *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*. Påstands- og ferdighetskunnskap handler om den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen (know-what og know why). Fortrolighetskunnskap (*know-how*), beskriver praktiske kunnskaper, eller praktisk klokskap, som handler om hvordan en utøver skjønn i krevende og eller komplekse situasjoner. Dette skjønnet er knyttet til taus kunnskap, improvisasjon, dømmekraft og intuisjon.

Gustavsson sitert i Gotvassli (2015, s. 22) viser til følgende punkter som beskrivende for den praktiske klokskap:

- «Å møte konkrete situasjoner med lydhørhet, kreativitet og fantasi
- Å ta tak i enkeltstående hendelser og ikke generelle prinsipper
- Å bruke kloke bedømmelser til å foreta valg
- At fornuft og følelser ikke står i motsetninger til hverandre»

2.5. Profesjon og profesjonskunnskap

Hva er en profesjon, og hva skal til for at vi kan betegne et yrke som en profesjon, og er det merkbare skiller mellom en profesjonell yrkesutøver og en ufaglært yrkesutøver i barnehagen? Spørsmålet er det delte meninger om, og jeg vil i det følgende trekke frem teoretiske grunnlag og debatter om dette. I profesjons sosiologien brukes begrepet profesjon om kunnskapsbaserte yrker (Smeby, 2013). Yrket må være av så stor kompleksitet, at det tar lang tid å tilegne seg nødvendig kompetanse, en kompetanse som vanskelig lar seg beskrive og formidle. Samtidig

må det ha et delvis formalisert kompetansegrunnlag, som lar seg beskrive og formidle gjennom formell utdanning. Et tydelig kjennetegn for slike yrker er at det ikke finnes klare regler eller retningslinjer for hvordan en oppgave skal løses (Busch, 2012, s. 15).

I et yrke utvikler en som regel en viss grad av ekspertise, eller spesialistkunnskap. Ekspertbegrepet brukes i vid forstand, men handler i korte trekk om personer som er spesielt dyktige innen et område. Viktige spørsmål som reiser seg når en bruker ekspertbegrepet er å finne hva som kjennetegner eksperter, hvordan ekspertise utvikles, hvordan eksperter tenker og hvor dyktige de er til å fatte gode beslutninger basert på den informasjon de har. (Smeby, 2013). Det særegne ved menneskelig ekspertise er måten en evner å forholde seg til kunnskap på. Det krever mye øvelse over lang tid, for å utvikle effektive «koblinger» mellom praksis og abstrakt kunnskap. Dette er velkjent for nyutdannede, som vanligvis starter sin karriere som ydmyke tjenere som tilegner seg kunnskap fra sine mer erfarne kolleger, mens de trener opp sine egne ferdigheter. Ifølge Smeby (2013, s. 18) skyldes systematiske forskjeller i eksperters prestasjoner hvilke egenskaper disse har tilegnet seg gjennom trening. Det er ikke nok med bare trening, en må kvalitetssikre treningsopplegget og sørge for systematiske tilbakemeldinger på utøverens prestasjoner, slik at innsatsen kan rettes mot områder som krever mer trening.

Ulike kunnskapssyn

Profesjons sosiologien vektlegger betydningen av et teoretisk kunnskapsgrunnlag, mens ekspertiseforskere er mer opptatt av praktisk øvelse og erfaring. Dette henger sammen med ulikt syn på kunnskap. Flere ekspertisestudier vektlegger at ekspertise i svært liten grad lar seg overføre fra person til person, og at eksperter har utviklet en intuisjon som er vanskelig å uttrykke verbalt (Dreyfus & Dreyfus sitert i Smeby 2013). Slik kunnskap kalles taus kunnskap, og betyr at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi sitert i Smeby, 2013, s. 19). Når en ikke evner å uttrykke kunnskapen med ord, kan man vise den ved å demonstrere konsekvenser, gjennom å utføre en handling på forskjellige måter. Smeby (2013) viser til Harald Grimens forståelse av taus kunnskap som innebærer at «all taus kunnskap kan artikuleres hvis en supplerer med verbal kommunikasjon, for eksempel ved å vise hvordan en gjør ting» (Smeby, 2013, s. 22). I likhet med teoretisk kunnskap kan dermed også praktisk kunnskap læres og overføres mellom personer, slik en for eksempel lærer gjennom praksis i samarbeid med kolleger som rollemodeller. Å utvikle seg til en dyktig profesjonsutøver forutsetter øvelse, veiledning og tilbakemelding.

Barnehagelæreryrket som profesjon

Hennum og Østrem (2016) har forsket på barnehagelæreren som profesjonsutøver. Ifølge rammeplan for barnehagelærerutdanningen skal utdanningen gi «grunnlag for kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Hennum & Østrem, 2016, s. 9). Av dette kan vi lese at utdanningen bare er en begynnelse, som legger grunnlaget for den kontinuerlige dannelsesprosessen barnehagelæreren står igjennom hele sitt profesjonelle virke.

Smeby (2013) mener at barnehagelæreryrket ikke kan regnes for å være en profesjon. Han begrunner dette standpunktet med at barnehagelæreryrket har et for diffust kunnskapsgrunnlag, svak arbeidsdeling og et utydelig fagspråk. Det stilles også spørsmål om barnehagelærerne har den den formen for spesialistkunnskap som kreves av en profesjon. Hva er i så tilfelle denne, og hva er det barnehagelæreren kan som ingen andre kan? Smeby knytter av denne kritikken til den flate strukturen, som i lang tid har preget barnehagesektoren, der «alle gjør alt». Han mener at for å kunne kalle barnehagelæreryrket en profesjon må barnehagelæreren ha oppgaver som ikke kan utføres av andre yrkesutøvere.

Fagspråket

Debatten omkring bruken av fagspråket har pågått over lang tid, innen utdanningspolitiske myndigheter, utdanningsinstitusjonene som utdanner barnehagelærere, og blant barnehagelærernes egne profesjonssammenslutninger. Utdanningsforbundets tidligere leder Mimi Bjerkestrand har uttalt at utydelig kunnskapsgrunnlag, og svak grad av arbeidsdeling i barnehagen, henger sammen med lav andel barnehagelærere. Dette har ført til at barnehagelærerne har redusert sin faglighet for å få med seg hovedvekten av personalet. I tillegg handler det om at barnehagelærere er for lite flinke til å artikulere sine kunnskaper, og på den måten vise at de har et annet kunnskapsgrunnlag enn assistenter (Solli 2014b sitert i Hennum & Østrem, 2016). Sett i denne sammenhengen handler det kanskje mer om at barnehagelærerne har et dårlig utviklet fagspråk, og da blir det vanskelig å identifisere hva deres spesialistkunnskap består i. Da handler det ikke mest om hva de gjør, men hva de kommuniserer.

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Kandidatnr. 310
12. juni 2020

3. Metode

Studiens målsetting er å få en større forståelse for hvordan assistenter tilegner seg kompetanse gjennom sitt daglige arbeid i barnehagen. Mitt utgangspunkt er at profesjonskompetanse er av betydning i denne sammenheng, og jeg har derfor valgt å ha fokus på hvordan denne fremkommer i praksis, og hvordan styrer utnytter den i et kompetanseutviklingsperspektiv. I dagens krav til kvalitet i barnehagen, mener jeg det er viktig å rette fokus mot styrers bevissthet knyttet til hvordan profesjonskompetanse utnyttes som kilde til kunnskaps- og kompetanseutvikling for assistenter. Som kunnskapsstatus viser, er det forsket en del på barnehagelæreres profesjonskunnskap. Jeg har ikke funnet studier som tilsvarer mitt særskilte fokus på hvilke forhold som bidrar til at assistenter tilegner seg kompetanse og kunnskap i barnehagen, ei heller på hvordan økte forventninger om læring i barnehagen følges opp i form av styring og ledelse.

For å få tilstrekkelig informasjon og et håndterbart datamateriale til studien, har jeg benyttet kvalitativt intervju av tre styrere og syv ufaglærte assistenter, fordelt på tre kommunale barnehager, som er ulike i størrelse og organisasjonsform.

Det er barnehagelærerne som innehar profesjonskompetanse i barnehagen. Begrunnelsen for ikke å inkludere dem i studien, er fordi jeg ønsker å se på profesjonskompetanse i et annet perspektiv enn profesjonsinnehavernes eget. Derfor har jeg valgt å undersøke hvordan assistenter opplever å utvikle sin kompetanse i barnehagen, og hvilken rolle profesjonskompetanse spiller i denne sammenheng. For å få slik kunnskap undersøker jeg hvordan styrer utnytter denne kompetansen i et helhetlig kompetanseutviklingsperspektiv, for barnehagens personale. Dette er i tråd med det ansvar som pålegges barnehagens ledelse gjennom kompetansestrategien.

3.1 Design og metode

Formålet med min studie er å finne ut hvordan arbeidet med kompetanseutvikling utøves og oppleves, fra øverste og laveste nivå i barnehagen, og hva profesjonskompetanse betyr for dette arbeidet. Jeg har valgt å undersøke dette i tre barnehager, representert ved ufaglærte assistenter på den ene siden og styrere på den andre.

I en studie som har til hensikt å finne ut *hvordan* noe henger sammen, er kvalitativ datainnsamling hensiktsmessig. Fordelen med kvalitative studier, er at de har som formål å få tak i og forstå folks erfaringer, opplevelser og oppfatninger om et gitt fenomen, men de kan også gi informasjon om variasjon og kompleksitet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 66).

I følge Bukve (2016) er dette en flercasestudie, fordi jeg har hentet informanter fra tre barnehager, og intervjuet dem om hvordan et fenomen opptrer i deres barnehage. Fenomenet er kompetanseutvikling, og studien søker å fange opp hvordan styrer utnytter profesjonskompetanse i et utviklingsperspektiv, og i hvilken grad assistenter påvirkes av profesjonskompetanse. Den symbolsk interaksjonistiske retningen er spesielt relevant for denne typen studier, fordi den er prosessorientert og har fokus på hvordan samhandling foregår. Et sentralt formål er å forsøke å forstå omverden slik den oppfattes av de personene som studeres. Mening, interaksjon og fortolkning er grunnleggende elementer i teorien (Thagaard, 2018, s. 34). Det betyr at vi knytter mening til sosiale handlinger, for eksempel hvordan vi samarbeider med kolleger, og tilpasser vår samhandling til den sosiale verdien vi tillegger våre kolleger. Det påvirker interaksjonen mellom oss.

Den symbolsk interaksjonistiske retningen baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn, som søker å forstå meningen i menneskers erfaringer, med utgangspunkt i deres subjektive opplevelse (Thagaard, 2018). Begrepet fenomenologi kommer av det greske ordet *phainomenon*, som betyr «det som viser seg» og *logos* som betyr «lære». Fenomenologi betyr altså læren om det som viser seg for bevisstheten, og har som mål å belyse fenomener slik de er i seg selv. For å lykkes med å undersøke det som viser seg, må man spørre og lytte grundig, og man må legge fra seg egne antakelser, teorier, stereotyper og inntrykk som man normalt tillegger ulike emner. Når en studerer ulike former av et fenomen, er det som er konstant i de ulike versjoner, fenomenets vesen (Tanggaard, 2017).

Med utgangspunkt i mine egne erfaringer på feltet, og de refleksjoner jeg har gjort meg rundt dette, vil jeg gjennom denne studien søke å få økt innsikt på området, som grunnlag for en justering av egne oppfatninger og antakelser. Ved å undersøke samme fenomen i tre forskjellige barnehager, har jeg en forventning om nye og viktige innsikter, knyttet til betydningen av profesjonskompetanse i et kompetanseutviklingsperspektiv.

3.2 Forforståelse

Etter at jeg sluttet som styrer, gikk jeg over i en rådgiverstilling knyttet til barnehager og skoler i Bergen kommune. Jeg kom litt lenger bort fra det faglige arbeidet i barnehagene knyttet til kompetanseutvikling, men har likevel stått nært nok til at jeg har fått med meg utviklingen som har foregått.

Mine ulike erfaringer, og kjennskap til barnehagene i Bergen kommune, kan ha hatt både positiv og negativ innvirkning på min forskning. Det positive er at jeg har en forståelse for hvordan barnehager fungerer, og hvilke utfordringer de mange ganger står overfor i en travel hverdag. Det som kan ha vært negativt, er at jeg gjennom min kjennskap til barnehagene kan ha vært forutinntatt uten å være bevisst på det.

Etter som det er lenge siden jeg har jobbet i barnehage, har jeg muligens et noe utdatert syn på hvordan det jobbes med kompetanseutvikling på noen områder. Som leder har jeg hatt mine metoder for å jobbe med kompetanseutvikling, men jeg må innrømme at jeg ikke før dette studiet har tenkt ordentlig over muligheten som ligger i å utnytte profesjonskompetanse, i både formelle og uformelle utviklingsammenhenger. Jeg har heller ikke gått tilstrekkelig inn i hvordan assistenter ser på profesjonskunnskap, og i hvilken grad de identifiserer forskjeller på en barnehagelærers kompetansegrunnlag, og eget uformelle kompetansegrunnlag. I og med at jeg ikke har reflektert så mye over dette i forkant av studiet, så har jeg heller ikke stilt spørsmål som har vært spisset godt nok på det området. Det kan ha begrenset meg i å stille de rette spørsmålene, slik at jeg kunne fått et bredere grunnlag for å analysere og drøfte hvordan en kan løfte frem profesjonskompetanse, slik at det får betydning i et helhetlig kompetanseutviklingsperspektiv i barnehagen.

Problemstillingen har også endret seg underveis i prosjektet. Det viste seg etter hvert at jeg hadde valgt en problemstilling som var vanskelig å gi svar på, og den måtte derfor konkretiseres og justeres mer i retning av kompetanseutvikling. Fokuset på det øverste og laveste nivået i barnehagen har vært med meg helt fra starten.

På forhånd hadde jeg antakelser om, og inntrykk av at de tradisjonelle avdelingsbarnehagene jobber mye likt som de alltid har gjort, der avdelingsstrukturen setter noen skranker for i hvor stor grad det jobbes på tvers. Samfunnet har endret seg, og utviklingen innen pedagogikken likeså, men rammene de tradisjonelle avdelingsbarnehagene jobber under er mye de samme.

Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst min egen subjektivitet. Uten det teoretiske rammeverket mine data er analysert i, ville min analyse og forståelse av praksisfeltet vært en annen.

3.3 Utvalg

Barnehagene er av ulik størrelse og organisasjonsform. I den største barnehagen er 3 assistenter intervjuet i tillegg til styrer, og i de to andre barnehagene er to assistenter intervjuet i tillegg til styrer.

Samtlige intervjuer er utført i den enkelte barnehage. Undersøkelsens omfang danner ikke grunnlag for å trekke noen generelle konklusjoner, men den sier noe om variasjon, og gir grunnlag for å drøfte forhold som ser ut til å være av betydning for hvordan kompetanseutvikling foregår i tre forskjellige barnehager.

3.4 Datainnsamling

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode i min undersøkelse. Kvalitative tilnærminger gir anledning til nær kontakt mellom forsker og deltakere i felten. Dette bidrar til en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av den kontakten vi etablerer underveis i prosessen. Intervju gir forskeren muligheter som andre metoder ikke gir, fordi intervjupersonen kan fortelle om opplevelser, synspunkter og erfaringer, og hvordan de forstår disse. Begrepet kvalitativ «innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens» (Denzin & Lincoln sitert i Thagaard, 2018, s. 15). Et annet kjennetegn ved kvalitative studier er at metoden er fleksibel, og gir mulighet til å justere og endre utformingen av prosjektet underveis i prosessen, slik at erfaringer og nye utfordringer kan tas inn underveis.

Undersøkelsen er basert på individuelle intervjuer av styrere og assistenter i 3 kommunale barnehager i Bergen. Jeg valgte å gjøre intervjuet delvis strukturert, dvs. at jeg i utgangspunktet fulgte en fastlagt intervjuguide, som jeg tilpasset underveis i intervjuet når det dukket opp interessante sidespor som jeg ville utforske videre.

I kvalitative forskningsprosjekter kommer en tett på de personene en studerer. Relasjonen som skapes mellom forsker og deltaker er av betydning for hvordan en utvikler kunnskap og forståelse, og hvordan vi tolker og utvikler data. Det er viktig å være oppmerksom på hvordan

en opptrer i intervjusituasjonen, og hvordan deltakerne blir påvirket av forskerens nærvær. I følge Thagaard vil det ha betydning for hvor mye informantene vil gi av seg selv (Thagaard, 2018, s. 90).

Jeg opplevde ganske store forskjeller i min kontakt med deltakerne i de ulike intervjusituasjonene. Det varierte fra intervjuer som gled lett og uanstrengt, der jeg opplevde kontakten som god, til intervjuer som forløp mer anstrengt der jeg opplevde at det kanskje var en asymmetri, som gjorde at intervjuet ikke fløt like godt. I de intervjuene som ikke fløt så godt, kjente jeg at jeg ble veldig observant på min egen fremtreden, og det distrahererte meg. Det påvirket også i noen grad hvordan jeg stilte spørsmålene mine. De ble til tider for lange og vanskelige, fordi jeg skulle forsøke å omformulere for å få frem andre nyanser, eller kanskje gjøre noe tydeligere. Det var ofte det motsatte som skjedde. Noe av grunnen til at det ble slik, tror jeg veksler mellom at intervjupersonen ikke helt forsto hva jeg spurte om, og de ble i stedet opptatt av å fortelle meg det de trodde jeg ville høre. I noen sammenhenger, kan dette ha handlet om språklige utfordringer, andre ganger fikk jeg et inntrykk av at de ville unngå å si noe ufordelaktig om sin arbeidsplass. Jeg stilte også en del spørsmål jeg opplevde at flere kanskje ikke hadde reflektert særlig over, for eksempel spørsmålet om under hvilke forhold de mener de lærer best. Da ble det noen ganger vanskelig å svare, eller svarene ble litt på siden av det jeg trodde ville få. Dette var mest fremtredende i assistentintervjuene. Et annet forhold som dukket opp i de intervjuene som ikke fløt så godt, var at det til tider ble uinteressant, og jeg måtte konsentrere meg ekstra for å klare å fange opp om det kom noe relevant informasjon som inviterte til utdyping. Jeg kunne med fordel noen ganger vært flinkere til å trekke intervjupersonen tilbake på sporet når svarene ble for langt utenfor tema, men det gjorde jeg ikke fordi jeg synes det var vanskelig å avbryte når de fortalte engasjert om noe de var opptatt av. Dette kan ha ført til et dårligere datagrunnlag, fordi vi hadde tilmålt tid å holde intervjuet innenfor, og det gikk ut over tid til å utforske de temaene jeg burde brukt mer tid på.

3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide krever god planlegging for å lykkes med å stille de rette spørsmålene, slik at relevant informasjon kommer frem. Samtidig er det viktig at den har en såpass fleksibel form at den gir den som intervjuer nødvendig fleksibilitet til å fange opp interessante tema som dukker opp. Det er også viktig å ha en struktur som gir intervjuet en god dramaturgisk oppbygging. Det betyr at intervjuet følger en prosess som gir mening for den som

blir intervjuet. I tillegg er intervjusituasjonen, og hvordan forskeren opptrer viktig for å skape gode rammer for intervjuet (Thagaard, 2018).

For en uerfaren forsker er dette utfordrende. Det er mange forhold å sette seg inn i for å lykkes med både å lage en god intervjuguide, og legge til rette for en god intervjusituasjon. Lykkes en med det, har en dannet et godt grunnlag for å få fyldig informasjon om de tema en ønsker kunnskap om.

Innledningsvis i intervjusituasjonen er det viktig å skape tillit, og en fortrolig atmosfære. I intervjuets første del utformet jeg spørsmål som gikk på den enkeltes daglige arbeid, og som skulle være lette å svare på. Deretter gikk jeg over til spørsmål som handlet om det tematiske innholdet jeg var ute etter. Intervjuguiden fulgte en tredeling, der overgangene ble gjort tydelig for at intervjupersonen skulle være forberedt på et fokusskifte. Avslutningsvis la jeg opp til at informantene kunne legge til ytterligere informasjon dersom de hadde noe mer de gjerne ville fortalt.

3.6 Gjennomføring av intervjuer og transkribering

Jeg møtte stor velvillighet i forhold til deltakelse i studien. Kun en deltaker valgte å trekke seg før intervju var foretatt. I forkant av intervjuene gjorde jeg avtaler med den enkelte styrer om å komme ut i barnehagen for å gjennomføre intervjuene. Dette var av hensyn til trygghet, og for å spare barnehagene for belastningen fravær fra avdelingen medfører.

Samtlige assistenter var ukjente for meg, og jeg vektla å skape en uhøytidelig og trygg ramme ved å starte med en uformell prat. Styrerne var kjente for meg i varierende grad, og de uttrykte at de var trygg og komfortabel med situasjonen. Før jeg startet intervjuet med assistentene fortalte jeg om min bakgrunn, og lange fartstid i barnehage, for å skape en felles identitet. Deretter gikk jeg videre til å orientere om studiet jeg holder på med, og oppgavens formål. Jeg informerte om at jeg brukte digital lydopptaker, og det var ingen innsigelser mot det.

Jeg utarbeidet to intervjuguider, tilpasset begge grupper. Jeg foretok to prøveintervjuer av assistenter, og hadde en avtale om prøveintervju av styrer. Denne avtalen måtte avlyses, og på grunn av frykten for å komme i tidsnød, valgte jeg å sette i gang med intervjuer uten prøveintervju. Jeg oppdaget etter det første styrerintervjuet at det ikke var lurt, og måtte gjøre noen tilpasninger i denne intervjuguidens første del. Det har medført at styrer i barnehage 2 ikke har fått like god mulighet til å uttale seg om betydningen av økt pedagogtetthet. Selv om

det var den mest vesentlige endringen, ble intervjuene av styrerne ganske ulike. Mulige forklaringer kan være at styrerne *er* tre svært ulike personligheter med stor variasjon i lengden på styrererfaring. Det kan også være fordi det dukket opp interessante spor som jeg valgte å utforske. Det siste gjaldt også for assistentene. Noen av deltakerne hadde mye informasjon de ønsket å formidle, mens andre hadde mindre. Dette hadde i grove trekk noe å gjøre med hvordan enhetene var organisert. Dess mer systemer og struktur, dess mer refleksjon og informasjon rundt de ulike delene.

Det er lenge siden jeg selv har vært i jobb direkte i praksisfeltet. Det gjorde at jeg ikke har ferske personlige erfaringer knyttet til intern kompetanseutvikling. Det mener jeg bidro til at jeg var åpen i min tilnærming, og til at det dukket opp en del sidespor som jeg måtte utforske nærmere. Jeg opplevde at samtalene stort sett fløt godt, og at intervjudeltakerne var trygge. Enkelte assistenter ga uttrykk for at jeg stilte vanskelige spørsmål, og det kan ha sammenheng med at jeg ville ha tak i opplevelser om forhold en kanskje ikke hadde reflektert så mye over. I etterkant av intervjuene er det en del ting jeg ville gjort annerledes, for å øke kvaliteten på datainnsamlingen. Det jeg i størst grad burde gjort annerledes, var å stoppe lange utlegninger om forhold som ikke i særlig grad var innenfor det jeg var ute etter å få vite noe om. Jeg synes det var vanskelig, fordi jeg opplevde at det var viktig for dem å gi meg denne informasjonen. Jeg tok stort sett to intervjuer av gangen, og transkriberte etter hvert. Da unngikk jeg å stå igjen med et uoverkommelig materiale som skulle skrives ut når alle intervjuer var foretatt. Dette var en stor og tidkrevende oppgave, men det gikk veldig fint. Transkripsjonene munnet ut i et omfattende materiale, og arbeidet med å forstå hvordan dette skulle bearbeides var krevende.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte og validitet handler om undersøkelsen faktisk undersøker det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018).

I kvalitativ forskning refererer begrepet reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultater, ved bruk av samme metoder. Det er derfor sentralt at forskeren argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan data er utviklet, gjennom hele forskningsprosessen. God og detaljert informasjon om forskningsprosessen gjennom beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder, styrker reliabiliteten. Reliabilitet kan

både knytte seg til kvaliteten på dataene prosjektet baserer seg på, og til forskerens vurderinger og videreutvikling av dem (Thagaard, 2018).

Validitet handler om tolkning av data, og resultatene vi kommer frem til. Det teoretiske grunnlaget vi tolker analysen i må være kjent. Validitet handler om hvorvidt de tolkninger vi kommer frem til er en gyldig representasjon av virkeligheten vi har studert. Jeg har selv gått kritisk gjennom analyseprosessen, men har ikke benyttet meg av en «djevelens advokat» til å gjøre det samme. Det kan representere en svakhet ved undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 189).

3.8 Forskningsetiske perspektiv

Det er knyttet en rekke moralske spørsmål til intervjuundersøkelers midler og mål. Intervjusituasjonen påvirkes av flere forhold, blant annet samspillet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Dette har betydning for den kunnskapen som produseres, og som på et senere tidspunkt legges ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som bidra til å avklare etiske dilemmaer, og samtidig være veiledende og rådgivende. Forskerens etiske ansvar omfatter selve intervjusituasjonen, og hvordan vi velger å bruke data i analysen (Thagaard, 2018, s. 113)

I forkant av intervjuet fikk intervjudeltakerne informasjon om studien og dens formål. De signerte samtykke om deltakelse i studien, og ble samtidig opplyst om at de når som helst kunne velge å trekke sin deltakelse. Videre ble studien meldt til, og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Intervjuer ble tatt opp på digital opptaker, etter godkjenning fra intervjupersonen, og lagt inn på HVL sin forskningsserver. Etter at intervjuer var ordrett transkribert, ble de slettet fra den digitale opptakeren.

I fremstillingen av resultatene kan det dukke opp noen etiske dilemmaer knyttet til prinsippet om å beskytte deltakernes integritet. I min presentasjon av funnene har jeg forsøkt å bevare barnehagenes og deltakernes anonymitet så langt det lar seg gjøre. Jeg har intervjuet både kvinner og menn, og har valgt å bruke en kjønnsnøytral betegnelse for å bevare anonymiteten.

Kildehenvisninger er i samsvar med god henvisningsskikk (NESH, 2016).

3.9. Analyseprosessen

I analyseprosessen har jeg tatt utgangspunkt i Braun & Clarcke's six phase framework for doing a thematic analysis og Thagaards 6 trinnsmetode for kontekstanalyse.

“Thematic analysis is the process of identifying patterns or themes within qualitative data”. Metoden er ikke bundet til noe epistemologisk¹ eller teoretisk perspektiv, og beskrives som en meget fleksibel metode, som er en fordel med tanke på mangfoldet av materiale som skal gjennomgås, tolkes og forhåpentligvis gi mening. Tematiske analyser har som mål å identifisere tema, dvs. mønster i datamaterialet, som er interessant og viktig for å trekke ut essensen i det dataene forteller oss, og si noe om en sak eller et område. En god tematisk analyse tolker og gir mening til saken.

Braun & Clarcke's 6 faser for tematisk analyse:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Generere startkoder
3. Lete etter tema
4. Gjennomgå tema
5. Definere tema
6. Skrive ut funnene tematisk

(Maguire & Delahunt, 2017)

Formålet med tematisk analyse er å gå i dybden på det enkelte tema, for å utvikle en dypere forståelse. Kritikken mot temaanalyser er utfordringen en møter på når en skal vurdere temaene løsrevet fra den konteksten de hører til. Dataene må ses i sammenheng med den konteksten de er tatt ut av for å kunne utvikle et helhetlig perspektiv på enheten som undersøkes. Ved å foreta en kontekstanalyse vurderes utsagn og beskrivelser ut ifra den sammenhengen de inngår i (Thagaard, 2018).

Jeg startet mitt analysearbeid med å konsentrere meg om styrerintervjuene. Første steg var å lese gjennom materialet og markere ord og områder som var innenfor det jeg var ute etter å undersøke. Gjennomlesing av intervjuene, og markering av nøkkelord i margen ga meg nye perspektiver og et bedre helhetsinntrykk av den enkelte leders strategiske ledelse. Dette ga meg

¹ Filosofien om kunnskap – hva er kunnskap og hvordan oppnås den?

en grov oversikt og relativt god kjennskap til hvert enkelt intervju i tråd med trinn 1 i Braun & Clarke's analysemetode.

Etter hvert som arbeidet skred frem oppdaget jeg at forskningsspørsmålene gikk mye over i hverandre, og de måtte ryddes i og gjøres klarere. Det gjorde kategoriseringen enklere.

3.10. Fremstilling av data og kategorisering

I arbeidet med å strukturere funn i intervjuene, har jeg tatt utgangspunkt i strukturen i intervjuguiden. Intervjuguiden har fungert som en god veiviser som har hjulpet meg å holde oversikt, og komme frem til de kategorier som pekte seg ut som mest sentrale og interessante, og som jeg har valgt å belyse i det videre arbeidet.

Intervjuguiden for styrer var delt opp i tre hovedområder som handlet om:

Del 1 Kompetanseutvikling og betydningen av strategiske styringsdokumenter i dette arbeidet

Del 2 Hvilket fokus det er på å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse

Del 3 Hvordan arbeidet knyttet til å styrke barnehagen som læringsarena foregår

Jeg foretok flere runder med grundig gjennomlesing, og lytting til intervjuene for å fange opp nyanser, før jeg gikk videre med arbeidet med å kode og kategorisere data. Etter et møysommelig arbeid kom jeg frem til to kategorier som fremstår som mest sentral og interessant for å belyse de to første forskningsspørsmålene:

Kategori 1

Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen.

I denne kategorien har jeg sortert de funn som sier noe om bruken av styringsdokumenter, og hvordan styrerne jobber med strategisk kompetanseutvikling.

Kategori 2

Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse

I denne kategorien har jeg sortert funn som viser barnehagelærernes rolle i arbeidet med kompetanseutvikling, og hvordan deres profesjonskompetanse blir utnyttet i et kompetanseutviklingsperspektiv.

Intervjuguiden for assistenter følger også en tredeling:

Del 1 Oppfatning av egen rolle og kompetanseutvikling

Del 2 Assistentens oppfatning av barnehagelærrollen

Del 3 Motivasjon og tanker om videre utvikling

Etter samme prosess med koding og kategorisering av assistentintervjuene har jeg kommet frem til følgende kategorier som belyser problemstillingens tre siste forskningsspørsmål:

Kategori 1

Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling

I denne kategorien har jeg sortert funn som viser hva assistentene motiveres av, hva de lærer mest av og hvordan de ser på muligheten for å utvikle egen kompetanse.

Kategori 2

Barnehagelærrollens betydning for utvikling av assistentenes kompetanse

I denne kategorien har jeg sortert funn som viser hvordan barnehagelærerne bidrar til assistentenes kompetanseutvikling gjennom ulike metoder i det daglige arbeidet og i strukturerte sammenhenger.

I fremstillingen av funn har jeg valgt å starte med å presentere det empiriske grunnlaget fra hver barnehage, med et skille mellom styrer- og assistent intervjuer. Deretter følger et skjematisk oppsett og oppsummering på begge områder, for å vise hovedtendenser i den enkelte barnehage. Avslutningsvis i dette kapittelet har jeg forsøkt å få frem et mønster som er felles for de tre barnehagene.

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Kandidatnr. 310
12. juni 2020

4. Analyse – Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen

4.1. Overordnet strategisk plan for kommunale barnehager i Bergen

Felles for alle barnehager i Bergen kommune er at de er pålagt å følge kommunens kvalitetsutviklingsplan «Sammen for kvalitet – lek og læring». Planen er en faglig forankret og strategisk plan for alle kommunale barnehager i perioden 2018 – 2021. Den er tilpasset *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver 2017*, og beskriver prioriteringer i planperioden. Hovedsatsingsområdet er *Grunnlag for livslang læring i det 21. århundre*, og planen er delt inn i to kapitler. Det ene omhandler *Barns grunnlag for livslang læring i det 21. århundre* og det andre *Personalets kompetanse og tilrettelegging* (Bergen kommune, 2018). I følge kvalitetsutviklingsplanen er styrer, sammen med sitt lederteam, identifisert som ansvarlig for å sikre at barnehagen har den kompetanse den trenger for å nå målene i kvalitetsutviklingsplanen.

4.2. Presentasjon av barnehagene

Barnehage 1

Barnehagen kan beskrives som en hybridbarnehage, som betyr at den er en blanding av basebarnehage og avdelingsbarnehage. De er organisert i hjemområder, der et hjemområde kan sammenlignes med en avdeling, med unntak av størrelsen. I tillegg til hjemområdene har barnehagen fellesareal, i form av en rekke temarom, som barna disponerer etter en gitt struktur. Barnehagen har 145 barn og 35 årsverk, fordelt på 40 ansatte hvorav 5 er ufaglærte. Styrer har jobbet i barnehagen i 1 ½ år, og har totalt 3 års erfaring som styrer. I tillegg til styrer er tre assistenter intervjuet.

Barnehage 2

Barnehagen har 4 avdelinger og er bygget på tidlig 90 tallet. Den har søskengrupper på alle avdelingene, dvs. at barna er fra 1-6 år. Det er 57 barn i barnehagen, og 13 ansatte fordelt på 6 barnehagelærere og 7 fagarbeidere/assistenter. 3 assistenter er ufaglært. Styrer har jobbet som styrer i barnehagen siden den var ny. I tillegg til styrer er 2 assistenter intervjuet.

Barnehage 3

Barnehagen startet opp i 2007, som en av Bergen kommunes midlertidige barnehager. I det midlertidige bygget rommet barnehagen ca. 120 barn, og et personale på ca. 35. Barnehagen er under ombygging, og befinner seg akkurat nå i erstatningslokaler i en annen bydel. Dette har medført at barnetallet er betraktelig redusert, og barnehagen har nå 27 barn og 10 ansatte. Barnehagen er baseorganisert, med en base for de yngste og en base for de eldste barna. Styrer har vært styrer i totalt 7 år, hvorav de 5 siste har vært i denne barnehagen. I tillegg til styrer er 2 assistenter intervjuet.

Alle de tre barnehagene opererer med titlene pedagogisk leder og barnehagelærer. I min fremstilling bruker jeg hovedsakelig begrepet barnehagelærer, som omfatter alle pedagoger. I noen sammenhenger må jeg likevel bruke pedagogisk leder, for å få frem rett meningsinnhold i den sammenheng informasjonen inngår i.

4.3. Presentasjon av funn etter styrerintervju barnehage 1

Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen

I tillegg til pedagogiske ledermøter og barnehagelærermøter, holdes det en gang i halvåret fagmøter, der alle pedagogene er med. I disse møtene rettes fokus mot fag, og rollen som fagperson i barnehagen, og hvordan de får utnyttet de ulike rollene i utviklingsarbeid. Styrer trekker frem et eksempel på hvordan de jobbet med dette i høst.

«Det vi gjorde i høst var at jeg satt opp en enkel didaktisk plan. Vi måtte sette oss noen langsiktige mål knyttet til foreldresamarbeid, hva er det egentlig vi ønsker å oppnå med et godt foreldresamarbeid? Når vi har satt noen mål, har vi jobbet videre med hvordan vi skal implementere det i personalgruppen. Det er viktig å få alle med!»

I fagmøtene brukes aktuelle styringsdokumenter og teori knyttet til det tema de jobber med. Det er samtlige pedagogers ansvar å bringe med seg de styringsdokumenter de mener er relevant inn til møtet.

«I forkant av fagmøtet sender jeg ut en forberedelse til alle pedagogene. Da får de beskjed om å ta med seg de styringsdokumentene som de tenker kan være aktuelle, i forhold til utviklingsarbeidet vårt, og så skal de finne relevant teori som de kan velge selv»

Det er primært årsplan, rammeplan, SFK og andre politiske planer knyttet til ulike tema, som brukes i barnehagen. Overordnede styringsdokumenter fra nasjonalt hold er det stort sett styrer som har innsikt i. Styrer leder barnehagen med stor grad av involvering og engasjement for det som skjer i ulike prosesser. Hen har en stor personalgruppe å lede, og et helhetlig blikk på kompetanseutvikling. Det kommer frem gjennom gode strategier, som sikrer at alle er deltakende i utviklingsarbeid i ulike fora og arenaer, for det er ikke bare pedagogenes stemme som skal høres når de har utviklingsarbeid. Da involveres også assistenter og fagarbeidere gjennom presentasjoner av case og praksisfortellinger, med påfølgende drøftingsrunder.

Barnehagen har et stort lederteam, bestående av styrer og pedagogiske ledere. I tillegg har barnehagen flere barnehagelærere, som ikke er del av lederteamet. Disse har egne barnehagelærermøter. Styrer forteller med iver og stolthet hvordan barnehagen er organisert, og hva som er viktig i hennes ledelse av arbeidet med kompetanseutvikling i enheten.

«Vi har et bygg som er utrolig godt egnet til å drive barnehage i, men det stiller store krav til organisering og struktur. Hvis ikke du opprettholder organiseringen, vil det falle veldig fort gjennom»

Det kommer tydelig frem i intervjuet at styrer har et helhetlig strategisk blikk på barnehagen, der hen er opptatt av å utnytte interne ressurser best mulig. De har et mangfold av ressurser å spille på, med ulike kompetanser som trekkes inn i barnehagens utviklingsarbeid. Ifølge styrer gir hen i starten av hvert barnehageår klare føringer for hva pedagogiske ledere skal ta opp på sitt første «hjem-møte» (avdelingsmøte). Det handler blant annet om rolleklarhet mellom pedagogisk leder og barnehagelærer, og de øvrige ansatte på hjem-området (avdelingen). Oppgaver og ansvar fordeles, og de tar utgangspunkt i hverandres interesseområder. I barnehagelærermøtene orienterer de hverandre om hvordan de har valgt å gjøre dette på sine respektive «hjem-områder», slik at de kan lære av hverandre. Det kommer tydelig frem at styrer er opptatt av rolleklarhet. Hen er også opptatt av likeverdighet, i den forstand at alle er like viktig, samtidig som hen presiserer at personalet ikke skal være likestilt. Det er et visst hierarkisk nivå mellom de ulike yrkesgruppene, og de starter hvert år med å fordele ansvar og

oppgaver, for å sikre en tydelig og klar struktur som underbygger dette. Styret understreker organiseringen ved å slå fast at

«vi skal ikke ha flat struktur i barnehagen»

Styret har eget møte med barnehagelærerne en gang i måneden, og for å sikre en rød tråd i barnehagens pedagogiske arbeid, tar hen med seg referat fra ledermøtene inn i disse møtene. Styret trekker med stor iver frem møtene med barnehagelærerne, og omtaler dem som fantastisk spennende. Følgende utsagn er sagt med stor begeistring:

«Det å sitte og drøfte og ha reflekterende team, med en sånn gruppe, med det nivået, det er fantastisk spennende»

Refleksjon som metode brukes mye knyttet til utviklingsarbeid både i møtene med barnehagelærere, og med pedagogiske ledere. De kaller det for å ha reflekterende team, og det forventes at begge grupper viderefører dette arbeidet på hjem-områdene sine.

«Og da handler det for eksempel om pedagogisk utviklingsarbeid som vi jobber med. Jeg er også veldig tydelig i forhold til pedagogisk leder og barnehagelærer, om at de skal ta det ut på hjem-området sitt»

Styret beskriver sin egen rolle som en som skal synliggjøre den røde tråden i utviklingsarbeidet, og sørge for at ansvaret for ledelse av utviklingsprosesser deles på flere.

I en så stor barnehage finnes et mangfold av kunnskap og kompetanse. I intervjuet fremkommer det at styret vektlegger å utnytte den kompetansen som besittes i hele personalgruppen i internt utviklingsarbeid. For å få en oversikt over hvilke faglige ressurser barnehagen rår over, har hen valgt å sette sammen en gruppe som skal kartlegge kompetanse. Gruppen skal få inn bestillinger fra personalet knyttet til hvilke områder de har behov for faglig utvikling på, og da skal denne gruppen vite hvem de skal ta kontakt med.

«Jeg tenker det er et veldig viktig grep for oss som er så store, for da tror jeg at vi klarer å utnytte de ressursene og den spisskompetansen vi sitter på mye bedre enn vi gjør i dag»

Den enkelte barnehagelærers kompetanse brukes dermed målrettet inn mot utviklingsarbeid, en bevisst strategi for å nå målene i kvalitetsutviklingsplanen. På denne måten utnyttes og anerkjennes barnehagelærernes kompetanse. Det er rimelig å anta at det har en motiverende effekt, i tillegg til at kompetanse synliggjøres og deles. Styrer fremhever at hen er aktivt deltakende, og opptatt av å få alle med i utviklingsarbeidet. For å lykkes med det jobbes det systematisk med å få frem alles stemme i personalmøter og på planleggingsdager. De har bl.a. lærende grupper der IGP² metoden er mye brukt, og de tar runder med «godt nytt». Slik oppnår personalet etter hvert en trygghet på å høre sin egen stemme i plenum, noe som bidrar til at flere tør å dele. Styrer uttrykker det slik:

«....og så opplever jeg en endring i forhold til trygghet i gruppen når vi har personalmøter. I forhold til at nå er det flere som snakker i plenum, fordi at jeg kjører disse her ringene og så kjører jeg alltid godt nytt!»

Bruken av fagspråket er også en viktig del av styrers strategiske tankegang. Hen uttrykker tydelig at hen mener dette bidrar til at kompetansen økes, forutsatt at det gis mening.

«Og så skal vi forklare. Bruken av det, og gi det en forståelse, gi ordene mening sånn at man øker kompetansen på det viset og!»

Ved å bruke, og særlig forklare faguttrykk inviteres assistenter i litt større grad inn i pedagogikken og fagets verden. Det kan bidra til å gjøre forskjellene mellom yrkesgruppene noe mindre, men også til å tydeliggjøre barnehagelærernes profesjonskompetanse. Nyutdannede oppmuntres spesielt til å holde på fagspråket, slik at det ikke glemmes ut og erstattes med dagligtale fritt for fagterminologi.

«For vi vet at forskning sier at etter 6 måneder er store deler av faguttrykkene allerede forsvunnet, fordi vi er opptatt av å justere oss i forhold til foreldrene og assistentene sitt nivå. Det blir SÅ feil i forhold til vår yrkesstolthet og profesjon. Det å holde på fagspråket snakker vi mye om, og det bruker vi og i ledergruppene, og vi snakker om at dette må vi sette ord på i personalgruppen»

² Individuell – gruppe - plenum

Metoder og praksis for å utnytte profesjonskompetanse

Barnehagens utviklingsarbeid foregår på flere ulike arenaer. Hvert «hjem-område» har ukentlige hjem møter. I starten av hvert barnehageår blir det gjort rolleavklaringer knyttet til pedagogiske ledere, og barnehagelæreres ansvar i hjem-møtene, og hvilket innhold disse møtene skal ha. Barnehagelærerne har ansvar for at praksisfortellinger knyttet til ulike tema tas med til møter, og skal se til at det foregår refleksjonsrunder rundt de fortellingene som legges frem. Barnehagelærerne har også faglig ansvar i personalmøter og på planleggingsdager, der de for eksempel holder innlegg eller driver prosessarbeid.

«Jeg bruker og barnehagelærerne på personalmøter og planleggingsdager, sånn at man synliggjør den kompetansen de også har i personalgruppen.»

Flere barnehagelærere er sertifiserte ICDP veiledere, og driver strukturert opplæring for assistenter og fagarbeidere i ICDP metoden³. De som deltar i slik opplæring har i forkant av hvert kurs/veiledning ansvar for å sende inn case, veiledningsgrunnlag eller praksisfortelling som danner utgangspunkt for refleksjon rundt hvordan en brukte, eller eventuelt kan bruke metoden i en gitt situasjon. Målet er å gi ny innsikt, slik at en etterpå kan prøve dette ut for å se hva som fungerer, eventuelt ikke fungerer. På denne måten oppstår læring, og det sentrale er at det skjer noe i forkant som man veiledes på.

«Har fått utrolig gode tilbakemeldinger etter vi startet opp igjen med det. De ser nytten av at de kan komme med en case som de står i der og då, og tar det direkte med ut igjen på hjem området med barna.»

Styrer forteller at i personalmøter og på planleggingsdager legger de frem aktuelle caser og praksisfortellinger, enten muntlig eller de blir dramatisert. Fortellingene har utgangspunkt i dagligdagse opplevelser, som de fleste har gode forutsetninger for å dele, enten skriftlig eller muntlig, og tema er som oftest knyttet til aktuelt utviklingsområde. Hele personalgruppen involveres i dramatisering og fremlegg, og alle, uavhengig av rolle, gis ansvar for ledelse av drøftingsrunder i etterkant. Personalet kjenner på at dette kan være utfordrende, og styrer påpeker viktigheten av at alle deltar og får samme erfaring, noe hen mener bidrar til

³ International child development programme

kompetanseløft i hele personalgruppen. Styrers beskrivelse av en planleggingsdag kan tyde på at det foregår mye godt og stimulerende utviklingsarbeid på slike dager:

«Hadde 4 caser på forrige planleggingsdag, vi fikk bare tatt to, for vi hadde det så vanvittig gøy! For da sitter vi faktisk 40 stykker i en ring, og vi hadde så utrolig bra drøftinger, der hele personalgruppen var med og kunne fortelle hvordan det kjennes på kroppen»

Denne måten å jobbe på bringer frem mye god og viktig refleksjon, som er forståelig for de fleste. Samtidig bygges trygghet ved aktiv deltakelse i møtene, noe som sannsynligvis bidrar til motivasjon og lærelyst. Det fremkom ikke i intervjuet at det er et særskilt ansvar på barnehagelærerne i disse møtene, men de er antakelig viktige rollemodeller i dramatisering og refleksjonsrunder.

Det fremkommer ikke at det foregår strukturert veiledning i særlig utstrekning utover ICDP veiledning. Barnehagelærerne gir veiledning på hjem-møter etter behov, og gjerne over tid med et tema. Det veiledes også på bakgrunn av episoder som dukker opp i det daglige. Det kan være god praksis som trenger bekreftelse, og praksis som trenger justering.

«Pedagogisk leder er veldig bevisst på å bruke veiledning ved behov på hjem-møtene, hvis det er utfordringer, og så setter vi opp strukturerte veiledninger når vi ser at det er behov, for eksempel hvis de står fast i et eller annet»

De kan også bruke en barnehagelærer som er Marte Meo terapeut, og som bruker filming av situasjoner med påfølgende veiledning i etterkant, gjerne med hele avdelingen.

På spørsmål om de har mest fokus på om læring skal foregå i strukturerte former, eller om de ser for seg at det i større grad foregår i det praktiske arbeidet svarer styrer at de har beveget seg mer i retning av å ha fokus på den læringen som oppstår ute i praksis, der veiledning er en viktig bidragsyter til refleksjon som gir læring.

«Vi har gått mer fra det formelle læringsarbeidet over til fokus på veiledningen. Når man har en felles forståelse, og du ser den gleden, så er det ikke fordi det er noe de har lært på et møte. Det er jo noe de har gjort»

Styrer legger til at det også handler om at hen er tett på og roser og bekrefter god praksis.

Bruken av fagspråket er også sentralt for å synliggjøre profesjonskompetanse, og det ligger en tydelig forventning fra styrer om at barnehagelærerne har en bevisst holdning knyttet til dette. Styrer bekrefter at hen identifiserer at fagspråket blir brukt, og det forklares og gis mening der det er nødvendig.

4.3. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 1

Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling

Felles for de tre assistentene er at de trekker frem barna som sin største motivasjonsfaktor i arbeidet. Den ene assistenten har klare meninger om hvor viktig det er å ta jobben alvorlig;

«Jeg er veldig glad i ungene, og jeg synes det er mitt ansvar å være forberedt. Det er veldig viktig! Jeg føler at når foreldrene kommer til barnehagen med ungene sine – det beste de har – så er det minste jeg kan gjøre, å være klar over hva jeg driver med! Hvis du drar til et sykehus, eller et advokatkontor, så forventer du at de som jobber der kan sine greier sant! Det kan ikke være annerledes med oss! Vi må være bevisst og klar over hva vi driver med!»

Denne assistenten uttrykker et profesjonelt forhold til sitt arbeid, og hen trekker frem barnehagelærernes profesjonalitet, som skiller seg fra «mor og far» kompetansen, som hen velger å kalle det. Hen har varierende erfaringer med ulike barnehagelærere, og trekker frem personlig egnethet og innstilling som avgjørende for deres dyktighet i jobben, og for hvor godt de fremstår som gode rollemodeller. Følgende utsagn illustrerer det:

«Og jeg har hatt dårlige opplevelser med pedagoger, både fordi de ikke nødvendigvis var veldig flinke på det, som... faget liksom. I tillegg er de menneskelige kvaliteter veldig viktig også. Innstillingen er kjempeviktig!»

Tilbakemeldinger er viktig for å få bekreftet praksis, og en viktig kilde til læring. De tre assistentene er tilfreds i forhold til å få tilbakemeldinger på sitt arbeid, og den ene assistenten trekker frem at det er svært motiverende å få slike tilbakemeldinger. Hen merker at det forsterker atferd. Følgende utsagn kan illustrere det:

«Du lærer utrolig mye! Du lærer av dine feil, og du retter på dem, og det du gjør rett gjør du MYE oftere, og du, ja det er jo akkurat som barna sant? Klapp på skulderen, så bra!»

En annen sier det på denne måten;

«Jeg føler meg stolt!» Jeg får bekreftelse på at jeg gjør ting riktig»

Assistentene opplever at det er gode muligheter for kompetanseutvikling i barnehagen. Dette skjer gjennom kurs og særlig gjennom interne kompetanseutviklingstiltak på ulike møter. Den interne kompetanseutviklingen er for alle, der de lærer det samme. De får også anledning til å gå på kurs, og ledelsen er alltid åpen for ønsker om kompetanseheving. Den ene assistenten savner at de får være med i diskusjoner som omhandler dypere forståelse for, og håndtering av barn med spesielle behov, eller som har en utfordrende eller avvikende atferd. En assistent uttrykker at hen lærer mest av å snakke om ulike tema eller situasjoner i møter, og her sikter hen nok til praksisfortellinger. Det øker oppmerksomheten på det aktuelle området, og hen forsøker ut nye måter å gjøre ting på når hen går ut i avdelingen og prøver ut det de har snakket om.

«Jeg har ikke vært obs på det, mens etter et møte så har jeg vært obs på det. Så da følger jeg med. Jeg lærer jo av det, hvis jeg ser hvordan, at barnet for eksempel responderer bra på det, så lærer jo jeg det, og prøver å ta det med meg videre, sant!»

Felles for alle informantene er at de ser verdien av å snakke om ulike situasjoner på hjem møter, der de reflekterer rundt ulike måter å tilnærme seg disse situasjonene for å løse dem. Når de er ute i praksisfeltet igjen har de oppnådd en større bevissthet rundt det de har reflektert rundt, og de merker at det bidrar til at de i større grad klarer å håndtere vanskelige situasjoner bedre. Videre uttrykker de at de har gode muligheter for å utvikle sin kompetanse gjennom formell og uformell læring i barnehagen. På spørsmål om det bør ligge noe ansvar på barnehagelærerne for å bidra til assistentenes kompetanseutvikling svarer den ene assistenten positivt på det.

«Det tenker jeg vel egentlig, og da måtte jeg kanskje ha fått en mentor, eller veileder. For jeg hadde trengt å få tilbakemelding på det jeg eventuelt gjorde rett eller galt. Da ville jeg nå hatt en barnehagelærer til å...ja...»

Barnehagelærerne trekkes frem som gode rollemodeller som de lærer mye av. På den ene avdelingen foregår det mye refleksjon over praksis, både direkte i praksisfeltet, men også på hjem-møter.

«Vi prater ganske mye, veldig mye!»

Men får du veiledning? spør jeg.

«Som at jeg setter meg ned med en pedagog og de skal.... Det skjer ikke, for det har vi ikke tid til. Men på hjemområdene (avdelingen) gjør vi det ganske mye, og som sagt vi prater hele tiden, så jeg føler at de hjelper meg hele tiden, konstant! Det er konstant refleksjon over

ting, og jeg er veldig klar over hva de ønsker for avdelingen så.... Det er ikke så veldig viktig hvilken situasjon vi er i (sikter til at det ikke trenger være formell veiledning)

På spørsmål om det er noe utviklingsarbeid som har ført til at den samme assistenten har endret praksis får jeg et veldig tydelig svar;

«Det var en stor ting for meg å bli inkludert i COS programmet! (Circle of security) COS er mye viktigere og mye mer konkret og interessant enn ICDP, spesielt for assistentene»

Når jeg spør videre om hvilket område hen har hatt størst faglig utvikling, svarer hen;

«Jeg trodde jeg visste veldig mye når jeg startet her, men fant ut at jeg visste ikke så mye»

To av assistentene i denne barnehagen uttrykker at de ønsker å videreutvikle sin formelle kompetanse, og den ene sier hen kan muligens tenke seg å ta barnehagelærerutdanning. Begge er snart klare for å gå opp til fagprøve, og barnehagen oppleves som et godt sted å ha praksis fordi kolleger oppleves svært støttende når en er i et slikt utdanningsløp.

«Vi har et stort antall assistenter som har tatt fagprøve, og de fikk sjanse til å studere. De fikk også støtte av kolleger til å gjennomføre den praktiske delen av prøven

Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kunnskap

Alle assistentene trekker frem barnehagelærerne som gode rollemodeller, noe som uttrykkes på ulikt vis. Den ene assistenten som selv har høy utdanning snakker om viktigheten av barnehagelærernes profesjonalitet. Hen lærer mye av barnehagelærernes faglige begrunnelser, og av at de gir bekreftelse på hens praksis. Hen deltar i diskusjoner om pedagogisk ståsted og merker også at barnehagelærerne bruker fagspråket mye. En av de andre assistentene forteller om en barnehagelærer som hen synes er veldig flink, og som hen lærer mye av. Hen klarer ikke å gi en konkret beskrivelse av hva denne barnehagelæreren gjør, og hva hen lærer av henne som gjør at hen synes hen er så god rollemodell. Hen uttrykker det på følgende måte:

«Nei jeg vet ikke, hen er....jeg ser måten hen er med barna på, hen er veldig leken og lett og likevel har barna veldig respekt for henne. Og det hen sier det er bare – «det har hen sagt» (sikter til barnas respekt for henne).

På spørsmål om de lærer mest av det barnehagelærerne sier, eller det de gjør, svarer den samme assistenten;

«Det kan jo være begge deler. (grubler litt) Nei, det må jo bli sier, tenker jeg! For jeg føler ikke at de gjør så mye sånn... Blir nesten gjetting! Sier og gjør samtidig?»

Den samme assistenten forteller også om hvordan barnehagelæreren gir hen tilbakemeldinger. Hen sier at tilbakemeldinger alltid blir gitt på en veldig fin måte, selv om det kanskje handler om situasjoner som hen kunne håndtert annerledes. Assistenten sier at det gjør hen veldig mottakelig for både «ris og ros», og gir motivasjon til å gjøre en god jobb. Hen er et godt eksempel på hvor viktig det er å komme med tilbakemeldinger og bekreftelser på god praksis.

«Du lærer utrolig mye! For du lærer av dine feil, og du retter på dem, og det du gjør rett gjør du MYE oftere, ja det er jo akkurat som barna sant? Klapp på skulderen, så bra!

Den tredje assistenten nevner en barnehagelærer som bidrar til hens faglige utvikling, men grunnet språklige utfordringer er det vanskelig å forstå hva hen vil frem til. Hen går over til å snakke litt om seg selv, og hva hen mener hen selv er god på. Jeg velger å gå videre med intervjuet, og spør om det er noe hen observerer hos barnehagelærerne, som hen selv kunne tenke seg å lære mer om. I en tolkning av svaret tror jeg hen forsøker å fortelle meg at hen noen ganger får tips til å gjøre ting på måter som hen ikke hadde tenkt på selv.

«Og kanskje var det litt bedre å gjøre det på den måten»

Jeg observerer et skille i assistentenes refleksjon rundt hvordan de lærer gjennom å observere barnehagelærerne i arbeid. To assistenter klarer ikke helt å sette ord på hva slags læring de tar til seg. Den ene assistenten synes at de jobber mye likt, mens assistenten som er høyt utdannet i et annet fag, virker mer nysgjerrig og opptatt av det profesjonelle perspektivet. Hen har antakelig også med seg en annen faglig tilnærming til sitt arbeid, fordi hen har god forståelse for læringsprosesser og betydningen av faglig kunnskap og kompetanse.

Barnehagelærerne har ansvar for å legge til rette for refleksjon rundt praksisfortellinger i ulike møter. Dette blir trukket frem som en god kilde til læring, noe som trekkes frem av alle de tre informantene. Det foregår også refleksjon direkte i praksisfeltet, og dette er gjerne det samme som den ene assistenten trekker frem som veiledning i det daglige.

4.4. Presentasjon av funn etter styrerintervju i barnehage 2

Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen

Intervjuet startet med et åpent spørsmål om tanker rundt kompleksiteten i styrerstillingen. Styrer i barnehage 2 trekker frem at det blir stadig større krav til hva de skal gjøre i barnehagen, og at det de siste årene har blitt mindre fokus på innhold og mer på arbeidsmiljøet til de ansatte. Hen viser til at kravene kommer fra både eier og departement, og i tillegg utsettes barnehagene for stadig flere tilsyn. Det fører til at de mister fokuset på det faglige innholdet.

«Og skal du få de ansatte til å gjøre en jobb så må de jo trives, og de må bli hørt! Da må de få snakke om sitt arbeidsmiljø, for at du skal kunne jobbe videre faglig»

Denne uttalelsen tolker jeg som et tegn på en sterk grad av institusjonell tilpasning. Styrer tilpasser rammeverket til barnehagens allerede etablerte barnehagekultur, som består av normer og verdier. De ansatte skal bli hørt, og det innebærer som oftest at de har klare meninger om hvordan de ønsker å ha det, noe som sjelden innebærer et ønske om endring. De ønsker å ha kontroll med barnehagens utvikling, og for å mestre intern konflikt velger styrer å ha fokus på en sunn organisasjonskultur, før de kan gå videre med det faglige arbeidet, jfr. (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011).

Barnehagens kultur, normer og verdier påvirker hvordan det jobbes med utvikling av assistentenes kompetanse. Det ser i hovedsak ut til å være knyttet til planleggingsdager og personalmøter. Assistentene i denne barnehagen uttrykker at de savner fokus på kompetanseutviklingstiltak for dem også, for eksempel i form av kurs. De synes at de har kommet i skyggen av barnehagelærernes deltakelse i kompetanserekken som følger av Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan.

Jeg trekker frem en del nasjonale styringsdokumenter som fokuserer viktigheten av å utvikle personalets kompetanse, og spør om de bruker noen av disse dokumentene i planleggingen av kompetanseutvikling. Styrer svarer at disse ikke blir brukt, men de er ikke helt ukjent.

«Jeg har nok en ganske god oversikt over dem, og noen av de pedagogiske lederne har det, men de blir nok ikke sett på som veldig viktig»

Når styrer uttrykker at barnehagelærerne ikke ser på disse styringsdokumentene som viktige, er det et signal på at hen som styrer heller ikke har tatt dem i bruk som hjelpemiddel i utviklingen av den strategiske ledelse av barnehagen. Hen har en rekke styringsdokumenter stående lett tilgjengelig i en hylle på kontoret, og har kikket i dem, men viser ikke til at disse har noen direkte praktisk betydning for planlegging av arbeidet de gjør i barnehagen.

På spørsmål om barnehagen har konkrete strategier knyttet til hvordan de jobber for å oppfylle barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens intensjoner, refereres det kun til tidligere arbeid med rammeplanen.

«(Ler kort) Jo det kan du spørre om! Nei, vi har prøvd å jobbe med fag og det faglige innholdet i barnehagen i mange år, og hatt det på planleggingsdager, både med hva som står i ny rammeplan, fagområder, hva vi skal, hva vi må, hva betyr det for meg, hva betyr det for deg? Når vi jobber med årsplanen så er alle med».

I barnehagens arbeid med å utarbeide årsplan er Rammeplanen og Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan «Sammen for kvalitet – lek og læring», de styringsdokumenter som er førende. Styrer omtaler disse styringsdokumentene som en slags ryggrad, som hen støtter seg til når det skal synliggjøres hva barnehagen pålegges å jobbe med.

«Det står i rammeplanen at dette skal vi jobbe med, det står i kvalitetsutviklingsplanen at dette skal vi jobbe med! Så skal vi skrive en årsplan, og nå har vi det også skrevet der, at det er dette vi skal jobbe med»

Styrer virker noe frustrert over hvor mange ganger ting skal skriftliggjøres, og sies om igjen. Hen gir uttrykk for at hen mener at barnehagen har ansatte med lang erfaring som har dette under huden, og de trenger det ikke inn med teskje.

På spørsmål om hvilket fokus de har på å heve den generelle kompetansen til personalet i barnehagen svarer styrer at de har ganske stort fokus på dette. Hen trekker frem at de alltid har hatt stort fokus på faglig innhold i personalmøter, men at det de siste årene har dreiet seg veldig mye om arbeidsgivers fokus på de ansattes arbeidsmiljø, som beskrevet innledningsvis. Når de jobber med et utviklingsarbeid lar styrer det vanligvis gå over to år.

«Jeg kjenner de som jobber her godt! Jeg vet at vi trenger tid! Og vi kan ikke liksom ha ett satsingsområde som bare er for ett år om gangen. For da får vi ikke alle med. Vi må ta det over 2 år»

Det mener hen de trenger, slik at det sikres at alle får en god forståelse for det de jobber med. Som eksempel nevnes et konkret strategisk grep knyttet til barnehagens pågående arbeid med digital kompetanse, der de skal jobbe med temaet knyttet til barns bruk av digitale verktøy.

«Og nå har vi digital kompetanse som satsingsområde. Det er ikke det enkleste, men vi kan ikke sitte som personalgruppe i 2019 og 2020 uten å henge med. Det går bare ikke»

For en del av personalgruppen er digitale verktøy lite brukt, og styrers strategi er da at de skal utvikle sin digitale kompetanse sammen med barna.

«Og da har vi tenkt at det ufarliggjør det litt. For nivåforskjellene er veldig store blant personalet!»

I tillegg til at det forventes at det drives strukturert intern kompetanseutvikling i barnehagene, har Bergen kommune i mange år hatt tradisjon for å bruke en planleggingsdag i året på å arrangere en felles fagdag. Styrer forteller at de i tidligere år alltid deltok på disse fagdagene med hele personalgruppen, som et ledd i barnehagens arbeid med kompetanseutvikling. Videre forteller hen at de alltid også har vektlagt å sende ansatte på kurs i tråd med satsingsområder i barnehagens handlingsplan. De siste årene er det imidlertid kun de pedagogiske lederne som har fulgt Bergen kommunes ledelsesprosjekt gjennom «Sammen for kvalitet – lek og læring», og da har det vært vanskelig å veie opp for det øvrige personalet med utviklingstiltak.

Hen synes at det i tillegg har vært lite aktuelle kurs for assistenter å delta på, slik at de har fått lite oppmerksomhet på dette området de siste årene.

Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse

I intervjuet kommer det frem at styrer legger ansvaret på de pedagogiske lederne for å involvere assistentene sine i arbeidet med årsplanen. Hen har fått tilbakemelding om at de helst skulle sett at de tar dette arbeidet i fellesskap, fordi det oppleves vanskelig at det skal gjøres

avdelingsvis. Det blir få faglige ressurser å spille på, og de pedagogiske lederne uttrykker at de får lite respons fra sine assistenter. Det blir ikke stilt spørsmål om hele personalgruppen deltar i felles refleksjoner rundt barnehagens arbeid og satsinger, men det fremkommer heller ikke noe i intervjuet som tyder på at det gjøres. Dette spørsmålet hadde det vært interessant å reflektere litt rundt sammen med styrer, men det ble ikke gjort.

På spørsmål om de har strategier knyttet til hvordan barnehagelærerne kan jobbe med kompetanseheving av assistenter i det daglige arbeidet, viser styrer til den interne kompetanseutviklingsplanen, en plan som er laget på bakgrunn av Bergen kommunes satsingsområder, og som alle barnehager er pålagt å ha. Hen gir uttrykk for at det kan være tungt å motivere til dette arbeidet, og å få dem til å synes at det er kjekt å jobbe med utviklingsarbeid.

«Målet er jo hele tiden at alle skal være med, med utgangspunkt i at ALLE kan lære seg noe. Så da er det jo det vi prøver på! Men det.....(høres litt oppgitt ut) Det er ikke alltid like enkelt å få det til, for du må liksom «fjoff» (viser en dyttebevegelse) gyve litt på?»

Spørsmålet følges opp med hva som ikke er så enkelt å få til, og om det handler om struktur eller motivasjon.

«Det er vel helst å få folkene med, at dette skal vi gjøre, dette er gøy! Det er ikke sikkert at de opplever det sånn?»

Hen stiller seg litt undrende til at det er slik, og fortsetter med å fortelle hvordan hen griper det an. Strategien er å bruke tid og tålmodighet for å sikre at alle får utviklingsarbeidet med seg. Det betyr at de som oftest bruker to år på et tema, for det er den tiden de trenger for at utviklingsarbeidet skal bli godt nok forstått og implementert i personalet. Jeg får ikke noe konkret svar på det innledende spørsmålet som handlet om barnehagelærernes rolle knyttet til kompetanseutvikling av assistenter, så det er uklart om de har definert noen klar rolle i dette arbeidet, men hen har tidligere i intervjuet fortalt at pedagogisk leder tar mye av utviklingsarbeidet på egen avdeling med sine assistenter, og at det ikke skjer så mye i det daglige arbeidet.

Den utvikling som skjer i det daglige arbeidet er i størst grad knyttet til måten spesielt to av barnehagelærerne viser til teori og nyere forskning, når de jobber. De er i perioder gode til å sette ord på andres praksis, og knytte det til teori. Dette skjer i størst grad når de har spesielt fokus på et utviklingsområde

«...jeg har to som er god på teori, og så har jeg to som er gode praktikere. De gode teoretikerne, de er flinke til å vise til teori og nyere forskning, altså hvorfor gjør vi så vi gjør? Praktikerne er glitrene, men det er litt vanskelig å vise til hva det var egentlig»

Eksempelet styrer viser til, følges opp med et spørsmål om det er den tause kunnskapen vi er inne på her. Styrer vet ikke om hen vil kalle det tause kunnskap, og hen strever med å forklare hva hen egentlig mener.

«De er litt sånn....de er... de har noe mer, men de er ikke så tydelig på å, ...at dette var....»

Dette er de mye flinkere å få frem når de skriver for eksempel månedsbrev. Da kommer begrunnelsene for hva de gjør, og hvor de har hentet det fra. Dette har styrer også et stort fokus på at de skal synliggjøre. Styrer nevner videre noen tanker om hvordan de kan legge til rette for mer utviklingsarbeid, gjennom for eksempel mer samarbeidstid

«...for hvis du er god til å organisere, og hvis du ser muligheter i løpet av en dag, så kan du faktisk klare å sette flere sammen og si at; fra to til halv fire, da kan dere jobbe sammen»

Dette er ikke noe som praktiseres i særlig utstrekning i dag, men de vet at de har muligheten. Når det kommer til veiledning har ikke barnehagen en plan for å drive det etter noe strukturert mønster. Veiledning brukes i størst grad hvis det oppstår situasjoner som det er behov for å ta tak i. Da veileder pedagogisk leder i forhold til det som har skjedd, for å skape refleksjon rundt den aktuelle situasjonen.

«Nå har jeg assistenter som har ganske mye erfaring, sånn at det er jo bare hvis de gjør noe som ikke er helt bra, at du veileder de! For vanligvis er de jo ganske..., de kan jo det! Det er det de holder på med»

Det kan oppfattes at det hen at styrer tenker at assistentene har så lang erfaring, og er så dyktige, at de kun trenger veiledning dersom det oppstår uheldige situasjoner.

Videre kommer styrer inn på hvordan barnehagelærerne gjennom å bekrefte god praksis kan være gode læringsledere, men det kommer ikke frem i intervjuet at dette er noe de jobber bevisst med. I forhold til å vise profesjonskompetanse i det daglige, er det kanskje her det største potensialet for barnehagelærerne ligger. På spørsmål om det er noe som hemmer barnehagelærerne i å vise sin profesjonskompetanse, svarer styrer at det i så tilfelle handler mest om personlige forhold. Det er ikke alltid hen opplever at det vises nok interesse, og brukes nok tid til forberedelse og planlegging. Jeg tenker at det kan ligge en hemmende faktor i barnehagens flate struktur. På spørsmål om det er et likhetsideal i arbeidsfordelingen svarer styrer at en flat struktur ikke er i veien for at barnehagelærerne får vist sin faglighet eller sin kompetanse. Hen har en innstilling om at

«bare jobben som skal gjøres fra halv åtte til halv fem blir gjort, så spiller det ingen rolle for meg hvem som gjør den. Her gjør alle alt!»

Det samsvarer med funn i undersøkelsen til Børhaug et. al., 2011, som peker på at likeverdighet i oppgavefordeling kan bidra til å dempe skillet mellom yrkesgruppene.

4.5. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 2

Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling

Godt samarbeid er i seg selv som oftest en motiverende faktor, og blir her trukket frem som en god kilde til læring av den ene assistenten. Hen viser til avdelingen hen jobbet på tidligere der de var godt sammensveiset og følte seg inkludert i det pedagogiske arbeidet. Assistenten forteller om rollen de fikk i bl.a. planarbeid, noe som skapte eierskap til arbeidet.

«Vi var alle sammen med og planla det vi skulle gjøre. Selv om pedagogisk leder skrev planen så var vi med og planla. Og månedsbrevet det var fra alle. Vi måtte lese gjennom og godta, sant! Vi godkjente det, og sa at det var vårt, det var alle sammen sitt»

Det siste presiserer hen grundig, for å understreke at det betydde mye for henne. Jeg bekrefter at det må være en stor motivasjonsfaktor, og hen nøler ikke med å svare;

«Ja det synes jeg er veldig viktig! At vi faktisk er et team! De hadde ikke klart å gjøre jobben uten oss, og vi hadde ikke klart å gjøre jobben uten dem»

Det å være trygg på sine kolleger, og å tørre og prøve og feile nevnes som en god ting. Å kunne lufte synspunkt på egen praksis, og be om tilbakemelding og råd er viktig for dem. Den andre assistenten nevner viktigheten av god kommunikasjon, og selv om hen sier at de alltid kan bli bedre, gir hen inntrykk av at kommunikasjonen er god. Jeg prøver å få mer ut av henne ved å spørre om jeg hører at når de har god kommunikasjon så skaper det en delingskultur. Hen svarer;

«Ja absolutt! Da deler man jo erfaringene, og da blir kunnskapen høyere»

Det at hen utvikler sine kunnskaper gir henne bedre selvfølelse, noe som hen opplever som en motiverende faktor. I tillegg oppleves det motiverende at assistentene får være deltakende i de fleste oppgaver, der morgenmøter og avdelingsmøter nevnes som eksempler.

I denne barnehagen trekkes det frem at det foregår mye uformell læring når assistenter får delta i planlegging og organisering av ulike aktiviteter med barna, og når de må forberede seg til planleggingsdager og personalmøter. I dette arbeidet bruker de rammeplanen mye, spesielt inn mot planlegging av opplegg knyttet til aldersbestemte grupper. De lærer mye av å forberede seg på et tema, som de reflekterer over i møtene etterpå. Den ene assistenten sier at hen kjenner det gjør noe med selvfølelsen, når hen merker at hen utvikler sin egen kompetanse. Det er en stor kilde til motivasjon, sammen med følelsen av å jobbe i et team der en føler seg inkludert og tatt med i pedagogiske oppgaver.

Det er stort sett ovenfor nevnte oppgaver de opplever at de lærer av nå for tiden. Det er fordi det de siste årene har vært stort fokus på pedagogiske ledere, gjennom Bergen kommunes fokus på utvikling av lederteamene, gjennom eksterne samlinger knyttet til «Sammen for kvalitet – lek og læring». På spørsmål om de synes at det også er nok fokus på assistentenes kompetanseutvikling er svaret avkrefteende.

«Egentlig ikke! Det er ikke mye kurs vi får! Vi føler ofte at vi må lese oss opp selv på de tingene vi skal jobbe med»

Barnehagen brukte nylig en planleggingsdag sammen med andre barnehager i bydelen, der de hadde leid inn en ekstern foredragsholder, og det synes de var veldig lærerikt. Den ene assistenten sa med begeistring;

«Vi var på et foredrag om psykisk helse. Det var kjempebra! Da sitter du igjen med AHA, rett og slett! Sikkert uavhengig av om du har vært 2 år eller 20 år i jobb, fordi det er så viktig å bli minnet på det!

Eksterne kurs og foredrag er det imidlertid lite av, og den kompetanseutviklingen de i størst grad er en del av for tiden, er det som skjer i forbindelse med møter, og den forberedelse som gjøres til møtene. Å få tid til denne forberedelsen er en viktig faktor som trekkes frem. De vet at det stilles krav til dem, og det synes de etter hvert er bra. I begynnelsen var det skummelt, men nå er det blitt naturlig og noe de lærer mye av. Noe av det de kan få ansvar for er for eksempel å lage faglige presentasjoner knyttet til tema i rammeplanen, som skal presenteres i avdelingsmøter. I tillegg har de en del observasjonsoppgaver knyttet til TRAS⁴. Dette er et verktøy som skal bidra til barnehageansattes kompetanseutvikling ved å gi økt bevissthet knyttet hvilke fremgangsmåter, forklaringer og utfordringer som har betydning for barn utvikling (Lesesenteret -Universitetet i Stavanger, u.d.).

På spørsmål om hvilke muligheter assistentene har til å øke sin kompetanse gjennom den daglige praksisen svarer den ene assistenten;

«Det jeg lærer mest av, det er vel egentlig når vi har planleggingsdager, og vi kan sitte i grupper og...for her stilles det krav faktisk. Her må alle bidra på personalmøter og planleggingsdager. Det er var ikke sånn der jeg jobbet tidligere, så det har jeg vokst veldig på»

Jeg spør litt videre, om hvordan hen tenker rundt det å bli stilt krav til, og bli utfordret i møter. Hen responderer på det med å fortelle at hen i starten synes det var litt skummelt, men at hen etter hvert er blitt tryggere, og ser nytten for egen del.

⁴ Tidlig Registrering Av Språkutvikling
Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/vurdering-og-prover/kartlegging-av-sprak/dette-er-tras-article85374-13853.html?articleID=85374> Dato 05.04.20

«Jeg synes vi jobber veldig godt i grupper, når vi får oppgaver på forhånd som vi må sette oss inn i, tenke og reflektere litt rundt det man skal snakke om. Og så får vi lesetid, en time i uken»

Barnehagen har i mange år jobbet etter samspillsmetoden dialog. Samtlige i personalgruppen har fått opplæring, og begge assistenter fremhever dette som et godt redskap for å møte barna på en god måte. De savner imidlertid oppfølging og oppfriskning av metoden, og sier at det går litt i glemmeboken.

«Husker godt når jeg holdt på med det (ble kurset i metoden) og det var nytt for meg. Jeg synes det var kjempenyttig og interessant, og jeg fikk noen aha opplevelser for meg selv»

Assistenten synes det er litt rart at det kun er de pedagogiske lederne som jevnlig får holde seg oppdatert på metoden. Hvis dette ikke tas videre ut i resten av personalgruppen, er det rimelig å stille spørsmål ved nytten barnehagen har totalt sett, av at pedagogene holder seg oppdatert hvis ikke kunnskapen deles utover i organisasjonen. Den ene assistenten synes det er greit å få ansvar for, og delta i ulikt utviklingsarbeid, men hen synes at de ofte leser og gjør de samme tingene om og om igjen, år etter år. Dette harmonerer med det styrer sier at de ikke kan jobbe med et tema i bare et år. De trenger tid, og må jobbe med tema i alle fall over to år. Med store faglige nivåforskjeller i en personalgruppe kan det være en vanskelig balansegang å treffe på en måte som gjør at det er tilpasset alles ønsker og behov.

Assistentene jeg intervjuet har begge lang erfaring, og virker trygge i forhold til sitt arbeid. De har begge to tatt teoridelen til barne- og ungdomsarbeiderfaget, den ene for svært mange år siden. Hen fremstår som en engasjert og reflektert assistent, som etter mitt inntrykk med stor sannsynlighet hadde bestått fagprøven med glans. Hen uttrykker at hen «egentlig» har et ønske om å ta fagprøven, men er veldig usikker på om hen vil klare det.

Jeg bekrefter henne for hennes lange erfaring og spør om det er noen grunn til at hen ikke skulle klare fagprøven. Svaret handler om usikkerhet.

«Jeg tror ikke det, men jeg er ikke helt sikker. For det er ofte det der med å skrive alle de der oppgavene. Det er der jeg føler det kan være litt skummelt»

Det bunner etter min tolkning i liten mestringstro på å skrive oppgaver, og nervøsiteten over at noen skal følge og observere henne i arbeidet. Dette synes jeg er viktige signaler å ta med seg, slik at en kan bidra til motivasjon for dette gjennom bekreftelse og tilrettelegging for at det kan gjennomføres. Mange ganger er det bare litt «dytting» som skal til. Denne assistenten er også redd for å stå nederst på rangstigen dersom det oppstår overtallighet i barnehagen, og noen må flytte på seg. Den andre assistenten har tatt teoridelen noe senere enn den første, og hen er mer bestemt på at hen skal ta fagprøven. Etter det jeg tolker trenger også hen noen som ser det, og som bekrefter henne og «dytter» forsiktig i riktig retning. Jeg får ikke inntrykk av at det skjer i særlig stor grad, selv om sistnevnte assistent sier at hen og styrer har «en plan» for å komme i mål med dette.

Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kunnskap

Det kan ha med spørsmålsstillingen å gjøre, men jeg får svært lite kunnskap om hvordan assistentene oppfatter barnehagelærernes kompetanse i praksis, og hva de tar til seg av læring i praktisk samarbeid med dem. Men, når jeg spør om de noen ganger tenker over hvordan barnehagelærerne håndterer komplekse situasjoner, synes jeg svaret er interessant;

«Jeg ser jo at de gjør det de skal (ler)

Jeg: Og du klarer det sikkert like godt!

Av og til bedre! (ler) nei bare tuller (ler godt)»

Og det er selvfølgelig sant. Assistentene har mye kompetanse som de har tilegnet seg gjennom erfaring, og kan gjerne være like god i praksis som en barnehagelærer

Assistentene ble spurt om barnehagelærerne er flinke til å bekrefte dem, og gi mening til handlinger i det daglige arbeidet med barna. Den ene assistenten trekker frem spesielt en pedagogisk leder, og kaller henne et unikum når det gjelder å komme med tilbakemeldinger, og knytte assistentens handlinger til enten dialogmetoden eller relevant teori. Hen kunne også gjerne bare vise «tommel opp». Det kommer tydelig frem at assistenten trivdes godt med denne pedagogiske lederen, og hen bekrefter at det var veldig kjekt å jobbe med henne, og hen var veldig flink å gi tilbakemeldinger.

«Hen var et unikum der. Men sikkert fordi hen var så nyutdannet som hen var. Hen var veldig flink å lære fra seg, og klarte alltid å komme med bekreftelser på det du gjorde»

Nå jobber de ikke lenger på samme avdeling, og hen opplever ikke at det er noen av de andre barnehagelærerne som på samme vis kommer med slike bekreftelser og tilbakemeldinger.

«Jeg føler ikke at de andre sier like mye sånn som henne. Det har jeg ikke sett. Men det kan jo være at de gjør det inne på avdelingen, men ikke til meg som jobber på en annen avdeling»

Utsagnet kan være et tegn på de jobber lite på tvers av avdelinger. Dette har jeg ikke undersøkt, så det forblir en antakelse, men den antakelsen harmonerer med styrers utsagn om at hen legger opp til at de skal jobbe med for eksempel årsplanarbeid på den enkelte avdeling.

Begge assistentene som ble intervjuet i denne barnehagen synes ikke det er noen særlig forskjell på hvordan barnehagelærerne jobber sammenlignet med assistentene. De opplever at de er veldig like i det daglige arbeidet, og når barnehagelærerne heller ikke bruker fagspråket i særlig grad er nok det medvirkende til at de ikke identifiserer særlige forskjeller. Forskjellene kommer trolig i størst grad frem i det formelle ansvaret og oppgavene som ligger til stilling som pedagogisk leder. Dette ansvaret, og oppgavene som følger med, er ofte noe som utføres utenfor avdelingen. Assistentene er dermed ikke til stede der den profesjonelle yrkesutøvelsen i størst grad kan antas å foregå.

Inntrykket jeg har dannet meg etter intervjuene i denne barnehagen, er at arbeidsdelingen er organisert i en flat struktur. I tillegg til assistentenes tanker om likhet i arbeidsdelingen, er inntrykket videre basert på at styrer sier at i denne barnehagen gjør alle alt. Det fremkommer heller ingen indikasjoner på at det er noe store forskjeller på hvordan assistenter og barnehagelærere jobber, bortsett fra at de deltar på flere møter både internt og eksternt. Majoriteten av barnehagelærerne har svært lang fartstid i yrket og i denne barnehagen, og kan etter mange år med slik organisering, ha mistet mye av sitt fagspråk og fokus på å vise sin profesjonalitet. Da blir det vanskelig å identifisere bakgrunnen for barnehagelærernes valg og handlinger i samspill med barna, fordi en ikke får tak i de skjønnsmessige vurderinger og faglige overveielser som gjøres i ulike situasjoner. Dermed forblir disse vurderingene den enkelte barnehagelærers tause kunnskap.

Begge assistenter skryter av et godt samarbeid med barnehagelærerne, som er gode på å inkludere dem i arbeidet med ulike planer og månedsbrev. Å få bidra i dette arbeidet skaper

eierskap, og sammen med godt samarbeid, oppleves det både motiverende, og som en god kilde til læring.

Ingen av assistentene jeg intervjuet får veiledning etter noe strukturert mønster. Den ene assistenten sier at hen føler at hen får en slags veiledning gjennom de tingene hen blir pålagt å forberede seg på til møter. Da kan hen spørre når det er noe hen lurer på for eksempel fra en tekst hen har lest. Det å få reflektere sammen i møter er noe den ene assistenten trekker frem som en god kilde til læring, og hen sier at hen da lærer av alle sine kolleger. Ingen spesielle trekkes frem, noe som understreker det som er nevnt tidligere, at det ikke oppleves særlig forskjell på barnehagelærere og assistenter.

4.6. Presentasjon av funn etter styrerintervju i barnehage 3

Styring og strategisk kompetanseutvikling i barnehagen

Dette er en barnehage som har vært stor, men som grunnet ombygging nå har et betraktelig lavere barnetall, og naturlig nok en mye mindre personalgruppe. Den organiseringsform og struktur de har opparbeidet seg som store, forsøker de i stor grad å videreføre i den formen de er i nå. Det er lett å identifisere at styrer har et bevisst forhold til hvordan hen leder barnehagen. På spørsmål om det finnes formelle rutiner for kompetanseutvikling for assistenter, viser styrer til årsplan og rammeplan, som er barnehagens sentrale styringsdokumenter.

«Det er jo årsplanen vår. Den sier veldig mye om hvordan vi skal jobbe, og hvilket fokusområde vi skal ha dette året. Vi skal jo gjøre alt som står i rammeplanen, så det formelle er jo.....men det er dette med tid til refleksjon, det å rydde møtene våre, at vi er gode på det! Det mener jeg vi er gode på nå i forhold til tidligere»

Disse dokumentene sier veldig mye om hvordan de skal jobbe, og hvilket fokusområde de har hvert år. Det finnes i tillegg en rekke andre styringsdokumenter, som det vises til i årsplanen.

Styrer er fornøyd med det økte fokuset på kvalitet som har kommet frem i styringsdokumenter fra Storting og regjering de siste årene, fordi det setter kraft bak fokuset på den faglige utviklingen av barnehagene. Disse dokumentene blir ikke brukt i stor grad, fordi tiden ikke

strekker til. På dette området har hen en forventning om at barnehageetaten bringer sentrale styringssignaler videre ut til barnehagene.

Styrer forteller at de har organisert pedagogene på en litt annen måte etter innføringen av pedagognormen. Den mest vesentlige endringen ligger i at de har valgt å prosjektorganisere utviklingsarbeidet i årlige eller halvårslige prosjekt. Både assistenter og pedagogiske ledere deltar i prosjektgruppen, men barnehagelærer har særlig ansvar for å lede arbeidet. Årsplan og Rammeplan er styrende dokumenter for møtene, for å sikre forankring av den faglige forståelsen, og begrunnelser for barnehagens praksis på alle nivå i organisasjonen. Det at assistentene deltar i prosjektgruppen gir dem en viktig kanal inn mot det faglige.

Det er tydelig at styrer har et stort fokus på fag og rollen som fagperson og rollemodell. Det innebærer blant annet at pedagogiske ledere skal ha fokus på årsplan og annet planverk når de veileder og støtter til utvikling.

«Jeg har nok et større krav mot leder, både med å være rollemodell og det her med å ha fokus på årsplan og planverket vårt når en står i situasjoner der en faktisk må veilede og støtte til utvikling».

Et sterkt faglig fokus gir seg også utslag i at hen forventer, og har gitt tydelig uttrykk for at alle som jobber i barnehagen ser på seg selv som fagpersoner. Hen begrunner disse forventningene i at det er assistentene som tilbringer mest tid sammen med barna, og i tillegg mener hen det skaper økt trivsel og engasjement.

«Det er så viktig for meg å formidle til mine assistenter og fagarbeidere, at de ser på seg selv som en fagperson, fordi de er så mye med ungene. Det er de som er mest med ungene per dag. Så dermed så kan vi ikke tenke at det er pedagogiske ledere/barnehagelærere som har ansvaret for det faglige. Det må assistenter/fagarbeidere ha òg. Ellers så blir det feil!»

Styrer forteller hvor viktig hen mener det er å være engasjert i jobben, og hen er opptatt av at hele personalgruppen skal støtte hverandre i sin utvikling.

Hen følger godt med hvilken praksis som foregår i barnehagen gjennom at hen tilbringer en god del tid ute i praksisfeltet. Hen observerer, og bruker sine observasjoner til å identifisere hvilke områder personalet trenger å videreutvikle seg på.

«Vi har og snakket om dette her at vi skal ha lavterskel for å prikke hverandre på skulderen. Jeg har vært veldig tydelig på at jeg og vil tilbakemelding. Når jeg er ute sammen med ungene, sammen med ansatte, så vil jeg at folk skal stille spørsmålstegn ved måten JEG trer inn i en situasjon på. Vi skal hele tiden støtte hverandre i å være i utvikling som fagperson. Og der tenker jeg at jeg har en viktig rolle som styrer».

Styrer tar med dette en viktig rolle som fagperson, ikke bare som leder, noe som kan gi en ekstra dimensjon knyttet til det å være en rollemodell som andre ønsker å ta lærdom av. Hen oppnår også legitimitet når hen setter søkelys på utfordringer hen ser i praksis, når hen går på «barnehagevandring». På disse rundene observerer hen hvordan personalet jobber, og knytter det hen ser opp mot barnehagens mål. Hen har samtidig en viss grad av kontroll på praksisfeltet, og bruker det bevisst i sin styring. Hvis hen observerer situasjoner som ikke er bra, tar hen det formelt inn i møter, etter samtykke med dem som var til stede i den aktuelle situasjonen. I møtet brukes det som refleksjonsgrunnlag for å belyse et område som de trenger å utvikle seg på.

I tillegg til ledermøter og prosjektmøter, har barnehagen fagmøter med assistenter og fagarbeidere, under ledelse av styrer. Intensjonen bak fagmøtet er å skape samme faglige forankring som i prosjektmøtene. Fagmøtet avholdes en gang i måneden, og i dette møtet gjennomgås blant annet referat fra ledermøtene for å skape felles forståelse for det helhetlige arbeidet som foregår i barnehagen.

Barnehagen bruker sosiale medier til å legge ut bilder av aktiviteter barna gjør i barnehagen. Både assistenter og barnehagelærere publiserer bilder, med en tilhørende faglig beskrivelse av hvilket område i rammeplanen aktiviteten kommer inn under. Bruken av sosiale medier er en faglig strategi for å synliggjøre og bevisstgjøre arbeidet de gjør i det daglige.

«Men der har vi sagt at vi skal ha et ekstra fokus på rammeplanen. Vi skal ikke bare legge ut noe fordi det er morsomt. Det skal være knyttet opp mot faget vårt. Så vi tenker er et område som gjør at både assistenter og fagarbeidere og barnehagelærere får et fokus på hva er det vi gjør egentlig, og hvorfor gjør vi dette her?»

Metoder og praksis for å utnytte profesjonskompetanse

Denne barnehagen har som tidligere nevnt vært en stor barnehage, og er for tiden en knapp fjerdedel av opprinnelig størrelse. Jo flere fagpersoner som jobber i en barnehage, jo større er muligheten for at faget får større plass. Selv om barnehagen nå har hatt en kraftig midlertidig reduksjon i antall barn, og naturlig nok også personale, jobbes det for å opprettholde det faglige fokuset de hadde som store. Det kommer klart frem at styrer er opptatt av at personalet i barnehagen skal være tydelige fagpersoner og rollemodeller, og pedagogiske ledere skal være tydelige ledere. Styrer presiserer at hen ansvarliggjør pedagogiske ledere som ledere, og hen omtaler dem som ledere. Dette fokuset har hen både i praksisfeltet og i veiledningssammenheng med sine ledere.

At fagspråket brukes og forklares, fremmes som en viktig del av det å synliggjøre sin profesjonskompetanse, og kan være en stimulator til assistenters faglige utvikling.

«At vi har en bevissthet, at vi legger på en begrunnelse, altså hva er det så ligger i det begrepet, hvis vi vet at vi har noen med oss som kanskje blir ekskludert ved at vi bruker det»

Styrer forteller at bruken av praksisfortellinger er sentralt i utviklingsarbeid i flere ulike fora i barnehagen. De har jobbet mye med praksisfortellinger i ledermøtene, og dette skal nå i større grad tas i bruk i møter der assistentene også er representert, blant annet fagmøter og personalmøter. Da vil det bli forventet at også assistentene bidrar med praksisfortellinger, og refleksjoner knyttes opp mot ulike planer og styringsdokumenter som for eksempel «Sammen for kvalitet», årsplan og rammeplan. Relasjonskompetanse er et av de overordnede satsingsområdene uttrykt i Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan «Sammen for kvalitet», og barnehagen har stort fokus på å knytte dette til tema i praksisfortellingene.

Barnehagens arbeid med årsplanen starter opp så tidlig som mulig, helst i januar. Styrer vektlegger å sette av god tid til dette arbeidet, og det er derfor tema i alle personalmøter på vårparten. Ved å bruke tid til dette i personalmøter, får fagarbeidere og assistenter ta en større del i arbeidet med å utarbeide årsplanen, og ifølge styrer sikres gode prosesser, forankring, og god kvalitet på det endelige produktet når de gjør det på denne måten.

«Da setter vi av tid på alle personalmøtene fremover, sånn at vi har en bolk der vi går inn i årsplanen vår, og ser på hva vi har sagt vi skal gjøre, hvor er vi, og hva tenker vi for neste år i forhold til akkurat den her biten? Hva ser vi at vi har implementert som vi tenker at vi

kan la ligge til neste år! Og hva nytt skal inn? Dette gjør at assistenter og fagarbeidere får ta en større del i arbeidet med årsplanen».

På spørsmål om hvordan barnehagelærernes profesjonskompetanse utnyttes i arbeidet med kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling for assistenter, svarer styrer at det å være rollemodell i det daglige arbeidet etter all sannsynlighet er det som har størst betydning for assistentenes læring. Her har nok barnehagelærerne en viktigere rolle enn pedagogiske ledere, fordi barnehagelærer er tettere på, og mer til stede i barnegruppen.

Barnehagelærerne legger frem faglige ting i møter, blant annet i prosjektmøtene som de har sammen med assistenter og fagarbeidere. Praksisfortellinger brukes mye, og etter hvert er det planen at assistenter og fagarbeidere også skal legge frem sine praksisfortellinger, som utgangspunkt for faglige drøftinger. De pedagogiske lederne tar også med praksisfortellinger de har jobbet med i ledermøtet, inn i fagmøtet, for å sørge for at de har fokus på samme utfordringer og tema i hele personalgruppen. Årsplan og rammeplan er styrende dokumenter også for dette møtet, og refleksjonsrunder knyttes til emner i dette planverket.

«Og jeg tenker at det er noe som bidrar inn mot utviklingen, og ikke minst det at assistenter og fagarbeidere skal ha en mulighet til å forstå hvorfor vi jobber som vi jobber. Og ikke minst dette fokuset når vi er i ulike møter. Enten det er prosjektmøter eller fagmøter- at vi har alltid med oss årsplanen, og vi har alltid med oss rammeplanen»

4.7. Presentasjon av funn etter intervju med assistenter i barnehage 3

Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling

Den største kilden til motivasjon i arbeidet ligger i interessen for barnet. Barns ulikhet, og det å være en god voksen for de som kanskje ikke alltid har det like godt, trekkes frem som eksempler på hva som er spesielt fint ved det å jobbe med barn. En annen viktig motivasjonsfaktor er styrers syn på de som jobber i barnehagen. Hen er tydelig på at alle som jobber i barnehagen er fagpersoner. Dette trekkes frem spesielt av den ene assistenten, som sier at hen føler seg verdsatt og like viktig som de andre. Hen forteller videre at hen er fornøyd med

at hen har fått ta et kurs innen noe hen er meget interessert i, og som hen bruker i arbeidet med barna.

«Og der føler jeg at styrer var veldig begeistret når jeg sa det at jeg kunne tenkt meg et kurs på det. For å bringe det videre. Sånn at det kan blir et verktøy igjen til barna. Så det synes jeg er veldig viktig. Og så synes jeg jo at å ta utgangspunkt i det barna har lyst til, det er jo spennende. Det inspirerer meg»

Hen skulle gjerne sett mer av at de ble oppfordret til å ta ulike kurs som kan være aktuelle for dem, og hen gir også inntrykk av at med litt «dytting» så hadde hen kanskje blitt motivert til å gjøre ferdig sin fagutdanning. På spørsmål om de synes det er tilstrekkelig fokus på assistenters kompetanseutvikling svarer begge assistenter at de mener det er viktig med fokus på kompetanseheving, men knytter ikke spørsmålet til konkrete utviklingstiltak de selv er en del av. Den ene assistenten er mest opptatt av sine praktiske kunnskaper, og det hen lærer av å holde på med ulike prosjekter sammen med barna. Måten hen snakker om sitt arbeid på, vitner om en assistent som er seg bevisst sitt oppdrag, og kommuniserer god kompetanse på barns utvikling og behov, som hen uttrykker gjennom beskrivelser av sin praksis, og tanker om det hen gjør. Hen har mye praktisk ansvar i jobben sin, og på spørsmål om hen får tid til å planlegge oppgavene han har svarer hen bekreftende:

«Ja, ja, det gjør jeg. Da kan jeg enten sitte her, eller jeg kan få lest hjemme. Men det får jeg absolutt! Føler på en måte at jeg blir hørt akkurat som en pedagog! Vi gjør ting sammen føler jeg»

I intervjuet av assistentene kommer det frem at det er mye kompetanseutvikling i måten de jobber med rammeplanen på. De legger ut bilder på instagram, og knytter aktiviteten som dokumenteres til aktuelt område i rammeplanen.

Når det kommer til veiledning opplever de at det er lite fokus på dette. Hvis de ber om det, så kan de få det, men veiledning forbindes mest med det de snakker om på møter, når de kommer inn på faglige tema.

Barnehagen har mange fremmedspråklige barn, og på spørsmål om hva som gir mest læring i det daglige arbeidet, knytter den ene assistenten dette til mangfoldet av barn som går i barnehagen. Hen reflekterer mye rundt utfordringer på dette feltet, for å prøve å finne ut hva

som ligger bak barnas handlinger i ulike situasjoner. Hen synes også at de er gode på å reflektere sammen når det er noe som krever ekstra oppmerksomhet, eller hen har noe hen grubler på. Det kommer godt frem at assistenten har tilegnet seg mye kunnskap om barn, og kompetanse på hvordan hen skal være en god voksen for dem i barnehagen.

I intervjuet kommer det frem at hen har lært mye gjennom å få ansvar, og hen fremstår også som en type som villig påtar seg ansvar og oppgaver. Hen virker noe beskjeden på egne vegne, i tillegg til at hen kanskje ikke har reflektert så mye rundt sin egen praksis opp mot den faglighet som hen helt tydelig besitter, men antakelig ikke så lett klarer å sette ord på. Assistenten anerkjenner etter hvert sin egen kompetanse ved å fortelle at om gode tilbakemeldinger på sitt arbeid, noe hen verdsetter og som gir motivasjon til videre innsats.

«Nei jeg blir jo veldig glad da! Det å få positive tilbakemeldinger. Men det, det gjør jo på en måte at du har lyst å fortette å gjøre det du gjør. Du er jo, føler at du blir sett.Ja at du blir verdsatt for det du er, liksom at duJa, hva skal man si? Det blir en fin ting å få, at folk gir tilbakemelding. Og jeg er heller ikke redd for å få kritikk liksom»

Utsagnet over kan tyde på at dette er en barnehage som har en kultur preget av trygghet, der det oppleves stimulerende å få tilbakemeldinger, og der en også er mottakelig for kritikk, kanskje fordi en er trygg på egen mestring og rolle i barnehagen. Assistenten kommer i den sammenheng med eksempler på hvordan de uten besvær kan gå til hverandre og gi tilbakemeldinger som ikke bare handler om det positive. Dette er et godt eksempel på styrers fokus på å gi støtte til hverandres utvikling.

Begge assistentene som ble intervjuet i denne barnehagen trekker frem at pedagogisk leder er veldig travel, og de ser henne lite i det praktiske arbeidet. Generelt sier den ene assistenten at han har lært mye av dyktige pedagoger han har jobbet sammen med i barnehagen. I det samarbeidet han har med pedagogisk leder i dag, trekker hen frem at hen lærer mest av det som blir sagt. Det knytter hen til at hen har det så travelt at hen ser lite til henne i praktisk arbeid.

Når vi kommer inn på generell kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen, spriker svarene de to assistentene gir. Den ene er tilfreds, og sier at hen ikke vet hvordan det er andre steder, men opplever at det er veldig fint i denne barnehagen. Hen trekker igjen frem det

støttende miljøet de har, og poengterer at det er veldig fint å kunne hjelpe og støtte når det kommer nyansatte i barnehagen.

Den andre assistenten skulle ønske de kunne få lære litt mer om observasjoner. Hen har et lite grunnlag i det, fordi hen har lært det en gang i tiden, men mangler trygghet på om hen gjør det riktig. Hen er svært reflektert viktigheten og nytten av det som redskap, og skulle veldig ønske at de fikk lært mer om det.

«Ja jeg synes jo det er interessant! Ikke bare det at det er interessant. Det er jo utrolig viktig for de barna det gjelder, eller alle barna. For det kan jo være barn som tilsynelatende har det kjempegreit og alt går greit og sånn. Men det kan jo være der bomben ligger. Sant! Du vet jo aldri sant?! Og det ser du gjerne ikke i det daglige. For det er så skjult sant!»

Det kommer ikke frem om hen har lagt frem ønsket for noen, og det er leit, for et slikt engasjement og ønske om å lære, er viktig for både motivasjon, kompetanseheving, mestringsfølelse og ikke minst et godt bidrag inn mot arbeid rettet mot det enkelte barn, og barnegruppen for øvrig.

På spørsmål om hen opplever at barnehagelærer har profesjonskunnskap som hen føler hen drar nytte av, kan hen ikke si at hen gjør det.

Verdien av å bli sett for sitt arbeid, og få tilbakemeldinger på jobben en gjør er et viktig bidrag til bekreftelse og utvikling av kompetanse. Begge assistenter som ble i intervjuet i denne barnehagen synes at de får fine tilbakemeldinger på sitt arbeid, men den ene assistenten savner at slike tilbakemeldinger gis med en større grad av konkretisering. Det er ikke tilstrekkelig med en klapp på skulderen, en må få vite hva og hvorfor det en har gjort er blitt lagt merke til og anerkjent.

Den andre assistenten skryter av pedagogisk leder som en dyktig pedagog, men hen savner å få diskutere utfordringer, for så å prøve ut andre metoder og reflektere i etterkant. Hen føler ikke at hen i særlig grad drar nytte av pedagogisk leders profesjonskunnskap. Når de snakker om barna så begrenses det ofte kun til det de ser, uten dypere refleksjoner, noe utsagnet under kan gi en liten pekepinn på.

«Men når vi sitter og prater om sånne ting så vi ser over tid og sånn, i en gruppe, så kommer vi egentlig bare med det vi ser. Vi går ikke grundig igjennom det»

Assistenten beskriver en pedagogisk leder som er dyktig i sitt arbeid, men hen føler at hen ikke tar så mye lærdom av henne, fordi de sjelden setter seg ned og reflekterer ordentlig sammen. Hen skylder på at det er liten tid til det, men kan være bare en liten del av sannheten. Det kan også være en pedagog som ikke er bevisst nok på viktigheten av å reflektere grundig sammen med assistentene, eller det kan være at hen ikke er veldig god på det. Det blir da lett å forstå at hen tar mest læring av å observere barnehagelæreren i det praktiske arbeidet, ikke så mye av refleksjoner og diskusjoner i det daglige. Assistenten har tidligere jobbet med pedagoger som har vært veldig flinke å dele av sin kunnskap gjennom praktisk arbeid, og trekker det frem som svært lærerikt og stimulerende i arbeidet. Det savner hen i dag.

Når jeg utfordrer den andre assistenten på om hen hører at barnehagelærer knytter praksis til for eksempel områder i rammeplanen, blir hen svar skyldig, og sier at det står jo veldig mye i rammeplanen. Det virket som dette ble litt vanskelig å svare på, kanskje fordi det gav en følelse av å skulle bli hørt i hva som står i rammeplanen. Når jeg gir noen praktiske eksempler, kommer det mye kunnskap om hvordan områdene i rammeplanen knyttes til de prosjektene hen gjør sammen med barna. Da går praten uanstrengt videre om et insekthotell hen har laget med barna, og alle fagområdene dette arbeidet berører:

«Bare å lage den er jo ganske stort område sant! Det med barns deltakelse, du kan knytte det til natur og miljø. Altså det er jo mye som er inne. Finmotorikk, språk, insekter, alt ligger jo der i den, altså det er veldig mye! Det er opp til deg selv hvor mye du vil gjøre ut av det. Du kan jo snekre i vanvittig fart, og så bare banke den opp og så stikke, eller du kan fortelle om hva som kommer inn her, og hvorfor de legger egg her,.... så det er jo veldig mye i bare det så ligger der»

Intervjuet sporet litt bort fra fokuset jeg forsøkte å innlede spørsmålet med, som var knyttet til barnehagelærers rolle i å knytte rammeplanen til praksis. Når jeg gjentar spørsmålet, kommer det ikke noen eksempler på det. Hen gjentar i størst grad det som er sagt tidligere, at barnehagelærer (som er pedagogisk leder) har det fryktelig travelt, og de ikke ser henne så mye. Hen viser full forståelse for det, for det er jo så mange møter, og så mye som skal planlegges.

4.9. Skjematisk fremstilling av sentrale funn i de tre barnehagene

4.9.1. Barnehage 1

Barnehage 1 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse
<ul style="list-style-type: none">• Helhetlig strategi• Oversikt over styringsdokumenter• Rolleklarhet• Strategiske møtefora• Faglig fokus• Fokus på kompetanseutvikling	<ul style="list-style-type: none">• Ansvar i utviklingsarbeid• Praksisfortellinger, case, dramatisering• Ansvarliggjøres• Veiledning av assistenter• Avklarte roller

Figur 4.9.1a Skjematisk fremstilling av sentrale funn knytte til styring

Oppsummert barnehage 1 styrer

Styrer har et helhetlig strategisk blick på enheten. Hen forholder seg til styringsdokumenter, og organiserer ledermøter og møter med barnehagelærerne etter en fast struktur. Hen sørger for rolleavklaring mellom pedagogisk leder og barnehagelærer, og for at det skjer informasjonsoverføring mellom ledermøter og barnehagelærermøter. Barnehagen har også fagmøter der assistenter og barne- og ungdomsarbeidere deltar. De har faglig fokus helt ut i måten de organiserer barnehagens temarom, og assistenter er medvirkende i dette. Det er et stort fokus på planverk, som tas med i alle formelle møter som handler om utviklingsarbeid. Styrer forteller at hen er opptatt av å ha en synlig og sterk ledergruppe, som får mye ansvar i utviklingsarbeidet. Styrers viktigste rolle er å holde den røde tråden i dette arbeidet. Det blir lagt vekt på at alles stemme skal høres, også det ufaglærte personalet. Barnehagen har et sterkt fokus på likeverd. De har også fokus på intern kompetanseutvikling og har en egen gruppe som jobber med dette.

Kompetanseutvikling foregår mye gjennom bruk av praksisfortellinger som dramatiseres, og case som diskuteres i møter. Styrer er synlig ute i barnehagen, og bekrefter praksis. Setter også fingen på det hen ser, og bringer det inn i møter. Hen peker på viktigheten av å reflektere over praksis, og bruker sitt «utenfra» blick strategisk når hen er rundt i barnehagen. Styrer er opptatt av å ansvarliggjøre, og å løfte frem personale. Alle må delta, og de skal høre alles stemmer i møtene. Barnehagelærernes kompetanse skal løftes frem gjennom ansvar i personalmøter, og

gjennom møter med lederteam. Slik skal de bygges som trygge pedagoger. Styrer forteller at det foregår fast veiledning av assistenter.

Barnehage 1 assistenter	
<p>Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivert av barna og selve jobben • Kompetanseutvikling er felles for alle • Støttende miljø og ledelse ift kurs og utd.BUA. • Ønske om utdanning • Liker ansvar • Lærer mye av tilbakemeldinger 	<p>Barnehagelærerrollens betydning for assistentenes utvikling av kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon – praksis - refleksjon • Gode rollemodeller • Fagspråk blir forklart • Veiledning foregår mest i det daglige

Figur 4.9.1b Skjematisk fremstilling av sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling

Oppsummert barnehage 1 assistenter

Assistentene gir uttrykk for at de lærer mye i barnehagen, mest gjennom praksis og særlig etter at de har reflektert rundt et tema i forkant. Det foregår mye intern kompetanseutvikling som er felles for alle. De opplever stor åpenhet for å få gå på kurs, og støtte knyttet til å ta utdanning som barne- og ungdomsarbeider. Assistentene gir uttrykk for at det er godt samarbeid i barnehagen og samtlige intervjudeltakere er motiverte i sin stilling, der alle 3 nevner barna som sin største motivasjonskilde. De har ulik grad av motivasjon for å videreutvikle sin kompetanse.

Assistentene sier de lærer mye av refleksjon i møter, og gjennom øvelse i praksis i etterkant. Barnehagelærerne oppfattes stort sett som gode rollemodeller, og de får, og lærer mye av tilbakemeldinger. De hører at fagspråket brukes mye, og det blir gitt mening. Barnehagelærernes profesjonalitet blir trukket frem som en type kompetanse som skiller seg fra «mor og far» kompetansen, som assistenten velger å kalle det. Denne kompetansen synes å komme best frem i vanskelig situasjoner. Det foregår mye refleksjon både i møter og i det daglige. De uttrykker at de lærer av å skrive praksisfortellinger, men ingen nevner hvordan de bruker dem i personalmøter, slik styrer gir en grundig beskrivelse av. Assistentene sier at de ikke får strukturert veiledning, men at dette foregår i det daglige, ved behov.

4.9.2. Barnehage 2

Barnehage 2 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none">• Delegerer oppgaver til pedagogiske ledere• Utvikling av lederteamet• Utviklingsarbeid på personalmøter, planleggingsdager og kurs• Intern kompetanseutviklingsplan• Kjenner til styringsdokumenter• Bruker lang tid på utviklingsarbeid• Flat struktur	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse <ul style="list-style-type: none">• Etterspør bruk av planverket• Bygge lederteamet - synliggjøre hva og hvorfor i det daglige• Ikke fokus på synliggjøring av fag og fagspråk i det daglige• Veiledning ved behov

Figur 4.9.2a Skjematisk fremstilling av sentrale funn knyttet til styring

Oppsummert barnehage 2 styrer

Styrer opplever at det er mange krav og tilsyn fra overordnet hold. De mister det faglige litt av syne fordi det fra overordnet nivå er sterk styring flere områder som ikke handler om fag. Det fører til at de mister det faglige litt av syne. Styrer har jobbet mye for å styrke lederteamet de siste årene, og delegerer flere oppgaver til sine pedagogiske ledere, for å klare alt hen skal rekke over. Utviklingsarbeidet foregår i hovedsak i personalmøter, på planleggingsdager, og gjennom kurs. Styrer beskriver betydelige nivåforskjeller i personalgruppen, og utviklingsarbeid må derfor tas over 2 år. Barnehagen har en intern kompetanseutviklingsplan, men ikke en helhetlig strategisk plan for hvordan de skal jobbe med intern kompetanseutvikling. De pedagogiske lederne har ansvar for å bringe videre det de har med seg fra samlinger knyttet til «Sammen for Kvalitet».

Styrer snakker om hva de *kan* få til av utviklingsarbeid hvis de organiserer seg klokt. For å sikre at planverket brukes, etterspør hen at de gjør det. Styrer jobber for å utvikle lederteamet slik at de i større grad synliggjør hva de gjør, og hvorfor de gjør det. Barnehagen er avdelingsorganisert og det er mest handlingskompetanse som fremkommer. Barnehagen har en flat struktur med likhet i oppgavefordelingen. I intervjuet fremkommer ingen informasjon som tilsier at de har fokus på fag og fagspråk. Barna tas med i praktiske oppgaver, men det styrer kommer ikke inn på at disse situasjonene utnyttes som gode pedagogiske øyeblikk.

Barnehage 2 assistenter	
<p>Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forberedelse til og aktiv deltakelse i møter • Bruker rammeplanen og deltar i planlegging og årsplanarbeid • Ansvar på avdeling i pedagogisk leders fravær • Lite kurs, mest for pedagoger • Inkludering • Fagdager 	<p>Barnehagelærerrollens betydning for assistentenes utvikling av kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • En barnehagelærer som er flink til å sette ord på praksis og lære fra seg • Bra med refleksjoner i møter

Figur 4.9.2b Skjematisk fremstilling av sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling

Oppsummert barnehage 2 assistenter

Assistentene sier at de lærer mye av å forberede seg til møter, der de må reflektere og bidra sammen med andre. De bruker rammeplanen aktivt i planlegging og ved årsplanarbeid. De opplever å ha mye ansvar på avdelingen fordi pedagogisk leder er mye borte fra avdelingen. Begge liker utfordringer, men det er også litt skummelt. De mener det har vært for mye fokus på faglig utvikling av pedagogene de siste årene, og det har vært lite kurs for dem. De synes fagdager er bra, men de er gjerne bare en gang i året. Det er motivasjon i kunnskap, og selvfølelsen øker ved økt kunnskapsnivå. De synes og det er motiverende å jobbe i team, der de føler seg inkludert og får være med i utarbeidelse av for eksempel månedsbrev og ulike planer.

Det kan virke som om profesjonskunnskapen er lite synlig i denne barnehagen. Barnehagelærerne bruker lite fagspråk, stort sett kun i møter, og begge assistentene trekker frem at de føler at de jobber mye likt som barnehagelærerne. Kun en barnehagelærer blir trukket frem som en som setter ord på faget og er god på å lære fra seg. Det har i det siste vært lite fokus på kompetanseutvikling for assistentene. De hadde samspillmetoden «Dialog» for noen år siden, men det har ikke vært vedlikeholdt. De lærer mest i personalmøter og planleggingsdager. Da må de forberede seg og reflektere rundt praksisfortellinger, og de kjenner at det stilles krav til dem. Det synes de er bra. De får i varierende grad tilbakemeldinger på praksis i det daglige, og de kunne ønske seg mer av det. Det kan virke som om det er litt tette skott mellom avdelingene, både fordi pedagogiske leders praksis oppleves ulik, og det refereres til ulikt planarbeid som foregår på den enkelte avdeling og ikke i et samarbeid.

4.9.3. Barnehage 3

Barnehage 3 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> • Helhetlig strategi • Prosjektorganisert utviklingsarbeid • Omfattende planverk som brukes • Lite tid til å gå inn i overordnede politiske styringsdokumenter • Tydelige forventninger fra styrer • Viser lederskap • Alle er fagpersoner • Rollemodeller 	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse <ul style="list-style-type: none"> • Barnehagelæreren som rollemodell • Barnehagelærere ansvar for utviklingsarbeid • Forventninger til pedagogisk lederskap • Assistenter er med i fagmøter og prosjektgrupper som ledes av barnehagelærere • Barnehagelærerne bruker mye praksisfortellinger i møter • Fagspråket brukes og gis mening

Figur 4.9.3a Skjematisk fremstilling av sentrale funn knyttet til styring

Oppsummert barnehage 3 styrer

Barnehagen har en engasjert styrer som er bevisst betydningen av seg selv som rollemodell. Hen har en helhetlig strategi for barnehagen, både med tanke på kultur, trivsel og faglig utvikling. Barnehagen har et omfattende planverk som brukes mye, men overordnede styringsdokumenter er det ikke tid til å sette seg inn i. Styrer stiller klare forventninger til at ledere viser lederskap gjennom å ta faglig ansvar, og være rollemodell. Det er ulike ansvarsgrupper og gode møtestrukturer i barnehagen, og det er også sammenheng og informasjonsflyt mellom de ulike grupper og møtefora. Ulike prosesser og aktiviteter sikrer at alle har kjennskap til årsplan og rammeplan. Styrer har et mål om at alle skal se på seg selv som fagpersoner, fordi de alle jobber med fag.

Barnehagelærer bidrar til kompetanseutvikling gjennom å være rollemodell. Hen er mer til stede i barnegruppen enn pedagogisk leder, og dermed tettere på assistentene. De pedagogiske lederne forventes å tre tydelig frem som ledere, både faglig og på andre områder. Assistenter er med i fagmøter, og i prosjektgrupper som jobber med utviklingsarbeid, der barnehagelærerne har ansvaret.. Barnehagelærerne bruker mye praksisfortellinger, og dette er i ferd med å bli et redskap også inn mot assistentene. Fagspråket brukes og det gis mening til det. På personalmøter og planleggingsdager har barnehagelærerne ansvar for å legge frem bidrag knyttet til utviklingsarbeid.

Barnehage 3 assistenter	
Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon i møter, men savner sammenheng med praksis og veiledning • Gis ansvar og tid til planlegging • Motiveres av barna og spesielt mangfoldet i barnehagen • Styrer god motivator • Assistent og lærling gode rollemodeller som de lærer mye av 	Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kompetanse Pedagogisk leder mye opptatt i møter <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon i møter • Involveres i planarbeid • Bruker fagspråket, men ikke så god på å gi mening • Savner å bli sett og stimulert til utvikling

Figur Figur 4.9.3b Skjematisk fremstilling av sentrale funn knyttet til assistentenes kompetanseutvikling

Oppsummert barnehage 3 assistenter

Begge assistenter trekker frem at pedagogisk leder er mye fraværende fra avdelingen pga. mye møtevirksomhet. Da blir det ikke så god tid til å reflektere over ting, eller ha uformell veiledning i det daglige. De lærer gjennom refleksjon i møter, men savner sammenheng mellom refleksjon og utøvelse i praksis. Det blir vanskelig når det ikke blir tid til veiledning. De får begge en del ansvar for praktiske oppgaver, og de får tid til å forberede dette. Begge trekker frem likeverd som en motiverende faktor. Den ene assistenten mener å lære mest av det pedagogene sier, og den andre det de gjør. Den ene assistenten savner å bli sett for sine gode sider, og pushet til utvikling på andre områder. Fagspråket brukes, men de er ikke så god på å gi mening. Involveres i planarbeid.

To assistenter med ganske ulikt syn på tilværelsen. Den ene en praktiker, som har en pedagogisk tilnærming til sin praksis. Opptatt av barns læring i aktivitetene. Den andre assistenten har en kritisk holdning til praksisen i barnehagen. Hen er mer opptatt av faget, og savner å få mer påfyll i barnehagen. Hennes tilnærming går mer på hva hen savner, og hva hen tenker burde vært annerledes. Hen trives i jobben, og har et godt barnesyn, og her ligger mesteparten av hennes motivasjon. Begge får for det meste praktisk ansvar, men også ansvar for å observere. Motiverende at styrer betrakter alle som pedagoger. Begge trekker frem hver sin assistent som gode forbilder.

Oppsummering av sentrale funn for alle barnehagene

Styrer

Ser vi alle barnehagene under ett fremkommer det noen mønster, som vi finner igjen i datagrunnlaget for alle barnehagene. Det er naturligvis variasjoner i mønsteret, fra lite data som viser en tendens, til større mengde data som tydeligere viser tendenser. Det finnes med all sannsynlighet større grad av likhetstrekk mellom barnehagene enn det som fremkommer her. Mine data viser stor variasjon i hva intervjupersonene har vektlagt i sine refleksjoner, noe kvalitativ metode åpner opp for. Jeg viser i det følgende sentrale fellestrekk som kan leses ut av datamaterialet.

Fokus på ledelse i arbeidet med kompetanseutvikling står sentralt hos alle, dog i varierende grad. De er kjent med ulike nasjonale styringsdokumenter, men det er rammeplan, årsplan og Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan de i aller størst grad forholder seg til. Det blir liten tid til å gå inn i nasjonale styringsdokumenter, men alle har i varierende grad innsikt i dem. Funnene tyder på at fokus på strategisk planmessig kompetanseutvikling ikke er like sterkt over alt, men alle har sine måter å gjøre dette på, og alle har intern kompetanseutviklingsplan.

Barnehagelærerne er viktige rollemodeller, og to av barnehagene gir barnehagelærerne mye ansvar for kompetanseutviklingsarbeid på personalmøter og planleggingsdager. Dette fremkommer ikke like tydelig i den tredje barnehagen, der peker funnene i retning av at dette foregår i størst grad på den enkelte gruppe som pedagogisk leder har ansvar for. Styrerne har forventninger til at barnehagelærerne viser pedagogisk lederskap i det daglige, men dette uttrykkes på ganske ulikt vis. Tabellen under summerer opp sentrale funn knyttet til styrerne i de tre barnehagene, som viser at det er et visst mønster i dem.

Barnehage 1 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på likeverdighet • Helhetlig strategi • Strategiske møtefora • Fokus på kompetanseutvikling 	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse <ul style="list-style-type: none"> • Ansvar i utviklingsarbeid • Praksisfortellinger, case, dramatisering • Veiledning av assistenter
Barnehage 2 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> • Delegerer oppgaver til pedagogiske ledere • Utviklingsarbeid på personalmøter, planleggingsdager og kurs • Bruker lang tid på utviklingsarbeid • Flat struktur 	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse <ul style="list-style-type: none"> • Etterspør bruk av planverket • Veiledning ved behov
Barnehage 3 styrer	
Styring og strategisk kompetanseutvikling <ul style="list-style-type: none"> • Tydelig visjon • Prosjektorganisert utviklingsarbeid • Helhetlig syn på enheten og på strategisk kompetanseutvikling • Planverk brukes flittig 	Metoder og praksis for å utnytte barnehagelærernes profesjonskompetanse <ul style="list-style-type: none"> • Barnehagelærere ansvar for utviklingsarbeid • Assistenter med i fagmøter og prosjektgrupper som ledes av barnehagelærere • Praksisfortellinger i møter • Fagspråket brukes og gis mening

Figur 4.9.3c Samlet oversikt over funn knyttet til styring

Assistenter

Det mest fremtredende fellestrekket som fremkom i intervjuene med assistentene var begrunnelsen for hvorfor de jobber i barnehage. Samtlige gav uttrykk for en genuin interesse for barns ve og vel, og det å være en voksen som betyr noe for barna. De opplever et tydelig fokus på kompetanseutvikling i alle barnehagene, og forberedelse til møter, refleksjon i møter og deltakelse i utviklingsarbeid trekkes frem som eksempler på tiltak som bidrar til at de utvikler sin kompetanse. Alle har en eller annen rollemodell som de motiveres og lærer mye av, men det er ulikt hvilken formell posisjon disse personene har. Flere assistenter nevner barne- og ungdomsarbeidere/assistenter som deres fremste rollemodell. Det er også gjennomgående at assistentene opplever at de har mye ansvar. Noen av de beskrivelsene som fremkommer knyttet til ansvar, handler om at pedagogisk leder er mye fraværende fra avdelingen, og mye ansvar faller på dem som alltid er til stede. Funn kan tyde på at det å bli sett og få tilbakemeldinger kun skjer i beskjeden grad, og enkelte trekker dette frem som et savn. Veiledning av assistenter ser ut til å finne sted i alle barnehagene, men det er variasjon både mellom barnehagene, og

innad i den enkelte barnehage hvorvidt dette er satt i system, eller foregår ved behov. Tabellen under summerer opp funn knyttet til assistenter.

Barnehage 1 assistenter	
<p>Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivert av barna og selve jobben • Kompetanseutvikling er felles for alle • Støttende miljø og ledelse ift kurs og utd.BUA. • Ønske om utdanning • Liker ansvar • Lærer mye av tilbakemeldinger 	<p>Barnehagelærerrollens betydning for assistentenes utvikling av kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon – praksis - refleksjon • Gode rollemodeller • Fagspråk blir forklart • Veiledning foregår mest i det daglige
Barnehage 2 assistenter	
<p>Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forberedelse til og aktiv deltakelse i møter • Bruker rammeplanen og deltar i planlegging og årsplanarbeid • Ansvar på avdeling i pedagogisk leders fravær • Lite kurs, mest for pedagoger • Inkludering • Fagdager 	<p>Barnehagelærerrollens betydning for assistentenes utvikling av kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • En barnehagelærer som er flink til å sette ord på praksis og lære fra seg • Bra med refleksjoner i møter
Barnehage 3 assistenter	
<p>Læring, motivasjon og muligheter for kompetanseutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon i møter, men savner sammenheng med praksis og veiledning • Gis ansvar og tid til planlegging • Motiveres av barna og spesielt mangfoldet i barnehagen • Styrer god motivator • Assistent og lærling gode rollemodeller som de lærer mye av 	<p>Barnehagelærerrollens betydning for utvikling av kompetanse Pedagogisk leder mye opptatt i møter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon i møter • Involveres i planarbeid • Bruker fagspråket, men ikke så god på å gi mening • Savner å bli sett og stimulert til utvikling

Figur 4.9.3d Samlet oversikt over funn knyttet til assistenters kompetanseutvikling

5. Drøfting av teori opp mot empiri

Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan organiserer og tilrettelegger styrer for å fremme kompetanseutvikling i barnehagen, og hvilken betydning har dette for assistentene?* Gjennom diskusjon av kunnskapsstatus i kapittel 1 og det teoretiske rammeverket i kapittel 2, vil jeg belyse mine empiriske funn presentert i kapittel 4. Det teoretiske rammeverket jeg har valgt, tar for seg sentrale begreper som jeg mener kan bidra til å kaste lys over kompleksiteten som ligger i emnet denne studien omhandler.

Studiens hovedmålsetting har vært å undersøke hvilke faktorer som påvirker assistentenes kompetanseutvikling i størst grad, og hvordan styring av barnehagen virker inn på barnehagens arbeid med intern kompetanseutvikling. Jeg innleder diskusjonen med å belyse variasjonen som fremkommer knyttet til barnehagens ulike styringsperspektiv, og hvordan dette påvirker barnehagens implementering av overordnede styringssignaler knyttet til arbeid med kompetanseutvikling. Videre retter jeg fokuset mot assistentenes kompetanse og kompetanseutvikling. Det leder videre til en diskusjon rundt profesjonskompetanse og forholdet mellom profesjonskompetanse og uformell kompetanse i barnehagen, før oppgaven avsluttes med en konklusjon og forslag til videre forskning.

For å opprettholde god oversikt og sammenheng med resten av oppgaven følger drøftingen samme struktur som teorikapittelet.

Kompetanseutvikling i barnehagen sett i lys av instrumentelt og institusjonelt styringsperspektiv

Barnehager som inngår i et offentlig styringssystem har mange nasjonale og lokale føringer å forholde seg til. De kommunale barnehagene i denne studien har et felles sett av nasjonale og lokale styringsdokumenter, men måten styring av den enkelte barnehage utøves på, varierer sterkt. I følge Børhaug et al., 2011, kan denne styringsformen analyseres gjennom både et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv. Karakteristisk for det institusjonelle perspektivet er at enheten tilpasser rammeverket til den etablerte kulturen i organisasjonen, som består av et sett normer og verdier i tillegg til etablerte handlings- og atferdsmønstre. Et hierarkisk instrumentelt perspektiv ser organisasjoner som et instrument for å oppnå mål, og er strukturert enten gjennom formelle regler og rutiner, eller etter ulike posisjoner og aktørgrupper. Forhandlingsvarianten av det instrumentelle perspektivet ser organisasjonen som et redskap for

å oppnå mål fastsatt gjennom forhandlinger mellom ulike aktører og interesser i barnehagen (Børhaug et al., 2011).

Analysen viser at enten det ene eller det andre styringsperspektiv har dominans i barnehagene som inngår i undersøkelsen. Dette viser seg i måten barnehagene er organisert på, og hvordan de gjennom formelle rutiner og retningslinjer, utnytter den kompetansen barnehagen har til rådighet i arbeidet med kompetanseutvikling. I dette kapittelet vil jeg drøfte ulike effekter av det ene eller det andre styringsperspektivet, for å se i hvilken grad det har innvirkning på barnehagens organisering av kompetansearbeidet.

Det instrumentelle styringsperspektiv

De tre barnehagene har alle organisert pedagogressursen i et hierarkisk instrumentelt perspektiv gjennom at de opererer med barnehagelærere og pedagogiske ledere, der pedagogisk leder er over barnehagelærer i hierarkiet. Barnehage 1 og 3 har i størst grad gjort strukturerte organisatoriske grep knyttet til overordnede styringssignaler, hovedsakelig i tilknytning til Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan. Planen, og ledersamlingene som arrangeres i forbindelse med denne, skal bidra til at lederteamene rustes til å jobbe med utviklingsarbeid i egen enhet, slik at dette forankres helt ut i det ytterste ledd i barnehagen.

Barnehage 1 starter hvert år med å avklare roller mellom barnehagelærere og pedagogisk leder, og de fordeler oppgaver seg imellom. Styrer har egne møter med barnehagelærerne en gang pr. måned, for å sikre at de har et bindeledd til den pedagogiske ledelsen i barnehagen. Dette bidrar til at de ifølge styrer, er veldig synlig på personalmøter og planleggingsdager, der de får ansvar for ulike faglige opplegg. I barnehage 3 er de også bevisst på å utnytte den ressursen barnehagelærerne representerer. Styrer i denne barnehagen har valgt å prosjektorganisere barnehagens utviklingsarbeid, og barnehagelærerne har et særlig ansvar i prosjektene. Barnehagelærerne er også med i planleggingsmøter sammen med pedagogiske ledere, for å sikre systematisk arbeid med de ulike temaene de har. Dette er i tråd med det Christensen et al. 2017, kaller formålsrasjonelle handlinger, for å nå overordnede mål satt i kvalitetsutviklingsplanen, og den formelle strukturens dominans av det som skjer i virksomheten (Børhaug et al., 2011)

Et annet forhold som barnehage 1 og 3 har felles, er et tydelig verdisyn. Styrer i barnehage 3 uttrykker et sterkt verdisyn gjennom barnehagens visjon, som følger dem i alle møter, og

belyses gjennom eksempler fra hverdagen når de har møter. Begge styrere har fokus på likeverdighet, som preger måten de jobber på, spesielt i møter der alle er til stede. Dette er i tråd med undersøkelsen til Børhaug et al., 2011, som også fant at likeverdighet bidro til oppslutning om viktige verdier i barnehagen. Dette er trekk som er karakteristiske for det institusjonelle perspektivet, og som viser at en organisasjon sjelden styres utelukkende ut fra det ene eller andre styringsperspektiv.

Den formelle strukturen gir en ryddig og strukturert oversikt over barnehagens utviklingsarbeid, og virker utfra styrernes beskrivelser som gode måter å organisere dette på for å nå overordnede målsettinger. Et ankepunkt synes likevel å være at barnehagelærerne i barnehage 1 og 3 er deltakende i mange ulike møtefora, som fører til at de er mye borte fra avdelingen. Dette kommer også frem i intervjuene med assistentene som sier at de er travle, og at ikke ser dem så mye.

Det institusjonelle styringsperspektiv

Barnehage 2 har overveiende trekk av styring innen det institusjonelle perspektivet, blant annet gjennom et tydelig verdisyn som handler om å skape et godt arbeidsmiljø, og likeverdighet i en flat struktur, og er mer knyttet til et kulturelt perspektiv enn et faglig perspektiv jf. Børhaug et al., 2011. Intervjuet fanger ikke opp om barnehagen har gjort strukturelle endringer knyttet til overordnede strategier for kompetanseutvikling, heller ikke om de har gjort strukturelle endringer knyttet til økt pedagogressurs. I barnehagens utviklingsarbeid har styrer fokus på at en del av dette arbeidet skal tas på den enkelte avdeling, og ikke i et større faglig fellesskap i barnehagen. Dette har vært, og er kanskje fremdeles en vanlig måte å jobbe med utviklingsarbeid på, rundt om i tradisjonelle avdelingsbarnehager. Eide og Homme (2019) og Lehre (2015) har gjort tilsvarende funn i sine undersøkelser. Barnehage 2 er bygget som en avdelingsbarnehage, med et fast personale i en fast stillingsstruktur på hver avdeling. Personalet har vært stabilt i lang tid, noe som kan gjøre det vanskelig å endre godt etablerte mål, verdier og arbeidsmåter, noe som i seg selv blir uttrykk for verdier og interesser. Det blir dermed utfordrende å tilpasse organisasjonen i forhold til endrede rutiner og styringssignaler som kommer ovenfra, fordi de står i et motsetningsforhold til uformelle regler og rutiner som utvikler seg nedenfra (Børhaug et al., 2011). Styrer i barnehage 2 uttrykker at det er vanskelig å få alle med på det utviklingsarbeidet som kommunen har pålagt dem å jobbe med. Det tyder

på at det kan være et motsetningsforhold mellom eksisterende praksis i barnehagen, og de formelle føringer som kommer ovenfra. Enkelte styringsforsøk kan komme i konkurranse med institusjonaliserte handlingsmønstre, normer og verdier, og prioriteres bort til fordel for andre (Børhaug et al., 2011). Dette samsvarer med funn knyttet til styrers prioritering av oppgaver knyttet til arbeidsmiljø, og oppfølging av ulike tilsyn, som har tatt fokuset bort fra faglig utviklingsarbeid. Det viser samtidig at det tar tid å endre en sterk organisasjonskultur.

Det er relativt store forskjeller i fokuset på overordnede strategier, noe som viser seg i form av en svakere formalisert struktur knyttet til utviklingsarbeid i barnehage 2. Det kan bety at barnehagelærerne i denne barnehagen har en høyere grad av tilstedeværelse på avdelingen, og i større grad samhandler med assistentene.

Til tross for flere trekk av det institusjonelle styringsperspektivet, har barnehage 2 i likhet med barnehage 1 og 3 også trekk av det instrumentelle perspektivet. De er som alle de andre barnehagene i Bergen kommune styrt av overordnet nivå, der fastsatte mål for barnehagen er satt, og følges opp gjennom mål- og resultatstyring. En slik styringsform lar den enkelte enhet utforme virksomheten med tanke på organisasjonsstruktur, arbeidsoppgaver og rutiner, og det er i dette rommet organisasjonen beveger seg i størst grad i den ene eller den andre retningen. Figur 5.1 viser en skjematisk oppstilling av sentrale funn knyttet til barnehagens styring av kompetanseutvikling, der den instrumentelle formelle strukturen i barnehage 1 og 3 skiller seg fra den uformelle kulturorienterte institusjonelle strukturen i barnehage 2.

Barnehage 1	Barnehage 2	Barnehage 3
Instrumentelle trekk		
<ul style="list-style-type: none"> • Helhetlig strategi • Oversikt over styringsdokumenter • Strategiske møtefora • Fokus på kompetanseutvikling 	<ul style="list-style-type: none"> • Utviklingsarbeid på personalmøter, planleggingsdager og kurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Helhetlig strategi • Planverk brukes flittig • Tydelig lederskap • Prosjektorganisert utviklingsarbeid
Institusjonelle trekk		
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på likeverdighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Delegerer oppgaver til pedagogiske ledere • Flat struktur • Bruker lang tid på utviklingsarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Tydelig visjon

Figur 5.1 Sentrale trekk innen de to styringsperspektivene

I intervjuene med assistentene i barnehage 1 og 3 blir pedagogenes store fravær grunnet ulike møter, nevnt av flere. At barnehagelærernes tid i så stor grad blir tilbragt utenfor avdeling for å drive med oppgaver blant annet knyttet til faglig utvikling, er interessant i et kvalitetsperspektiv. Ikke bare forsvinner den pedagogiske kompetansen bort fra avdelingen, det blir også færre voksne til å være sammen med barna. Dette mener jeg er tankevekkende med tanke på det økte fokuset på kvalitet. Blir det kvalitet vi bare *snakker* om, og som ser bra ut på papiret, eller kommer det også barna til gode i tilstrekkelig grad? Koster det mer enn det smaker?

I barnehage 2 er travle pedagoger også tema, men blir i mye mindre grad problematisert av assistentene. Her er det også mindre grad av strukturerte møter som barnehagelærerne deltar i, og det bidrar til større grad av tilstedeværelse på avdelingen. Fokuset synes å være mer rettet inn mot å ivareta barnehagens kultur på dette området, og ikke det som forventes av overordnede myndigheter. Utviklingsarbeidet organiseres svært ulikt, og i barnehage 2 kan det til en viss grad virke som barnehagen avviser overordnede styringssignaler, og følger indre verdier og normer som vokser nedenfra i organisasjonen, i tråd med Christensen et al., 2017, som sier at oppskrifter ikke forankres i tilstrekkelig grad i organisasjonen og dermed ikke gir de ønskede instrumentelle effekter.

Strategisk kompetanseutvikling i barnehagene

Ifølge Lai (2013) innebærer strategisk kompetanseutvikling organisasjonens helhetlige utforming og gjennomføring av konkrete tiltak som skal dekke definerte læringsbehov. Det kreves langsiktig, systematisk og målorientert arbeid for å se resultater av organisasjonens arbeid med kompetanseutvikling. I bunn må det foreligge en systematisk kravs- og behovsanalyse, som kan danne grunnlag for organisasjonens utvikling av tiltak for å sikre riktig kompetanse.

Kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» og «Sammen for kvalitet – lek og læring» har noen klare føringer for hvor ansvaret ligger, og hvordan slik kompetanseutvikling bør foregå, omtalt i kapittel 2.1. Det stiller store krav til hvordan den enkelte barnehage tilrettelegger for kompetanseutvikling. Hovedansvaret ligger til styrer, og barnehagelæreren vektlegges som en viktig medspiller i dette arbeidet. Barnehage 1 og 3 har ledere som aktivt legger til rette for kompetanseutvikling, der barnehagelærerne har sentrale

ansvarsområder. Assistentene i disse barnehagene er i stor grad tilfreds med mulighetene de har til å tilegne seg kompetanse gjennom sitt daglige arbeid, og gjennom strukturerte aktiviteter.

Mine funn viser at strategisk kompetanseutvikling foregår ganske ulikt i de tre barnehagene. Styrerne i barnehage 1 og 3 beskriver en møtestruktur med flere ulike møter knyttet til både ledelse og kompetanseutvikling, der barnehagelærerne er deltakende. Styrerne i disse barnehagene har et stort fokus på å utnytte den kompetansen økt andel barnehagelærere besitter, og gir dem mye ansvar for å lede prosesser i personalmøter. Forskningen til Eide og Homme (2019) viser også at flere pedagoger gir et godt grunnlag for å fremme profesjonskompetanse. Arbeidet med å kartlegge kompetanse kommer tydelig frem i barnehage 1, ved at styrer forteller at de jobber med å styrke personalgruppen internt i barnehagen. De har etablert en egen gruppe som kartlegger kompetansen i hele barnehagen, og denne gruppen skal lage oversikt over hvilken spisskompetanse som finnes, og hvilken kompetanse de eventuelt trenger å styrkes på. Dette viser et systematisk arbeid som kan bidra til å identifisere kompetansebehov, og gi personalet muligheter til å utvikle sin kompetanse enten formelt eller uformelt. Tiltakene på dette området er i tråd med målsettingen i «Kompetanse for fremtidens barnehage».

På spørsmål om hvilket fokus styrer i barnehage 2 har på å heve den generelle kompetansen til personalet i barnehagen, viser styrer til diverse kurs som kan være aktuelle i forbindelse med barnehagens satsingsområde. Det fremkommer ingen strategi, men hen nevner at de har intern kompetanseutviklingsplan, som for øvrig er pålagt for de kommunale barnehagene å ha. Det er lite som tyder på at denne planen har fått virkning i barnehage 2, men er tatt inn for å tilfredsstille kravet i kvalitetsutviklingsplanen. |

Her viser det seg et tydelig skille knyttet til fokuset på intern kompetanseutvikling. Barnehagelærerne i barnehage 1 og 3 har mye ansvar, og deltar i en del møtevirksomhet for å planlegge barnehagens utviklingsarbeid. Tilsvarende synes ikke å være til stede i barnehage 2. Det betyr antakelig at barnehagelærerne i barnehage 2 har større grad av tilstedeværelse på avdelingen, og at styrers fokus er å jobbe med kvalitetsutvikling på et slikt nivå at det ikke stjeler mer tid fra barna enn høyest nødvendig, noe som er et uttrykk for et kulturelt forankret verdisyn. Mange har vært kritisk til innføringen av pedagognormen, som fører til 4 timer redusert tid sammen med barna. Når de ekstra pedagogene i tillegg tas mye ut fra avdelingen for å planlegge utviklingsarbeid, kan en stille spørsmål ved hva som til sist gagnar barna mest. Dette kan være med å forsvare valget de har gjort i barnehage 2. Assistentene i barnehage 1 og

3 påpekte også at barnehagelærerne har det fryktelig travelt, i påfallende større grad enn assistentene i barnehage 2.

I forhold til kompetansestrategien viser mine funn at det er styrerne i barnehage 1 og 3 som i størst grad følger opp første kulepunkt, som handler om styrers ansvar for barnehagens endrings- og utviklingsprosesser, inspirerer og motiverer til kompetanseutvikling i personalet. Men hvilken pris har det? Kvalitetsutvikling er viktig, men hvordan kan man klare å øke kvaliteten i barnehagen uten at det går på bekostning av tiden pedagogene har til barna?

Betydningen av strategisk kompetanseutvikling for assistentene

Uformell kompetanse utvikles i et fellesskap, der medarbeiderne samhandler og er trygge på hverandre. Alle barnehagene i min undersøkelse ga inntrykk av å ha et godt arbeidsmiljø, noe som er svært viktig for læringseffekten av intern kompetanseutvikling.

Funnene mine viser variasjon i måten assistentene opplever å utvikle sin kompetanse på. Felles for alle er at de trekker frem samhandling med andre gjennom refleksjon og erfaringsdeling som gode kilder til læring. Paulen (2017) viser tilsvarende funn i sin forskning. Assistentene trekker også frem at de lærer av kolleger som de opplever som gode rollemodeller, og det er ikke bare barnehagelærere som trekkes frem. I en av barnehagene blir en lærling i barne- og ungdomsarbeiderfaget og en assistent trukket frem som en gode rollemodeller, og pedagogene nevnes ikke. Det synes jeg er et interessant funn, fordi lærlingene er i et teoretisk læringsløp samtidig som de er i praksis. Det kan bidra til at faget blir mer synlig, fordi de har stort fokus på oppgaver de skal gjennomføre. Det er også et tegn på at assistenter og fagarbeidere utvikler en kompetanse i det praktiske arbeidet, som er svært lik barnehagelærernes kompetanse. Det blir dermed et utydelig skille mellom assistentenes uformelle kompetanse, og barnehagelærernes formelle profesjonskompetanse. Det får meg til å undres over at barnehagelærerne, som har 3 års pedagogisk utdanning og i tillegg erfaring, ikke også trekkes frem som gode rollemodeller. Er det fordi assistentene/fagarbeiderne har mindre grad av tilstedeværelse i det direkte arbeidet med barna?

Tilbakemeldinger er et annet område som betyr mye for assistentenes selvfølelse, og som bidrar til å forsterke atferd jf. Lai (2013). Assistentene uttrykker stolthet når de får bekreftelse. Det gir god læringseffekt, og det har god effekt på kommunikasjon og deling av kunnskap.

Styrers rolle er også av betydning, og i en av barnehagene har styrer valgt å betrakte alle som jobber med barn for pedagoger/fagpersoner. En assistent fortalte hvor stimulerende hen opplever det at styrer har et slikt syn på alle de som jobber i barnehagen. Hen opplever en likeverdighet, som gjør det tydelig for henne at de alle jobber mot samme mål. I denne barnehagen har styrer et høyt faglig fokus, og hen bekrefter svært tydelig at hen mener alle er pedagoger, fordi de jobber med barn. En slik holdning inneholder noen forventninger, men også en anerkjennelse av assistenters kompetanse. Basert på en tolkning av assistentens utsagn, virker det svært motiverende. Ved å si at alle er pedagoger, forventer styrer samtidig en faglig innstilling til arbeidet. Ifølge Kaufmann & Kaufmann (2009) er det spesielt viktig for personer i ledende stillinger å demonstrere den type atferd de ønsker skal være gjeldende i organisasjonen, det betyr at de må vise den i praksis, ikke bare forelese om den. Samtidig som styrer løfter assistentene ved å kalle dem pedagoger/fagpersoner, kan det ikke utelukkes at det bidrar til å viske ut forskjeller, og får assistentene til å føle at de nærmest er likestilt med barnehagelærerne. Forskjellen på å være likeverdig kontra likestilt kan være av stor betydning for synet på roller, hvis en ikke forstår hvor forskjellen ligger.

Assistentenes tause kunnskap

I følge Gottvassli (2013) er kunnskapsutvikling som foregår i samhandling og relasjoner mellom ansatte en prosessorientert forståelse av begrepet, som springer ut fra det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dette perspektivet handler ofte om den tause, eller erfaringsbaserte kunnskapen, som er klassisk for omsorgsyrker. Assistentenes kunnskapsbase består av taus kunnskap. De har ikke formell kompetanse, men gjennom erfaring opparbeider de en kompetanse som har mange likhetstrekk til barnehagelærernes kompetanse. Barnehagelærerne har også en taus kunnskapsbase, som de har tilegnet seg på lik linje med assistentene. Men de har i tillegg den formelle kompetansen, som gir grunnlag for en dypere forståelse og refleksjon rundt det pedagogiske arbeidet, som de tar med seg inn i veiledning og refleksjoner med assistentene. Denne tause kunnskapen, også kalt *fortrolighetskunnskap* eller praktisk klokskap, handler om skjønnsutøvelse i krevende og eller komplekse situasjoner. Gottvasslis 4 punkter som beskriver den praktiske klokskap, er det samme vi gjerne kaller sunn fornuft, og som assistentene også besitter. Disse punktene er det viktig å reflektere rundt, fordi skjønsmessige avgjørelser bygger på et verdigrunnlag. Refleksjon og erfaringsutveksling i samhandling med barnehagelærere er derfor gode metoder for assistenter for å forstå meningen med det de lærer, og i tråd med den kognitive tilnærmingen til læring

(Dyste, sitert i Lai, 2013). Dette er også en metode som er mye brukt i alle barnehagene i undersøkelsen, og som assistentene trekker frem som en av de beste kilder til kunnskapstilegnelse. Dette er en læringsform som har fått større oppmerksomhet de senere år, og Lai (2013) sier at kompetanseutvikling ofte likestilles med læring, fordi begge deler handler om å tilegne seg ny eller endret kompetanse. Hun sier videre at bevisstheten rundt verdien av intern kompetanseutvikling har økt de senere år, og bruken av eksterne kurs har avtatt. Dette er en klar strategi i Bergen kommune, fordi kortvarige og sporadiske kurs i ulike emner ikke forankres, og gir liten effekt inn i organisasjonen. Derfor har fokuset på intern kompetanseutvikling ført til at en i mye mindre utstrekning enn tidligere benytter seg av eksterne kurs. Det er viktig å forankre en slik strategi i personalgruppen, slik at alle forstår bakgrunnen for de strategiske valg som tas. Det ble påpekt av flere assistenter at de hadde fått lite kurs den siste tiden, noe som kan tyde på at strategien ikke er formidlet tydelig helt ut i organisasjonen.

Motivasjon og læringseffekt

Motivasjon og læring henger sammen med organisatoriske forhold, og barnehagens kultur og arbeidsmiljø er sentral i den sammenheng (Lai, 2013). Mine funn viser at det er mange ulike forhold i barnehagen som oppleves motiverende. Godt samarbeid med kolleger trekkes frem, og er grunnleggende for andre forhold som nevnes som faktorer som påvirker læring. Barna, deltakelse ved ulike oppgaver, ansvar, følelsen av å bli inkludert, god kommunikasjon, tilbakemeldinger, og styrers rolle er forhold som blir trukket frem, og som beskriver det gode samarbeidet. Dette er forhold som ikke kommer av seg selv. Det krever en ledelse som er opptatt av å legge til rette for gode prosesser i arbeidsmiljøet, og tilpasse sin ledelse til ulike forhold i barnehagens interne og eksterne omgivelser. Det kalles for organisasjonskultur, og er et sentralt fokusområde i det institusjonelle perspektivet (Børhaug et al., 2011).

Funnene på dette området viser betydningen av motivasjon, og er i tråd med Lai (2013) som sier at et godt læringsmiljø er avhengig av et godt arbeidsmiljø, og at muligheter til uformell læring blant annet henger sammen med gode rollemodeller, muligheter for prøving og feiling, og konstruktive tilbakemeldinger.

Profesjonskompetanse

I profesjonssosiologien benyttes begrepet profesjon om kunnskapsbaserte yrker som er av stor kompleksitet, og som det ifølge Smeby (2013) tar lang tid å tilegne seg nødvendig kompetanse innen, en kompetanse som er vanskelig å beskrive og formidle. Samtidig må det ha et delvis formalisert kompetansegrunnlag som lar seg beskrive og formidle gjennom formell utdanning. Busch (2012) sier at et typisk kjennetegn for slike yrker er at det ikke finnes klare regler eller retningslinjer for hvordan en oppgave skal løses. Det kan forklare hvorfor refleksjon er en sentral del av metoden som brukes i utviklingsarbeid. Noenlunde like utfordringer kan kreve svært ulike tilnærminger, og et faglig kunnskaps- og erfaringsgrunnlag er viktig for å mestre disse utfordringene på best mulig måte.

Taus kunnskap

Ulike kunnskapssyn vektlegger ulike former for kunnskap når det er snakk om profesjoner. Profesjonssosiologien er opptatt av betydningen av et teoretisk kunnskapsgrunnlag, mens ekspertiseforskere vektlegger øvelse og erfaring (Dreyfus & Dreyfus sitert i Smeby, 2013). Det kreves erfaring over tid for å utvikle det en kan kalle for ekspertkunnskap, men slik ekspertkunnskap som i stor grad består av intuisjon, er vanskelig å artikulere. Dette blir derfor ofte kalt «taus kunnskap» som ifølge Polyani, sitert i Smeby (2013) betyr at «vi kan vite mer enn vi kan si». Dette gjør det utfordrende å jobbe med kompetanseutvikling etter et konkret og strukturert mønster knyttet til hva en skal lære, og hva en trenger å bli god på. Øvelse og refleksjon over praksis, og øvelse på ny etter at en har reflektert og mottatt veiledning synes å være en av de mest effektive og brukte metoder i arbeidet med intern kompetanseutvikling i barnehagene i undersøkelsen. Mine funn viser at det i stor grad blir lagt til rette for refleksjonsprosesser når barnehagene har møter. Disse ledes ofte av barnehagelærerne, og trekkes frem som gode kilder til læring. I slike prosesser snakker en om det som skjer i ulike situasjoner, og som ikke er åpenlyst for den som observerer det som skjer. På den måten kan barnehagelæreren artikulere det Grimen, sitert i Smeby (2013) kaller taus kunnskap. Grimen trekker i denne forbindelse frem verdien av å vise hvordan en gjør ting, slik barnehage 1 gjør, ved å bruke dramatisering av praksisfortellinger som metode. Da får en med en ekstra dimensjon som i enda større grad bidrar til å sette i gang refleksjonsprosesser. I barnehage 1 er styrer opptatt av at alles stemme skal høres, og assistenter og fagarbeidere involveres gjennom presentasjoner av case og praksisfortellinger. De får også ansvar for å lede drøftingsrunder i

etterkant av en case. Her har barnehagen lyktes med å få assistenter til å delta på lik linje med barnehagelærerne. Dette har de klart ved å starte slike prosesser med barnehagelærerne, og etter hvert har assistenter blitt utfordret til også å ta ansvar. Dette er et godt eksempel på det Smeby (2013) sier om at praktisk kunnskap kan læres og overføres mellom personer, på samme måte som teoretisk kunnskap. I dette eksempelet er det assistentene som viser sine praksisfortellinger, men i refleksjonsprosessene i etterkant er barnehagelærerne viktige bidragsyttere til å gi mening til budskapet som fremkommer i praksisfortellingene, og støtte assistentene i deres kunnskapstilegnelse i disse prosessene. Assistentene blir i mye større grad ansvarliggjort knyttet til å finne og dramatisere praksisfortellinger, og de har etter all sannsynlighet et større læringsutbytte når de bidrar på denne måten. Dette oppleves som gode læringsarenaer, og er i tråd med prinsippene i strategisk kompetanseledelse, der det handler om å utvikle kompetanse systematisk, der en har definerte mål og tiltak for å skape gode læringsarenaer og oppnå læring, jf. Lai (2013). Denne metoden bidrar til å løfte den tause profesjonskunnskapen frem, og både erfaringsutveksling og veiledning er ifølge Lai (2013) svært viktig i denne sammenheng.

Dette viser at profesjonskompetanse er sentral for assistenters tilegnelse av uformell kompetanse, og viktig i barnehagens arbeid med intern kompetanseutvikling.

Profesjonskompetanse og uformell kompetanse i barnehagen

I rammeplanen er det kun to yrkesgrupper som nevnes, styrer og barnehagelærere. De representerer to hierarkiske nivå. Siden det er kjent at det også jobber assistenter i barnehagene, regner jeg med at de hører til under det rammeplanen med en samlebetegnelse kaller barnehagens personale. Denne holdningen i et av barnehages viktigste styringsdokumenter er etter mitt skjønn mildt sagt underlig. Ikke bare undergraver den assistentenes rolle, den fremhever heller ikke de ansvarsområder og særskilte oppgaver som ligger til barnehagelæreren som profesjonsutøver. Kanskje det ble for vanskelig å uttrykke? Kanskje skillet er for utydelig til at det lar seg beskrive på en god måte i en rammeplan?

For det kan være vanskelig å identifisere forskjellen mellom en barnehagelærer og en assistent. Assistentene utfører mye de samme oppgaver, og de har også oppgaver av pedagogisk karakter. Etter noen års praksis har de opparbeidet seg en uformell kompetanse som i mange sammenhenger skiller seg lite fra barnehagelærerens, i det daglige praktiske arbeidet med barna og barnegruppen. De jobber tett sammen med barnehagelærere, som er gode rollemodeller. De

reflekterer over praksis i formelle og uformelle situasjoner, de får veiledning, og det drives et kontinuerlig utviklingsarbeid. Assistentene opparbeider seg en slags ekspertkunnskap på barn i praksis, på lik linje med barnehagelærere. De har mange likhetstrekk til den profesjonelle rollen til barnehagelæreren, men de mangler den formelle teoretiske kunnskapsbasen, som gir barnehagelæreren et bredere kunnskapsgrunnlag og utgangspunkt for større forståelse av barns utvikling. Den største forskjellen mellom assistenter og barnehagelærere identifiseres i det faglige ansvaret og oppgavene som ligger til stillingen som barnehagelærer, og som krever den profesjonelle bakgrunnen. Det er ikke så rart at det noen ganger er vanskelig å identifisere forskjeller, men vi kan starte med å sette fokus på profesjonskompetanse i planverk, i foreldremøter, i debatter, i overganger mellom barnehage og skole, rett og slett i det store og det hele.

Strategisk utnyttelse av profesjonskompetanse i et utviklingsperspektiv

Det fremkommer et tydelig fokus på å utnytte profesjonskompetanse i barnehagens utviklingsarbeid i to av barnehagene. I forhold til diskusjonen om hvorvidt barnehagelæreryrket er å betrakte som en profesjon eller ei, er dette svært viktig. Barnehagelærerne må fremstå både internt i barnehagen, og ut mot omgivelsene med en tydelig faglig profil, som viser at her er mye kompetanse på barn, som er helt avgjørende for god kvalitet i barnehagen. Barnehagelærerne burde være tydeligere i offentlige debatter rundt utviklingen på barnehagefeltet, for å bidra til omgivelsenes forståelse av fagkunnskap som en kritisk faktor i barnehagen. I motsatt fall, der barnehagelærerne demper sin faglighet, og jevner ut skillet mellom formell og uformell kompetanse, bidrar de til misforståelsen om at «alle» kan jobbe i barnehage. Styrere som utnytter barnehagelærernes profesjonskompetanse i barnehagens utviklingsarbeid, bidrar til å løfte frem faget, og stimulerer til videre utvikling av kompetansen til den enkelte barnehagelærer, og personalet som helhet.

Bhg/tema	Styring	Profesjon	Kompetanse
Bhg 1	*Helhetlig strategi *Ulike strategiske møtefora *Fokus på kompetanseutvikling	* Innlegg på personalmøter og planleggingsdager *Praksisfortellinger, case, dramatisering *Ansvarliggjør og løfter frem barnehagelærerne	*Mye intern felles kompetanseutvikling *Refleksjon – praksis - refleksjon *Veiledning mest i det daglige
Bhg 2	* Delegerer oppgaver til pedagogiske ledere *Utviklingsarbeid på personalmøter, planleggingsdager og på kurs *Bruker lang tid på utviklingsarbeid *Flat struktur	* *Bygge lederteamet - synliggjøre hva og hvorfor i det daglige *Lite fokus på synliggjøring av fag og fagspråk. *Veiledning ved behov *Jobber veldig likt *En barnehagelærer som er flink til å sette ord på praksis og lære fra seg	*Lærer av å forberede seg til, og delta aktivt i møter *Bruker rammeplanen mye og deltar i planlegging og årsplanarbeid *Ansvar på avdeling i pedagogisk leders fravær *Motiverende å bli inkludert *Fagdager *Refleksjon i møter
Bhg 3	*Tydelig visjon *Prosjektorganisert utviklingsarbeid *Helhetlig syn på enheten og på strategisk kompetanseutvikling *Planverk brukes flittig *Tydelig lederskap	*Bhg lærere ansvar for utviklingsarbeid i *Assistenten er med i fagmøter og prosjektgrupper som ledes av barnehagelærere *Barnehagelærerne bruker mye praksisfortellinger i møter	*Refleksjon i møter *Ansvar for planlegging *Refleksjon i møter *Involveres i planarbeid *Savner å bli sett og stimulert til utvikling

Figur 5.2 Samlet oversikt over sentrale funn knyttet til teoretisk analyseramme.

6. Konklusjon

Oppgaven har fokus på kompetanseutvikling i barnehagen, et fokus som har økt sterkt de senere år, med stadig sterkere overordnet styring, og krav til den enkelte barnehage om å jobbe med faglig utvikling for å øke kvaliteten. Formålet med denne studien er å belyse hva dette betyr for kompetansearbeidet ute i barnehagen. Problemstillingen er sentrert rundt:

«Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen»

Barnehagene i denne studien har en felles ramme og utgangspunkt for kompetanseutvikling, gjennom føringene i Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan «Sammen for kvalitet – lek og læring». Planen har sitt utgangspunkt i en barnehagepolitikk uttrykt gjennom nasjonale styringsdokumenter, som tar sikte på å få gjennomgående kvalitet i alle barnehager, og har en tydelig uttrykt strategi for kvalitetsarbeidet for barnehageledelsen i den enkelte barnehage. I barnehagene jeg har undersøkt finner jeg variasjon i tilnærmingen til denne strategien, noe som kan tilsi at det også kan være variasjon i kvalitet. Styrere i barnehage 1 og 3 har fokus på systematikk og strukturer for å oppnå mål, som viser seg gjennom en organisering og møtestruktur som skal sikre at det jobbes målrettet og strukturert for å utvikle enheten i tråd med målsettinger i «Kompetanse for fremtidens barnehage». Utviklingsarbeidet har en instrumentell form, men det er samtidig mye som tyder på at kompetansearbeidet er institusjonalisert og blitt en del av barnehagens verdigrunnlag. Barnehagens utviklingsarbeid fører til at barnehagelærerne har mye ansvar, som er i tråd med målsettingene, men utstrakt møtevirksomhet i utviklingsøyemed gjør at det samtidig samsvarer med det Ekspertutvalget viser til i sin rapport, om at dette tar dem mye bort fra avdelingen (Ekspertgruppen om Barnehagelærerrollen, 2018). Et strukturert og formelt utviklingsarbeid kommer på den ene siden barna til gode i form av økt kvalitet, men på den andre siden tar det pedagogenes tid i større grad bort fra barna, og overlater et stort ansvar til assistenter og fagarbeidere.

I barnehage 2, som er en tradisjonell avdelingsbarnehage, viser ikke det samme fokuset på utvikling seg, og det kan synes som føringene i «Sammen for kvalitet» bare delvis har fått virkning. Det er lite som tyder på at barnehagens ledelse er aktivt involvert i utviklingsarbeidet, slik kvalitetsutviklingsplanen legger opp til. Barnehagen har klare trekk av institusjonell styring gjennom fokus på å bevare barnehagen kultur, uten å la ytre påvirkninger få videre betydning i organisasjonen.

Dette viser at måten barnehage 1 og 3 organiserer seg på, og arbeider med kompetanseutvikling, i større grad er i tråd med føringene i «Sammen for kvalitet» enn det barnehage 2 ser ut til å gjøre. I følge Børhaug et al., 2011, oppnår barnehager som organiserer seg i tråd med oppskrifter større grad av legitimitet, og fremstår som seriøs, moderne og fremtidsrettet.

Alle assistentene i undersøkelsen viser høy grad av motivasjon og trivsel i sitt arbeid. Dette er ifølge Lai (2013) en sentral forutsetning for læring. Tross stor ulikhet i organisering og fokus på utviklings arbeid i de tre barnehagene, synes ikke det å ha innvirkning på assistentenes motivasjon, trivsel og ønske om kompetanseutvikling. For å utnytte effekten av motivasjon i et kompetanseutviklingsperspektiv, kan det være klokt å vite noe om hvilke metoder som oppleves mest motiverende, og gir de beste forutsetninger for tilegnelse av kompetanse.

Undersøkelsen min viser at profesjonskompetanse fremkommer ulikt i barnehagene, og synes i størst grad å ha betydning for assistentenes kompetanseutvikling i barnehage 1, basert på assistentenes oppfatning. I barnehage 3 er strukturene for å utnytte kompetansen på plass, men på grunn av at de er blitt så liten, har de utfordringer med å gjennomføre utviklingsarbeidet i samme strukturerte grad som de gjorde da de var større. Slik situasjonen er nå trekkes ikke barnehagelærerne frem som betydningsfull for assistentenes kompetanseutvikling i det daglige arbeidet. I barnehage 2 fremkommer det lite fokus på profesjonskompetanse, da de på langt nær har samme strukturer for utviklingsarbeid der barnehagelærere har ansvar, som barnehage 1 og 3. Dette er i samsvar med Ekspertutvalgets funn, som viser at store barnehager oftere har systematiske opplæringstiltak, i tydeligere og mer formaliserte former. I diskusjonen om hvorvidt barnehagelæreryrket er en profesjon, synes det åpenbart at dette i størst grad kan forsvares i store barnehager, der det fremkommer et tydelig fokus på barnehagelærers rolle i et utviklingsperspektiv, enn i mindre barnehager med lite fokus på profesjonskompetanse og flat struktur som bidrar til liten grad av differensiering i arbeidsdelingen. Dette samsvarer med funnene i min undersøkelse, og det er verdt å merke seg utslagene størrelse gir, når barnehage 3 tross en formell struktur, ikke helt lykkes med å gjennomføre utviklingsarbeid etter intensjonen, fordi de ikke lenger har stor nok personalgruppe.

Undersøkelsen viser variasjon i hvor stor grad Kompetansestrategiens målsettinger vises igjen i barnehagene. Styrerne i barnehage 1 og 3 arbeider i stor grad i tråd med målsettingen for barnehagens ledelse, mens denne i mindre grad vises igjen i barnehage 2. Profesjonsrollen fremkommer også tydeligere i barnehage 1 og 3 enn i barnehage 2, gjennom det tydelige ansvaret barnehagelærerne er gitt i det formelle utviklingsarbeidet. Dette synes å være noe mer

utydelig og usystematisk i barnehage 2. Den tredje målsettingen, som pålegger styrer og pedagogisk leder ansvar for å lede refleksjons- og utviklingsarbeid, synes å være den av målsettingene som er best ivaretatt i barnehage 2, men tilsynelatende med et delegert ansvar til de pedagogiske lederne. Denne målsettingen ivaretas i barnehage 1 og 3, der både styrer og pedagogiske ledere er sterkt involvert i utviklingsarbeidet.

Jeg finner godt samsvar mellom empiri og det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Jeg finner elementer av begge styringsperspektiv i de undersøkte barnehagene, og mine funn er i tråd med teoriens beskrivelser og virkninger av perspektivene. Barnehagefeltets endringer de senere år, med stadig større barnehager, og normer for pedagogtetthet og bemanning, synes å bidra til å løfte frem barnehagelærerrollen som en tydeligere profesjonsrolle, gjennom en større faglig utnyttelse av barnehagelærernes faglige ressurser. Dette kommer også assistentene til gode gjennom et større fokus på veiledning og refleksjon, som ser ut til å være den største påvirkningsfaktor på assistentenes opplevelse av å utvikle den type kompetanse som er grunnleggende for å gjøre en god jobb i barnehagen.

6.1 Forslag til videre forskning

Kjetil Børhaug holdt en forelesning for styrerne i Bergen kommune høsten 2019, der han var tydelig på at styrere bør ha videreutdanning i ledelse. Dette poengteres også i rapporten til Ekspertutvalget, som viser til Børhaug og Lotsberg (2016) sin analyse av effekten av tilleggsutdanning for styrere.

Styrernes utdanningsnivå har ikke vært en del av det jeg har undersøkt i denne studien, men jeg kjenner til at her er forskjeller, som kan bidra til å forklare deler av ulikheten i barnehagenes strategiske arbeid knyttet til kompetanseutvikling. Jeg har på bakgrunn av den kunnskapen gjort meg noen refleksjoner, som gjør at jeg mener det vil være interessant å utforske dette videre, fordi det er viktig å vise at tilleggsutdanning i organisasjon og ledelse utgjør en vesentlig forskjell.

Bibliografi

- Aasen, W., & Birkeland, J. (2018). Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 119-135.
- Bergen kommune. (2018). *Sammen for kvalitet - lek og læring*. Bergen.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskapelege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H. M., & Homme, A. (2019). *Forskningsprosjekt om implementering av økt pedagogtetthete i barnehagen En undersøkelse av Kanvas barnehager og kommunale barnehager i Bergen*. Bergen: Norce Norwegian Research Center AS.
- Ekspertgruppen om Barnehagelærerrollen. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Gottvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen . Rammeplan for barnehager - innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage - Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lehre, J. (2015). *Pedagogisk ledelse i en lærende barnehage*.
- Lesesenteret -Universitetet i Stavanger*. (u.d.). Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/vurdering-og-prover/kartlegging-av-sprak/dette-er-tras-article85374-13853.html?articleID=85374>
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). *Doing a thematic analysis: A practical, step by step guide for learning and teaching scholars. Volume*.

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Kandidatnr. 310
12. juni 2020

Meld. St. 19 (2015-2016) . (2013, Mars 11). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere. En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

NESH. (2016, April). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I - Kunnskapsgrunlaget*.

Paulen, A. S. (2017). *Kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen, ein leiars ansvar?*

Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I J.-C. Smeby, A. Molander, A. Molander, & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.

St. meld. nr. 41(2008-2009). (u.d.). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tanggaard, L. (2017). *Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode*. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, (Red.) *Kvalitativ analyse syv traditione.r* Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels ForlaKI

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Barnehagelæreres profesjonskompetanse – skjult kunnskap, eller bidragsyter til assistentenes kompetanseutvikling?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom masterstudiet innenfor utdanningsledelse ved Høgskolen på Vestlandet gjennomfører jeg et forskningsprosjekt. Masteroppgaven min tar sikte på å finne ut hvordan assistenter utvikler sin kunnskap knyttet til oppdraget de har i barnehagen, gitt gjennom rammeplan for barnehagen.

Innhenting av informasjon vil foregå i to kommunale barnehager i samme kommune for å få tilstrekkelig utvalg av respondenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det sentrale i min forskning er å få frem assistentenes syn på egen kunnskaps- og kompetanseutvikling, og om det er noen forhold som peker seg ut som gunstige for læring.

Styrer intervjues for å få informasjon om hvordan ulike styringssignaler og dokumenter oppleves og anvendes i arbeidet med kompetanseutvikling i personalgruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

De som deltar i studien blir anonymisert. Det betyr at en ikke vil kunne se hvilken barnehage som deltar, heller ikke den som blir intervjuet. Selve undersøkelsen blir gjort som et intervju. Jeg vil gjøre lydopptak i intervjuet, slik at jeg kan gå inn og analysere svarene grundig. Selve gjennomføringen ser jeg for meg vil ta ca. 30-60 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene som samles inn blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptaket vil bli lagret på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Alt datamateriale i tilknytning til prosjektet vil bli destruert etter at det er avsluttet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Kandidatnr. 310
12. juni 2020

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet skal NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Wenche Reigstad-Larsen på telefonnummer 93084482 eller e-post wenche.reigstad-larsen@bergen.kommune.no
- Studentveileder Gigliola Mathisen Nyghagen ved Høgskulen på Vestlandet. Hen kan kontaktes på telefonnummer 95154822 eller e-post gigliola.mathisen.nyhagen@hvl.no
- Personverneombud ved Høgskulen på Vestlandet – Trine Anikken Larsen tlf. 47 55 58 76 82 e-post personverneombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Gigliola Mathisen Nyhagen

Student
Wenche Reigstad-Larsen

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

Samtykke til deltakelse i studie

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Barnehagelæreres profesjonskompetanse – skjult kunnskap, eller bidragsyter til assistentenes kompetanseutvikling?» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020.

(Signert av prosjektdeltaker)

Vedlegg 3 Intervjuguide styrer

1. Intro og informasjon

- Uformell prat, skape trygge rammer.
- Presentasjon av meg selv.
- Informasjon om studiet (bakgrunn og formål).
- Informere om hva intervjuet skal brukes til.
- Gå gjennom informasjonsskrivet og samtykke-erklæring samt signering.
- Avklaring omkring praktiske gjøremål.
- Sjekk om noe er uklart og om intervjuobjektet har noen spørsmål.
- Informer om opptak.
- Start opptak.

Dette intervjuet tar sikte på å få informasjon rundt ulike styringssignaler/dokumenter barnehagen forholder seg til, og hva det har å si for hvordan det jobbes med kompetanseutvikling.

Del 1

Oppvarming

Hvor lenge har du vært styrer? (I denne i barnehagen?)

- Har du vært styrer andre steder?
- Hvor mange ansatte er det og hvor mange av disse er ufaglærte?

Hvor stor er denne barnehagen?

Hvordan er den organisert?

Vi har fått flere pedagoger i barnehagene, og det gir noen muligheter.

Hvordan utnyttes den pedagogiske kompetansen i et utviklingsperspektiv?

- Har pedagogene ansvarsoppgaver/roller knyttet til faglig utvikling av det øvrige personalet?
- Hvordan er det i så tilfelle organisert?
- Hva er din primære rolle i et utviklingsperspektiv?

Del 2

Kjernespørsmål

Kompetanse.

Stortingsmelding 24 Framtidens barnehage sier: «De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen om barnehagekvalitet».

Rammeplanen sier «Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. Det forutsettes derfor at barnehageeieren vektlegger de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring».

Flere statlige styringsdokumenter og NOUer⁵ har føringer knyttet til kompetanse.

Det er styrer og de pedagogiske lederne som har ansvaret for at assistentene har og utvikler kompetanser som trengs for å fremme kvalitet i barnehagearbeidet.

Kvalitetsutvikling innebærer derfor en stadig utvikling av personalets kompetanser.

- 1. Hvilket fokus har dere på å heve kompetansen til det ufaglærte personalet i barnehagen?**
 - Hva innebærer dette fokuset? Eventuelt; er det noen grunn til at dere ikke har spesielt fokus på dette?
 -
- 2. Bruker dere noen av disse styringsdokumentene når dere planlegger arbeidet med kompetanseheving og kvalitetsutvikling?**
 - Hvilke styringsdokumenter bruker dere?
 - Hvordan bruker dere dem?
 - Hva tenker du er nytteverdien av disse styringsdokumentene?
- 3. Har måten dere organiserer virksomheten på betydning for hvordan dere jobber med utvikling av personalets kompetanse?**
 - for eksempel sammensetning av team
 - dagsrytme
 - møter og planleggingstid (hva fylles de med?)
- 4. Bergen kommune har sin egen kvalitetsutviklingsplan «Sammen for kvalitet – lek og læring». Denne har et eget kapittel som handler om personalets kompetanse og tilrettelegging (kap. 5)**

⁵ NOU 2018:2 Fremtidens kompetansebehov I
St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen
Meld. st. 19 Tid for lek og læring

- Hvordan sikrer du at hele personalet tilegner seg kompetanse på hvordan det for eksempel tilrettelegges for barns lekemiljø eller andre fagområder dere jobber med?
- Hvilken rolle har barnehagelærerne i dette arbeidet?
- Hvilke erfaringer har dere gjort med de tiltak dere har satt i verk?

Del 3

Nå går vi over til å snakke litt om barnehagelærernes profesjonskompetanse, og hvordan den utnyttes i et læringsperspektiv.

St. meld. 19 Tid for lek og læring sier (s. 71) at «pedagogisk leder er en viktig rollemodell for fagarbeidere og assistenter i kraft av sin teoretiske kunnskap og i utøvelsen av sin pedagogiske praksis». Meldingen peker samtidig på undersøkelser som viser at barnehagelærere i liten grad synliggjør sin kompetanse og sine ansvarsområder.

- 1. Har ulike styringssignaler noe å si for hvordan dere utnytter barnehagelærernes profesjonskompetans?**
 - Hva tenker du om at det er så mange styringsdokumenter som fokuserer på personalets kompetanse?

- 1. Har barnehagen noen strategi for å fremme/synliggjøre barnehagelærernes profesjonskompetanse?**
 - Hva går en slik strategi ut på?

- 2. Hvordan utnyttes barnehagelærernes profesjonskompetanse i arbeidet med kompetanseheving og kvalitetsutvikling for assistentene?**
 - På hvilke arenaer tenker du at det foregår mest kompetanseutvikling for assistenter?
 - Formelle/uformelle?

- 3. Er barnehagelærernes profesjonskompetanse tema i ledermøter?**
 - På hvilken måte?
 - ser dere noen hindringer for utnyttelse av profesjonskompetanse?

- 4. Hvis du mener dere ikke utnytter profesjonskompetansen godt nok, på hvilket område mener du de største hemmerne er å finne?**
 - Er de av strukturell, kulturell eller personlig karakter?

5. **Hvilke tanker gjør du deg rundt bruken av fagspråk i barnehagen?**
- til assistenter
 - til foreldre

Nå går vi over til å snakke litt om læring i barnehagen, og vi har fremdeles fokus på personalet

Rammeplanen sier at kvalitetsutvikling i barnehagen er en stadig utvikling av personalets kompetanse.

1. **Hvordan jobber dere med læring og kunnskapsutvikling i personalgruppen?**
- er det forskjell i hvor stort fokus det er på formell/uformell læring?
2. **Bruker dere noen teoretiske modeller når dere planlegger arbeidet med læring/kompetanseutvikling?**
- Hvilke modeller bruker dere?
3. **Hvilke strategier har dere knyttet til å nå assistentene når dere jobber med læring?**
- er de aktivt deltagende, passive mottakere av budskap, har de noe ansvar?
4. **Har du noen erfaringer som du tenker har vist at bestemte forhold gir assistenter mest faglig utvikling?**
- for eksempel tilbakemeldinger du har fått, eller praksis du har sett etter at dere har jobbet med kompetanseutvikling? (hatt øvelser i barnehagen, vært på forelesninger, kurs..etc?)
5. **Får assistenter veiledning av barnehagelærere?**
- Strukturert?
- Ved behov enten fra assistenten selv, eller fra barnehagelærer som oppdager et behov?
6. **Hvordan følger du som styrer opp føringene knyttet til utvikling av assistenters kompetanse?**
7. **Er det noe annet du ønsker å si rundt temaet vi har snakket om?**

5: (15 min) Oppsummering

- Er det noen tanker du har gjort deg i eller om dette intervjuet som du ønsker å dele?
- Er det noe du vil rette spesielt fokus på?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta

Vedlegg 4 Intervjuguide assistent

Del 1

Intro

- Uformell prat, skape trygge rammer
- Kort presentasjon av meg selv.
- Informasjon om studiet (bakgrunn og mål).
- Informere om hva intervjuet skal brukes til.
- Gå gjennom informasjonsskrivet og samtykke-erklæring samt signering.
- Sjekk om noe er uklart og om intervjuobjektet har noen spørsmål.
- Informer om opptak.
- Start opptak.

Del 2

Åpningsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? I denne barnehagen?
2. Hvorfor begynte du å jobbe i barnehage?
3. Har du noen formell utdanning?

Del 3

Kjernes spørsmål

Første del av intervjuet handler om deg og hvordan du oppfatter jobben din, og hvordan du føler at du får utviklet din kompetanse.

- 1. Hva er de viktigste tingene du gjør hver dag på jobb?**
 - Hva betyr din innsats for barna, dine kolleger og deg selv?
 - Kan du fortelle hvorfor du mener dette er viktig?
- 2. Har du noen spesielle ansvarsoppgaver i barnehagen?**

For eksempel samlingstunder, pedagogiske opplegg, observasjoner, planlegging av aktiviteter mm?

 - Får du tid til å planlegge oppgavene?
 - Ønsker du mer ansvar?

- 3. I hvilken grad er du opptatt av å øke din kompetanse i jobben din?**
 - hvilke muligheter har du til å gjøre det?
 - hvordan utvikler du din kompetanse her i barnehagen?
 - hva motiverer deg til å utvikle din kompetanse?

- 4. Har du noen kolleger i barnehagen du lærer mye av?**
 - Hvilken stilling har vedkommende?
 - Kan du fortelle mer om hvorfor du lærer mye av akkurat denne personen?

- 5. Hender det at du får tilbakemelding fra kolleger på hvordan du utfører ditt arbeid?**
 - hvem er det primært som gir deg slike tilbakemeldinger?
 - Har du noen eksempler på tilbakemeldinger du har fått?
 - Hva gjør slike tilbakemeldinger med deg?

- 6. Bruker dere tid på å reflektere rundt egen praksis?**
 - Når gjør dere i så tilfelle det? (der og da/i avdelingsmøte/personalmøter?)
 - Reflekterer dere rundt disse situasjoner/handlinger og hva dere kan lære av det?

- 7. Har refleksjoner eller annet utviklingsarbeid ført til at du har endret praksis?**
 - Har du noen eksempler?
 - Hvorfor endret du praksis?

- 8. På hvilket område har du utviklet deg mest?**
 - har du noen eksempler
 - hva har vært viktig for at du har utviklet din kompetanse på dette/disse områdene?

Del 4

Barnehagelærerrollen – nå går vi over til et større fokus på hvordan du oppfatter barnehagelærerrollen (skiller ikke mellom pedagogisk leder og barnehagelærer)

- 1. Er barnehagelærerene gode til å bruke fagspråket sitt?**
 - Hvis det er noe du ikke forstår, ber du dem forklare da?

- 2. I det daglige arbeidet med barna, hender det at barnehagelærerne setter ord på fagområder, eller knytter noe av praksisen til rammeplanen?**
 - Kan du komme på noen eksempler?

- 3. I ditt samarbeid med barnehagelærere – lærer du mest av det vedkommende sier eller det vedkommende gjør?**
 - Har du noen eksempler?

- 4. Hender det at du får oppgaver og ansvar knyttet til pedagogisk arbeid som bidrar til at du utvikler deg?**
 - Har du noen eksempler? (knyttet til barnegruppen forberedelse til møter etc)
 - Hvordan opplever du å få slike oppgaver?
 - Bidrar det til utvikling av dine kunnskaper? (har kanskje svar på dette)
 - Involveres assistentene i planarbeid?

- 5. Gir barnehagelærerne deg oppmerksomhet og anerkjennelse for oppgavene du utfører?**
 - Får du veiledning?
 - Hva betyr det å få tilbakemelding på arbeidet du gjør?

- 6. Synes du det er tilstrekkelig fokus på assistenters kompetanseutvikling?**
 - Har du noen tanker om hvordan dere kunne jobbet mer for å sikre at assistentene utvikler seg faglig?

Avsluttende spørsmål

Helt til slutt vil jeg stille deg noen spørsmål knyttet til dine tanker for videre arbeid i barnehage

- 1. Kunne du selv tenke deg å utdanne deg innen barnehagefeltet?
Hvis ja, kan du utdype hvorfor?**

- 2. Noe annet du har lyst å fortelle eller si noe om?**

Oppsummert: jeg har hørt at....

Stemmer det at.....

Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Vedlegg 5 Vurdering NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave - Utdanningsledelse. "Barnehagelæreres profesjonskompetanse - skjult kunnskap, eller bidragsyter til assistentenes kompetanseutvikling?"

Referansenummer

402641

Registrert

22.10.2019 av Wenche Reigstad-Larsen - 161727@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gigliola Mathisen Nyhagen, gigliola.mathisen.nyhagen@hvl.no, tlf: 95154822

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Wenche Reigstad-Larsen, wenche.reigstad-larsen@bergen.kommune.no, tlf: 93084482

Prosjektperiode

15.08.2019 - 31.07.2020

Status

24.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

24.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.10.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

POTENSIELL TREDJEPERSON I intervjuguiden stiller du noen spørsmål som går på informantens kolleger, før intervjuet starter bør du be informantene dine ikke nevne kolleger ved navn slik at du ikke får identifiserende opplysninger om personer som ikke deltar i prosjektet ditt.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgåve i organisasjon og leing

MR691 masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	29-05-2020 09:00	Termin:	2020 VÅR1
Sluttdato:	12-06-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgåve	Studiepoeng:	30
SIS-kode:	203 MR691 1 MA 2020 VÅR1		

Deltaker

Naun:	Wenche Reigstad-Larsen
Kandidatnr.:	310
HVL-id:	161727@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32536	
Egenerklæring *:	Ja	Inneholder besvarelsen konfidensielt materiale?: Nei
Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:		

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei